

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 10–2 2021 (ОКТАБРЬ)

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

Журнал издается с 2011 года.

**Редакция:**

Главный редактор  
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор  
Ю.Б. Миндлин

Верстка  
Н.Н. Лаптева

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

*Издатель:*

Общество с ограниченной ответственностью  
**«Научные технологии»**

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

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

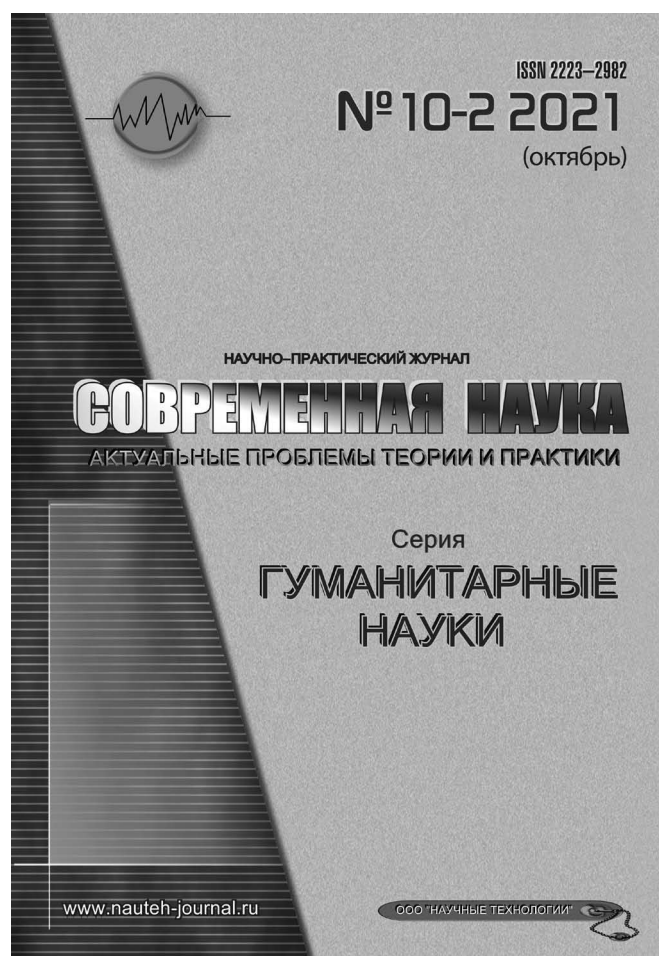
Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 10-2 (октябрь) 2021 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 26.10.2021 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

**Аветисян В.Р.** – Становление отечественного школьного экологического образования в XX в.  
*Avetisyan V.* – The formation of national school environmental education in the XX century . . . . . 5

**Бондарь И.А., Дарендорф М.В., Ованесян И.Г.** – Возникновение цензурных установлений в России в XV- XVIII веках  
*Bondar I., Darendorf M., Ovanesyan I.* – The emergence of censor regulations in Russia in the XV-XVIII centuries . . . . . 9

**Воркина К.С., Саркисова Д.А., Шарова А.Б.** – Основы воспитания и образования в Японии: история и современность  
*Vorkina K., Sarkisova D., Sharova A.* – Fundamentals of upbringing and education in Japan: history and modernity . . . . . 12

**Скопа В.А.** – Организация статистических обследований переселенцев в Алтайском округе в конце XIX – начале XX века (по материалам общества любителей исследования Алтая)  
*Skopa V.* – Organization of statistical surveys of immigrants in the Altai district at the end of the 19th – beginning of the 20th centuries (based on the materials of the society of fans of Altai research) . . . 18

**Харченко Н.Л., Чухина А.А., Багдасарова И.Ю., Луценко Н.С.** – Культурное наследие Германии в послевоенный период  
*Kharchenko N., Chukhina A., Bagdasarova I., Lutsenko N.* – Cultural legacy of Germany in the postwar period . . . . . 22

## Педагогика

**Абрамова И.В., Ларина В.Д.** – Организация и результаты исследования уровня развития мелкой моторики у младших школьников с нарушением речи

*Abramova I., Larina V.* – Organization and results of the study of the level of development of fine motor skills in primary schoolchildren with speech impairment . . . . . 26

**Воловоденко А.С.** – Конструирование заданий по естественнонаучной грамотности при обучении школьников безопасному поведению  
*Volovodenko A.* – Design of tasks on natural science literacy when teaching schoolchildren safe behavior . . . . . 31

**Лаврищева Е.В., Аброськина Н.Б., Остроухова А.В.** – Потенциальные возможности использования подкастов на уроке иностранного языка  
*Lavristscheva E., Abroskina N., Ostroukhova A.* – Potential opportunities for using podcasts in the lesson of the foreign language . . . . . 36

**Пчелинцева И.Г., Чумакова А.В., Аржиловская Е.И.** – Реализация лингвопрагматического подхода к обучению иностранному языку в вузе  
*Pchelintseva I., Chumakova A., Arzhilovskaja Ye.* – The implementation of linguopr pragmatic approach to Foreign languages education in high school . . . . . 39

**Тармаева В.И., Ступина Т.В., Антолиновская В.М.** – Проектная методика как средство воспитания толерантности и улучшения коммуникативных навыков студентов при обучении иностранному языку  
*Tarmaeva V., Stupina T., Antolinovskaya V.* – Project methods as a means of training tolerance and improving communicative skills of students when learning a foreign language . . . . . 42

## Филология

**Авакова М.Л., Моногарова А.Г., Будняя О.Н.** – Языковые особенности манипулятивного воздействия в англоязычном туристическом интернет-дискурсе

<i>Avakova M., Monogarova A., Budnyaya O.</i> – Linguistic features of manipulative influence in the English-language tourist internet discourse..... 47	<i>Ma Guanqun</i> – Abbreviated education as an active word-formation process in the modern Russian language ..... 79
<b>Воротников Д.В., Панкова Т.Н.</b> – Анализ языковой онтологизации эпистемического фактора в аспекте осмысления темы высказывания <i>Vorotnikov D., Pankova T.</i> – Analysis of the language ontologization of the epistemic factor in the aspect of implementing the topic of the statement ..... 51	<b>Никитина Е.А.</b> – Продуктивные способы словообразования адвербиальных единиц в современной немецкой разговорной лексике <i>Nikitina E.</i> – Productive ways of word formation of adverbial units in modern German colloquial language ..... 85
<b>Гудкова О.В., Химич Г.А.</b> – Процессы терминологизации и детерминологизации в современном словообразовании на примере общемедицинской лексики в СМИ постковидного периода <i>Gudkova O., Khimich G.</i> – Terminological and determinological processes in modern word formation as exemplified by general medical vocabulary in the post-colonial media ..... 56	<b>Панкова Т.Н., Варфоломеева Н.С.</b> – Особенности флористической метафоры в фитонимической картине мира (на материале русского и английского языков) <i>Pankova T., Varfolomeeva N.</i> – Specific features of florist metaphor in the phythonymic picture of the world (on the material of Russian and English languages)..... 88
<b>Закрыжевский М.Ш.</b> – О промежуточном уровне арабского языка в условиях диглоссии (на примере Египта) <i>Zakryzhevskiy M.</i> – On the intermediate level of the Arabic language in terms of diglossia (on the example of Egypt)..... 62	<b>Сафина З.М.</b> – Фрактальное самоподобие в текстах оригинала и перевода <i>Safina Z.</i> – Fractal self-similarity in the original and translated texts ..... 93
<b>Зененко Н.В., Сон Л.П.</b> – Сленгизмы как способ сохранения национальной идентичности (на материале мексиканского молодежного сленга) <i>Zenenko N., Son L.</i> – Slangisms as a way to preserve national identity (based on the material of Mexican youth slang) ..... 67	<b>Терентьева Е.Д.</b> – Элементы геймификации в процессе обучения испанскому языку в вузе <i>Terentieva E.</i> – Elements of gamification in teaching Spanish in higher-educational institutions ..... 97
<b>Кондратьева А.С.</b> – Французский язык в Кот-д’Ивуаре: прошлое и настоящее <i>Kondrateva A.</i> – The French language in the Ivory Coast: the past and the present..... 71	<b>Тыдыкова Н.Н.</b> – О лексико-семантической группе глаголов движения в алтайском языке <i>Tydykova N.</i> – On the lexical-semantic group of verbs of movement in the Altai language ..... 100
<b>Кондрашова Н.В.</b> – Отражение личности автора в научных текстах технического и искусствоведческого профилей (на материале немецкого и русского языков) <i>Kondrashova N.</i> – Reflection of the author's personality in scientific texts of technical and art history profiles (based on the material of the German and Russian languages) ..... 75	<b>Шарипова Э.М., Лалетина Н.Д., Заичко М.В.</b> – Особенности заимствований французского языка в области культуры, моды и кулинарии <i>Sharipova E., Laletina N., Zaichko M.</i> – Features of borrowing the French language in the field of culture, fashion and cooking ..... 105
<b>Ма Гуаньцюнь</b> – Отаббревиатурное образование как активный словообразовательный процесс в современном русском языке	Информация
	Наши авторы. Our Authors..... 109
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале..... 111

## СТАНОВЛЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ШКОЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XX В.

### THE FORMATION OF NATIONAL SCHOOL ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE XX CENTURY

V. Avetisyan

*Summary:* Ecology as a school subject has recently acquired a new meaning, instilling a moral, respectful attitude among students to the environment. As an independent academic discipline, "Ecology" has come a long way in its formation. The article analyzes the main historical stages of the formation of ecology in the national school system of the XX century.

*Keywords:* ecology, history of education, soviet school system, environmental education, school.

**Аветисян Владимир Рудольфович**

к.и.н., доцент, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»  
vladimir.avetisyan26@mail.ru

*Аннотация:* Экология как школьный предмет в последнее время приобретает новое значение, прививая у учащихся нравственное, уважительное отношение к окружающей среде. Как самостоятельная учебная дисциплина «Экология» прошла долгий путь в своем становлении. В настоящей статье проведен анализ основных исторических этапов становления экологии в отечественной школьной системе XX столетия.

*Ключевые слова:* экология, история образования, советская школьная система, экологическое образование, школа.

#### Введение

История становления российского экологического образования имеет давние традиции. На протяжении XX столетия школьная система не раз претерпевала преобразования: изменялись подходы, методы, способы изучения тех или иных дисциплин. Одни дисциплины исчезали, иные впервые вводились в учебный процесс. Экология, как самостоятельная учебная дисциплина, первоначально была растворена в других предметах (в естественной истории, естествознании, а позднее в биологии). Лишь к концу столетия стали появляться первые школьные учебники по экологии.

Условно период становления экологического школьного образования заявленного периода можно разделить на дореволюционный, советский и постсоветский периоды. Для получения полноценной картины развития экологического образования каждый из периодов следует рассматривать отдельно.

#### Экологическое образование на закате Российской империи

Сведения экологического содержания в образовательной системе Российской империи неразрывно были связаны с общим курсом изучения естествознания. В начале XX в. проблема приобщения юного поколения к знаниям о взаимодействии живых организмов в природе нашла отражение в трудах Д.Н. Кайгородова, В.В. Пловцова и др. Каждый из ученых внес свой вклад в развитие экологического образования.

В 1902 г. русский лесовод, педагог и популяризатор естествознания Дмитрий Никифорович Кайгородов разработал новую школьную программу по природоведению. Ученый являлся сторонником «экскурсионного» метода обучения. Таким образом, по его мнению, можно было привить у учеников интерес и любовь к природе [16; С.13]. Д.Н. Кайгородов предлагал изучать живой мир по природным сообществам, которые условно назвал «общежитиями». По некоторым данным, он заимствовал эту идею у немецкого учителя Фридриха Юнге, который в 1885 г. опубликовал свой труд «Деревенский пруд как общежитие». О значимости педагогической деятельности Д.Н. Кайгородова говорит и тот факт, что с 1889-го по 1891 гг. он преподавал естественную историю великому князю Михаилу Александровичу Романову [16; С.14].

Ученый стремился привлечь к экологической проблематике людей разных возрастов. В иллюстрированных детских журналах «Игрушечка. Журнал для маленьких детей», «Родник», «Семейные вечера» он публиковал статьи и сказки естественно-исторического содержания. В 1902 г. Д.Н. Кайгородов опубликовал работу «Из родной природы. Хрестоматия для чтения в народной школе и семье» [5], куда вошли сведения о животном и растительном мире России.

Многие из современников Д.Н. Кайгородова критиковали его программу, называя ее неудачной в методологическом отношении. В 1904 г. она была заменена на другую, разработанную педагогом и основоположником методики преподавания естествознания А.Я. Гердом еще в XIX в. Ученый был сторонником замены «описатель-

ного» естествознания «объясняющим», основанного на большом количестве самостоятельных опытов, наблюдений на экскурсиях и в классе [13; С.49]. В то же время, как отмечают И.Н. Пономарева и В.П. Соломин, благодаря этой критике, стали появляться идеи по обогащению школьного естествознания материалами эволюционного учения [11].

Развитию экологического образования способствовали также школьные биологические станции, первая из которых была открыта в 1910 г. в Павловске. Она была ориентирована на детей местных дачников, которые совершали экскурсионные походы и самостоятельные наблюдения за животными в аквариумах и террариумах [13; С.51].

Большую роль в развитии школьного экологического образования сыграла педагогическая деятельность профессора Петербургского университета Валериана Викторовича Половцова. В 1907 г. он основал Общество распространения естественнонаучного образования (ОРЕО) и журнал по методике естествознания «Природа в школе». Как отмечал Б.Е. Райков, ученый рекомендовал строить преподавание на самостоятельных практических занятиях и экскурсиях [12].

В истории методики естествознания В.В. Половцов известен также как пропагандист внедрения экологических знаний. Работа ученого «Основы общей методики естествознания», изданная в 1907 г., была направлена на обоснование необходимости включения экологических материалов в курс школьного образования. Он являлся сторонником биологического метода обучения – изучения строения живых организмов на основе связи с окружающей средой. Отметим, что сами термины «экология», «экологическая» в его трудах не используются, а заменены на «биология», «биологическая». Возможно, это было связано с не востребоваанностью «экологических» терминов в тот период или отнесением экологии к «биологии в узком смысле слова».

### Школьное экологическое образование в СССР

Экологическое школьное образование в СССР прошло ряд преобразований и реорганизаций. В зависимости от общей политической ситуации в стране экология то приобретала особую значимость, то практически не преподавалась в школе.

Согласно «Положению о единой трудовой школе...» [8] от 16 октября 1918 г. вводилась единая система совместного и бесплатного общего образования с двумя ступенями (5 и 4 года обучения соответственно). Стали готовиться новые школьные программы, вводилось трудовое обучение. Вместе с тем в начале 1920-х гг. с дореволюционной структурой школьного образования было

фактически покончено. Согласно установкам программ Государственного ученого совета, школа с ее классами, уроками, на которых учащимся сообщались готовые знания, стала считаться устаревшей. Учащиеся должны были самостоятельно добывать знания на экскурсиях, в общественно полезной работе, а учитель – предоставлять ученикам полную самостоятельность и свободу деятельности.

Деятельность Общества распространителей естественнонаучного образования первоначально не была упразднена советскими властями. В 1918 г. его возглавил методист-биолог, доктор педагогических наук Борис Евгеньевич Райков. Общество функционировало до 1929 г. [1; С.131]

Период 1920–1925 гг. объявлялся временем ликвидации неграмотности. К концу 1920-х гг. школьное образование стало постепенно выходить из глубокого кризиса (общее количество учащихся выросло на 43%). В 1932 г., после принятия советским правительством соответствующих постановлений в СССР была восстановлена предметная система обучения, появились единые школьные программы, рассчитанные на использование в течение нескольких учебных лет. Экологические сведения вобрал в себя предмет «Биология», однако объем этих сведений оставался ограниченным.

Отдельные вопросы преподавания экологии в школе освещались в учебно-методической литературе этого периода и в основном касались описания животных и растений. Подтверждение этому можно найти в пособии для высших педагогических учебных заведений и преподавателей средней школы «Методика зоологии» [7] под редакцией М.М. Беляева и Н.Г. Кременецкого, изданном в 1936 г. Кроме того, педагог Б.Е. Райков выступал за наличие отдельных биологических дисциплин в школьной образовательной системе. Ввиду того, что подобное мнение шло в разрез общегосударственной политики страны в области образования, Б.Е. Райков был снят с занимаемой должности и отправлен в отставку [1; С.132].

Стоит отметить, что в 1950-е гг. в советской школе начался процесс политехнизации образования. На уроках биологии больше внимания стало уделяться сущности процессов и явлений в живой природе и их взаимодействию с медициной, промышленностью или сельским хозяйством. Для этих целей была переработана учебная и вспомогательная литература.

В начале 1960-х гг. с изменением политического курса в стране и отходом от идей Т.Д. Лысенко серьезные преобразования произошли и в школьной образовательной системе. О значимости природоохранного просвещения говорил педагог и методист Николай Александрович Рыков. В 1961 г. он опубликовал брошюру «Охрана при-

роды и школа» [9], куда включил рекомендации по организации школьного общества охраны природы, которое, по мнению педагога, должно было способствовать пропаганде идеи охраны природы в ходе обучения биологии [1; С.136].

В свою очередь о росте заинтересованности государственных образовательных структур в формировании у учащихся школ нравственного отношения к природе свидетельствует принятый в 1960 г. Закон «Об охране природы в РСФСР» [2], который предусматривал формирование двухступенчатой системы преподавания основ охраны природы в учебных заведениях. С этой целью в школьные программы и учебники по географии, химии и биологии включались основы охраны природы. В начальной школе появился самостоятельный предмет – природоведение [10; С.479].

Согласно новой программе по биологии, разработанной под руководством профессора Юрия Ивановича Полянского, экологическим проблемам стали уделять больше внимания. В пояснительной записке к программе было отмечено «усиление экологического материала». Учителя биологии испытывали трудности, так как до 1975 г. в программе подготовки педагогических кадров дисциплины «Экология» не было. Помощь учителям в вопросах преподавания экологических знаний оказывал журнал «Биология в школе», на страницах которого публиковались методические рекомендации.

В 1970-х гг. в СССР были заложены основы теории экологического образования (разработаны цели и задачи экологии в обучении и воспитании школьников). Стали вводиться факультативные курсы экологического содержания.

Начиная с 1980-х гг. в стране идеи экологического образования получили обобщение в концепции его непрерывности от дошкольного до послевузовского уровня. Подобная система позволила разработать отдельные задачи для каждой образовательной ступени.

На рубеже 1980–1990-х гг. экология как наука приобрела особую актуальность. Она стала рассматриваться как интегративная область знаний, включающая не только биологию, но и другие науки.

#### Российское школьное экологическое образование в 1990-х гг.

В начале 1990-х гг. в России стали открываться образовательные учреждения нового типа – гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением отдельных предметов, в том числе биологии. Содержание биоэкологического образования стало видоизменяться. Учебная литература начала издаваться под разными авторскими линиями

[14; С.339]. Экологическое образование в России приобрело одно из приоритетных направлений работы отечественной школы. В учебных программах появились специальные экологические темы. Параллельно с экологизацией существующих учебных дисциплин, были введены специализированные экологические предметы федерального и регионального уровней.

Преобразования в области школьного экологического образования нашли подкрепление в нормативно-правовых документах, принятых в начале 1990-х гг. Первоначально стоит обратиться к закону «Об образовании» от 1992 г., который в качестве одного из принципов государственной политики в области образования предписывал «воспитание... любви к окружающей природе» [3]. Схожее постановление находим в опубликованном 4 февраля 1994 г. Указе Президента №236 «О государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития», второй раздел которого предписывал «в целях создания условий, позволяющих реализовать конституционное право граждан на жизнь в благоприятной окружающей среде... [предусмотреть] экологическое воспитание и образование населения» [15]. Годом ранее с целью сохранения единства образовательного пространства страны был создан Проект государственного образовательного стандарта общего образования.

В 1993 г. группа ученых под руководством советского и российского эколога Н.М. Черновой разработала «Временный государственный образовательный стандарт школьного экологического образования». Основная его идея заключалась в осуществлении экологического образования на всех этапах системы общего школьного образования. Как результат, уже в 1994 г. в учебный план старших классов была введена самостоятельная дисциплина «Экология» [4; С.94].

21 апреля 1994 г. во исполнение Закона РФ «Об охране окружающей природной среды» в части обеспечения гласности в работе государственной природоохранной системы, прав граждан и общественных организаций на необходимую и достоверную информацию о состоянии окружающей среды и мерах по ее охране было учреждено Российское экологическое федеральное информационное агентство. Деятельность агентства во многом также оказывала содействие в формировании уважительного отношения к природе среди подрастающего поколения [6; С.969].

Стала издаваться школьная литература по экологии. Так в 1995 г. в свет вышли учебники «Экология» авторов Е.А. Криксунова, В.В. Пасечника и А.П. Сидорина и «Экология России» под редакцией Б.М. Миркина и Л.Г. Наумовой. В 1996 г. под редакцией С.В. Алексеева был опубликован «Практикум по экологии». К концу столетия

появились подобные учебные пособия для начальных классов.

Несмотря на подъем внимания к экологическому школьному образованию в начале и середине 1990-х гг., уже к концу десятилетия данная тенденция ослабевает, и как следствие, в 1998 г. предмет «Экология» изымается из учебного плана старших классов. Связано это было, прежде всего, с реформированием государственных структур, занимающихся природоохранными вопросами и способствовавших развитию экологического образования в стране. Например, созданный в 1988 г. Государственный Комитет по охране природы СССР в 1991 г. был преобразован в Министерство экологии и природопользования РФ. На его базе в 1992 г. было учреждено Министерство охраны окружающей среды и природных ресурсов РФ, разделенное в 1996 г. на Государственный Комитет РФ по охране окружающей среды и Министер-

ство природных ресурсов РФ [4; С.94].

### Заключение

Таким образом, можно констатировать, что экологическое школьное образование в России на протяжении XX столетия прошло весьма сложный путь от растворенной в других учебных дисциплинах знаний, до самостоятельного предмета. Анализ историографии по заявленной проблеме продемонстрировал озабоченность выдающихся российских педагогов и методистов по внедрению и развитию экологических знаний в школе на протяжении многих десятилетий. Исторический анализ заявленной проблематики продемонстрировал значимость внедрения полноценного школьного экологического образования, как одного из факторов формирования гражданской, нравственного и уважительного отношения к природе.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Н.Д., Малиновская Н.В., Соломин В.П. История становления и развития методики преподавания биологии в России: учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 172 с.
2. Закон РСФСР «Об охране природы в РСФСР»; Постановление Президиума Верховного Совета РСФСР: о ходе выполнения закона РСФСР от 27 октября 1960 года «Об охране природы в РСФСР». В президиуме центрального совета Всероссийского общества охраны природы. – Москва: [б. и.], 1966. – 69 с.
3. Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. от 12.11.2012) «Об образовании» // [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1888/432b6e2b41f2241f44bf631a207bef41b358b12d/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/432b6e2b41f2241f44bf631a207bef41b358b12d/) (дата обращения: 02.09.2021).
4. Иванова Л.Ю. Экологическое образование и образование для устойчивого развития в Российской школе: настоящее и будущее // Вестник института социологии. – 2017. – №4. – Т.8. – С.91-112.
5. Кайгородов Д.Н. Из родной природы. Хрестоматия для чтения в народной школе и семье. – СПб.: Издание А.С. Суворина, 1904. – 263 с.
6. Маркова Е.Н., Шавырина О.Б. Основные этапы развития экологического образования в России // Сборник материалов и докладов VI Всероссийской научно-практической конференции по экологическому образованию. Под общей редакцией В.А. Грачева. – 2020. – С.965-970.
7. Методика зоологии: Пособие для высших педагогических учебных заведений и преподавании средней школы: Утв. Наркомпросом РСФСР / М.М. Беляев, Н.Г. Кременецкий. – Москва: Учпедгиз, 1936. – 560 с.
8. О Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917 – 1918 гг. Управление делами Совнаркома СССР М. 1942, С.1026-1030.
9. Охрана природы и школа / Н.А. Рыков, д-р пед. наук; Всерос. о-во охраны природы. Ленингр. отд-ние. – Ленинград: Лениздат, 1961. – 56 с.
10. Пинаева Д.А. Популяризация экологических знаний в СССР в 1960-1980-е гг. // В сборнике: Хартия Земли - практический инструмент решения фундаментальных проблем устойчивого развития. Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной 15-летию реализации принципов Хартии Земли в Республике Татарстан. – 2016. – С.478-483.
11. Пономарева И.Н., Соломин В.П. Экологическое образование в российской школе: История. Теория. Методика: Учебное пособие / под ред. В.П. Соломина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 415 с.
12. Райков Б.Е. Валериан Викторович Половцов, его жизнь и труды. – Москва-Ленинград: Изд-во Акад. Наук СССР, 1956. – 330 с.
13. Самокиш А.В. Школьные и инструкторские биологические станции в Петрограде-Ленинграде // Историко-биологические исследования, 2014, Т.6, №1. – С.48-71
14. Семенов А.А., Сайто Х. Становление и развитие школьного биологического образования в современной России // Самарский научный вестник. – 2018, № 3(24). – С.339-343.
15. Указ Президента РФ от 04.02.94 N 236 «О государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития» // <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=3897> (дата обращения: 29.08.2021).
16. Ученые – фондообразователи Санкт-Петербургского филиала Архива Российской академии наук: краткий биографический справочник / науч. ред. и сост. Е.Ю. Басаргина, И.В. Тункина; Минобрнауки России, СПбФ АРАН. – СПб.: «Реноме», 2020. – 168 с.



## ВОЗНИКНОВЕНИЕ ЦЕНЗУРНЫХ УСТАНОВЛЕНИЙ В РОССИИ В XV-XVIII ВЕКАХ

### THE EMERGENCE OF CENSOR REGULATIONS IN RUSSIA IN THE XV-XVIII CENTURIES

*I. Bondar  
M. Darendorf  
I. Ovanesyan*

*Summary:* The policy of the press had specific outlines and corresponded to the goals of the autocracy. Despite this, assessments of the research problem by contemporaries were often sharply discordant with the official position, often based on the search for reasons and on highlighting the features of the transition to new forms of relations between the authorities and society.

*Keywords:* censorship, typography, law, confiscate.

**Бондарь Ирина Алексеевна**

доктор исторических наук, профессор, Филиал  
Ставропольского государственного педагогического  
института в г. Ессентуки  
sloikin89@rambler.ru

**Дарендорф Марианна Викторовна**

кандидат исторических наук, доцент, Филиал  
Ставропольского государственного педагогического  
института в г. Ессентуки  
mvd.works@mail.ru

**Ованесян Инна Георгиевна**

кандидат исторических наук, доцент, Филиал  
Ставропольского государственного педагогического  
института в г. Ессентуки  
inna-ovanesian@yandex.ru

*Аннотация:* Политика деятельности прессы имела конкретные очертания и соответствовала целям самодержавия. Несмотря на это, оценки проблемы исследования современниками зачастую резко диссонировали с официальной позицией, нередко основывались на поиске причин и на выделении особенностей перехода к новым формам отношений между властью и обществом.

*Ключевые слова:* цензура, книгопечатание, закон, конфисковать.

Цензура в современном понимании этого слова появилась во второй половине XV века в европейских странах, когда на континенте стало распространяться книгопечатание, продукция которого активно использовалась в конфликте между католицизмом и протестантизмом. Достаточно сказать, что к началу XVI века в различных европейских странах действовало более одной тысячи типографий, выпускавших печатную продукцию тиражом свыше 12 млн. экземпляров. В основном это были богословские сочинения, хотя в это же время немало внимания уделялось выпуску исторических произведений эпохи Возрождения. Появились также первые научные издания, книги по математике, астрономии, медицине и т.п. К началу эпохи Реформации значительно повысилась роль печатных изданий в антикатолической пропаганде. Противники старых порядков создавали специальные типографии, которые тиражировали произведения Мартина Лютера и Эразма Роттердамского [1, с. 10].

Это послужило основанием для организации цензуры, после чего сначала в Германии, а затем в Англии, Франции и других государствах появились первые списки запрещенных книг. В 1559 году Католическая церковь приняла «Индекс запрещенных книг», который, постоянно пополняясь, просуществовал более четырех

столетий. Его последнее издание вышло в 1948 году [2]. В некоторых европейских странах правители по настоянию церкви издавали указы, согласно которым все издания должны были получать специальное разрешение. В противном случае их авторы подвергались жестоким наказаниям вплоть до смертной казни.

С появлением литературы политического характера в начале XVII столетия цензурный режим в большинстве стран Европы был ужесточен. В разгар Тридцатилетней войны в Риме была создана «Конгрегация пропаганды веры», которая являлась не только пропагандистской структурой, но и контролировала издание литературы во многих странах мира. Исследователи считают, что именно Конгрегация сыграла решающую роль в усилении влияния Католической церкви, активно используя в своей деятельности особенности психологического склада различных народов и отдельных социальных групп населения, манипулируя их религиозными чувствами. По мнению Е.Б. Черняка, «ничего даже отдаленно напоминающего этот разветвленный аппарат не было не только в XVII веке, но и в последующие два столетия ни в одном государстве мира» [3, с. 38].

В России цензура также появилась в начале второй половины XVI века после того, как в 1551 году по иници-

ативе Ивана Грозного Стоглавый собор «ввел некий род духовной цензуры» [4]. «Стоглав» содержал решение целого ряда жизненно важных проблем. В частности, в нем шла речь и о божественных книгах, которые «писцы пишут с неправленных переводов, а, написав, не правят же, опись к описи прибывает и недописи и точки непрямые. И по тем книгам в церквах Божиих чтут, и поют, и учатся, и пишут с них. Что о сем небрежении и о великом нерадении от Бога будет по божественным правилам?» [5, с.11]. Дело в том, что при рукописном воспроизведении книг постоянно происходило искажение канонического текста, поэтому в ряде глав говорилось о необходимости реформы книгописания, пересмотра всего книжного фонда.

Глава «О книжных писцах» давала право духовным властям конфисковывать неисправленные рукописи. Тем самым вводилась предварительная цензура рукописных книг перед их продажей. Кроме того, Собор предложил духовной власти провести ревизию существующих книг и изъять из употребления неисправленные. Эту меру можно считать последующей цензурой. Таким образом, «Стоглав» стал на Руси первым цензурным документом. В то время в качестве цензоров выступали протопопы, старосты и десятские священники, которые наблюдали за перепиской религиозных и других книг с целью недопущения неточностей в изложении их сути. По сути дела, Стоглавый собор принял решение о наведении порядка в церковных делах, в том числе о сохранении православных канонов. Считалось, что священники, осуществлявшие цензуру над печатными изданиями, занимались охранением вероучения, нравственности и благочестия. И только через полтора столетия, при Петре I, российская цензура приняла более определенные формы, она была упорядочена на законодательном уровне. В 1701 году появились первые законы, которые определяли порядок контроля над книгописанием. Монахам запрещалось иметь в личном пользовании письменные принадлежности, а переписывать книги и писать статьи они должны были только в присутствии других священнослужителей. Заниматься этим в одиночестве категорически запрещалось [6, с. 9].

Это свидетельствует о том, что основное влияние на российское общество оказывала церковь, контролировавшая всю рукописную и печатную продукцию. Ранее созданные в Малороссии типографии тоже должны были получать разрешение на печать у Московского патриарха. По его настоянию царь издал указ о запрещении печатания новых книг в типографиях Киево-Печерского и Черниговского монастырей без согласия Духовной коллегии [7, с. 107]. Этим положением утверждался централизованный порядок контроля над выпуском религиозной богослужебной литературы, причем с участием светских лиц, из которых в большинстве своем состояла Духовная коллегия. В последующие годы по-

лучает развитие процесс обособления и становления светской цензуры, происходит разделение функций духовной и светской цензуры. Петр I лично организовывал печатное производство, он редактировал книги светского характера, запрещал и разрешал их печатание, следил за публикациями созданной им же газеты «Ведомости». А.Ф. Бережной указывает, что Петр Великий был «единственным цензором» данного издания. Вместе с тем, в первой половине XVIII века, по мнению Е.В. Тарле, еще не было острой необходимости в тотальном контроле над печатной продукцией. Книги и периодические издания выпускались небольшими тиражами. Поэтому чаще всего использовался явочный контроль над содержанием, аналогичным образом получалось и разрешение на издание [7, с. 326].

Новый шаг в разделении функций духовной и светской цензуры был сделан императрицей Елизаветой Петровной, которая 7 марта 1743 года повелела, чтобы «все печатные книги в России, принадлежащие до церкви и церковного учения, печатались с апробацией Святейшего Синода, а гражданские и прочие всякие, до церкви не принадлежащие, с апробацией Правительствующего Сената [8, с. 20].

Екатерина II начала свою цензурную политику с совершенствования уже сложившейся структуры цензуры. В 1763 году она подписала указ, который значительно усиливал надзор за ввозимой литературой и разрешал конфисковать ненадлежащие издания. Сенату предлагалось принять решение, на что расходовать деньги, получаемые от конфискации. Указ 1763 года фактически предлагал первую организацию цензуры в государстве: в Санкт-Петербурге эти функции возлагались на Академию наук, в Москве – на университет, в регионах – на училища, а где их не было – на градоначальников [9, с. 326].

Императрица распорядилась «книгопродавцам присылать реестры книг, откуда вычеркивать такие книги, которые против закона, доброго нрава и нас» [10]. Начиная с 1793 года, в России начала официально действовать предварительная цензура. Соответствующим указом упразднились все частные типографии, издательское дело полностью переходило под контроль государства. Реализацией цензурной политики занимался специально созданный Главный цензурный комитет [10, с. 63]. Таким образом, во времена Екатерины II в России был официально создан институт цензуры, который соединял в себе и духовную, и светскую цензурную деятельность, а профессия цензора получила государственный статус. Одновременно совершенствовалась законодательная база в рассматриваемой сфере.

Павел I, пришедший к власти в 1796 году, в области цензуры развивал и совершенствовал начинания Екатерины II. При его непосредственном участии была завер-

шена организация цензурного аппарата – создан Цензурный совет. На рассмотрение Совета представлялись все книги, признанные цензурой недопустимыми, и даже те, «кои кажутся сомнительными». Павел I повелел сжигать все книги, признанные Цензурным советом не-

допустимыми к распространению. Он сам контролировал эту деятельность. За два года его правления в стране было конфисковано 639 книг. В числе запрещенных оказались произведения Гете, Шиллера, Канта, Свифта и других.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Черняк Е.Б. Химеры старого мира. – М.: «Прогресс», 1970. – С. 10.
2. Советский энциклопедический словарь. – М., 1980. – С. 494.
3. Черняк Е.Б. Химеры старого мира. – М.: «Прогресс», 1970. – С. 38.
4. Святое мирское дело // Русский архив. – 1905. - № 8.
5. Жирков Г.В. История цензуры в России XIX-XX вв.: учебное пособие. – М.: Аспект пресс, 2001. – С. 11.
6. Щербатов А.А. Князь Паскевич. Т. 8. – СПб., 1883. – С. 9.
7. Тарле Е.В. Крымская война. – М., Л., 1944. – С. 107.
8. Жирков Г.В. История цензуры в России XIX-XX вв.: учебное пособие. – М.: Аспект пресс, 2001. – С. 20.
9. Тарле Е.В. Крымская война. – М., Л., 1944. – С. 326.
10. Беглов С.И. Внешнеполитическая пропаганда. – М., 1980. – С. 63.

© Бондарь Ирина Алексеевна (sloikin89@rambler.ru), Дарендорф Марианна Викторовна (mvd.works@mail.ru),  
Ованесян Инна Георгиевна (inna-ovanesian@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Эссентуки

## ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В ЯПОНИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

### FUNDAMENTALS OF UPBRINGING AND EDUCATION IN JAPAN: HISTORY AND MODERNITY

**K. Vorkina  
D. Sarkisova  
A. Sharova**

*Summary:* The article examines the role of upbringing and education in Japan and their features in the historical and modern realities. In any society, the system of upbringing and education of children is one of the most important components of development, a kind of a "cultural code". The peculiarity of the Japanese experience lies in the traditions, in the historical heritage, in the cultural specifics and national character of the Japanese.

*Keywords:* upbringing, education, children, school, Japan, traditions, family, confucianism, Tokugawa, Meiji.

**Воркина Ксения Сергеевна**

К.культурологии, старший преподаватель, Российский университет дружбы народов (Москва)  
ksenya\_japan@mail.ru

**Саркисова Дарья Алексеевна**

Ассистент, Российский университет дружбы народов (Москва)  
sarkisovadaria@mail.ru

**Шарова Анна Борисовна**

Ассистент, Российский университет дружбы народов (Москва)  
anchuk90@yandex.ru

*Аннотация:* Статья рассматривает роль воспитания и образования в Японии и их особенностей в исторических и современных реалиях. В любом обществе система воспитания и образования детей является одним из наиболее важных компонентов развития, своего рода «культурным кодом». Особенности японского опыта кроются в традициях, в историческом наследии, в культурной специфике и национальном характере японцев.

*Ключевые слова:* воспитание, образование, дети, школа, Япония, традиции, семья, конфуцианство, Токугава, Мэйдзи.

**З**накомство с этикетом и принципами почтительности в любой стране начинается с первых лет жизни человека. Только полностью усвоив их, индивид получает возможность успешно интегрироваться в общество. В этой связи воспитание и образование приобретают особую значимость, так как они являются важнейшими условиями на пути «приращения» человека к социальной среде.

В современных японских семьях с самых ранних лет ребёнок находится в тесной связи с мамой. Ребёнка не спешат приучать к правилам и нормам поведения, даже когда он делает первые шаги. Все воспитание ограничивается бережным и внимательным отношением со стороны родителей.

В детском саду и школе дети начинают приобщаться к правилам и нормам группового мышления. Им приписываются такие важные черты, как осмотрительность и осторожность, необходимые, чтобы «не потерять лицо».

Хотя считается, что родители зачастую слишком балуют своих детей, уже с малых лет ребёнок впитывает черты иерархичного сознания и поведения с вертикальной структурой «оя-ко» (яп. 親子, «старший-младший»). Обучение происходит путём наблюдения за своими родителями, взаимодействия с окружающим миром [5, с. 100].

### Эпоха Токугава: взгляд на воспитание и образование

Подробно рассмотреть принципы воспитания в Японии можно еще с периода Токугава (яп. 徳川時代, 1603 – 1868 гг.), когда в их основе лежала расширенная семейная система из (яп. 家, клановая модель семьи, просуществовавшая с 1300 по 1900 гг.).

Ребёнка учили самообладанию и подавлению своих желаний и капризов. «Даже конструкции дома в Японии представляли собой большое открытое пространство, в котором человек находится на виду у остальных членов большой семьи. Поэтому дети должны были вести себя согласно установленным в семье правилам поведения» [5, с. 100].

По мнению Кайбара Экиэн (яп. 貝原益軒, 1630-1714 гг.), известного японского философа, врача, просветителя эпохи Токугава, заниматься воспитанием ребенка следовало с самого рождения, поскольку если начать воспитание с младенчества, то в будущем ребенок сможет легко отделять хороших людей от плохих [19, с. 42]. В случае воспитания мальчика Кайбара Экиэн считал, что наставлять ребенка следовало с того момента, как он начал есть рис, немного говорить и научился понимать по выражению лица людей, рады они или рассержены. Если с этого времени непрерывно воспитывать ребенка,

то он постепенно станет послушным, и его будет легко наставлять [8].

Самым лучшим моментом для воспитания младенца Кайбара считал совместную с родителями трапезу, потому что за едой и разговорами родители могли естественным образом обучить чадо важнейшим вещам: «Для того, чтобы обучить ребенка, родителям, в первую очередь, надо говорить со своими детьми во время совместной трапезы. В это время ребенок сможет почувствовать радость, глядя на лицо родителей, или же, по выражению их лиц, понять, как рассержены родители. И, таким образом, родители естественным образом смогут чему-то научить своих детей» [19, с. 42].

Кайбара Экикэн настойчиво рекомендовал родителям ни в коем случае не «запускать» процесс воспитания ребенка и начинать его как можно раньше. Он обосновывал это следующим образом: если запоздать с обучением малыша, то он приобретет привычку к дурному, и исправить это будет уже сложно; если ребенок привыкнет слушать много плохого, то, даже обучаясь благостному, хорошим человеком он уже не станет [8].

Кайбара Экикэн был твердо уверен, что в большинстве случаев, если ребенок становится плохим, то причина этого кроется вовсе не в малыше, а в том, что родители, няня и окружающие ребенка люди не знают пути гуманности. Если же малыш плачет, то надо не кричать на него, а, напротив, успокоить с помощью игры, как-то отвлечь его внимание: «Если ты это сделаешь, то я тебе дам кое-что». По мнению мыслителя, поступая так, родитель не только сможет утихомирить ребенка, но и своим спокойным видом он подаст малышу пример достойного поведения. А если же только и делать, что строгими речами запугивать ребенка, то вскоре он станет трусом. Особенно Кайбара Экикэн рекомендовал следить, чтобы подобное не произошло с самурайскими детьми [8].

Так как в любом случае именно родители являются первыми учителями и воспитателями ребенка, и в первую очередь он копирует именно их поведение, то родителям следует быть крайне осторожными, чтобы не обманывать своих детей, потому что это учит их обману [1, с. 180].

Таким образом, Кайбара Экикэн возлагал большую ответственность за воспитание детей на их родителей, считая, что если в семье будут царить гармоничные отношения, а родители будут вести себя подобающе, то и ребенок, глядя на них, будет естественным образом, посредством подражания, обучаться должному.

#### Учебные заведения эпохи Токугава

В основе обучения и воспитания эпохи Токугава ле-

жало конфуцианство. По убеждению Конфуция, высокие нравственные качества, к которым он относил любовь и уважение к людям, почтительность, смелость и др., должны непременно сочетаться со стремлением к учебе. Только через обучение и воспитание можно достичь гармоничного соотношения между врожденными и приобретенными качествами человека [9, с. 54].

Для обучения в эпоху Токугава существовало несколько типов школ: княжеские школы *ханко*, или *хангаку* (яп. 藩校), *тэракоя* (яп. 寺子屋), правительственные школы, например, *сё:хэйдзака гакумондзё* (яп. 昌平坂学問所) и частные школы *сидзюку* (яп. 塾).

В *ханко*: или княжеских школах, обучались дети самураев. Стоит оговориться, что самурайское сословие не было однородным: качество образования в школе зависело от того, к какой прослойке самурайства принадлежала семья. Так, например, наследники самурайских семей высшего ранга были обязаны посещать школу минимум 15 дней в месяц, тогда как для младших детей самурайских семей низшего ранга достаточно было и 8 дней в месяц [1, с. 180]. *Ханко*: обеспечивали высокий уровень образования и считались эталоном. В основе учебных программ лежало изучение трудов Конфуция, трактатов по китайской истории и литературе (т.е. китайской классики), освоение боевых искусств. Впоследствии были введены и естественные («европейские») науки. Старшеклассники брали шефство над учениками из младших классов, что повторяло модель поведения, заложенную в самурайской среде [17].

*Тэракоя* (букв. «храмовая школа») были независимыми общинными школами и предназначались в основном для детей купцов и горожан. Школы предлагали для изучения широкий перечень основных предметов: письмо, чтение, арифметика. Дети поступали в школу в 7-8 лет и обучались около 3-4 лет, независимо от пола. Конфуцианская мораль и этика считались основой образовательной стратегии.

Имелись и так называемые частные школы *сидзюку*, которые нередко располагались в домах у учителей. Таких школ было сравнительно много по всей стране: к 1868 году в Японии насчитывалось 1076 школ *сидзюку* [20, с. 11]. Уровень образования, полученный в них учениками, был достаточно высок. Преподавателями могли выступать как самураи, так и врачи и священники [10, с. 44]; учениками, в свою очередь, тоже могли быть представители самых разных сословий.

*Сё:хэйдзака гакумондзё* (сокр. *Сё:хэйко*., конфуцианская академия при центральном правительстве) была одной из 21 правительственных школ, и, несомненно, самой известной. Располагалась она непосредственно в Эдо (современном Токио). Преподавали в школе кон-

фуцианские ученые, которые и определяли содержание программы обучения. Основу образования составляли китайская классика, история и сочинение [18, с. 79]. *Сё:хэйдзака гакумондзё* просуществовала вплоть до реформы Мэйдзи и получила статус высшего учебного заведения [12]. В таких школах процесс обучения протекал достаточно монотонно и организовано, а ученики должны были следовать множеству предписаний и соблюдать правила поведения [17].

В эпоху Токугава стали появляться школы, предназначенные исключительно для девочек. Однако в основном программа обучения сводилась к изучению норм этикета и традиционного искусства (чайной церемонии, каллиграфии, *икэбана*) [17].

Подчеркнём, что в школах стремились к жесткой дисциплине и порядку. Детей всеми силами приучали неукоснительно соблюдать установленные правила. За их несоблюдение ученику грозило публичное принесение извинений. Случалось и так, что проживающего на территории школы ученика заключали под домашний арест в общежитии. Кроме того, провинившегося могли вызвать на перемене в общую учительскую комнату и в присутствии других учеников отчитать его за проступки. Такие методы воспитания лежали в основе образовательной системы Японии тех лет.

В годы правления Кёхо (яп. 享保, 1716-1736 гг.) по требованию правительства в *тэракоя* (общинных школах) помимо основных дисциплин начинают вводить обязательный предмет, посвященный нравственному воспитанию. В качестве учебных материалов использовались семейные наставления, тексты указов и распоряжений правительства, буддийские и конфуцианские каноны. Нужно отметить, что с течением времени менялось только содержание программы, но сама необходимость в предмете никогда не подвергалась сомнениям.

### Эпоха Мэйдзи: поворот в сфере образования

После Реставрации Мэйдзи (яп. 明治維新) и открытия страны был взят курс на вестернизацию, которая нашла отражение во всех сферах жизни. Началось преобразование страны по западному образцу, и главной целью этих изменений было создание новой, сильной державы, готовой встать в один ряд с западными странами [4, с. 116].

Не являлись исключением и области воспитания и образования. В 1872 году был принят Закон о всеобщем образовании [7, с. 70], лозунгом которого были следующие слова: «Законъ имѣеть въ виду такое распространение образования, при которомъ не могло бы быть деревни съ неграмотнымъ семействомъ и семейства съ неграмотнымъ членомъ» [3, с. 320-321]. Иначе говоря, Закон

подразумевал применение утилитарного подхода в школах, при котором каждый человек, получавший образования для себя, обогащал вместе с этим все общество. Контроль над всей системой образования и введение стандартов осуществляло Министерство просвещения (яп. 文部省), созданное в 1879 г.

Согласно Закону, представители всех сословий и полов имели равные возможности для получения образования. Уже с конца 80-х гг. XIX в. довольно широкое распространение получило женское образование. Так, в 1890 г. было создано первое Женское Педагогическое Училище (яп. 女子高等師範学校, *Дзёси кото сихан гакко*) [6, с. 223]. В итоге, согласно официальной статистике, к концу эпохи Мэйдзи почти все японцы моложе 40 лет могли писать и читать газеты [13, с. 139].

В первые десятилетия после принятия Закона под влиянием западных идей преподаванию такого традиционного предмета, как мораль (яп. 道德教育), не уделялось должного внимания, что вызывало недовольство националистов [11]. Однако, несмотря на активную вестернизацию Японии в эпоху Мэйдзи, приверженность традициям и связь с «конфуцианским прошлым» - основой классического обучения в период Токугава - были очень сильны. В своей книге «Хризантема и меч» известный американский антрополог Рут Бенедикт приводит такое воспоминание шестилетней Сугимото Эцу об одном из уроков по китайской классической литературе, которую она изучала под руководством ученого-конфуцианца:

«За все время моего двухчасового урока он ни разу не пошевелился и на долю дюйма, в движении находились только руки и губы. А я сидела перед ним на циновке, сохраняя также правильное и неизменное положение. Однажды я шелохнулась. Это было в самой середине урока. Почему-то я забеспокоилась и слегка качнулась телом, позволив своим согнутым коленям несколько отклониться от должного угла. Едва заметная тень удивления пробежала по лицу учителя; потом он спокойно закрыл книгу и сказал мне мягко, но сохраняя строгий вид: «Маленькая госпожа, состояние вашей души сегодня, очевидно, не располагает к занятиям. Вам следует удалиться в свою комнату и сосредоточиться». Мое маленькое сердце было готово разорваться от стыда. Я не могла ничего поделать. Я смиренно поклонилась изображению Конфуция, затем учителю и, почтительно покинув комнату, медленно направилась к отцу, чтобы сообщить ему, как я делала всегда, об окончании урока. Отец удивился, потому что время урока еще не истекло, и его неосознанное замечание «Как ты сегодня быстро отнималась!» прозвучало как похоронный звон. Память о том мгновении по сей день лежит тяжелой раной на моем сердце» [2, с. 196-197].

Хотя госпожа Сугимото родилась уже в период Мэйдзи, в 1874 г., а приведенное выше воспоминание хронологически относится примерно к 1880-1881 гг., на его примере мы можем отметить что, во-первых, в вопросе воспитания подрастающего поколения по-прежнему, как и в период Токугава, предпочтение отдавалось изучению «проверенной временем» конфуцианской классики, а, во-вторых, сама практика приглашения преподавателя на дом, существовавшая в эпоху Эдо в самурайской и обеспеченной купеческой среде, как и раньше пользовалась популярностью.

Обнародованный в 1890 г. Министерством и распространенный по всей стране Рескрипт образования (яп. 教育に関する勅語) был призван напомнить населению, что образование неразрывно связано с потребностями нации, с традиционными конфуцианскими ценностями и с Императорским Домом. Его оглашение было обязательным пунктом всех церемоний в школах по стране. Рескрипт требовал соблюдения строгих правил и норм поведения, выполнения обязанностей в классах, следования ритуалам. В 1881 г. на основе императорского указа «Великие принципы образования» (1879 г.) были разработаны правила обучения в начальной школе, по которым упор снова был сделан на преподавании морали, а от учителей требовалась лояльность [11].

Несомненно, всеобщая вестернизация заставила многих задуматься и о пересмотре внутрисемейных отношений и ролей. Так, Фукудзава Юкити (яп. 福沢諭吉, 1835 – 1901 гг.), знаменитый просветитель, переводчик, основатель Университета Кэйо (яп. 慶應義塾大学), писал, что Японии следует переосмыслить свои традиционные представления о политике, истории, образовании и т. д. и превратиться в «цивилизованное общество» во избежание агрессии со стороны западных держав. И в первую очередь, полагал Фукудзава, необходимо реформировать внутрисемейные отношения: родители-дети, муж-жена. По мнению писателя-просветителя, внутрисемейные отношения в традиционной японской семье противоречили понятию «цивилизованное общество», так как они были основаны на конфуцианской концепции иерархичности и подчинения «слабых» «сильным». Фукудзава полагал, что члены «цивилизованной семьи» должны быть связаны друг с другом, прежде всего, взаимной любовью и привязанностью – ведь именно эти категории, по его мнению, лежат в основе истинной сыновней почтительности [14, с. 48]. Писатель-просветитель отмечал, что в отношениях мужа и жены необходимо избегать «превосходства силы»: «основа человеческой нравственности – во взаимоотношениях между мужем и женой. Мужчины и Женщины существуют между Небом и Землей, и нет никакой причины утверждать, что кто-то из них играет более важную роль, чем другой» [14, с. 48-49].

В тоже время, следует учитывать, что вплоть до Второй мировой войны в семье с ранних лет детям продолжали прививать гендерно ориентированные образцы поведения: пока мальчики получали образование ради будущей карьеры, девочек в семье воспитывали по принципу «хорошие жены и мудрые матери» (яп. 良妻賢母, *рё:сай кэнбо*) [5, с. 101]. Две главные задачи, которые ставились перед женщиной – поддержание домашнего очага и воспитание образцовых детей. Мужское и женское воспитание было отдельным и отличалось по содержанию.

В 1898 г. правительством был принят Гражданский Кодекс Мэйдзи, согласно которому основой общества объявлялась семья с традиционным патриархальным укладом. Вся образовательная система эпохи Мэйдзи была ориентирована на императора. Нация воспринималась как одна большая семья, в которой каждый член трудится на благо государства. Образование же рассматривалось как путь к моральному и духовному совершенству и как средство воспитания в человеке упорства, прилежания и дисциплинированности [5, с. 101]. Целью образования было привить такие качества, как вежливость, терпимость, аккуратность, уважение к родителям и старшим, обучить навыкам труда и основам бытовой морали, рассказать о долге, и т.д. В основе педагогических методик и практик эпохи Мэйдзи лежали идеи об интенсивном обучении, постоянном экзаменационном контроле и о гендерном разделении образования.

#### Современность: синтез старого и нового

В 1947 году, в разгар оккупации Японии, союзными войсками была проведена реформа образования: среднее образование в течение 9 лет стало обязательным, начиная с шестилетнего возраста. Сегодня практически все японцы оканчивают среднюю и старшую школу, большинство из них продолжают обучение в технических колледжах и университетах. Число студенток бакалавриата и их доля в общем студенческом контингенте значительно выросли с 1980 года, однако женщины по-прежнему составляют чуть меньше половины от общего числа студентов.

Прогресс науки и техники, интернационализация, проблемы старения общества и падение рождаемости породили потребность в пересмотре Основного Закона об образовании. 15 декабря 2006 г. был принят новый Закон, а первый комплексный план был сформулирован 1 июля 2008 г. Реформой утверждается признание равных возможностей в получении образования для всех граждан, совместное обучение без гендерных ограничений, всестороннее развитие личности, уважение к истине и справедливости, а также академическая свобода для преподавателей. Тем не менее, кажущаяся академическая свобода предполагает существование учителей в

очень жестких «бюрократических» рамках. В качестве иллюстрации можно привести лишь малый перечень документов, которых в течение года готовят преподаватели в дошкольных заведениях: годовой, месячный, недельный и дневной распорядок; график распределения преподавателей; список статей, которые дети должны приносить с собой в тот или иной день; правила дошкольного учреждения и ассоциации родителей; административный доклад по каждой группе и каждому отдельному ученику; опросник для детей, поступающих в дошкольное учреждение; список писем, рассылаемых родителям; меню и калорийность блюд; протоколы учительских совещаний [16, с. 113].

В новом Законе также подчеркивается высокая роль семьи в образовании. Родители призваны к солидарности и тесному сотрудничеству со школами и различными общественными организациями.

Учебная программа начальной школы Японии в настоящее время подразумевает включение нравственного воспитания в общую сетку общеобразовательных предметов. За преподавание этой дисциплины отвечают классные руководители; ее основная цель – научить учеников уважать друг друга и окружающих, соблюдать правила, установленные в обществе, привить такое качество, как самоконтроль.

Помимо обучения школьников приучают к труду (организуются уборки помещений), приобщают к волонтерской деятельности, устраивают факультативные занятия, экскурсии, организуют участие в кружках.

В целом можно заметить, что воспитание в детях нравственности и планомерное вовлечение их в социальную жизнь начинается еще в дошкольных заведениях. Так, «задачами недели» для ребят могут являться, например, «Слушай других», «Живем здоровой жизнью», а темами недели – «Играем весело и со всеми», «Выражаем благодарность старшим», и т.д. [16, с. 113-114]. Другими словами, уже с раннего возраста детям прививают скорее не «я», а «мы»-модель, подчеркивая важность понимания, принятия, уважения и коммуникации с другими.

Стремление развивать человеческие ресурсы для достижения успеха в глобальном обществе посредством знакомства с историей и культурой страны, приобщения школьников к основам нормативного сознания является одной из основных стратегий современного образования и воспитания в японском обществе.

### Вывод

*Воспитание и образование в японских школах являются неразрывными компонентами и осуществляются параллельно друг другу. По мере перехода на новый социальный уровень, начиная от детского сада и вплоть до университета, у человека формируются коммуникативные навыки, выкристаллизовывается характер, закладываются устойчивые приспособленческие функции.*

*Японская система воспитания и образования, несущая в себе ярко-выраженные черты преемственности наследия предыдущих эпох, призвана сформировать у ребенка целый ряд компетенций, необходимых для успешной интеграции в современное общество.*

### ЛИТЕРАТУРА

1. Астон У. Дж. История японской литературы: от истоков до конца XIX века. М., УРСС, 2012. 325 с.
2. Бенедикт Р. Хризантема и меч: Модели японской культуры. М., РОССПЭН, 2004. 256 с.
3. Богданович Т. Очерки из прошлого и настоящего Японии. СПб.: Просвещение, 1905. 439 с.
4. Верисоцкая Е.В. Общество и реформы образования в Японии на начальном этапе модернизации (1870-1880-е годы) // Известия Восточного института. 1998. №5. С. 115-128.
5. Воркина К.С. Японская семья как феномен культуры: дис. ... канд. культурологии: 24.00.01. Москва, 2019. 168 с.
6. Гришелева Л.Д. Формирование японской национальной культуры (конец XVI-начало XX века). М. Наука, 1986. 286 с.
7. История Японии. Т. II. 1868-1998. М., Институт Востоковедения РАН, 1998. 703 с.
8. Кайбара Экиэн. Каибара Сэнсэй Какун (Семейные заповеди учителя Кайбара). Трактат в переложении на современный японский язык. [Электронный ресурс] / Ouraimono Club. URL: [http://www.bekkoame.ne.jp/ha/a\\_r/kosodatesyo021\\_kaibarasennseikakun.htm](http://www.bekkoame.ne.jp/ha/a_r/kosodatesyo021_kaibarasennseikakun.htm) (дата обращения: 29.08.2021)
9. Кочкина А.Е. Формирование нравственных качеств личности в традиционной системе воспитания (на примере Японии): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Карачаевск, 2005. 178 с.
10. Лим С.Ч. История образования в Японии (конец XIX – первая половина XX века). М., ИВ РАН, 2000. 368 с.
11. Молодякова Э.В. Система образования в Японии и её перманентное реформирование // Ежегодник российского образовательного законодательства. – Т.1. – 2006. С. 156-187
12. Прасол А. Ф. Японское образование и воспитание в XX – XVI вв. [Электронный ресурс] / URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yaponskoe-obrazovanie-i-vospitanie-v-xii-xvi-vv/viewer> (дата обращения: 29.08.2021)
13. Фредерик Л. Повседневная жизнь в эпоху Мэйдзи. М., Молодая гвардия, 2007. 352 с.



14. Blacker Carmen. "Fukuzawa Yukichi on Family Relationships" // Monumenta Nipponica, Vol. 14, No. 1/2, 1958.
15. Establishment of environments for the Four Basic Policy Directions [Электронный ресурс] / Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). URL: <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/sdetail01/1373804.htm> (дата обращения: 29.08.2021)
16. Eyal Ben-Ari. "State, standardisation and "normal" children: An anthropological study of a preschool" // Family and Social Policy in Japan. Anthropological Approaches. Edited by Roger Goodman. Cambridge University Press, 2002. P. 111-130.
17. Japan. History & Background. [Электронный ресурс] / The StateUniversity.com Education Encyclopedia. URL: <https://education.stateuniversity.com/pages/736/Japan-HISTORY-BACKGROUND.html> (дата обращения: 29.08.2021)
18. Lombard F. A. Pre-Meiji Education in Japan. Токуо, Куо Bun Kwan, 1914.
19. Ohta Motoko. The Discovery of "Childhood" in Tokugawa Japan // Вако: дайгаку гэндай нингэн гакубу киё: (Журнал современного гуманитарного факультета университета Вако:), № 4, 2011.
20. Rubinger R. Private Academies in the Tokugawa Period. New Jersey, Princeton Univ. Press, 1982. 282 pp.

© Воркина Ксения Сергеевна (ksenya\_japan@mail.ru), Саркисова Дарья Алексеевна (sarkisovadaria@mail.ru), Шарова Анна Борисовна (anchuk90@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

# ОРГАНИЗАЦИЯ СТАТИСТИЧЕСКИХ ОБСЛЕДОВАНИЙ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ В АЛТАЙСКОМ ОКРУГЕ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА (ПО МАТЕРИАЛАМ ОБЩЕСТВА ЛЮБИТЕЛЕЙ ИССЛЕДОВАНИЯ АЛТАЯ)

**Скопа Виталий Александрович**

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

## ORGANIZATION OF STATISTICAL SURVEYS OF IMMIGRANTS IN THE ALTAI DISTRICT AT THE END OF THE 19TH – BEGINNING OF THE 20TH CENTURIES (BASED ON THE MATERIALS OF THE SOCIETY OF FANS OF ALTAI RESEARCH)

**V. Skopa**

*Summary:* The article focuses on the elaboration of statistical census forms. The population of the resettlement settlement did not represent anything homogeneous. It broke up into a number of isolated groups that were characterized by the most diverse features. In addition to the question of the degree of economic well-being, it was established where the migrants came from and from which class elements the migrant mass itself was composed. For a detailed study of this issue, tables were developed in which the settlers were divided both by the provinces from which they left, and by class groups. The total number of summary tables was more than five hundred, where the main issues related to the situation of migrants in the points of settlement in the Altai District were revealed.

*Keywords:* history, settlers, Altai district, statistics, researchers of Altai.

*Аннотация:* В статье внимание уделено проработке переписных форм статистического учета. Население переселенческого поселка не представляло собой ничего однородного. Оно распадалась на ряд обособленных групп, которые характеризовались самыми разнообразными чертами. Помимо вопроса о степени экономического благосостояния было установлено откуда переселенцы прибыли и из каких сословных элементов слагалась сама переселенческая масса. Для детального изучения данного вопроса были разработаны таблицы, в которых переселенцы разбивались как по губерниям, из которых вышли, так и по сословным группам. Общее количество сводных таблиц составляло более пятисот, где раскрывались главнейшие вопросы, касающиеся положения переселенцев в пунктах водворения в Алтайском округе.

*Ключевые слова:* история, переселенцы, Алтайский округ, статистика, исследователи Алтая.

Начиная со второй половины XIX века активизировался процесс развития капиталистических отношений в Российской империи. Модернизационные процессы, вызванные Великими реформами Александра II, охватили все стороны жизни и деятельности. Отмена крепостного права рушила устои многовековой истории. Усиливающиеся миграционные процессы затрагивали отдаленные территории, вовлекая местное население в пучину активного движения и желание вжиться в изменяющиеся траектории развития. В данном процессе в стороне не остался и Алтайский округ, некогда являвшийся мощнейшим центром добычи и выплавки серебра [9]. Округ относился к ведомственным территориальным образованиям, входившим в состав более крупных административных единиц, на которые делился сибирский край в соответствии с общегосударственным районированием [13].

Начиная с конца XIX века поток переселенцев в Ал-

тайский округ был очень сильным и фактически неуправляемым. Активные миграционные процессы оказывали существенное влияние на экономику, социальную сферу региона, а также заставляли действующую власть предпринимать какие-либо меры в части системного расселения переселенцев и их благоустройства [2, 11]. С этой целью на Общество любителей исследования Алтая была возложена задача осуществить исследование переселенцев по накопленным материалам в период 1890-1894 годов [3]. Ответственным за данную работу был определен С. П. Швецов, имеющий солидный опыт в части статистического дела и формирования переписных листов.

Весь материал, который предполагалось переработать был разделен на общее описание переселенческого поселка и детальное описание каждого переселенческого двора, то есть хозяйственную единицу, которая уже не подлежала дальнейшему дроблению [1, 4]. Исходя

из этого была определена методика обработки данных. В своем конечном виде, полученный материал, как отмечал С.П. Швецов, должен был с группировок так, чтобы «каждый кто желал им воспользоваться имел возможность проверить выводы и заключения» [5, л. 78]. Так же Швецов отмечал, что каждому «переселенческому поселку должно быть дано полное и сжатое писание, способное охарактеризовать поселок во всех его основных чертах, а затем по каждому же поселку должны быть составлены статистические таблицы, которые в полной мере рисовали экономическое положение населения» [5, л. 113]. Данный переработанный материал по всем поселкам должен был составить первую часть исследования, в которой заключалось только фактическая сторона дела: статистические сводки, группировки по объектам обследования, переписные и опросные листы [7]. Аналитическая разработка этого фактически уже систематизированного материала со всеми следующими из него выводами и заключениями должна была составить вторую часть исследования [7].

По имеющимся материалам, население переселенческого поселка, даже самого позднего образования, не представляла собой ничего однородного. Оно распадалась на ряд более или менее обособленных групп, которые характеризовались самыми разнообразными чертами [10]. Выявить это дробление переселенческой массы ее размер и значение – это было одной из важнейших задач поселенных таблиц. С этой целью все население каждого поселка было разбито на четыре основные группы: первая – переселенцы причисленные к поселку; вторая группа – переселенцы не причисленные [12]. Стоит отметить, что сюда входили все переселенцы, которые явились на Алтай извне Алтайского округа. Но кроме них здесь были еще переселенцы старожилов, под которыми подразумевали перешедших с места на место в пределах Алтайского округа, это была третья самостоятельная группа – переселенцы старожилов; и старожилы – четвертая группа [7, с. 15-17]. Главное значение, как это видно из самого перечисления групп, сохранялось за первыми двумя, так как именно в их в интересах было предпринято само исследование. Две последние подгруппы в целом могли быть рассмотрены как единое целое, две первые расчленены по признакам, которые являлись наиболее характерными для понимания степени экономического благосостояния каждый из них. Одним из таких определяющих признаков было время, в течение которого переселенцы жили в селении, а именно, чем дольше жил человек на одном месте, тем предполагалось, что положение его является более устойчивым и определившимся. Поэтому все переселенцы первой группы, уже причисленные, разбивались в таблицах на пять подгрупп по времени водворения, а именно: первая – живущие в поселках до одного года; вторая – до трех лет; третья – до пяти лет; четвертая – до десяти лет; пятая – свыше десяти лет. Так же деление принято было и для второй группы, то есть переселенцев не причислен-

ных, но их число подгрупп было уменьшено, так как исключена была четвертая подгруппа – водворившиеся до десяти лет и, для последних приняты все переселенцы, живущие в поселке более пяти лет [11, с. 254]. В целом, данная градация позволяла всецело охватывать население с учетом его миграции и обоснования на территории расселения.

Кроме продолжительности проживания в данном поселке на степень экономического благосостояния переселенцев, как было отмечено в переписной форме, огромное влияние оказывало и другое обстоятельство, а именно: «бродили переселенцы и сколько времени до водворения были в данном поселке» [11]. Факт предварительного перемещения переселенцев одинаковое значение имел и для причисленных и для не причисленных переселенцев поскольку и там, и там были приняты одни и те же деления на группы: первая группа – переселенцы, вовсе не бродившие до водворения в поселке; вторая – бродившие с места на место до трех лет; третья – бродившие более трех лет [12]. Данные дробления позволяли проследить степень большей или меньшей устойчивости переселенческой массы и влияние этой устойчивости на ее экономическое благосостояние.

Не причисленные переселенцы в своей массе резко различались между собой по тем условиям, на основании которых они жили в поселке, так как условия сильно влияли на весь склад жизни переселенцев. С этой целью все не причисленные переселенцы были разбиты на три группы: первая – проживающие в поселках по паспортам, полученным на родине; вторая – проживающие по свидетельствам главного управления Алтайского округа; третья – проживающие по увольнительным свидетельствам с родины, то есть ушедших отсюда совсем, но еще не успевших причислиться в округе [11]. Разбив таким образом население на ряд групп и подгрупп представленная таблица рассматривала каждую из заявленных групп порознь и в тоже время – вместе, что давало объективные показатели по всем объектам обследования.

Отдельное внимание в деле обследования переселенцев было уделено вопросу, касающегося наемного труда в переселенческом хозяйстве, поскольку, как отмечал С.П. Швецов он «имел важное значения для уяснения всей постановки переселенческого дела и положения переселенцев на Алтае» [8]. С этой целью были отдельно составлены графы учета, половина которых имела ввиду продажу переселенцами своего труда, а другая – покупку труда, то есть наем рабочих для своего хозяйства [12].

В рассмотрении данного вопроса С.П. Швецовым было указано, что «в целях настоящего исследования чрезвычайно важно было не только уяснение положения переселенцев в данный момент, в рассматриваемом случае значение формы наемного труда, но и прошедшая история переселенцев, – в вопросе о наемным

труде – значение этого последнего в предшествовавшие годы жизни переселенцев в новых местах водворения» [7]. Исходя из этого часть таблиц были посвящены истории экономического развития населения и этому было отведено 16 граф. Далее таблицы заключали данные о жилищах, какими владели и пользовались переселенцы; количестве земли отведенной в пользование поселком, снимаемый и сдаваемой переселенцами в аренду; о размерах и значении земледельческого промысла, о способах обработки, инвентаре, урожайности; о значении размера скотоводства; плодоводстве; пчеловодстве; обрабатывающей промышленности, ремесла и торговли; о денежных платежах и повинностях [12]. Такими представленными отделами исчерпывалось общее описание экономического положения переселенческих поселков, их населения в момент исследования. Стоит отметить, что отдельно были включены вопросы, касающиеся грамотности населения; причин не причисления переселенцев; несчастные случаи, постигшие в первые года водворения переселенцев; причины падения переселенческих хозяйств; стоимость водворения в поселок для причисленных и проживания в нем для не причисленных переселенцев [11].

Все сводные таблицы в общей сложности заключили 527 граф и раскрывали главнейшие вопросы, касающиеся положение переселенцев в пунктах водворения в Алтайском округе.

Помимо вопроса о степени экономического благосостояния, достигаемого переселенцами в Алтайском округе, чрезвычайно важно было установить откуда переселенцы прибыли сюда и из каких сословных элементов слагалась сама переселенческая масса. С этой целью были составлены особые дополнительные таблицы, в которых переселенцы разбивались, во-первых – по губерниям, из которых вышли; во-вторых – по сословным группам, а именно: шести разрядам крестьян, мещане, солдаты и другие сословия [11].

В каждую из этих таблиц, которые были разделены на экономическо-групповую и сословно-порайонную, заносились данные по отдельному селению отдельно, а затем уже производилось сводка поселенных данных в таблицы по районам, а после уже в общий итог по всему Алтайскому округу.

Для распределения переселенческих поселков по типичным районам были приняты за основу следующие признаки: «находится ли поселок в степной местности или гористой, а затем – в лесной или безлесной». В соответствии с этим были выделены 4 района: «степной-безлиственный; степной-лесной; горный-безлесный; горный-лесной» [11]. Для каждого поселка в таблицах была отметка к какому он административному округу и волости принадлежит. Это нужно было для того, чтобы, если возникала необходимость, перепроверить сводки по

волостям или селениям с целью уточнения информации или ее корректировки. Стоит заметить, что данная практика корректировок являлась не единичной, а носила системный характер, что в целом способствовало более объективному представлению материала.

Из выше изложенного видно, насколько обширную и сложную работу предстояло сделать на основе собранного экспедицией статистического материала, а в последствии дать заключение по общим показателям.

Одной из проблем с которой пришлось столкнуться членам общества при организации обследования, была кадровая проблема. Сильное замедление в подсчетах произошло из-за того, что в Барнауле весьма трудно было подыскать счетчиков, которые быстро и удовлетворительно работали [9]. Данная сложность была свойственна и для действующей системы статистического учета. Труд этот требовал не только большого количества рабочих рук для самого подсчета, но еще и наблюдения, и проверки. Для решения данной проблемы совет общества любителей исследования Алтая пригласил А.А. Селина, принявшего на себя обязанности за 60 руб. в месяц не только подыскать в Барнауле нужное количество счетчиков, но и следить за их работами и производить проверку всего подсчета. Но как показало время, в данной должности А.А. Силен проработал всего около двух месяцев, после чего он перешел на службу в главное управление Алтайского округа и от проверки отказался. Всеми проверочные работами безвозмездно занялась Мария Швецова, супруга Сергея Порфирьевича [7].

К началу работы нужное количество счетчиков все же было набрано. Их плата была установлена с подворной карточки по 3 коп., а к осени повысилась до 5 коп. За эту плату счетчик обязан был произвести подсчеты по всем графам и группам таблиц [7, 8]. В случае обнаружения ошибок счетчик должен их исправить и сдать в переписной стол чистые формы. Объем работ, касающийся подведения итогов по селению, вычисление процентных отношений, средних чисел также лежал на счетчиках за ту же сдельную плату.

Решение кадровой повлекло за собой необходимость задуматься членам общества о финансировании сего мероприятия. Помимо проведения работ по исследованию переселенческих поселков, как отмечалось в отчете «совет общества был озабочен и изысканием денежных средств, которые позволяли бы не только продолжать разработку материала, но и в последствии издать весь труд» [7].

В этом трудном деле незаменимую услугу оказал совету общества действительный его член В.Т. Зимин предложивший принять на себя труд по изысканию денежных средств для окончания работ. При его посредничестве в общество поступили следующие суммы: от Ю.И. Базано-

вой – 500 руб., А.Г. Ккаменского – 100 руб., А.Е. Владимиров, М.М. Зензинова, П.И. Похолкова, Н.М. Чукмалдина, К.М. Сибирякова – по 50 руб. Из этого видно, что материальную сторону предпринятого действия можно считать решенным.

Таким образом, организационные начала, предпринятые обществом любителей исследования Алтая в процессе изучения переселенческих поселков в Алтайском округе, позволили комплексно и всесторонне подойти к данному мероприятию, и в итоге получить адекватный и верифицированный материал. Сформированные

сведения на основе разработанных переписных таблиц объективно отражали картину переселенческого дела в регионе и во многом являлись инструментарием в управленческих начинаниях по данному вопросу. Заложенные объекты статистического учета в переписные формы по изучению переселенцев в дальнейшем будут отражены в текущем статистическом учете отраслевого характера в работах статистического бюро Алтайского округа. Системно накапливаемые статистические сведения о регионе приобретали статус делопроизводственных документов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гозулов А.И. Очерки истории отечественной статистики. М., 1972. 274 с.
2. Государственная статистика России М., 1997. 289 с.
3. Демшин Я. Одно из старейших: Общество любителей исследования Алтая // Алтайская правда. 1959. 1 ноября. С. 4.
4. Кауфман А.А. Статистическая наука в России. Теория и методология. 1806 1917 гг. Историко-критический очерк. М., 1922. 412 с.
5. Краевое государственное казенное учреждение «Государственный архив Алтайского края» Ф. 4. Оп. 1. Д. 48.
6. Краевое государственное казенное учреждение «Государственный архив Алтайского края» Ф. 4. Оп. 1. Д. 33.
7. Отчет Совета общества Любителей исследования Алтая за 1894 год. Барнаул, 1895. 43 с.
8. Отчет Совета Общества любителей исследования Алтая за 1895 год. Томск, 1896. 54 с.
9. Скопа В.А. Кадровая проблема статистических служб в Алтайском округе конца XIX-началаXX в. // Актуальные проблемы археологии, истории и культуры. Материалы региональной научно-практической конференции. Новосибирск, 2005. С. 149-151.
10. Хозяйственно-статистическое описание крестьянских волостей Алтайского округа. СПб., 1885. 469 с.
11. Швецов С.П. Материалы по исследованию мест водворения переселенцев в Алтайском округе: результаты статистического исследования в 1894 году. Описание переселенческих поселков. Барнаул, 1899. Т. 4. 560 с.
12. Швецов С.П. Переселенцы на Алтае: результаты статистического исследования мест водворения переселенцев в Алтайском округе в 1894 г. Барнаул, 1899. Т. 4. Вып. 1-2. 83 с.
13. Соболева Т.Н. Управление горнозаводским хозяйством Кабинета на Алтае в XVIII-перв. пол. XIX в. // Алтайский сборник. Вып. XIV. Барнаул, 1991.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ ГЕРМАНИИ В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД

### CULTURAL LEGACY OF GERMANY IN THE POSTWAR PERIOD

**N. Kharchenko  
A. Chukhina  
I. Bagdasarova  
N. Lutsenko**

*Summary:* This article is devoted to the cultural heritage of Germany in the postwar period. The architectural aspect and visual arts of German architects and artists are considered. Analyzed the change in the direction of culture after the fall of the Nazi regime.

*Keywords:* postwar Germany, culture, architecture, visual arts.

**Харченко Николай Леонидович**

старший преподаватель, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации  
m-rh@mail.ru

**Чухина Анастасия Александровна**

К.и.н., доцент, Северный государственный медицинский университет (Архангельск)  
chuhina.anastasia@yandex.ru

**Багдасарова Илона Юрьевна**

старший преподаватель, Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)  
artameli@mail.ru

**Луценко Наталья Станиславовна**

старший преподаватель, Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)  
nataly.l@inbox.ru

*Аннотация:* Данная статья посвящена культурному наследию Германии в послевоенный период. Рассматриваются архитектурный аспект и изобразительное искусство немецких архитекторов и художников. Анализируется изменение направленности культуры после падения нацистского режима.

*Ключевые слова:* послевоенная Германия, культура, архитектура, изобразительное искусство.

Культура Германии резко изменилась после падения нацистского режима. В течение нескольких лет, пропитанная фашистской идеологией и подвергавшаяся жесточайшей цензуре, культура Германии несла в себе одну цель – политическую агитацию [4, с. 105]. Во время существования Третьего Рейха пропаганда фашизма была везде: в кино, театре, картинах, прозе и поэзии. К сожалению, во время диктатуры Гитлера и в военные годы, много исторических ценностей было уничтожено, также некоторые были вывезены из страны в качестве трофеев и осели в частных коллекциях, какие-то просто пропали. Поэтому говорить о полноценном культурном наследии Германии в послевоенные годы достаточно сложно [1].

Вся деятельность немецких архитекторов, художников, писателей, поэтов и прочих культурных деятелей после войны состояла в следующем:

1. Постараться смыть с себя тот позор, что остался после периода правления Гитлера, забыть эти страшные годы и перенять всё, что возможно, из культуры довоенного времени

2. Восстановить страну и начать писать её историю заново, развивать культуру дальше

Однако не стоит упускать из внимания тот факт, что Германия была разделена на 2 половины, влияние на которые оказывали ярые политические соперники — США, Франция, Англия — с одной стороны и СССР с другой. Поэтому многие произведения послевоенной эпохи также подвергались существенному цензу.

Кинематограф послевоенной Германии не отличался особыми изысками и посвящен был больше документалистике. Как в восточной, так и в западной части страны документальные фильмы снимались по нескольким основным тематическим направлениям:

- восстановление промышленности, городов и инфраструктуры
- порицание фашистского режима
- современная политическая пропаганда (в ФРГ и ГДР большое внимание уделялось «идеологической выдержанности» контента, который должен был доходить до потребителя, т. к. ни одна из противоборствующих держав не хотела уступать

свои позиции в только что приобретённых зонах влияния)

Из творчества документалистов СССР и ГДР того времени стоит отметить такие картины, как: «Демократическая Германия» (Центральная студия документальных фильмов СССР совместно с Германской студией документальных фильмов «ДЕФА»), в котором отражены основные значимые политические события первых послевоенных лет и процессы восстановления промышленности и экономики. Также можно отметить и периодические видеоматериалы под общими названиями «По Берлину» и «Новости Дня», в которых ведётся летопись восстановления и отражения быта простых немецких граждан [3].

Ярких примеров документальных работ того времени в исполнении западных соседей найти, к сожалению, не удалось, но можно предположить, что существенных отличий по содержанию и смысловой нагрузке они в себе не несли.

Немецкие архитекторы того времени обращали свой взор на жертвы фашизма, а также всех тех, кто боролся за права свободной Германии. Одним из наиболее значимых является «Памятник борцам Сопротивления фашизму в Бухенвальде», построенный в период с 1952 по 1958 годы. Архитектором стал Ф. Кремер, почетный член Академии художеств Советского Союза. У основания знаменательной башни-колокольни была установлена скульптурная композиция, которая олицетворяет пленников концлагеря - героев Сопротивления. Эти образы оставлены будущим поколениям в качестве предупреждения обо всех ужасах и тяготах миллионов людей, участвовавших в военных действиях [5, с. 207].

Свержение фашистского режима обозначило для немецкой архитектуры два противоположных направления дальнейшего развития. В Германской Демократической Республике народ, изгнав капиталистов и помещиков, вступил на твердый путь строительства социализма и становления социалистической культуры. Западная часть Германии, ФРГ и Западный Берлин продолжали действовать с капиталистической точки зрения [2].

Художники Германии начинают создавать оптимистичные произведения, среди которых можно выделить работы Макса Лингнера (1888-1959) и Леа Грундиг (1906-1979). Являясь противниками фашизма, они активно развивали прогрессивную графику. Лингнер является автором одной из самых монументальных росписей, оказавшей влияние на последующее развитие немецкого искусства. Речь идет о двадцатипятиметровом фризе Дома министерства в Берлине. В своем творении «Крестьянская война» (1952-1955) художник сделал уклон на исторические события в Германии. Лингнер смог сотво-

рить обобщенный образ значимой для немецких людей эпохи, сочетая эмоциональный диссонанс и реальные исторические события в ярко выраженной форме.

Немецкий художник Отто Нагель (1894-1967) организовал Выставку немецкого искусства в СССР в 1924—1925 годах. Он принимал активное участие в совместной работе с коммунистами. Являясь одним из основоположников укрепления дружественных контактов с художниками Советского Союза в 1920-е годы, Нагель получил звание почетного члена Академии художеств СССР. Его произведения «Новая учительница» и «Молодой строитель-каменщик» отражают образы трудового народа свободной от фашизма Германии с просветленными открытыми лицами, уверенными в будущем взглядами. В работах художника Рудольфа Бергандера (1909—1970) ведущую роль занимает тема современности. Он создал несколько связанных общей мыслью произведений, используя новаторские и довольно смелые идеи [6, с. 132]. В качестве натурщиц для его картин выступили обнаженные свободные женщины Восточной Германии. На жизнерадостных картинах Вальтера Вомака - характерные черты быта и трудовой жизни народа Восточной Германии. Его работами являются: «Сборщицы свёклы» (1956) «Девочка с голубем» (1957), «На пляже» (1962).

Считаю, что отдельное внимание стоит уделить архитектуре послевоенной Германии, так как именно в этой области деятельность велась активнее всего (что неудивительно, ведь большая часть страны была разрушена).

Благоприятная экономическая обстановка, которая сложилась в пятидесятые годы, опиралась на приток денежных средств из Соединенных Штатов, что оказало существенное влияние на подвижки в строительстве. Больше всего внимания уделялось инфраструктурным и промышленным объектам. Архитекторы ФРГ добились весомых успехов в этом направлении в послевоенное время, проектируя и создавая оригинальные сооружения.

В 1953 г. был построен четырехэтажный гараж в Дюссельдорфе. Главным архитектором и создателем проекта стал Шнайдер-Эслебен, который подарил Западной Германии одно из наиболее значительных архитектурных зданий того времени.

Сооруженная в период с 1954 по 1956 годы телебашня в Штутгарте, архитектором которой является Фриц Леонардт, стала живым прототипом для будущих телевизионных станций в некоторых странах. Ее конструкция представляет собой бетонный ствол формы конуса, внутри которого размещены подъемные лифты и лестница. На высоте 136 м башня была дополнена шестиярусной надстройкой, в которой располагались службы технического контроля, ресторан в два этажа и пара смотровых площадок. Завершала конструкцию укрепленная метал-

лическая мачта высотой 51 м. С виду напоминает останкинскую телебашню.

Оригинально и с изяществом был сконструирован мост Святого Северина в Кельне (1957—1960), архитектором которого стал Г. Ломер. Полотно сооружения решили подвесить на вантах к единственной центральной опоре высотой 85 метров.

Существенная нехватка жилья в Германии требовала чрезвычайных мер, поэтому правительство было вынуждено направить средства в отрасль строительства жилья для населения. Показатели масштаба развития данного направления с середины 50-х годов вывели страну на одно из первых мест в капиталистическом мире. Стоит отметить, что качество проводимых работ в разы уступало их объему. Строительство жилых зданий в послевоенное время не помогло внести новые идеи в развитие жилищного комплекса и типологии домов в ФРГ.

Активизация строительства в этом направлении рассматривалась только как неизбежный компонент для восстановления промышленных возможностей страны. Данный процесс был искусственно ускорен за счет необходимости наращивания жилого фонда. Острая нехватка жилья позволяла строительным организациям не слишком переживать за качество возводимых домов. В предельно сжатые временные рамки построили максимально возможное количество трех- и пятиэтажных секционных домов с ограниченной планировкой жилых помещений, в большинстве случаев лишенных стандартного комплекса бытовых удобств. Как и следовало ожидать, Германия достигла первоначальной цели и обогатила жилой фонд. Однако большая часть зданий уже в 60-е годы устарела с технической стороны и требовала замены.

Следует упомянуть о Гансе Шаруне, который считается самым ярким представителем «органической архитектуры» в ФРГ. Огромную роль он сыграл в проектировании театральных и концертных залов, на строительство которых направлялись немалые ресурсы. В 1952 г. Шарун принимает участие в конкурсе проектов на возведение театра в Мангейме, в процессе чего создает оригинальную композицию здания. Сложные криволинейные формы никак не сочетались с программой двухзального театра. В начале 50-х годов, когда немецкие архитекторы стремились возродить традиции функционализма, смелый проект Шаруна не получил признания. Однако впоследствии влияние творчества архитектора, затейливо сочетающего устойчивые традиции «биологического функционализма» и экспрессионизма двадцатых годов с веяниями «органической архитектуры», можно встретить в работах многих архитекторов. Это касается и обновленных театрально-концертных зданий (в част-

ности, в Мюнстере и Штутгарте). Близка к проекту театра в Мангейме и работа Шаруна по модернизации театра в Касселе.

Вторая половина 50-х годов характеризуется усилением иррационалистических направлений в архитектуре ФРГ и Западного Берлина. Это наглядно увидели уже по итогам конкурса 1957 г. на проект концертного зала для филармонии в Западном Берлине: первую премию получил именно Шарун. А ведь именно он и создал проект, по которому это здание было выстроено. Согласно объемно-пространственной композиции концертный зал представляет собой трудно планируемое сооружение, где нередко встречаются изломы, выступы, резкие грани спонтанные углубления. Данный проект Шаруна благодушно восприняли архитектурные критики и сделали его неким знаменем иррационализма в немецкой архитектуре конца 50—60-х гг.

Понимание и отражение в архитектуре ФРГ нашла укрепившая позиции в США техническая ветвь функционализма (школа Мис ван дер Роэ), связанная с возведением корпоративных офисных зданий. Сооружения из стекла массово разрастались в 50-е годы во многих городах ФРГ.

Определенную роль архитектура США оказала и на строительство таких сооружений, как здания атомных реакторов. К примеру, основанное на проекте Г. Вебера в Гархинге здание атомного реактора в 1957 г. имеет много схожих черт с аналогичной постройкой, возведенной несколькими годами ранее в американском Плейнсборо. Объект в Гархинге получил форму вытянутого эллипсоидального купола (диаметром и высотой 30 м), выполняющего функцию целостной железобетонной десятисантиметровой защиты. Наружная часть купола покрыта листами из прочного алюминиевого сплава.

В Восточной Германии в 60-е создаются ансамбли, решающие проблему интеграции современных течений в только что восстановившуюся после войны культурную жизнь Германии. В качестве примера можно привести фреску, созданную Герхардтом Бондцином на фасаде здания Дворца культуры в Дрездене, а также Университет имени Гумбольдта в Берлине.

К 70-м годам, благодаря активному росту экономики и промышленности, культура Германии начинает идти по современному пути развития и окончательно освобождается от пережитков прошлого после падения Берлинской стены. Хочется отметить, что, несмотря на годы правления фашистского режима, несколько лет войны, раздробленность страны в послевоенный период, Германия всё же не потеряла присущий ей колорит, а также сумела перенять основные культурные ценности немецкого народа.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Е.А. "Медийная культура Германии" как новый спецкурс в профессиональном языковом образовании // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 105-108.
2. Корнева Л.Н. Наука и культура в нацистской Германии в оценке германских историков // Вестник Кемеровского государственного университета. 2012. № 1. Т. 4. 4-1 (52). С. 57-62.
3. Советская военная администрация в Германии 1945–1949 гг. Политика СВАГ в области культуры, науки и образования: цели, методы, результаты // Сб. док. / под ред.: Х. Меллера и А.О. Чубарьяна. – М.: РОССПЭН, 2006. – 976 с.
4. Усов, С.С. Эмоционально-оценочная номинация реалий в политическом дискурсе в XXI в / С.С. Усов, М.А. Сафонов, Н.Л. Харченко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 3(146). – С. 105-109.
5. Trufanov, G.A. Governmental control over information distribution as a basis of the social conflict / G.A. Trufanov // Конфликтология. – 2019. – Vol. 14. – No 3. – P. 207-221.
6. Trufanov, G.A. Crisis and conflict in Russian contemporary social media / G.A. Trufanov // Конфликтология. – 2021. – Vol. 16. – No 1. – P. 132-158.

© Харченко Николай Леонидович (m-rh@mail.ru), Чухина Анастасия Александровна (chuhina.anastasia@yandex.ru),  
 Багдасарова Илона Юрьевна (artameli@mail.ru), Луценко Наталья Станиславовна (nataly.l@inbox.ru).  
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российская академия народного хозяйства и государственной службы  
 при Президенте Российской Федерации

# ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ<sup>1</sup>

**Абрамова Инна Викторовна**

К.п.н., доцент, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

iva-76@yandex.ru

**Ларина Виктория Дмитриевна**

Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

victoriialarina@gmail.com

## ORGANIZATION AND RESULTS OF THE STUDY OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENT

**I. Abramova  
V. Larina**

*Summary:* This article is devoted to the problem of studying the level of development of fine motor skills in primary schoolchildren with speech impairment. The paper presents the methodology and results of an experimental study of this aspect and outlines the organizational and substantive foundations of the correctional and pedagogical activity of a speech therapist for the development of fine motor skills in junior schoolchildren with speech impairment by means of finger gymnastics.

*Keywords:* finger motor skills, development, speech impairment.

*Аннотация:* Настоящая статья посвящена проблеме исследования уровня развития мелкой моторики у младших школьников с нарушением речи. В работе представлены методика и результаты экспериментального исследования указанного аспекта и обозначены организационно-содержательные основы коррекционно-педагогической деятельности логопеда по развитию мелкой моторики у младших школьников с нарушением речи средствами пальчиковой гимнастики.

*Ключевые слова:* мелкая моторика, развитие, нарушение речи.

Успешное вхождение в общество подрастающего поколения во многом зависит от степени освоения им накопленного опыта, отраженного в образовательных программах разного уровня. Поэтому задача современной образовательной организации – создать все необходимые условия для полноценного освоения этого ресурса. Одним из таких условий является логопедическое сопровождение детей, имеющих нарушение речи [1; 2; 5].

У детей рассматриваемой категории недостаточно развита мелкая моторика. Это проявляется в ощущении дискомфорта в мышцах доминантной руки, затекании кисти и пальцев, онемении или дрожании руки, что приводит к написанию вибрирующих линий букв. В задачи логопеда входит развитие мелкой моторики рук у младших школьников, имеющих нарушение речи, это обусловлено тесным взаимодействием ручной и речевой моторики. Поэтому в рамках экспериментального исследования, целью которого было определено совер-

шенствование коррекционно-педагогической деятельности логопеда по развитию мелкой моторики младших школьников с нарушением речи, возникла необходимость целенаправленного изучения уровня развития мелкой моторики у детей младшего школьного возраста.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Ялгинской средней общеобразовательной школы г. о. Саранск, участниками были 11 обучающихся младших классов в возрасте от 7 до 8 лет, с речевыми нарушениями (общее недоразвитие речи III уровня).

При разработке методики констатирующего эксперимента учитывались исследования А.Р. Лурии о высших корковых функциях человека и их нарушениях при локальных поражениях мозга [3], их обобщения, представленные Т.В. Ахутиной, Н.Н. Полонской, Н.М. Пылаевой, Л.В. Яблоковой в формате методов нейропсихологического обследования детей 6-8 лет [7], и рекомендации к оценке психолого-педагогической готовности ребенка к

<sup>1</sup> Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме: «Проектирование коррекционно-педагогической деятельности логопеда в условиях инклюзивной практики».

школе, предложенные Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадриковым [4].

Для диагностики мелкой моторики мы выбрали следующие критерии ее развития:

1. развитие точности движений,
2. развитие ловкости пальцев,
3. развитие силы кисти и выносливости пальцев.

Диагностическая проба № 1. «Ребро – ладонь – кулак».

Цель: в данной методике оценивается умение ребенка точно выполнить движение.

Ребенку показывают три положения руки на плоскости стола, последовательно сменяющих друг друга. Ладонь на плоскости, ладонь, сжатая в кулак, ладонь ребром на плоскости стола, распрямленная ладонь на плоскости стола. Ребенок выполняет пробу вместе с педагогом, затем по памяти в течение 8–10 повторений моторной программы. Проба выполняется сначала правой рукой, затем – левой, затем – двумя руками вместе.

Инструкция: «Посмотри внимательно и сделай, как я. Делай до тех пор, пока я тебя не остановлю». Если ребенок не может повторить движения после показа, повторный показ сопровождается следующей инструкцией: «Положи обе руки на стол – вот так. Одну сожми в кулак, а другая пусть пока лежит спокойно. Теперь положи руки вот так. Продолжай вместе со мной».

Критерии оценивания выполнения диагностической пробы:

1. сформирован в достаточной мере – ребенок выполняет задание самостоятельно под словесное сопровождение взрослого,
2. сформирован в не достаточной мере – ребенок затрудняется выполнить самостоятельно, требуется показ взрослого,
3. не сформирован – ребенок затрудняется в выполнении движений самостоятельно и по показу, требуется помощь взрослого (педагог придерживает руки ребенка).

Диагностическая проба № 2. «Бусы в подарок маме».

Цель: методика направлена на оценку точности действий и ловкость пальцев. Оборудование: бусины 2,5 сантиметра, шнурок с узлом на одном конце.

Дети нанизывают круглые пластмассовые шары с отверстием диаметром 2,5 сантиметра на шнурок со стопором на одном конце.

Инструкция: «Посмотри, у нас есть бусины и шнурок.

Тебе необходимо сделать так, чтобы все бусины были нанизаны на шнурок».

Критерии оценивания выполнения диагностической пробы:

1. Сформирован в достаточной мере – ребенок выполняет задание самостоятельно, без помощи и показа взрослого, четко попадая в отверстия, не теряя бусины или шнурок.
2. Сформирован в не достаточной мере – ребенок выполняет задание после показа взрослым.
3. Не сформирован – ребенок затрудняется в выполнении задания самостоятельно, ему требуется помощь взрослого.

Диагностическая проба № 3. «Дорожки».

Цель: при проведении данной методика оценивается сила, с которой дети рисовали, т. е. сильный или слабый нажим руки на карандаш.

Оборудование: карточки с «дорожками», карточки с пунктирными линиями, карандаш.

Умение проводить горизонтальные и вертикальные линии. Детям предлагают карточки, где нужно провести линию по дорожке, так же по пунктирной линии.

Инструкция: «Здесь нарисованы разные персонажи и дорожки к домикам. Ты должен соединить линией персонажа с домиком, не съезжая с дорожки».

Критерии оценивания выполнения диагностической пробы:

1. Сформирован в достаточной мере – все линии ровные, четкие, примерно одинаковой длины.
2. Сформирован в недостаточной мере – линии разной длины, не четкие, не достаточно ровные: под наклоном, прерывистые.
3. Не сформирован – ребенок затрудняется в выполнении задания.

Диагностическая проба № 4 «Спрячь мышку».

Цель: оценить умение ребенка закрашивать изображение карандашом, затрачивая при этом достаточно времени и сил, выносливость.

Оборудование: карточки с изображением, карандаш.

Штриховка изображения карандашом. Детям предлагается изображение персонажа, которого нужно спрятать, заштриховав полностью.

Инструкция: «Посмотри на рисунок. Это мышка и за ней гонится кошка, которая хочет ее съесть. Давай спрячем мышку, для этого тебе нужно ее заштриховать так,

что ее не было видно».

Критерии оценивания выполнения диагностической пробы:

1. сформирован в достаточной мере – ребенок штрихует все изображение;
2. сформирован в не достаточной мере – ребенок штрихует больше половины изображения;
3. не сформирован – ребенок штрихует менее половины изображения.

Диагностика проходила по следующему алгоритму. Первоначально беседовали с ребенком: узнавали, как его зовут, сколько ему лет, любит ли он рисовать, занимается ли где в кружках, где может развиваться мелкая моторика, например: художественная школа, кружки вязания, плетения. Затем проводилась непосредственно диагностика – индивидуально в игровой форме. Результаты фиксировались по ходу выполнения задания.

Критерии диагностики мы выделили следующие: развитие точности движений, развитие ловкости пальцев и развитие силы кисти и выносливости пальцев.

Уровень развития точности движений мы оцениваем по результатам первой методики «Ребро – ладонь – кулак». После выполнения мы получили такие результаты. Задание выполняли 11 детей (100 %). Из них у 73 % данный навык сформирован в достаточной мере – они самостоятельно, под диктовку смогли воспроизвести все нужные действия и у 27 % наблюдались явные ошибки, что позволило нам сделать вывод о недостаточно сформированном навыке. Были допущены ошибки в последовательности движений. Дети путали последовательность или пропускали некоторые из них, делали большие паузы между элементами, вспоминая следующее движение, могли несколько раз повторить один и тот же элемент. Таким образом, мы можем сделать вывод, что уровень развития точных движений сформирован у 73 % детей и лишь у 27 % он сформирован в недостаточной мере.

Уровень развития ловкости движений мы оценивали по второй методике «Бусы в подарок маме», результаты проведения задания оказались следующими. У 36% детей данный критерий сформирован в достаточной мере – они смогли выполнить задание самостоятельно, без помощи и показа взрослого, четко попадая в отверстия, не теряя бусины или шнурок. У 64% навык сформирован в не достаточной мере – при выполнении задания теряли бусины, выпускали из пальцев шнурок или не доводили бусины до его конца, некоторые надевали не все бусины.

Исходя из этого, мы сделали вывод, что только у 36% детей уровень развития ловкости достаточно сформирован, остальные 64% – это дети с недостаточным уров-

нем сформированности данного критерия.

Далее мы оценивали уровень развития силы кисти и выносливости пальцев. Делали мы это при помощи следующих методик: «Дорожки» и «Спрячь мышку». Результаты первой методики оказались следующими: все дети выполнили задание. Однако только у 3 линии были аккуратные и проведены строго по пунктиру, еще 1 ученик так же провел ровно и аккуратно, но не доводил линии до конца и начинал не с самого начала рисунка. Самой большой группой – 7 человек стали дети, которые провели линии нечетко, выходя за границы пунктирной строки, или в каких-то местах, не касаясь ее совсем. Исходя из этого, 36% показали достаточный уровень сформированности, а 64% – недостаточный.

При проведении методики «Спрячь мышку» мы получили следующие результаты. С данным заданием справились все дети. Полностью заштриховали рисунок 3 школьника, оставили пустые места 7 человек, оставил пустой наполовину – 1 ребенок. Сила нажатия тоже была различной, первая группа (3 человека) не меняла силу нажима на протяжении всей штриховки, вторая (8 человек) начала штриховать достаточно сильно, но под конец нажим ослаб, расстояние между штрихами увеличилось. Так же они начинали штриховку интенсивно, но к середине рисунка скорость замедлялась.

Исходя из данных результатов, мы можем сделать следующий вывод: у 64% данный критерий недостаточно сформирован, оставшиеся 36% показали хороший уровень.

Таким образом, диагностика показала, что более чем у 60% уровень основных показателей уровня развития мелкой моторики сформирован в несоответствии с возрастной нормой, наблюдается неточность и неполнота действий, дети не выполняют задания полностью, какие-то задания не могут выполнить без взрослого, им сложно проводить линии по пунктиру, полностью заштриховать рисунок или продеть шнурок во все шарики, не роняя его и не теряя бусин.

А так как на логопедических занятиях не всегда отводится достаточно времени на развитие мелкой моторики, мы разработали ряд рекомендаций, которые позволят развивать мелкую моторику не только на логопедических занятиях, но и на таких занятиях, как изобразительное искусство и технология.

Работа с пластилином или лепка – хороший способ не только занять и развлечь ребенка, но и развить мелкую моторику рук. Ребенок так развивает в это момент и эстетически, усваивает культуру и узнает ее особенности. Создавая своими руками фигурки из пластилина, ребенок приучается к трудовой деятельности, у него приходят в

тонус мышцы пальцев, развивается их выносливость. Так же тренируется усидчивость и внимательность ребенка. Так как моторные области речи и движений рук находятся рядом, параллельно идет и активизация развития речевой деятельности. Для того что бы ребенку не наскучило это занятия и он развивался, необходимо постоянно обновлять материал, усложнять его по мере усвоения. При работе с пластилином дети осваивают различные техники, которые позволяют, раскатывая, зачищая, сплющивая, развивать мелкую моторику.

Так же можно использовать графические задания, помимо того, что, благодаря этим занятиям будет совершенствоваться линия букв ребенка, так же будет развиваться зрительная память, профилактика оптической дисграфии. Рекомендуется так использовать различные карточки и каллиграфические прописи, которые позволят ребенку интересно усваивать материал.

Так, можно привести в пример Су-Джок – массажер в виде массажных шариков, в комплекте с массажными металлическими колечками. Шариком можно стимулировать зоны на ладонях, а массажные кольца надеваются на пальчики.

Методов развития мелкой моторики у младших школьников с нарушением речи достаточно много, но нельзя не упомянуть пальчиковую гимнастику. Пальчиковая гимнастика – это инсценировка стихов или каких-либо историй при помощи пальцев. Она не требует сложной подготовки, дополнительных тренажеров и пособий, доступна для проведения как на логопедических занятиях, таких на уроках и даже дома. Поэтому мы можем рекомендовать ее для занятий по развитию мелкой моторики, а так как в процессе занятия используется текстовый материал, она так же будет актуальна и для развития и коррекции речи.

На основе пособия В.В. Цвынтарного «Играем пальчиками и развиваем речь» [6] был разработан комплекс упражнений, включающих схематичное изображение движения рук с инструкцией, текстовый материал и наглядный материал. Комплекс включает три раздела. Первый направлен на развитие точности движений. В него входят следующие упражнения: «Кораблик», «Страус», «Бабочка». Второй раздел направлен на развитие ловкости пальцев. Для этого в комплекс входят упражнения:

«Ножницы», «Лось», «Гриб». За развитие силы кисти и выносливости пальцев отвечает третий раздел – упражнения: «Телевизор», «Улитка», «Книга». Упражнение «Улитка» подходит под все три раздела. Данный комплекс упражнений, рассчитан на младших школьников с нарушением речи, представленные упражнения способствуют развитию мелкой моторики, расширению кругозора и развитию речи. На наш взгляд, данный комплекс удобен в использовании, как педагогами, так и родителями. Приведем пример экспериментального упражнения (рисунки 1).

#### Упражнение «Паук»

Чем же занят в паутине этот милый паучок?  
Он уже расставил сети и пустился наутек.

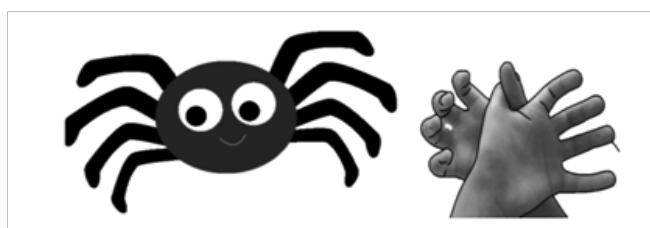


Рис. 1. Упражнение «Паук»

Инструкция: расслабьте кисти рук, положите одну на другую, ладонями вверх – крест-накрест, соедините большие пальцы.

Далее мы разработали в соответствии с календарным планом работы логопеда образовательной организации тематическое планирование. В нем отражены темы занятий, количество часов, упражнения из комплекса, которые мы использовали. Комплекс упражнений по развитию мелкой моторики включен в каждое логопедическое занятие отдельным блоком упражнений – 3 упражнения, которые будут постепенно сменяться от простых к более сложным.

Можно утверждать, что коррекционно-развивающая работа на логопедических занятиях с использованием таких методов, как активная и пассивная пальчиковая гимнастика, пальчиковые упражнения активизирует не только речевую, но и мыслительную деятельность младших школьников с нарушением речи. У них наблюдается заметная положительная динамика развития мелкой моторики, что подтверждено результатами контрольного эксперимента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, И.В. Организационно-содержательные основы деятельности педагога по обеспечению единого речевого режима для обучающихся с речевыми нарушениями / И.В. Абрамова, И.В. Лапшина, Н.П. Милованцева. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2019. – № 12 (2). – С. 74–78.
2. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т.Б. Филичевой. – М.: Эксмо, 2017. – 608 с.

3. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – М.: Издательство московского университета, 1962. – 432 с.
4. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
5. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2011. – 240 с.
6. Цвынтарный, В.В. Играем пальчиками – развиваем речь: пособие / В.В. Цвынтарный. – М.: Академия, 2012. – 132 с.
7. Яблокова, Л.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-8 лет / Н.М. Пылаева, Т.В. Ахутина, Н.Н. Полонская, Л.В. Яблокова // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 1996 – № 2. – URL: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/9679.php>.

© Абрамова Инна Викторовна (iva-76@yandex.ru), Ларина Виктория Дмитриевна (victoriialarina@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# КОНСТРУИРОВАНИЕ ЗАДАНИЙ ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

**Воловоденко Анжела Сергеевна**

К.п.н., доцент, Омский государственный педагогический университет  
Volovodenko-angela@yandex.ru

## DESIGN OF TASKS ON NATURAL SCIENCE LITERACY WHEN TEACHING SCHOOLCHILDREN SAFE BEHAVIOR

**A. Volovodenko**

*Summary:* The article presents the results of experimental search work on the design of tasks acting as a tool for monitoring natural science literacy, in the process of forming safe behavior of schoolchildren. The theory of safe behavior is supplemented by a generalization of skills that reveal the competencies of natural science literacy and the content of tasks that exhibit these skills. Examples of tasks developed based on the requirements of PISA studies for students of the main general education school are given.

*Keywords:* natural science literacy, schoolchildren, skills and competencies, tasks, safe behavior.

*Аннотация:* В статье представлены результаты опытно-поисковой работы по конструированию заданий, выступающих инструментом мониторинга естественнонаучной грамотности, в процессе формирования безопасного поведения школьников. Теория безопасного поведения дополнена обобщением умений, раскрывающих компетенции естественнонаучной грамотности, и содержанием заданий, проявляющих эти умения. Приведены примеры заданий, разработанных с опорой на требования исследований PISA, для обучающихся основной общеобразовательной школы.

*Ключевые слова:* естественнонаучная грамотность, школьники, умения и компетенции, задания, безопасное поведение.

**В**опрос формирования функциональной грамотности школьников, в том числе естественнонаучной грамотности, все чаще заслуживает внимания авторов педагогических исследований. Промежуточные результаты мониторинга (в 5 – 9-х классах), реализуемого институтом стратегии развития образования РАО (на период 2019 – 2024 годы), позволяют актуализировать ряд проблем по данному направлению. В частности, речь идет о подходах к разработке заданий, обеспечивающих формирование и диагностику разных видов функциональной грамотности [1, с.28–29].

Остановившись на *естественнонаучной грамотности (ЕНГ)*, будем учитывать, что в обобщенном виде она трактуется как *компетенции решения естественнонаучных проблем*, что предполагает общее целеполагание в естественных науках, проблемность обучения, интегрированный характер в области изучения [2, с.37]. Также нельзя не согласиться с тем, что ЕНГ многокомпонентная и включает наряду с компетенциями когнитивный блок (знания об окружающем мире и естественных науках), контекстный блок (жизненный характер ситуаций), мотивационно-ценностный блок (совокупность характеристик, обуславливающих определенный тип поведения) [3, с.103].

Вышесказанное во многом совпадает с аспектами *безопасного поведения* школьников: воспитание лич-

ностных характеристик (мотивы и ценности безопасного и здорового образа жизни), теоретическая подготовка (знания об организме и окружающей среде), виды деятельности (умения и навыки, реализующие элементы безопасности и здоровьесбережения на практике) [4, с.8]. В контексте такого понимания в результатах образовательных достижений обучающихся в рамках разных предметных областей (ФГОС ООО) прослеживается проявление такого типа поведения. Поэтому, рассматривая ЕНГ в разрезе процесса *формирования безопасного поведения*, подчеркнем значимость метапредметного характера ЕНГ, не сводя ее к интегрированию отдельных предметных результатов.

Задачей нашего исследования является *конструирование заданий*, проверяющих естественнонаучную грамотность, в условиях формирования безопасного поведения школьников. При выполнении задачи были проанализированы умения, составляющие компетенции ЕНГ [4, с.83 – 85], формы заданий [5, с.180 – 183], которые уже описаны учеными.

### Компетенция: научное объяснение явлений

1. *Умения ЕНГ:* применение естественнонаучных знаний для объяснения явления.

*Умения безопасного поведения:* узнавание изобра-

женного объекта или явления как источника опасности, выбор опасного/безопасного объекта или явления по критериям; определение опасности по ее описанию или действиям очевидцев и пострадавших; установление общих и отличительных признаков видов опасных и чрезвычайных ситуаций.

*Пример задания:*

Ситуация: Жителям острова Мальта пришлось однажды увидеть, как разгневалась природа. По словам очевидцев, мощный вихрь зародился над поверхностью Средиземного моря. Потопив и поломав в бухте большую часть судов, он направился к острову. Выйдя на сушу, вихрь с легкостью поднимал в воздух жилые постройки, часть населенных пунктов.

Вопрос: О каком стихийном бедствии рассказывают мальтийцы? Запишите в бланк название чрезвычайной ситуации и объясните свой ответ.

2. Умения ЕНГ: распознавание, использование и создание объяснительной модели, представления.

Умения безопасного поведения: выделение в изображении или описании опасного/безопасного объекта или явления составляющих частей (и, наоборот, создание из отдельных частей целого); выбор запретных/правильных действий в поведении, представленном для конкретной ситуации.

*Пример задания:*

Ситуация: На столе несколько «витаминных» салатов. В первой тарелке – мелко натертая морковь, во второй – нарезанный красный перец, в третьей – нашинкованная капуста, в четвертой – нарезанная тыква.

Вопрос: В каком случае можно посоветовать не заправлять овощи маслом или майонезом? Запишите в бланк номер выбранной тарелки и объясните свои рекомендации.

3. Умения ЕНГ: прогнозирование, научное обоснование прогнозов о протекании процесса или явления

Умения безопасного поведения: выявление закономерности в ряду объектов или явлений, представляющих угрозу; установление связи между событиями в предложенной ситуации по принципу «причина – следствие» в условиях прогнозирования опасности и ее последствий.

*Пример задания:*

Ситуация: Во время выполнения лабораторной ра-

боты в кабинете химии часть раствора щелочи из пробирки попала школьнику на руку. Мальчик жалуется на жгучую боль, на коже появилось покраснение.

Вопрос: Что нужно сделать в первую очередь, чтобы оказать помощь в этой ситуации? Выберите одно верное действие:

- сопроводить мальчика к школьному фельдшеру;
- предложить мальчику обезболивающее средство;
- промыть обожженную руку под струей холодной воды
- наложить на место ожога стерильную салфетку.

4. Умения ЕНГ: объяснение принципа действия технического устройства или технологии.

Умения безопасного поведения: выделение существенных признаков в изображении или описании объекта или явления, а также определение признака, по которому составлен алгоритм действий в условиях защиты, оказания первой помощи; установление соответствия между несколькими действиями в модели опасного/безопасного поведения.

*Пример задания:*

Ситуация: Во время транспортной аварии у двух пассажиров зафиксированы похожие травмы: у женщины – перелом плечевой кости, а у мужчины – перелом локтевой кости. Для оказания помощи на месте происшествия, спасатели открыли два комплекта шин: в комплекте №1 две планки длиной 45 см, а в комплекте №2 – одна планка длиной 60 см, а вторая планка – 75 см.

Вопрос: Какой из двух комплектов шин специалисты будут накладывать на поврежденную руку женщине, а какой – мужчине? Запишите в бланк соответствие по форме «женщина/мужчина – № комплекта шин» и объясните свой выбор.

**Компетенция: понимание особенностей естественнонаучного исследования**

5. Умения ЕНГ: распознавание и формулирование цели естественнонаучного исследования.

Умения безопасного поведения: построение серии установок на здоровый и безопасный образ жизни на основе анализа представленных признаков; определение вида первой помощи, мер защиты по совокупности средств или действий, которые изображены или описаны в ситуации.

*Пример задания:*

Ситуация: Зимние каникулы ребята проводят на бе-



резу замерзшего водоема. Один из сверстников выполнил следующие действия: определил цвет льда, его прозрачность; измерил, много ли выпавшего снега на поверхности; определил, где растут водные растения и какова скорость течения.

**Вопрос:** Какую цель преследовал мальчик, совершая такие действия? Запишите в бланк ответ одним предложением.

6. Умения ЕНГ: нахождение или оценивание способа научного исследования данного вопроса.

Умения безопасного поведения: нахождение объектов или явлений здорового и безопасного образа жизни из предложенного перечня по указанным или выбранным критериям, распределение их на группы; выделение верных/неверных утверждений, описывающих правила поведения в повседневной жизни, восполнение недостающих действий в алгоритмах для ситуаций опасных и чрезвычайных.

Пример задания:

**Ситуация:** В супермаркете хозяйка делает покупки: в овощном отделе – лук, сельдерей, помидоры; в мясном отделе – копченая колбаса, филе курицы; из молочных продуктов – масло сливочное, майонез; из кондитерских изделий – шоколадные батончики.

**Вопрос:** Какие продукты лучше исключить из этой продовольственной корзины? Запишите в бланк обнаруженные вредные продукты и объясните опасность, которую таит каждый из них.

7. Умения ЕНГ: нахождение объяснительных гипотез и способов их проверки.

Умения безопасного поведения: сравнение объектов или явлений как средств, ориентированных на сохранение жизни и здоровья, установление лишнего из приведенного перечня; анализ ситуации, установление соответствий и оценка действий, связанных с навыками безопасного поведения.

Пример задания:

**Ситуация:** В результате падения у велосипедиста поврежден кровеносный сосуд на ноге, других травм нет. Свидетели происшествия пришли на помощь: нога пострадавшего была согнута в коленном суставе и зафиксирована в таком положении тугим бинтованием.

**Вопрос:** Предположите, какой кровеносный сосуд был поврежден (артерия голени, вена голени, артерия бедра, вена бедра)? Какая дополнительная информация о трав-

ме позволит проверить сделанное предположение? В бланк запишите один выбранный ответ и один вопрос (без указания элементов, которые есть в ответах!), уточняющий описание травмы.

8. Умения ЕНГ: описание и оценивание способов для обеспечения надежности данных и достоверности объяснений.

Умения безопасного поведения: выделение существенных признаков средств и мер защиты; ранжирование способов действий в порядке изменения исследуемого признака с направленностью на здоровый и безопасный образ жизни.

Пример задания:

**Ситуация:** Меню пятиклассника на 1 день недели выглядит следующим образом: завтрак – каша рисовая (200 ккал), винегрет из овощей (60 ккал), чай с сахаром (50 ккал); обед – овощной суп (45 ккал), мясные котлеты с картофелем (250 ккал), сок; ужин – блинчики с творогом (200 ккал), компот (60 ккал). Известно, что мальчик ведет активный образ жизни, увлекается футболом.

**Вопрос:** Можно ли питание школьника однозначно оценить как правильное? Запишите в бланк принципы рационального питания, которые необходимо знать для достоверного ответа на этот вопрос.

**Компетенция: интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов**

9. Умения ЕНГ: анализ, интерпретация данных и формулирование выводов.

Умения безопасного поведения: анализ объектов или явлений, определяющих опасность/безопасность; установление причинно-следственных связей среди множества действий, формирующих поведение в данных обстоятельствах.

Пример задания:

**Ситуация:** Друзья купили билеты в одно купе поезда: у них два нижних места и два верхних (к заданию приложена схема купейного вагона).

**Вопрос:** Какое место в данном купе наиболее опасное? Запишите в бланк номер опасного места и объясните свой выбор.

10. Умения ЕНГ: преобразование одной формы представления данных в другую.

Умения безопасного поведения: построение рече-

вого высказывания по схемам, отражающим опасные/безопасные объекты или явления, виды повседневных, опасных или чрезвычайных ситуаций, соответствующие алгоритмы действий (или, наоборот, построение схемы).

*Пример задания:*

*Ситуация:* На химическом заводе произошла утечка отравляющего вещества. Получив сообщение об аварии, люди покидают опасный район (к заданию приложено изображение эвакуации населения).

*Вопрос:* Какую техногенную ситуацию иллюстрирует схема эвакуации? Запишите в бланк название химически опасного вещества и объясните действия населения.

11. Умения ЕНГ: распознавание допущения, доказательства и рассуждения в научных текстах.

*Умения безопасного поведения:* построение логической цепочки, связывающей объекты или явления, способы действий в модели опасного/безопасного поведения.

*Пример задания:*

*Ситуация:* Миша готовит доклад о травматизме. Вот фрагмент его сообщения: «Известно, что перелом – это повреждение, связанное с нарушением целостности кости. Одним из характерных признаков этой травмы может быть звук, возникающий при трении костных обломков. Оказывая помощь, пострадавшему накладывают шину».

*Вопрос:* Опираясь на аргументы, приведенные в тексте, объясните, почему средством первой помощи при переломах является шина?

12. Умения ЕНГ: оценивание с научной точки зрения аргументов и доказательств из различных источников.

*Умения безопасного поведения:* выделение суще-

ственной информации в описании средств и мер защиты, способов действий в обеспечении безопасности людей и окружающей среды; выбор верных/неверных утверждений в соответствии с определяющими признаками опасных/безопасных объектов или явлений.

*Пример задания:*

*Ситуация:* В выпуске телевизионной программы идет репортаж об истории инфекционных заболеваний. Фрагмент исторической справки: «Дизентерия – острая кишечная инфекция, в 90% случаев встречается у детей. В народе за ней закрепилось название «болезнь грязных рук»».

*Вопрос:* Можно ли согласиться с народным названием этой инфекции? Запишите в бланк краткое объяснение.

Отметим, что каждый пример является элементом, включенным в систему заданий. В конкретном случае представлены задания для обучающихся разных возрастных групп, они не объединены тематически.

Обобщая изложенный материал, можно сделать следующие **выводы:**

- Обучение школьников безопасному поведению рассматривается как процесс, сопряженный с формированием у них естественнонаучной грамотности.
- На основе анализа компонентов, составляющих компетенции естественнонаучной грамотности, уточнены умения безопасного поведения школьников, что позволило в дальнейшем *конструировать* задания, раскрывающие компетенции ЕНГ.
- Содержание заданий, разработано в соответствии с требованиями ФГОС для общеобразовательной школы с ориентацией обучающихся на личную и социальную безопасность; в этой связи можно рекомендовать их *применение* в педагогической практике, например, для предметной области «Естественные науки», учебных предметов «Экология», «Основы безопасности жизнедеятельности».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Басюк В.С., Ковалева Г.С. Инновационный проект Министерства просвещения. Мониторинг формирования функциональной грамотности: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». 2019. Т.1, № 4 (61). С. 13 – 33.
2. Машиньян А.А., Кочергина Н.В. Демонстрационно-информационные комплексы школьного курса физики как средства формирования естественнонаучной грамотности // Перспективы Науки и Образования. Воронеж: ООО «Экологическая помощь». 2016. № 5 (23). С. 36 – 45.
3. Шимко Е.А. Условия формирования и диагностики отдельных компонентов естественнонаучной грамотности // Школьные технологии. М.: АНО ИД «Народное образование». 2019. № 2. С. 102 – 112.
4. Марчук Н.Ю., Пестова И.В., Дильмиева Т.Р. Методические материалы по вопросам формирования навыков безопасного поведения у детей и подростков. Екатеринбург: ГБОУ СО ЦППРИК «Ладо», 2014. 52 с.

5. Пентин А.Ю., Никифоров Г.Г., Никишова Е.А. Основные подходы к оценке естественнонаучной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». 2019. Т.1, № 4 (61). С. 80 – 97.
6. Пентин А.Ю., Никифоров Г.Г., Никишова Е.А. Формы использования заданий по оцениванию и формированию естественнонаучной грамотности в учебном процессе // Отечественная и зарубежная педагогика. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». 2019. Т.1, № 4 (61). С. 177 – 195.

© Воловоденко Анжела Сергеевна (Volovodenko-angela@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Омский государственный педагогический университет

## ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДКАСТОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

### POTENTIAL OPPORTUNITIES FOR USING PODCASTS IN THE LESSON OF THE FOREIGN LANGUAGE

**E. Lavristscheva  
N. Abroskina  
A. Ostroukhova**

*Summary:* The article reveals the theoretical and practical issues of using podcasts in the lesson of the foreign language. Special attention is paid to the analysis of sites that present podcasts recommended for using in the process of teaching English. The article offers various ways for using podcasts in teaching of listening, for the formation and improvement of speech competence.

*Keywords:* podcast, speech competence, distance learning, communicative competence.

**Лаврищева Екатерина Владимировна**

к. филол. н., ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»  
eklav@mail.ru

**Аброскина Наталия Борисовна**

Старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»  
abroskina-19@mail.ru

**Остроухова Алла Владимировна**

Старший преподаватель, Елецкий филиал АНО ВО «РосНОУ»  
allaabroskina55@yandex.ru

*Аннотация:* В статье раскрываются теоретические и практические вопросы использования подкастов на уроке иностранного языка. Особое внимание уделяется анализу сайтов, на которых представлены подкасты, рекомендованные для использования в процессе обучения английскому языку. В статье предлагаются различные варианты использования подкастов при обучении аудированию, для формирования и совершенствования речевой компетенции.

*Ключевые слова:* подкаст, речевая компетенция, дистанционное обучение, коммуникативная компетенция.

Одной из главных задач современного образования по ФГОС – адаптация обучающегося к жизни, посредством которой прививаются навыки самообразования и творческого использования полученных знаний. Модернизация процесса обучения заставляет каждого педагога понимать то, что на сегодняшний момент важным является необходимость поиска новых педагогических технологий, использование которых способствовало бы повышению интереса и мотивации обучающихся.

В современном обществе уже недостаточно просто читать газеты, смотреть телевизор и слушать радио, чтобы не отставать от всех событий. Из-за нехватки времени печатные издания заменяются Google Reader, а телевидение – видео- и аудиоподкастами, которые стали весьма востребованы в последнее время. Первые подкасты появились в 2004 г., в 2010 году в Интернете их насчитывалось уже более 56 млн. Популярность подкастов можно объяснить тем, что их поиск занимает всего несколько минут. Кроме того, запись личных подкастов не представляет никаких технических трудностей.

Термин «подкаст» произошел от английского слова «podcasting» и представляет собой сочетание двух слов – «iPod» и «broadcasting» (англ. – радио- телевидение; трансляция) [6].

Отечественные ученые (Е.Ю. Малушко, П.В. Сысоев и др.) дефинируют «подкаст» как аудио- или видеофайл, который может создать любой человек для бесплатного прослушивания или просмотра в сети Интернет с помощью подписки [3, с. 148; 4, с. 10].

Целью обучения иностранному языку, как учебному предмету в рамках нового федерального государственного стандарта для общего образования является дальнейшее развитие коммуникативной компетенции в области иностранного языка и её составляющих: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной.

Применение подкастов и видеокастов в образовательном процессе отвечает цели обучения иностранному языку в школе. Дидактический потенциал подкастинга обусловлен техническими и дидактическими особенностями данной интернет-технологии, а именно: аутентичностью, актуальностью, компетентностью, автономностью, многоканальным восприятием, мобильностью, многофункциональностью, продуктивностью, интерактивностью [2, с. 36].

Подкаст и видеокаст, являясь особым социальным сервисом, представляет собой аутентичный текст, который можно использовать в качестве основного или дополнительного материала для развития умения ауди-

рования при обучении иностранному языку. Кроме того, с помощью подкастов можно формировать и совершенствовать навыки устной речи. Использование подкастов помогает репрезентировать новые материалы и лексику, способствует расширению семантического поля, позволяет тренировать языковой материал, а также служит для формирования социокультурной компетенции обучающихся.

При обучении иностранному языку сфера применения подкастов практически неограниченна: они используются не только для выполнения рецептивных заданий, но и для тренировки и контроля подготовленной и неподготовленной речи. И рецептивные, и продуктивные задания с использованием подкастов могут быть также успешно реализованы в проектной работе.

Основной целью использования подкастов на уроке/во внеурочной деятельности является, прежде всего, развитие навыков восприятия на слух при работе с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом, а также совершенствование умений понимания иноязычной речи на слух. Так как аудирование выступает не только как самостоятельный вид речевой деятельности, но и как средство обучения говорению, письму, языковым навыкам, решать комплексные задачи обучения помогают подкасты различных жанров и категорий [1, с. 96].

На уроке иностранного языка можно использовать и отдельные отрывки подкаста, например, для написания диктанта с последующими лексико-грамматическими упражнениями, так и подкасты целиком в качестве материала для обучения аудированию или в качестве домашней работы с их последующим обсуждением на уроке.

На сегодняшний день существует достаточно большое количество сайтов с подборкой подкастов на различных иностранных языках ([www.audioenglish.org](http://www.audioenglish.org), [www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/sixminute/](http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/sixminute/), [www.dailyesl.com](http://www.dailyesl.com) и др.), а также мобильных приложений (Daily English Listening, Luke's English Podcast App, Crazy English Speaking и др.). С помощью этих ресурсов можно самостоятельно находить интересные ролики по определенным темам разной степени сложности или оформить подписку и получать ежедневные оповещения.

Проведенный нами анализ таких сайтов и приложений позволяет оценить их достоинства и недостатки с позиции возможности их использования для развития устных видов речевой деятельности при обучении иностранному языку. Так, сайты BBC History of the World in 100 Objects (<https://videoinfographica.com/podcasts-for-english>), где собрана серия подкастов по истории о создании, например, орудий, украшений, предметах искусства или Startalk (<https://player.fm/podcasts/startalk>), на котором авторы рассказывают о явлениях в астрономии,

физике, химии, являются узконаправленными и ориентированы скорее на специалистов, чем на обучающихся школ.

Сайт Voice of America Learning English (<https://learningenglish.voanews.com/p/5373.html>) собрал линейку подкастов информационно-новостного характера, но в речи ведущих можно слышать американский вариант английского языка. Однако, в связи с тем, что цель обращения к подкастам и видеокатам у каждого пользователя своя, недостатки с точки зрения одних являются преимуществами с точки зрения других.

Изучив ряд подкаст-сайтов, баз данных и других источников подкастов, считаем возможным назвать те, которые на наш взгляд являются наиболее эффективными для изучения английского языка:

1. *BBC Learning English Podcast*. BBC предлагает различные подкасты: News Report (новостные репортажи), English at Work (английский на работе), Drama (классические британские произведения) и т. д. Наиболее популярными являются «6 Minute English» и «The English We Speak». Все подкасты BBC бесплатны [7].
2. *Luke's ENGLISH Podcast*. Автор этого подкаста – Люк Томпсон, преподаватель английского языка из Лондона. По сути, данные подкасты – это записи разговоров с друзьями, знакомыми, членами семьи или интервью со случайными прохожими, которые позволяют вам слушать живой английский язык. В основном аудиозапись занимает больше часа, ее можно слушать в свободное от учебы время. Подкаст бесплатный [9].
3. *Breaking News English Podcast*. Эта страница представляет собой коллекцию подкастов, которые обновляются каждые два дня и сообщают о текущих событиях [5].
4. *Learn English Podcast om British Council*. Сайт очень информативен и предлагает подборку подкастов, ориентированных на уровень знания языка от pre-intermediate (CEFR level A2) до intermediate (CEFR level B1). Эти аудиозаписи были сделаны посольством Великобритании совместно с другими организациями для легкого и увлекательного изучения английского языка. Каждая запись имеет соответствующий скрипт, доступ к которому облегчает понимание и который является важным элементом для учителя при разработке урока. Learn English Podcast от British Council предлагает большое количество статей, стихов, историй и записей на разные темы. На этой странице представлен широкий спектр различных материалов для формирования всех видов деятельности: подкасты на различные темы, аудиокнижки, грамматические и лексические материалы, видеоматериалы по страноведению. Все материалы бесплатны [8].

Таким образом, современные информационные технологии позволяют сделать процесс обучения иностранному языку максимально эффективным и при этом интересным для обучающихся. С помощью глобальной сети Интернет можно получить доступ к большому объему информации на различные темы, что создает условия для самообразования, расширения кругозора, дальней-

шего образования. И, следовательно, в процессе обучения иностранному языку необходимо в полной мере учитывать те изменения в современном обществе, которые направлены на то, чтобы максимально раскрыть индивидуальные способности и таланты человека и на этой основе сформировать профессионально и социально компетентную, мобильную личность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: АРКТИ, 2003. — 192 с.
2. Коган М.С. Использование подкастов для развития коммуникативных навыков на занятиях по английскому // Материалы XXXIX международной филологической конференции. Секция делового иностранного языка. Вып.4. СПб.: Культ-информ-пресс, 2010. - С. 35-38.
3. Малушко Е.Ю. Критерии отбора подкастов для формирования иноязычной аудитивной компетенции у студентов вузов // Научные проблемы гуманитарных исследований, 2011. - №6. - С.146-153.
4. Сысоев П.В., Евстигнеев, М.Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе, 2009. - №6. - С. 8-11.
5. Breaking News English Home [Электронный ресурс]. URL: <https://breakingnewsenglish.com/podcast.html>
6. Corbeil J. C. The Macmillan Visual Dictionary. М: 1992. - 862 с.
7. Learning english [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish>
8. Learn english. British council [Электронный ресурс]. URL: <https://learnenglish.britishcouncil.org>
9. Luke's english Podcast [Электронный ресурс]. URL: <https://teacherluke.co.uk/>

© Лаврищева Екатерина Владимировна (eklav@mail.ru), Аброськина Наталия Борисовна (abroskina-19@mail.ru),  
Остроухова Алла Владимировна (allaabroskina55@yandex.ru).  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

## РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

### THE IMPLEMENTATION OF LINGUOPRAGMATIC APPROACH TO FOREIGN LANGUAGES EDUCATION IN HIGH SCHOOL

*I. Pchelintseva  
A. Chumakova  
Ye. Arzhilovskaja*

*Summary:* The linguopragmatic approach is implemented in the methodology of foreign languages teaching to form a foreign language competence. The article outlines the main requirements that contribute to the implementation of the pragmatic aspect in ELT process. Those include the creation of problem situations close to reality, socially-oriented, professionally-directed simulations and games, new active forms and techniques on the bases of modern digital technologies. The article raises the question of the formation of discourse skills for practicing communication. The results of using the linguopragmatic approach to ELT include an increase in motivation for learning and a significant increase in the quality of teaching and the formation of communicative foreign language competence among students of non-linguistic universities.

*Keywords:* the linguopragmatic approach, ELT process, pragmatic aspect, discourse skills, communicative foreign language competence.

*Пчелинцева Ирина Геннадьевна*

*Д.п.н., профессор, Тюменский индустриальный университет  
pchelintsevaig@tyuiu.ru*

*Чумакова Анна Викторовна*

*К.п.н., доцент, Тюменский индустриальный университет  
chumakovaav@tyuiu.ru*

*Аржиловская Елена Ивановна*

*К.с.н., доцент, Тюменский индустриальный университет  
arzhilovskajaei@tyuiu.ru*

*Аннотация:* Лингвопрагматический подход реализуется в методике обучения иностранному языку в целях формирования иноязычной компетенции. В статье обозначены основные требования, которые способствуют реализации прагматического аспекта в обучении. К таковым относятся создание проблемных ситуаций, близких к реальности, социально-ориентированные, профессионально-направленные симуляции и игры, новые активные направления и методические приемы с использованием современных цифровых технологий. В статье поднимается вопрос о формировании дискурсивного навыка для отработки навыков коммуникации. К результатам использования лингвопрагматического подхода к обучению иностранным языкам отнесено повышение мотивации к обучению и существенный рост качества обучения и формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов.

*Ключевые слова:* лингвопрагматический подход, прагматический аспект, методика обучения иностранному языку, дискурсивный навык, коммуникативная иноязычная компетенция.

В связи с растущим количеством межкультурных связей современного общества владение иностранным языком стало одним из основных условий, которое обеспечивает конкурентоспособность личности на всех этапах её профессионального становления. Анализ существующей образовательной ситуации показал основные направления, которые активно внедряются в систему подготовки студентов в современных образовательных учреждениях:

- более глубокое осмысление образовательных ступеней как непрерывной цепочки образования, обеспечивающей преемственность обучения;
- компьютеризация и технологизация обучения, способствующие развитию интеллектуальной деятельности студентов и реализации принципов индивидуализации и дифференциации обучения;
- внедрение активных методов, форм и приемов обучения, основанные на включении в деятельность студентов элементы проблемности, научного поиска, самостоятельной работы;
- акцент на организации обучения как коллективной, совместной деятельности преподавателя и

студента, что предполагает использование интерактивных способов обучения.

Вышеизложенные направления не покажутся трюизмом, если принять во внимание, что реализация их в практике пока еще оставляет желать лучшего.

Анализируя эти направления в современной практике обучения иностранным языкам мы предполагаем, что их реализация возможна на основе включения лингвопрагматического подхода в образовательный процесс.

Современные исследователи во главе с А.М. Акопянц отмечают, что методика обучения продолжает опираться в своём развитии на традиционную лингвистику, тогда как подобный подход не поспевает за современным образом языка [1]. Всё больше отечественных и зарубежных исследователей видят решение сложившейся проблемы в применении лингвопрагматических методов обучения.

В последние десятилетия лингвопрагматическая на-

правленность стала актуальна не только для лингвистики, но и для методики обучения иностранным языкам: ключевой целью обучения становится способность обучающихся применить умения на практике, и, вместе с тем, сам процесс обучения организован на основе постоянной деятельности.

Как справедливо отмечает А.М. Акопянц, современные требования и государственные стандарты требуют отказаться от привычного абстрактного изучения отдельных разделов языка, а целью образования становится не просто дать представления и знания о грамматике, фонетике и синтаксисе иностранного языка, а научить применять имеющиеся навыки в ситуации реального общения [2].

Лингвопрагматический подход применяют в процессе обучения каждому виду речевой деятельности и различным аспектам языка.

В процессе практической реализации идеи формирования иноязычной компетенции студентов технического вуза мы выделили существенные требования к основным методическим моментам, которые обеспечивают прагматическую составляющую процесса обучения. Обучение коммуникативной компетенции проходит в ситуациях общения, которые должны быть реальными, проблемными. Такие ситуации следует тщательно продумывать, «подсматривать» в реальной жизни и переносить на занятие полностью или фрагментарно. Такие ситуации стимулируют студентов использовать иностранный язык в качестве способа решения той коммуникативной задачи, которую ставит именно ситуация. Кроме того, в реальной ситуации решаются металингвистические задачи (например, выразить самому или вызвать у собеседника то или иное эмоциональное состояние), а это уже говорит о навыках выбора речевых средств в соответствии своим целям и задачам, или стратегической компетенции в рамках коммуникативной компетенции. Реальная ситуация побуждает студентов использовать свой социокультурный опыт и знания, поскольку часто бывает непредсказуемой, непланируемой и меняющейся. Поэтому такая ситуация всегда нова, интересна и актуальна для студента. Можно с уверенностью сказать, что подбор «живых» ситуаций общения мотивирует студентов, а это очень важный аспект успешности обучения иностранным языкам. Прежде всего прагматика призывает использовать социально-ориентированные, профессионально-направленные симуляции и игры, основанные на реальных или прогнозируемых для студента сценариях. Например, студентам может быть предложена ситуация: «вы опоздали на занятие, в коридоре института встретили своего сокурсника. Расскажите о причинах опоздания». Кроме того, преподаватель должен предлагать ситуации, основываясь на интересах своих студентов, если кто-то из них занима-

ется футболом, можно предложить ему смоделировать коммуникативную ситуацию с тренером или товарищами по команде, тому, кто любит читать можно предложить рассказать о своём любимом авторе или книге. Прагматика призывает отказываться от бессмысленных диалогов, направленных лишь на отработку лексико-грамматических конструкций, считая это первым шагом к демотивации студентов. Кроме того, в данном контексте также актуальны задания описательного характера, к примеру, можно предложить студентам описать сюжет или смоделировать определенную ситуацию по фото или картинке. Прагматика подчёркивает также важность спонтанных языковых ситуаций: учитель может задать любой вопрос, развить дискуссию, создав тем самым новый коммуникативный контекст.

В современных условиях полного или частичного дистанционного образования, мы хотим предложить в качестве одного из вариантов реализации лингвопрагматического подхода свое видение достаточно распространенного метода тандемного обучения с использованием современных средств обучения. В основе тандем-технологии лежит самостоятельное знакомство и овладение иностранным языком и культурой двумя партнерами, являющимися носителями разных языков и работающих в паре. В качестве партнеров-носителей иностранного языка выступали иностранные студенты. Овладение языком партнера происходит посредством виртуального общения, направленного на знакомство с партнером, культурой его страны, сопровождающийся процессом получения интересной информации. Тандем-технология представляет интенсивный подход к изучению английского языка, так как предусматривает непосредственное погружение в языковую среду в ходе общения с его носителем.

Для того, чтобы студенты могли успешно общаться с иноязычными собеседниками, необходимо обеспечить лингвопрагматическую составляющую в образовательном процессе посредством познания чужого образа жизни и поведения, расширения собственной картины мира за счет приобщения к картине мира изучаемого языка. Определенную трудность составляет выбор темы беседы. Приоритетными оказывались далекие от профессиональной сферы деятельности темы, однако вызывающие неподдельный интерес именно к культурной составляющей: музыка, знаменитости, погода и климат, компьютерные игры, спорт и пр. Использование тандем-технологий показало перспективность данного метода работы: были достигнуты хорошие результаты студентами, которые принимали участие в тандем-занятиях. Однако, следует отметить ограниченную доступность данного метода и сложность для студентов, не имеющих достаточных навыков общения на иностранном языке.

Наш опыт показал эффективность включения линг-



вопрагматики в процесс обучения иностранному языку на основе групповых форм работы на основе активного применения дискурса. Дискурсивные навыки отрабатываются на материале ситуаций, с которыми студент сталкивается каждый день: домашние обязанности, студенческая жизнь, учеба, отношения со сверстниками и т.д. Дискурс вводится ради живой коммуникации, а не отработки, скажем, грамматического времени и включает новые формы общения (мини-дискуссия, круглый стол). А групповые задания были нацелены на отработку навыков коммуникации и ответственности, обеспечивая динамичный ход занятия, использование большого количества визуализации, в том числе с помощью цифровых и компьютерных средств, работу в группах, парах, выполнение индивидуальных проектов с использованием ИКТ и интернет-ресурсов, видео, программ.

В сети интернет представлен целый комплекс источников для онлайн тренировки звукопроизношения, чтения, говорения, видеохостинги содержат банки видеозанятий, а также видеofilмы и мультфильмы, адаптированные для изучения определённых языковых явлений. Программы серии Lingvo дают возможность создавать собственные картотеки новых слов и затем тренировать их. Сервисы, подобные Quizlet, Duolingo также предлагают разнообразить процесс отработки новой лексики, содержат звуковые файлы, дают возможность тренировать сразу два иностранных языка. Стоит

отметить и вспомогательные сервисы при создании так называемых mindmaps. Такие приложения как Popplet предлагают не просто оформить диаграмму лексических или понятийных связей, но также сделать это красиво, добавив картинки, с привлечением интернет-ссылок на видео материал. Такой сервис пригодится не только студентам для создания глоссария к тексту или банка лексики по определённой теме, но и для преподавателя, который может оформить план занятия в виде Popplet-карты. Практическое применение и интеграция компьютерных и интернет-ресурсов в процесс обучения иностранному языку в вузе не противоречит, а, наоборот, делает современным лингвопрагматический подход.

В целом, реализуя лингвопрагматический подход к обучению иностранному языку, преподаватели получают убедительные результаты в виде повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка, что, в свою очередь оказывает непосредственное влияние на эффективность процесса обучения и качество получаемых навыков и компетенций.

Лингвопрагматика в очередной раз доказала свою состоятельность как перспективное направление практической и научной деятельности многих ученых и практиков, работающих над повышением качества преподавания иностранных языков в вузе и формированием высокого уровня коммуникативной компетенции студентов технического вуза.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акопянц, А.М. Прагматика и лингводидактика / А.М. Акопянц. — Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2008. — 137 с.
2. Акопянц, А.М. Основоплагающие принципы прагмалинго-дидактики / А.М. Акопянц // Известия ВГЛУ. — 2008. — № 9 (33). — С. 230-236
3. Истоки, проблемы и категории прагматики / Арутюнова, Д.Н, Падучева, В.Е. // Новое в зарубежной лингвистике. — 1988. — № Вып.16 Лингвистическая прагматика. — С. 3-47.
4. Мосалова, А.И. Прагматизация процесса обучения иноязычному профессиональному общению студентов экономического профиля / А.И. Мосалова. // Материалы международной научно-методической конференции. Гуманитарная образовательная среда технического вуза. — Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016. — С. 211-213.
5. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes. — Direct text // Sociolinguistics. — Harmondsworth : Penguin, 1972. — P. 269-293
6. Таюрская, Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: отечественный и зарубежный опыт / Н.П. Таюрская. // Гуманитарный вектор. — 2015. — № 1 (41). — С. 83-87.

© Пчелинцева Ирина Геннадьевна (pchelintsevaig@tyuiu.ru), Чумакова Анна Викторовна (chumakovaav@tyuiu.ru),

Аржиловская Елена Ивановна (arzhilovskajaei@tyuiu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ И УЛУЧШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

## PROJECT METHODS AS A MEANS OF TRAINING TOLERANCE AND IMPROVING COMMUNICATIVE SKILLS OF STUDENTS WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

V. Tarmaeva  
T. Stupina  
V. Antolinovskaya

*Summary:* The article is devoted to the research of the possibilities and prospects of using project activities in tolerance development among university students. The pedagogical model of tolerance development is analyzed. The potential of the project methods in language education is considered. Their effectiveness in listening, speaking, reading, translation and writing skills development is highlighted, as well as productive nature in the formation of empathy and positive interpersonal interaction of project participants.

*Keywords:* tolerance, project methods, educational technologies, communication, foreign language.

**Тармаева Виктория Ивановна**

Д.филол.н., профессор, Сибирский федеральный университет (Красноярск)  
vtarmaeva@mail.ru

**Ступина Татьяна Владимировна**

К.культурологии, доцент, Сибирский федеральный университет (Красноярск)  
stupina\_tv@mail.ru

**Антолиновская Вера Михайловна**

Старший преподаватель, Сибирский федеральный университет (Красноярск)  
antolinv@mail.ru

*Аннотация:* Статья посвящена исследованию возможностей и перспектив использования проектной деятельности в воспитании толерантности у студентов вузов. Анализируется педагогическая модель воспитания толерантности. Рассматривается потенциал проектной методики в языковом образовании. Отмечается ее эффективность в развитии навыков аудирования, говорения, чтения, перевода и письма, а также продуктивный характер в формировании эмпатии и позитивного межличностного взаимодействия участников проекта.

*Ключевые слова:* толерантность, проектная методика, образовательные технологии, коммуникация, иностранный язык.

Воспитание толерантного отношения к окружающим людям и развитие межкультурной компетенции являются важнейшими стратегическими задачами современного образования. Проблема формирования навыков толерантного общения, взаимопонимания и согласия в различных коммуникативных ситуациях вызывает несомненный исследовательский интерес, в том числе теоретиков образования. Психолого-педагогические положения воспитания толерантности отражены в научных трудах А.Г. Асмолова, В.В. Глебкина, Л.П. Ильченко, З.Х. Магомадовой, Е.А. Некрасовой, Л.И. Рюминой, Л.И. Семиной, Г.У. Солдатовой, О.Д. Шаровой, Н.С. Юлиной. В данных работах воспитание толерантности рассматривается через призму приобщения обучающихся к жизни в мире людей, носителей разнообразных идей и представлений.

Проблема воспитания толерантности студентов на основе и средствами межкультурной коммуникации в современной педагогике остается малоизученной. В частности, воспитательный потенциал иностранного

языка исследован недостаточно полно. Актуальность и научная неразработанность данного вопроса обозначили проблематику исследования – выявить возможности и перспективы языкового образования в воспитании толерантности студентов вузов. Целью научной работы стала апробация модели воспитания толерантности студентов неязыковых специальностей на основе выполнения ими проектных заданий на занятиях по иностранному языку.

Теоретической основой исследования послужили работы И.В. Авакумова, М.С. Каган, А. Ленгле, С.Л. Франк и др., определяющие приоритет ценностей в процессе воспитания; работы И.А. Макаровой, В.И. Мурашова, А.Д. Новиковой и др., подчеркивающие значимость духовно-ориентированного подхода в вопросах воспитания; работы Д. Адамса, Ю.С. Давыдова, П. Николсона, Б.Э. Риэрдон, Г.У. Солдатовой, М. Уолцера и др., обосновывающие потребность и роль современной цивилизации в толерантном взаимодействии; работы теоретиков коммуникативно-деятельностного подхода в обучении

иностранным языку, а именно, исследования И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Р.П. Мильруда и Е.И. Пассова.

Проведенное исследование также послужило проверкой гипотезы о связи улучшения коммуникативных навыков на иностранном языке с систематическим применением проектной методики, инновационных форм и инструментов взаимодействия студентов в ходе образовательного процесса.

Вопросы использования проектной деятельности в контексте языкового образования отражены в трудах отечественных и зарубежных ученых: И.Л. Бим, Г.Д. Брауна, В.В. Гузеева, И.А. Зимней, Д. Камфорты, Э. Коллингса, М.В. Крупениной, Е.С. Полат, Т.Е. Сахаровой, М.А. Филлипса, Д. Фрид-Бута, Т. Хатчинсона, Д.В. Чернилевского, В.Н. Шульгина, С.Т. Шацкого и др.

С 1980-х годов проектная технология находит активное применение в процессе обучения иностранным языкам, обеспечивая продуктивный характер учебной деятельности, активизируя творческие и коммуникативные умения обучающихся, воплощая идею интегрированного обучения, формируя не только языковое сознание, но и глобальное мышление, которое способствует развитию личности [3; 5].

При использовании проектной технологии происходит изменение не только формы организации образовательного процесса, но и роли его участников. Активной стороной в познавательной деятельности становится обучающийся/студент. Преподаватель выступает организатором общения, помощником и/или консультантом. Совместная работа студента и преподавателя определяется как общение на равных, поскольку именно такое взаимодействие, происходящее в атмосфере взаимопонимания и сотрудничества, выступает необходимым условием реализации проектного подхода, по мнению Г.Д. Брауна [2].

Как справедливо отмечает М.А. Филлипс, актуальность и популярность проектной методики можно объяснить тем, что при работе с данной технологией задействованы все виды мотивов, в частности, перспективно-побуждающие, моральные, мотивы общения и эмоционального удовлетворения [4]. Кроме того, проект модернизирует устоявшиеся подходы, предлагает нестандартные решения, в определенных условиях мобилизует творческое мышление, формирует способность «транспортировать» знания, умения и навыки из привычной ситуации в новую, повышает языковую компетенцию и мотивацию студентов к изучению иностранных языков [1].

В условиях высшей школы повышение эффективно-

сти обучения на занятиях по иностранному языку, учитывая ограниченные временные рамки курса (как правило, 2-4 семестра), возможно, с нашей точки зрения, применяя инновационные подходы, методики и технологии, в частности, активно внедряя видео, аудио и мультимедиа в образовательный процесс.

### Методология исследования

В основу проведенного эксперимента была положена гипотеза, в соответствии с которой предполагалось, что воспитание толерантности у студентов возможно посредством применения проектной методики, которая значительно эффективнее обеспечивает необходимый уровень общей и профессиональной коммуникативной компетенции.

Необходимо было также подтвердить предположение о том, что систематическое применение проектной методики способствует расширению словарного запаса обучающихся, формирует критическое мышление, развивает навыки аудирования, чтения и перевода, умения формулировать мысли, идеи и предложения, доказывать свою точку зрения, другими словами, интенсифицирует развитие коммуникативных навыков на иностранном языке.

Апробация проектного подхода осуществлялась в группах первого и второго курсов направлений бакалавриата и магистратуры Института филологии и языковой коммуникации и Политехнического института Сибирского федерального университета. В течение четырех семестров обучения после каждого пройденного модуля студенты выполняли контрольные индивидуальные и групповые проектные задания на иностранном, а именно, английском языке, включая сбор и оформление, обсуждение и представление информации по определенной, выбранной из предлагаемого перечня теме в виде творческой работы (создание видеороликов, лонгридов, документальных фильмов, написание аналитических и новостных статей, прохождение веб-квеста), активно применяя средства сетевой коллаборации, электронные, дистанционные образовательные технологии.

Непрямой метод обучения иностранному языку был реализован в три этапа: организационно-подготовительный, технологический, рефлексивный (обобщающе-рефлексивный). Каждый этап представлял заданную последовательность действий.

Организационно-подготовительный этап затрагивал теоретические аспекты проектной технологии, подразумевал обсуждение специфики, вариантов и процедуры выполнения проекта (содержание, объем, элементы, требования к оформлению, многообразие и сложность

профессионального творчества), включал знакомство студентов с особенностями защиты и оценки, ранними проектными заданиями коллег. На данном этапе была представлена ресурсная база и возможные варианты используемых сетевых сервисов.

На следующем (технологическом) этапе осуществлялся выбор проблемы для проекта, его тип, структура и дизайн. Авторы проекта определяли задачи и состав участников. Происходила пошаговая реализация проекта, проводился контроль индивидуальных и/или групповых проектных заданий на стадии промежуточного анализа, а также проводились консультации с преподавателем, обсуждались проблемные аспекты.

Рефлексивный этап предполагал непосредственно защиту/представление проектной работы (презентации) с мультимедийным сопровождением, ответы на вопросы и оппонирование. Кроме того, в рамках данного этапа производилась комплексная оценка и осмысление проектного задания, его результатов, включая самооценку участников, оценку со стороны слушателей/наблюдателей, оценку преподавателя, подводились итоги мероприятия и давались комментарии, происходил поиск методов и средств улучшения используемой проектной технологии. В завершении данного этапа было проведено анкетирование. Для заполнения предлагался лист самооценки автора проекта, который включал несколько вопросов: «Что мною сделано особенно удачно?», «Что нового я узнал(а) за время работы?», «Какие языковые навыки и умения я усовершенствовал(а) при работе над проектом (аудирование, чтение, перевод, письмо, говорение)?», «Где в дальнейшем я намерен(а) использовать собранные материалы?», «Помогли ли мне методические рекомендации преподавателя и консультации с ним?», «Удовлетворен(а) ли я результатами своей работы над проектом?», «Какие профессионально-направленные навыки и умения вы усовершенствовали (приобрели) при работе над проектом?», «Будет ли полезен опыт проведенной проектной работы в дальнейшем в вашей профессиональной деятельности?».

В соответствии с основной задачей исследования, направленной на выявление у студентов вузов четырех показателей: национальные стереотипы; социальная дистанция по отношению к представителям другой культуры, расы, вероисповедания; отношение к вариативным проявлениям «инаковости»; наличие в понятийном аппарате концепта «толерантность»/«интолерантность», в нашем эксперименте применялись разнообразные методы диагностики: наблюдение, беседа, анкетирование, построение шкалы социальной дистанции Э. Богардуса.

Формирование понимания толерантности как отношения, необходимого для взаимодействия осуществ-

лялось посредством организации работы над проектом, нацеленным на создание лонгрида, посвященного проблеме толерантности в современном мире, а также при прохождении этапов веб-квеста, создании документального фильма и в процессе написания аналитических статей на данную тему, новостных сообщений, повествующих о различных проявлениях толерантного и интолерантного отношения в существующих обстоятельствах.

В процессе работы над проектами студенты пользовались информационно-коммуникационными интернет-технологиями, различными мессенджерами, блогами, вики, виртуальными досками, Google формами, средствами синхронной и асинхронной коммуникации, которые вовлекали студентов в ситуации реальной межкультурной коммуникации. Работа над проектами была посвящена традициям и обычаям, истории, литературе, географии, экономике различных государств, а также культуре коренных малочисленных народов России. Данная активность стимулировала участников к открытому, живому диалогу, используя ресурсы английского языка в общении с представителями иностранных государств.

#### Анализ результатов

Ответы на вопросы «Что мною сделано особенно удачно?», «Что нового я узнал(а) за время работы над проектом?» свидетельствуют о продуктивном характере учебной проектной деятельности, способствующей реализации личного творческого потенциала студентов, воздействующей на накопление индивидуального опыта в области освоения и использования на практике иностранного языка.

Защита проектов, по мнению 43 студентов (из 45 – из числа всех участников), способствовала созданию праздничного настроения. Два студента (из 45) отметили данное событие как «важное мероприятие». Отсутствие отрицательной оценки за проект, возможность самому оценить свою работу, похвалить и проявить себя, желание попробовать свои силы и применить знания английского языка, по мнению студентов, создавало положительную мотивацию к выполнению работы и созданию атмосферы успеха.

На вопросы анкеты («Помогли ли мне методические рекомендации преподавателя и консультации с ним?», «Удовлетворен(а) ли я результатами своей работы над проектом?», «Будет ли полезен опыт проведенной проектной работы в дальнейшем в вашей профессиональной деятельности?») все студенты дали положительные ответы. Данная реакция демонстрирует эффективность и действенность проектной технологии, активизирующей формирование коммуникативных умений и про-

фессиональных навыков обучающихся. Двадцать один студент отметил, что проектная работа стала «пробой профессиональных возможностей на иностранном языке». Таким образом, студенты, специализирующиеся в радиожурналистике, представили аудио файлы с интервью; студенты, интересующиеся телевизионной журналистикой, продемонстрировали документальные фильмы; большинство студентов выбрали создание мультипроекта (лонгрида) в качестве проектной работы. Четверо студентов написали, что «они еще не решили, будут ли заниматься профессиональной журналистикой, но опыт проектной работы им крайне интересен и полезен для совершенствования знаний английского языка».

Семнадцать студентов, которые работали над аудио проектом, признали, что навыки аудирования и говорения были ими улучшены. Как оказалось, студенты, снимавшие видео (13 студентов), усовершенствовали навыки говорения, чтения, перевода и письма. Авторы лонгридов (15 студентов) уточнили, что навыки чтения и письма на английском языке стали у них лучше. Результаты тестов и контрольных заданий на аудирование, чтение, перевод, письмо и говорение в конце семестров оказались выше предыдущих, когда проектная технология не внедрялась активно в учебный процесс.

Проектная, проблемно-ориентированная технология с поэтапным выполнением учебных заданий (в частности, коллаборативное задание «веб-квест») кроме интенсивного языкового погружения также способствовала, по мнению 20 студентов магистратуры инженерного профиля, самоорганизации, эмпатии, позитивному межличностному взаимодействию, мобильности и гибкости, успешности в решении поставленных задач. Десять студентов отметили расширение общекультурных знаний, обогащение собственной картины мира. Семь студентов были готовы нести ответственность за поддержание партнёрских и доверительных отношений внутри коллектива/проектной группы.

Ответы на вопросы «Какие профессионально-направленные навыки и умения вы усовершенствовали (приобрели) при работе над проектом?», «Где в дальнейшем я намерен(а) использовать собранные материалы?» показали, что профессионально-приобретенные умения и навыки (и собранные материалы) определялись соответственно специализации будущих журналистов и инженеров (в радиожурналистике, телевизионной журналистике, интернет журналистике, стандартизации, управлении качеством, надзорной и инспекционной деятельности в сфере труда).

Результаты проведенных тестов на знание вокабу-

ляра у студентов, занимавшихся проектной деятельностью, по сравнению с теми, кто в проекте не участвовал, были схожие (равное количество студентов, написавших на «отлично», «хорошо», «удовлетворительно»). Различие проявилось в том, что среди студентов, не вовлеченных в проектную деятельность, оказались те (2 студента), которые не смогли успешно справиться с тестом на знание слов по изучаемым темам. Студенты, прошедшие проектную форму обучения, написали тест успешно.

Положительная динамика в области сокращения социальной дистанции по отношению к различным народам наблюдалась у студентов по результатам заключительной диагностики проведенного исследования. Если на начальном этапе 4/5 студентов полагали, что стараются быть толерантными, не показывая свое неприятие по отношению к другим людям, то на заключительном этапе – 65,5% студентов признались, что ощущают толерантные чувства и находятся на уровне ценностно-смысловой толерантности.

#### Выводы

Результаты эксперимента показали, что часть гипотезы о том, что наиболее эффективные методы обучения студентов возможны на интегративной основе в рамках профессионально-направленного обучения, можно считать подтвержденной полностью.

С целью выявления «остаточных знаний» через три месяца был предъявлен этим же студентам тест на знание лексики. Результаты у студентов, занимавшихся проектом, а также обучавшихся вне проектной деятельности, оказались одинаковыми. Эти результаты не могут служить подтверждением того, что проектная методика может рассматриваться эффективной формой закрепления словарного запаса в долговременной памяти по сравнению с традиционными методами обучения.

Другой вывод относительно возможностей проектной методики представляется положительным. Мы можем утверждать, что использование проектной методики и средств сетевой коллаборации способствует повышению уровня толерантности студентов, приводит к сокращению социальной дистанции, позитивному взаимодействию и обогащению, поиску содержательных компромиссов, активизирует переход толерантности в ценностно-смысловую структуру личности студента. Толерантность рассматривается ими не исключительно в аспекте терпимого отношения к «иному», к тому, что студент не может понять, принять или объяснить. Толерантность осознается как принцип коммуникативного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тармаева В.И. О применении проектной методики в преподавании русского языка как иностранного / В.И. Тармаева // Правоохранительные органы: теория и практика. – 2019. – № 2. – С. 200-201.
2. Brown H. Douglas. Principles of Language Learning and Teaching. London: Pearson Education, 2007. – 423 p.
3. Hutchinson T. Introduction to Project Work. Oxford: Oxford University Press, 1996. – 400 p.
4. Phillips M.A. Consideration of Two Approaches to Providing Materials for ESP. London: British Council, 1978. – p.
5. Widdowson H.G. Learning Purposes and Language Use. Oxford: Oxford University Press, 1983. – 122 p.

© Тармаева Виктория Ивановна (vtarmaeva@mail.ru), Ступина Татьяна Владимировна (stupina\_tv@mail.ru),  
Антолиновская Вера Михайловна (antolinv@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сибирский федеральный университет

# ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ТУРИСТИЧЕСКОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ<sup>1</sup>

## LINGUISTIC FEATURES OF MANIPULATIVE INFLUENCE IN THE ENGLISH-LANGUAGE TOURIST INTERNET DISCOURSE

**M. Avakova**  
**A. Monogarova**  
**O. Budnyaya**

*Summary:* This article is devoted to the study and description of the specific speech manipulation features of the modern English-language tourist Internet discourse, verbalized in the marketing electronic texts of travel and tourism websites. The article describes effective strategies of speech influence, forming a positive attitude of addressees to the presented products and services. It is revealed that the characteristic feature of the English-language tourist Internet discourse is the targeted social impact on the addressee of marketing electronic texts through harmonious speech interaction, characterized by implicit strategies of etiquette communication. The combination of manipulative strategies in one discursive fragment emphasizes the speech influence, contributes to the successful achievement of communicative intentions of the addressee in the global electronic environment.

*Keywords:* tourist Internet discourse, speech manipulation, strategies, harmonious communication.

**Авакова Марина Лазарьевна**

к.филол.н., доцент, Пятигорский государственный университет (г. Пятигорск)  
marina-avakova@yandex.ru

**Моногарова Алина Геннадьевна**

к.филол.н., доцент, Пятигорский государственный университет (г. Пятигорск)  
alicha2002@mail.ru

**Будняя Ольга Николаевна**

к.пед.н., доцент, Пятигорский государственный университет (г. Пятигорск)  
olga.peony2014@mail.ru

*Аннотация:* Настоящая статья посвящена изучению и описанию специфических особенностей речевого манипулирования современного англоязычного туристического Интернет-дискурса, актуализируемого в информационно-рекламных электронных текстах сайтов туристических агентств. В статье описаны эффективные стратегии речевого воздействия, формирующие позитивное отношение адресатов к презентуемым продуктам и услугам. Выявлено, что характерной особенностью англоязычного туристического Интернет-дискурса, является целенаправленное социальное влияние на адресата информационно-рекламных электронных текстов посредством гармоничного речевого взаимодействия, характеризуемого применением скрытых стратегий этикетной коммуникации. Комбинирование манипулятивных стратегий в одном дискурсивном фрагменте способствует усилению речевого воздействия, успешному достижению коммуникативных намерений адресанта в глобальной электронной среде.

*Ключевые слова:* туристический Интернет-дискурс, манипулятивное воздействие, стратегии, этикетная коммуникация.

**В**ыявление особенностей эффективного речевого взаимодействия в современных условиях интенсивного информационного обмена в электронной среде определяет актуальность исследований языковых способов оказания воздействия на участников коммуникации с целью изменения отношений либо поддержания и укрепления адресатов в уже существующих мнениях и позициях.

Как утверждает И.А. Стернин, основной целью речевого воздействия является убеждение партнёра по коммуникации в сознательном принятии высказываемой точки зрения, решения по какому-либо вопросу, при этом манипулирование рассматривается ученым как воздействие на человека для неосознанного побужде-

ния его к какому-либо действию, изменению поведения вопреки собственным намерениям [6, с. 57].

Манипуляция, так же как и убеждение, относится к категории целенаправленного социального влияния, где целью адресанта является формирование, изменение или поддержание определенного мнения, отношения к обсуждаемому в соответствии с интересами манипулятора. С.Г. Кара-Мурза под феноменом манипуляции понимает вид психологического скрытого воздействия, предполагающий владение особым мастерством и знаниями, при этом сам факт воздействия на объект манипуляции должен оставаться скрытым, незамеченным [2, с. 16-17]. Отличительной особенностью манипуляции как части технологии власти является то, что потенци-

<sup>1</sup> Публикация подготовлена в рамках проекта МК-2338.2020.6 (Комплексное прагматингвистическое исследование современного электронного текста: стратегии реализации манипулятивного потенциала) по гранту Президента Российской Федерации

альные позиции манипулируемых участников коммуникации, рассматриваемых не как сознательные личности, но как объекты, лишенные свободы, своего рода вещи, ограничиваются бессилием, подчинением или безразличием [2; 8; 10].

Речевое манипулирование трактуется исследователями как искусное воздействие на адресата, не признающего или не осознающего того, что им манипулируют, и некритично воспринимающего данное воздействие как часть объективной информации. Речевое манипулирование базируется на психологических и психолингвистических механизмах, побуждающих адресата к выполнению выгодных для манипулятора действий, способствующих восприятию скрытых коммуникативных установок. Речевое манипулирование может считаться успешным, если получатель информации считает высказывание истинным и действительным и в то же время не признает, тот факт, что им манипулировали. При этом необходимо принимать во внимание знания конвенций, намерений и ценностей, существующих обществе, детерминирующем используемый в его рамках язык [3; 8; 12].

Одной из языковых сфер, где наиболее интенсивно применяются различные стратегии и тактики манипулятивного воздействия является современный туристический Интернет-дискурс, определяемый исследователями как разновидность институционального делового дискурса и характеризуемый статусностью, нормативностью, официальностью, деловой тональностью, этикетностью [7]. Результатом динамичного расширения информационно-коммуникативного пространства в сети Интернет, доступности данных сайтов туристических услуг является объективизация функционирования туристического дискурса как подвида рекламного дискурса, который сконцентрирован на разнообразных видах рекламы туризма и направлен на презентацию и развитие туристических услуг [4]. Основная цель информационно-рекламных материалов туристических сайтов заключается в формировании позитивного отношения потенциальных клиентов к представляемым продуктам и услугам.

Специфической особенностью туристического Интернет-дискурса, в частности публичного туристического дискурса, является использование манипулятивных стратегий, способствующих реализации посткоммуникативных действий, желаемых для адресанта [7, с. 232], управление стремлениями, эмоциями, потребностями потенциального клиента, создание ситуаций ощущения позитивного настроения посредством приемов скрытого воздействия [1].

Важно отметить, что взаимодействие с адресатом при соблюдении этикетного процесса коммуникации, харак-

теризуемого проявлением внимания, демонстрацией заинтересованности, является неотъемлемой характеристикой информационно-рекламных Интернет-текстов туристического дискурса. Стратегии достижения эффективного речевого манипулирования в исследуемом дискурсе рассматривались на примере презентации отелей сайтов туристических агентств (*Booking.com, Tripadvisor*).

Как отмечает Л.М. Гончарова, стратегия позитива в туристическом дискурсе предполагает контакт с адресатом в рамках вежливого общения, посредством языковых средств, способствующих формированию взаимно желаемых отношений [1]. При этом факт прямого воздействия на адресата маскируется, коммуникативное намерение адресанта является имплицитным, информирование осуществляется при помощи манипулятивных лингвистических средств (риторические вопросы, определенный артикль, прилагательные в сравнительной степени), способствующих убеждению адресата, формированию положительных эмоций, принятию позиционируемой услуги [7; 8].

Обращаясь к стратегиям вежливости, разработанным П. Браун и С. Левинсоном [9], выделим релевантные для данной работы стратегии этикетного речевого поведения, осуществляемые посредством высказываний в косвенной форме (*Off Record*), минимизирующие прямое воздействие на адресата:

- Делайте намеки, создавайте условия для совершения действий: предлагайте ассоциативные ключи, предполагайте;
- Оставаясь противоречивыми, используйте метафору, будьте ироничны, задавайте риторические вопросы;
- Преуменьшайте;
- Преувеличивайте;
- Оставайтесь неясными, неопределенными;
- Обобщайте.

Необходимо отметить, что данные стратегии демонстрируют неоднозначную интерпретацию высказываний, способствуют усиленному воздействию на адресата, подчеркивая при этом его значимость [9; 11], являются характерными для исследуемого типа дискурса, демонстрируя успешность речевого манипулирования.

Проиллюстрируем использование данных стратегий в англоязычном туристическом Интернет-дискурсе, актуализирующем описание отелей с целью информирования и привлечения потенциальных клиентов.

В текстовом фрагменте (1) демонстрируется комбинирование стратегий косвенного и прямого воздействия на адресата в презентации расположения отеля, достопримечательностей, мест отдыха, ресторанов, находящихся в непосредственной близости.



(1) *Everyone needs a place to lay their weary head.* For travelers visiting Dinard, Hotel Castelbrac is an excellent choice for rest and rejuvenation. Well-known for its romantic environment and proximity to great restaurants and attractions, *Hotel Castelbrac makes it easy to enjoy the best of Dinard.* ... Close to some of Dinard's most popular landmarks, such as Notre Dame d'Emeraude de Dinard (0.5 mi) and Barrage de la Rance (1.5 mi), Hotel Castelbrac is a great destination for tourists. *While in Dinard, you may want to check out some of the restaurants* that are a short walk away from Hotel Castelbrac, including Le Cafe Rouge (0.3 mi), La Cour de Récré (0.2 mi), and Le Citrus (0.3 mi). *Best of all, Hotel Castelbrac makes it easy to experience many great Dinard attractions* like Promenade du Clair de Lune (0.2 mi), Villa les Roches Brunnes (0.5 mi), and Pointe du Moulinet (0.3 mi), which are a short distance away. *Whether you're traveling for business, pleasure or both, Hotel Castelbrac is sure to make your visit to Dinard one worth remembering* [13]. Как видим, презентацию отеля инициирует выражение адресанта, предполагающего знание о стремлениях адресата (*Everyone needs a place to lay their weary head*). Далее описание отеля сопровождается употреблением стратегией преувеличения с использованием ряда интенсификаторов (*to enjoy the best of Dinard; a great destination; most popular; Best of all; to experience many great Dinard attractions*), выражением предположения при помощи модального глагола (*While in Dinard, you may want to check out some of the restaurants*), а также выражением обещания, гарантии в прямой форме, предлагающей сотрудничество (*Hotel Castelbrac is sure to make your visit to Dinard one worth remembering*), с целью вызвать у адресата позитивную эмоциональную реакцию, привлечь к предлагаемым услугам.

В дискурсивном отрывке (2) иллюстрируется стратегия обобщения, употребление эмоционально-экспрессивной лексики, привлекающей внимание к представленному отелю, а именно к архитектуре, расположению, развлечениям, питанию с целью обращения к чувственной сфере адресата. Необходимо подчеркнуть, что стратегия аттракции, актуализирующая языковое манипулирование сознанием в рамках интернет-коммуникации, является характерной особенностью глобальной электронной среды [5].

(2) *Since 1859 the majestic, white facade has contemplated Saint-Malo bay.* ... Renovated by expert decorator Alexandre Danan, the hotel offers the utmost elegance, modernity and finery. Situated 45 min. away from Mont Saint Michel, *Dinard the "elegant" is all yours: the sea air and spray, the palm trees, the sea gulls, the beaches, the golf clubs by the sea, the Casino, Port Breton tennis courts, midnight strolls ... summer jazz brunches, cocktails at "333 cafe", dinners at the George V, facing the sea, buffet breakfasts watching the sun comes up: could this sum up the good life combined with discrete luxury* [14]? Эмоционально-окрашенные лексические средства

в комбинации с риторическим вопросом (*Could this sum up the good life combined with discrete luxury?* – Не кажется ли все это хорошей жизнью в сочетании со сдержанной роскошью?) способствуют акцентированию внимания на значимых смысловых компонентах данного фрагмента.

В информационно-рекламном текстовом фрагменте (3) проиллюстрировано описание отеля, расположение, архитектура, питание, достопримечательности с использованием стратегий преувеличения, преуменьшения, обобщения.

(3) Offering panoramic views across the Gulf of Naples, Bellevue Syrene is an elegant choice for your stay in Sorrento. ... This 18th-century villa combines classic architecture with modern design. ... Hotel Bellevue Syrene serves *only the highest quality cuisine* from the Campania region in its 2 restaurants, 1 of which with a sea-view terrace....

Sorrento centre is just a 5-minute walk away. *This is our guests' favourite part of Sorrento, according to independent reviews.* Couples particularly like the location — they rated it 9.9 for a two-person trip. *We speak your language* [15]! Комбинирование нескольких стратегий манипулятивного воздействия в данном фрагменте с использованием ряда эмоционально-экспрессивных языковых средств: а именно: употребление прилагательного в превосходной степени (*the highest*) с акцентуатором (*only*) при презентации ресторанов отеля (*Hotel Bellevue Syrene serves only the highest quality cuisine.* – В ресторанах отеля Бельвью Сирина предоставлены блюда только самого высокого качества.), деинтенсификатора (*just*) в описании месторасположения отеля, подчеркивающего близость к центру города (*Sorrento centre is just a 5-minute walk away.* – Центр Сорренто всего в 5 минутах ходьбы.), обобщения (*This is our guests' favourite part of Sorrento, according to independent reviews.* – Это любимая часть Сорренто для наших гостей согласно независимым отзывам; *We speak your language!* – Мы говорим на вашем языке!) способствует усиленному воздействию на адресата с целью его убеждения в целесообразности выбрать именно презентуемый отель.

Англоязычный туристический Интернет-дискурс обладает значительным языковым потенциалом манипулятивного воздействия. Скрытые речевые стратегии этикетной коммуникации способствуют гармоничному взаимодействию, усилению заинтересованности в позиционируемом продукте или услуге, формированию мнений, оценок, отношений реципиента в соответствии с интересами и намерениями адресанта. Безусловно, выявление особенностей речевого манипулирования в современной информационной глобальной среде, способствует эффективной реализации профессионального взаимодействия, расширяя знания о способах воздействия на общественное сознание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончарова Л.М. Стратегии и тактики рекламных текстов туристской сферы // *Сервис в России и за рубежом*. 2011. № 7. С. 202-209.
2. Кара-Мурза С.Г. *Манипуляция сознанием*. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 832 с.
3. Ковешникова М.Н. Речевая манипуляция и приемы речевого манипулирования // XVIII Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф. (22-23 апр. 2014 г.): в 3-х т. / под общ. ред. В.Н. Скворцова. СПб.: Ленингр. гос. ун-т, 2014. Т. 1. С. 387-394.
4. Митягина В.А. Туристический интернет-дискурс: номинативные ошибки как негативный фактор межкультурной коммуникации // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2015. №6 (717). С. 424-434.
5. Моногарова А.Г. Современный электронный текст: жанровое многообразие и прагматический потенциал // *Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики*. 2020. № 13. С. 205-210.
6. Стернин И.А. *Основы речевого воздействия*. Учебное издание. Воронеж: «Истоки», 2012. 178 с.
7. Тарнаева Л.П., Дацюк В.В. Туристический дискурс: лингвопрагматические характеристики // *Вестник СПбГУ*. 2013. Сер. 9. Вып. 3. С. 229-235.
8. Árvay A. Pragmatic aspects of persuasion and manipulation in written advertisements. *Acta Linguistica Hungarica*. 2004. Vol. 51 (3-4). Pp. 231-263.
9. Brown P., Levinson S.C. *Politeness: Some universals in Language use*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1987. 450 p.
10. Harré R.. *Persuasion and manipulation*. In: Teun A. van Dijk (ed.): *Discourse and communication*. Walter de Gruyter, Berlin. 1985. Pp. 126-142.
11. Pishghadam R., Navari S. A Study into Politeness Strategies and Politeness Markers in Advertisements as Persuasive Tools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2012. Vol. 3 (2). Pp. 161-171.
12. Shiryayeva T.A., Gelyayeva A.I., Alikayev R.S., Huchinaeva D.D., Toguzayeva M.R. A theory-driven framework for the study of language in business // *XLinguae. Slovenska Vzdelačavaciaa Obstaravacias. r.o*. 2018. Volume 11. Issue 1. P. 82-90. DOI: 10.18355/XL.2018.11.01.08.
13. Tripadvisor [Electronic Resource]. Mode of Access: [https://www.tripadvisor.co.uk/Hotel\\_Review-g187099-d7849554-Reviews-Castelbrac\\_Hotel\\_Spa-Dinard\\_Ille\\_et\\_Vilaine\\_Brittany.html](https://www.tripadvisor.co.uk/Hotel_Review-g187099-d7849554-Reviews-Castelbrac_Hotel_Spa-Dinard_Ille_et_Vilaine_Brittany.html)
14. Tripadvisor [Electronic Resource]. Mode of Access: [https://www.tripadvisor.co.uk/Hotel\\_Review-g187099-d198251-Reviews-Hotel\\_Barriere\\_Le\\_Grand\\_Hotel-Dinard\\_Ille\\_et\\_Vilaine\\_Brittany.html](https://www.tripadvisor.co.uk/Hotel_Review-g187099-d198251-Reviews-Hotel_Barriere_Le_Grand_Hotel-Dinard_Ille_et_Vilaine_Brittany.html)
15. Booking.com [Electronic Resource]. Mode of Access: <https://www.booking.com/hotel/it/bellevue-syrene.en-gb.html?aid=304142&label=gen173rf-1FCAEoggl46AdIM1gDaMIBiAEBmAEhuAElyAEM2AEB6AEB-AELiAIBogIKcG9kaXVtLmNvbAGCA7gCmc-kiQbAAgHSAiQ2MGlyN2JmZS1kZDM5LTRiMjgtYjlmNy00NGNhMjRhNjlkZmLYAgbgAgE&sid=3acdddb1b944371a095b5a826d7670c>.

© Авакова Марина Лазарьевна (marina-avakova@yandex.ru), Моногарова Алина Геннадьевна (alicha2002@mail.ru), Будняя Ольга Николаевна (olga.peony2014@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## АНАЛИЗ ЯЗЫКОВОЙ ОНТОЛОГИЗАЦИИ ЭПИСТЕМИЧЕСКОГО ФАКТОРА В АСПЕКТЕ ОСМЫСЛЕНИЯ ТЕМЫ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

### ANALYSIS OF THE LANGUAGE ONTOLOGIZATION OF THE EPISTEMIC FACTOR IN THE ASPECT OF IMPLEMENTING THE TOPIC OF THE STATEMENT

*D. Vorotnikov  
T. Pankova*

*Summary:* The purpose of this study is to determine how the ontologization of the epistemic factor affects the process of the interlocutor's comprehension of the topic of the utterance, the contextualization of the utterance as a whole. The scientific novelty lies in the fact that for the first time the analysis of the features of verbal linguistic markers is carried out in the context of the contextualization of the topic. The results obtained indicate that representation is carried out through quotation or retelling, which is often accompanied by a shift in the deictic coding of time and place, a change in pronouns and the sequence of tenses. The following verbal means are markers of indirect access to information: indirect appeal, passive voice of verbs, lexical introductory units. It is emphasized that the use of the cognitive components of communication, aimed at minimizing the attempts of the interlocutors in the contextualization of the topic, contributes to the optimization of communicative interaction.

*Keywords:* verbal linguistic markers, linguistic ontologization, communicative partner, current communicative situation, aspect of comprehension, contextualization of an utterance, intellectual distance.

**Воротников Дмитрий Валерьевич**

*Преподаватель, Российский государственный социальный университет (Москва)  
ivasha2509@gmail.com*

**Панкова Татьяна Николаевна**

*к.филол.н., Доцент, Воронежский государственный университет  
pankovatn30@mail.ru*

*Аннотация:* Цель настоящего исследования – определить каким образом онтологизация эпистемического фактора влияет на процесс осмысления собеседником темы высказывания, на контекстуализации высказывания в целом. Научная новизна состоит в том, что впервые проводится анализ особенностей вербальных языковых маркеров в условиях контекстуализации темы. Полученные результаты свидетельствуют о том, что репрезентация осуществляется посредством цитирования или пересказа, который часто сопровождается смещением дейктического кодирования времени и места, заменой местоимений и последовательности времен. Маркерами опосредованного доступа к информации являются следующие вербальные средства: косвенное обращение, пассивный залог глаголов, лексические вводные единицы. Подчеркивается, что задействование когнитивных компонентов коммуникации, направленных на минимизацию попыток собеседников в контекстуализации темы, способствует оптимизации коммуникативного взаимодействия.

*Ключевые слова:* вербальные языковые маркеры, языковая онтологизация, коммуникативный партнер, текущая коммуникативная ситуация, аспект осмысления, контекстуализация высказывания, интеллектуальная дистанция.

**В** центре внимания данной статьи – построение смысла и, следовательно, ключевые вопросы о том, что нам нужно знать, чтобы понимать друг друга, и какого рода знания, относящиеся к пониманию, нам необходимы. Понимание здесь означает обретение смысла в реальных ситуациях. Процесс смыслообразования и, следовательно, контекстуализации встроен в ситуацию, в которой он происходит. Основной интерес представляет рассмотрение высказываний как данных в процессе человеческого взаимодействия и оказывающих воздействие на нашу психику, а также понимание этого воздействия. В работе рассматривается актуальность металингвистического, метапрагматического осознания в коммуникации.

Употребление языка всегда интерпретируется, то есть участники коммуникации придают ему определённое значение. Следовательно, рефлексивное осознание является важнейшим аспектом процессов смыслопорождения. Это осознание отражается в том, как высказывания/тексты располагаются во временном, истори-

ческом, социальном контексте. Без такой контекстной «встроенности» любая интерпретация невозможна, или «не существует возможности интерактивной связности» [12, с. 78].

К сегодняшнему дню накопился большой фактический материал, свидетельствующий о формировании «мышления под влиянием языка» [2, 3, 4, 5, 13, 14, 20, 21]. Если в классических теориях познания господствовал принцип единства познания и языка, в духе идеи единства формы и содержания, то теперь, используя терминологию Аристотеля, язык предстает не только и не столько формальной основой, сколько активно изменяющей основой, производящей, движущей причиной.

В продолжающихся дискуссиях о способах создания смысла центральное место занимают понятия контекста и интеракционной модели коммуникации [2, с. 165]. Под контекстом мы понимаем экстралингвистическое окружение высказывания/текста, которое делает его прагматически и социокультурно релевантным. Таким

образом, отправной точкой в анализе построения значения является то, что референциальное или денотативное значение – это только одна часть эффектов использования языка. Текст, рассматриваемый в фокусе динамического процесса, рассматривается как постоянная семантизация, как кластер различных значений, которые либо реализуются, либо не реализуются в конкретных контекстах [3, с. 419]. Помимо референциального значения, акты коммуникации, безусловно, порождают социальное значение, то есть интерпретационные связи между тем, что было сказано, и социальным поводом, в котором это было сделано [6, с. 623].

Хотя формальные структуры и пропозициональное значение предложений в данном случае имеют значение, они больше не являются доминирующими в изучении языка и интерпретации значения. Значение вытекает из ситуации [4, с. 394].

Однако контекст больше не рассматривается как внешний объект, просто добавляемый к лингвистическому анализу в качестве «побочного продукта» [7]. Способ, в котором слово или высказывание «вписывается в контекст – это то, что создает смысл для других» [8, с. 133]. Говоря иначе, придать смысл слову или высказыванию означает установить соответствующие связи между использованием языка и конкретными условиями, в которых он функционирует, должным образом его контекстуализировать [5, с. 154].

Таким образом, еще одним ключевым понятием для данного обсуждения является контекстуализация. Мы рассматриваем контекстуализацию как когнитивный и вербальный процесс выдвигания на передний план, выделения говорящим и понимания адресатом некоторых компонентов контекста как основных и важнейших смысловых сигналов, задающих рамки и перспективы интерпретации сообщаемого в виде вербальных структур.

Контекстуализация не является однозначной и беспроблемной. Почти нет ограничений на какие-либо внешние факторы, релевантные для конкретного речевого акта «Нет никаких принципиальных ограничений на то, что может быть включено в данный контекст, на то, что может быть показано как действительно релевантное для совершения конкретного речевого акта» [9, с. 255].

Выявление релевантных компонентов контекста, имеющих решающее значение для эффективного извлечения смысла, не может быть осуществлено с помощью формальных процедур. Эта проблема не имеет четкого технического решения. Исследовательский вопрос, на который необходимо ответить, заключается в том, как управлять и оперировать контекстом, то есть как выявить его релевантные аспекты, имеющие решающее значение для анализа данной коммуникативной ситуации и

структуры текста в этой ситуации.

Контекстуализация может, например, резко пойти не так, особенно в ситуациях, когда речь идет о таких социально и/или политически чувствительных категориях, как раса, пол, этническая принадлежность. Неправильное распределение высказываний по контекстам приводит к непониманию и конфликтам.

Современное «панорамное» изучение контекста характеризуется тем, что контекст рассматривается уже не как чисто языковое окружение (со-текст) языковой единицы, а как совокупность языковых и неязыковых факторов, играющих важную роль в эффективном воспроизводстве и интерпретации дискурса.

Особенность данной статьи заключается в использовании когнитивно-коммуникативного подхода к изучению контекста высказывания. Согласно социокогнитивному подходу, предложенному Т.А. ван Дейком, контекст не рассматривается как объективная физическая среда, в которой происходит общение. Вместо этого мы имеем дело с моделями контекста – мысленно истолкованными субъективными репрезентациями соответствующих свойств коммуникативной ситуации в эпизодической памяти её участников [10, с. 72].

Решающим моментом является не ситуация сама по себе, взятая в её абсолютных измерениях, но определение этой ситуации участником, поскольку именно он выбирает соответствующие свойства своей реальной физической среды для текущего момента. Таким образом, ситуация является абстракцией, сформированной в результате ментальной обработки общего фона участника высказывания (сенсорного, интенционального, рационального) [11, с. 100].

К таким релевантным свойствам относятся параметры времени и места, собеседники и их различные идентичности, характеры, роли, действия, цели и знания. Это демонстрирует огромную важность принятия в качестве отправной точки для анализа контекста перспективу того участника, чье поведение анализируется [15, с. 188]. Соответственно, в коммуникативной ситуации существуют как минимум две контекстные модели: контекстная модель говорящего и модель контекста слушающего, которые накладываются друг на друга в процессе коммуникации.

Тема как «объект мысли, сформировавшийся в сознании говорящего и выраженный в тексте» [16] может быть легко распознана и адекватно идентифицирована слушающим при условии учёта соответствующей контекстной модели.

Таким образом, тема и контекст находятся в фунда-

ментальном отношении друг к другу. Контекстные модели характеризуются своим динамическим характером. Они развиваются «непрерывно» и «online», то есть параллельно с действием и мыслями [20, с. 248].

В рамках современной когнитивно-коммуникативной парадигмы наблюдается общая тенденция к переосмыслению контекста и определению его не как объективно существующего явления, а как специфических ментальных моделей, создаваемых собеседниками в процессе коммуникации и представляющих в их эпизодической памяти соответствующие свойства коммуникативной среды.

Соответственно, в процессе контекстуализации темы – лингвокогнитивной операции, направленной на конкретизацию темы – различные релевантные коммуникативные факторы (пространственно-временные, статусно-ролевые, эпистемические, аффективные) эксплицируются через призму их интерпретации партнерами по общению.

Основатель социокогнитивной теории контекста Т.А. ван Дейк предполагает, что «контексты, определяемые как ментальные модели, нуждаются в особом компоненте знаний», который представляет собой соответствующие убеждения о знаниях, говорящих или слушающих их собеседников. Другими словами, пользователям языка необходимо иметь не только общие «знания о мире», и не только знания о текущей коммуникативной ситуации, но и, конечно же, взаимные знания о знаниях друг друга. Эти предположения являются релевантными измерениями текущей коммуникативной ситуации [10, с. 78].

Коммуникативный статус эпистемического фактора контекстуализации темы предполагает задействование общих фоновых знаний и коммуникативной компетенции собеседников, представленных широким потенциалом вербального выражения в дискурсе.

Мы рассматриваем фоновые знания как общую для обоих коммуникативных партнеров имплицитную информацию, которая добавляется к содержанию вербального высказывания и позволяет оптимизировать его восприятие и понимание.

В нашем случае это общий пресуппозиционный (ситуативный и внеситуативный (социокультурный)) фонд говорящего и слушающего, без которого их совместное коммуникативное взаимодействие, направленное на контекстуализацию темы, будет заблокировано или станет практически невозможным. Коммуникативная компетенция определяется как способность собеседников мобилизовать различные знания вербальных и невербальных средств, ситуации, правил и норм поведения, общества и культуры для эффективного выполнения

определенных коммуникативных задач в соответствующих контекстах и ситуациях [11, с. 203].

Общая коммуникативная компетенция включает в себя такие составляющие, как лингвистическая компетенция, дискурсивная компетенция, социолингвистическая компетенция, социокультурная компетенция, стратегическая компетенция, иллокутивная компетенция и создает основу для дифференциации знаний, входящих в индивидуальное когнитивное пространство каждого коммуникативного партнера.

Безусловно, степень осведомленности собеседников о теме в начале (начальная осведомленность) и в конце (аддитивная осведомленность) коммуникации существенно различается. В процессе речевого взаимодействия коммуникативные партнеры приобретают и накапливают новую информацию об обсуждаемой теме, что способствует эффективной контекстуализации этой темы.

По мнению Т. Левандовской-Томашик, «Творчество в производстве языка – это взаимодействие между старым и новым. Новое не может быть произведено или понято человеком полностью независимо от знакомого материала. О нём можно думать либо в терминах перестройки и/или умножения известных стереотипных схем, либо в терминах введения новых элементов в существующие схемы путем установления новых связей между ними, их реконфигурации» [17, с. 98].

Говорящий (как инициатор контекстуализации темы) должен активизировать не только свои собственные знания, но и гипотетически моделировать знания своего коммуникативного партнера. Для этого он обычно применяет следующие K(knowledge)-стратегии [18, с. 4]:

1. К 1 – стратегия активизации уже имеющейся общей информации («Я рассказывал вам о..?», «Вы помните...», «Как я уже сказал ...»);
2. К 2 – стратегия введения новой информации путем объяснения некоторых новых фактов по теме.

Различия в знаниях формируют интеллектуальную дистанцию между собеседниками. Согласно результатам нашего исследования, чем меньше интеллектуальная дистанция, тем имплицитнее контекстуализация темы и, наоборот, чем больше интеллектуальная дистанция, тем эксплицитнее контекстуализация темы. Представляя свои знания о теме, говорящий указывает источник своих знаний и свою уверенность/неуверенность в осведомленности о теме. О градации эпистемического фактора в контекстуализации темы свидетельствует разработанная в лингвистике модально-эпистемическая шкала «знаю – предполагаю – не знаю» [19, с. 106].

Экспликация эпистемического фактора в дискурсе

реализуется с помощью широкого спектра вербальных средств: глаголы (знать, понимать, определять, иметь в виду, убеждать, верить, сомневаться, казаться, думать, считать, предполагать, предполагать, предполагать, догадываться); модальные глаголы (должен, следует, должен, должен, может, нужно, нужно, будет, может, может, может, может, мог, будет); наречия (безусловно, конечно, действительно, фактически, несомненно, очевидно, уверенно, действительно, определено, очевидно, явно, возможно, возможно, вероятно, предположительно); прилагательные (уверенный, знающий, уверенный, определенный, очевидный, истинный, неопределенный, вероятный, маловероятный, возможный, вероятный, сомнительный); существительные (уверенность, убежденность, несомненность, подтверждение, достоверность, факт, сомнение, предположение, неопределенность, невозможность, невероятность).

По способу получения знаний следует различать прямой и опосредованный доступ к информации. Прямой доступ к информации основан на индивидуальном перцептивном опыте партнеров по общению и охватывает область определенности («я знаю») на модально-эпистемической шкале, тогда как опосредованный доступ к информации занимает область неопределенности («я предполагаю», «я основываюсь на предположении», «я не знаю»).

Прямой доступ связан с явлением «визуального или аудиального свидетельства», другими словами, говорящий сам пережил или стал свидетелем определённого события. Речевые средства прямого доступа к информации представлены местоимениями 1-го лица (я, мы); глаголами чувственного восприятия – зрительного и

слухового (видеть, смотреть, наблюдать, замечать, глаз, слушать, слышать).

Опосредованный доступ к информации предполагает, что говорящий не был непосредственным свидетелем ситуации и получил информацию с чужих слов или путём умозаключений. Он проводит чёткую демаркацию между собой и нами/автором сообщения, приписывая происхождение информации другим и в некоторой степени дистанцируясь от неё, тем самым переключая ответственность за точность информации на кого-то другого.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что репрезентация опосредованного доступа осуществляется посредством цитирования или пересказа, который, как правило, сопровождается смещением дейктического кодирования времени и места, заменой местоимений и последовательности времен. Маркерами опосредованного доступа к информации являются следующие вербальные средства: косвенное обращение, представленное глаголами (говорить, рассказывать, информировать, отвечать, сообщать, реагировать, замечать); пассивный залог глаголов (было упомянуто, было объявлено); лексические вводные единицы (согласно, в соответствии с).

Задействование когнитивных компонентов коммуникации, направленных на минимизацию попыток собеседников в контекстуализации темы, способствует оптимизации коммуникативного взаимодействия.

Изучение вербализации эпистемического фактора в контекстуализации темы открывает новые векторы для дальнейших исследований гендерных и этнокультурных особенностей контекстуальных операций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ганюшина, М.А. Когнитивно-исследовательский метод обучению иноязычной лексики студентов нелингвистических факультетов в рамках лингвокультурологического подхода / М.А. Ганюшина, Н.С. Варфоломеева // Коммуникация в современном поликультурном мире: культура, образование, политика: Ежегодный сборник научных трудов / Ответственные редакторы Т.А. Барановская, Е.Н. Соловова. – Москва: Российское представительство издательства ПИРСОН ЭДЬЮКЕЙШН ЛИМИТЕД, 2018. – С. 8-15.
2. Сафонов, М.А. Оценочная детерминация при переводе / М.А. Сафонов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – № 9. – С. 165-171.
3. Содержательно-подтекстовый слой информативности текста как способ выражения авторской модальности (на примере рассказа И.А. Бунина «в Париже») / Н.Л. Харченко, М.А. Сафонов, С.С. Усов [и др.] // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. – 2018. – Т. 28. – № 3. – С. 419-428.
4. Усов, С.С. Содержательно-концептуальный аспект информативности политического дискурса (на примере «фултонской речи» у Черчилля) / С.С. Усов // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации: Сборник научных трудов / Под общей редакцией С.Н. Курбаковой, Н.М. Мекеко. – Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2018. – С. 394-400.
5. Харченко, Н.Л. Манипулятивные структуры в политическом дискурсе / Н.Л. Харченко // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2015. – № 2. – С. 154-158.
6. Barrett H.C. Towards a cognitive science of the human: cross-cultural approaches and their urgency // Trends in Cognitive Sciences. – 2020. – Т. 24. – № 8. – С. 620-638.
7. Bombala B. The Question of Management Science Paradigms // Agathos: An International Review of the Humanities & Social Sciences. – 2021. – Т. 12. – № 1.
8. Castro J.A.G. Radical Solutions to the Ontological and Epistemological Problems of Consciousness // Psychiatry and Neuroscience Update. – Springer, Cham, 2021. – С. 131-140.

9. Deryabin A., Popov A. Open data in open education: epistemological and didactic aspects //ARPHA Proceedings. – 2021. – Т. 4. – С. 254.
10. Dijk T.A. Contextual Knowledge Management in Discourse Production. A CDA Perspective. A New Agenda in Critical Discourse Analysis / R. Wodak, P. Chilton. Amsterdam: Benjamins, 2005. P. 71–100.
11. Dijk T.A. Discourse and Context: A Sociocognitive Approach. New York: Cambridge University Press, 2008. 266 p.
12. Goulart D.M., Torres J.F.P. Qualitative Epistemology and Constructive-Interpretative Methodology: Contributions for Research in Social Sciences and Humanities // Theory of Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint. – Springer, Singapore, 2021. – С. 75-87.
13. Kafee M., Taqavi M. The Value of «Traditionality»: The Epistemological and Ethical Significance of Non-western Alternatives in Science //Science and Engineering Ethics. – 2021. – Т. 27. – №. 1. – С. 1-20.
14. Kidd C. The Skeptical Origins of Husserl’s Transcendental Phenomenology //Husserl Studies. – 2021. – С. 1-23.
15. Kordeš U., Demšar E. Towards the epistemology of the non-trivial: Research characteristics connecting quantum mechanics and first-person inquiry //Foundations of Science. – 2021. – Т. 26. – №. 1. – С. 187-216.
16. Kovalchuk L.V. Verbalization of the epistemic factor in topic contextualization //Publishing House “Baltija Publishing”. – 2021.
17. Lewandowska-Tomaszczyk B. Convention and Creativity in Natural Language. Studia Auglica Posnaniensia. Poznon: Universitet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 1993. Vol.1. P. 97–105.
18. Lewandowska-Tomaszczyk, B. «Approximative Spaces and the Tolerance Threshold in Communication» International Journal of Cognitive Linguistics. – 2012. Vol. 2 (2), P. 2–19.
19. Lewandowska-Tomaszczyk, B. «Re-conceptualization and the Emergence of Discourse Meaning as a Theory of Translation». In Meaning in Translation, edited by B. Lewandowska-Tomaszczyk and M. Thelen, Frankfurt am Main: Peter Lang. – 2010, P. 105–148.
20. Ruse M. The view from somewhere: A critical defense of evolutionary epistemology //Philosophy after Darwin. – Princeton University Press, 2021. – С. 247-275.
21. Vincini S. The Epistemological Contribution of the Transcendental Reduction //Husserl Studies. – 2021. – Т. 37. – С. 39-66.

© Воротников Дмитрий Валерьевич (ivasha2509@gmail.com), Панкова Татьяна Николаевна (pankovatn30@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ПРОЦЕССЫ ТЕРМИНОЛОГИЗАЦИИ И ДЕТЕРМИНОЛОГИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ СЛОВООБРАЗОВАНИИ НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕМЕДИЦИНСКОЙ ЛЕКСИКИ В СМИ ПОСТКОВИДНОГО ПЕРИОДА

**Гудкова Ольга Владимировна**

старший преподаватель, Московский  
физико-технический институт (научный  
исследовательский университет), г. Москва  
gudkova.ov@mipt.ru

**Химич Галина Александровна**

к.филол.н., доцент, Российский университет  
дружбы народов, г. Москва  
khimich-ga@rudn.ru

TERMINOLOGICAL AND  
DETERMINOLOGICAL PROCESSES  
IN MODERN WORD FORMATION  
AS EXEMPLIFIED BY GENERAL MEDICAL  
VOCABULARY IN THE  
POST-COLONIAL MEDIA

**O. Gudkova  
G. Khimich**

*Summary:* The article deals with the historical process of the concept of «term» formation, its modern understanding, as well as two productive phenomena in the XXI century: terminologization and determinologization. The study analyzes the headlines of the three most popular newspapers in 2021: Kommersant, Izvestia, Rossiyskaya Gazeta. The study makes it possible to conclude on the causes, mechanics and main trends of terminologization and determinologization in the sphere of medicine, which occurred in 2021 - after the coronavirus pandemic.

*Keywords:* term, terminologisation, determinologisation, word meaning, newspaper headlines, media language.

*Аннотация:* В статье рассматривается исторический процесс становление понятия «термин», его современное понимание, а также два продуктивных в XXI веке явления: терминологизация и детерминологизация. В исследовании произведен анализ заголовков трех наиболее популярных в 2021 году газет: «Коммерсант», «Известия», «Российской газеты». Исследование позволяет сделать вывод о причинах возникновения, механике и основных тенденциях терминологизации и детерминологизации в сфере медицины, произошедших в 2021 году – после коронавирусной пандемии.

*Ключевые слова:* термин, терминологизация, детерминологизация, значение слова, газетные заголовки, язык СМИ.

## ВВЕДЕНИЕ

**И**зменение в общественной и политической ситуации, «вызовы» времени и научно-технологический процесс постоянно привносят значительные изменения в наш язык, особенно это заметно в сфере инженерии, IT и медицины.

2020 год поставил нас перед лицом «чумы XXI века» - коронавирусной инфекции. Влияние ее распространилось на все сферы жизни. Язык как живая адаптируемая среда не мог не отреагировать на это явление. Как в научную, так и в общепотребимую лексику начали проникать новые слова – данный факт определил **АКТУАЛЬНОСТЬ** нашего **ИССЛЕДОВАНИЯ**. Активное участие во внедрении и распространении вновь появившейся лексики принимают СМИ, ведь именно они подхватывают и транслируют все новые тенденции.

## ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

Доказать, что на возникновение новых лексем в

пласте общемедицинской лексики, фиксируемых в средствах массовой информации после периода коронавирусной инфекции, оказывают активное влияние процессы терминологизации и детерминологизации.

## ЗАДАЧИ РАБОТЫ

1. Рассмотреть историю зарождения понятия термин, его современное понимание, а также дериационные процессы в области терминологии, такие как терминологизация и детерминологизация.
2. Собрать и подвергнуть анализу фактический материал из СМИ, связанный с темой медицины.
3. Описать тенденции терминологизации и детерминологизаций XXI века на материале медицинской темы, сделать выводы о причинах их появления и сфере распространения, а также проанализировать сопутствующие процессы в сфере словообразования и словоупотребления.

## НАУЧНАЯ НОВИЗНА

Постковидный период привнес в лексический состав



практических всех языков новые реалии, новые лексемы, значения и сферы употребления слов, в том числе, основанных на явлениях терминологизации и детерминологизации. Изучение этого богатейшего материала представляется нам необходимым и весьма актуальным сегодня. На сегодняшний день это новый пласт научного исследования, освоение и описание которого представляется важным для понимания современных тенденций эволюции лексической системы языка.

### МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ

В работе использовались контекстуальный анализ, раскрывающий содержание и изменение смысловой структуры фразы и частично метод сплошной выборки.

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА

Методологической основой данного исследования послужили работы Виноградова В.В. по лексикологии и лексикографии [Виноградов, 1947], Вюстера Э. по общей терминологии и терминологической лексикографии [Вюстер, 1979], труд Лотте Д.С. «Основы построения научно-технических терминов: Вопросы теории и методики» [Лотте, 1961], а также исследования процессов терминологизации М.В.Косовой [Косова, 2004].

### История понятия термин

Определение понятия термин сформировалось лишь в начале XX века. Основателями терминологии считают Д.С. Лотте в СССР и Э. Вюстер в Австрии [Вюстер, 79, с. 43]. Основоположник Венской школы терминологии Вюстер (Wuster) утверждал, что в терминологии главенствует понятие, которое должно быть точно определено и не зависит от своего наименования. В лексикологии же, по его мнению, ключевое значение имеет языковое выражение. Поэтому традиционно терминологии говорят о понятиях, а лингвисты – о значениях.

Д.С. Лотте в работе «Основы построения научно-технических терминов: Вопросы теории и методики» писал, что терминология, особенно в части ее теоретических вопросов, является областью, примыкающей, с одной стороны, к технике и с другой, к лингвистике [Лотте, 1961, с. 12].

Сегодня трактовки «термина» разнятся. «Лингвистический энциклопедический словарь» дает следующее определение: «Термин (от лат. terminus – граница, предел) – слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности» [Лингвистический энциклопедический словарь, 202, с. 508]. Логический словарь под редакцией Н.И. Кондакова называет термин «специальным словом или выражением, принятым для обозначения чего-нибудь в той или

иной среде, профессии» [Логический словарь-справочник, 1975, с. 594]. Термин – точный носитель информации о научном понятии [Квитко, 1976, с. 19]. В.В. Виноградов пишет: «Слово исполняет номинативную или дефинитивную функцию, т. е. или является средством четкого обозначения, и тогда оно – простой знак, или средством логического определения, тогда оно – научный термин» [Виноградов, 1947, с. 12-13].

Интересны разработки, которые представил Juan C. SAGER в работе «A Practical Course in Terminology Processing, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing Company», [Sager, 1990, с. 1-12]. Автор перечисляет свойства идеального термина:

- термин должен относиться непосредственно к понятию, он должен выражать понятие ясно;
- термин не должен иметь синонимов;
- значение термина должно быть точным и не должно пересекаться по значению с другими терминами;
- значение термина не должно зависеть от контекста.

Подобная «идеальная» ситуация представляется практически невозможной в современном мире, если, конечно, мы не касаемся узкоспециальных областей, которые закрыты для рядового потребителя информации, такие как, например, физика плазмы, биомеханика и т.д.

### Терминологизация и детерминологизация в XXI веке: примеры

Терминологизация – это процесс, при котором общепотребимое слово получает новое терминологическое значение в конкретной области. О причинах, делающих возможным переход из общепотребимого слова в термин пишет исследователь М.В. Косова: «Полифункциональность лексических единиц, возможность одним и тем же словом выразить сразу несколько значений служат определяющим фактором, лежащим в основе терминологической номинации» [Косова, 2004, с. 42].

В процессе же детерминологизации термин становится словом общей лексической системы. Проиллюстрируем для примера детерминологизацию слова «токсичность». Термин «токсичность» по версии Оксфордского словаря стал общепотребимым словом 2018 года. В русском языке он используется также вне своего терминологического значения: «токсичные отношения», «токсичная маскулинность», «токсичный человек». Имеют ли современные значения что-то общее с оригиналом? Токсичность – это ядовитость; токсиметрический показатель вычисляется как величина, обратная средней смертельной дозе. Таким образом, общепотребимое значение напрямую связано с терминологическим. В основном и устном корпусах «Национального корпуса русского языка» такие употребления не фиксируются.

При этом поиск на сайте «Яндекс», используемый обычно для фиксации современного словоупотребления в живом языке, дает следующие результаты: 20811 запросов в месяц – «токсичные отношения», 5694 – «токсичная маскулинность» и 31543 – «токсичный человек». В то время, как термин «токсичность веществ» выдает всего 3143 запроса в месяц. Первоначально слово «токсичный» ассоциировалось с веществом, способным вызвать отравление (специальная лексика). Далее оно перешло в общеупотребимую лексику со значением «вредный», «вредоносный», «навязчивый».

Рассматривая функции термина, следует привести слова А.И. Моисеева: «Языковую функцию термина можно определить как назывную, номинативную: термины называют предметы, явления действительности и понятия о них. В этом, видимо, и состоит существо термина» [Татаринов, 1996, с. 138] В.А. Татаринов выделяет три основные функции термина: коммуникативную, когнитивную, номинативную. Наряду с основными функциями термина, Татаринов определяет также и дополнительные: структурно-языковые функции – функционирование термина в научном тексте; функции синонимии и вариантности; поведение термина в различных информационных каналах [Татаринов, 1996, с. 337]. Две последние, функции синонимии и вариантности, – поведение термина в различных информационных каналах – представляют для нас наибольший интерес.

#### Изучение процессов терминологизации и детерминологизации в области медицины в СМИ в ситуации коронавирусной пандемии 2021 года

Технический прогресс, а также практически неограниченная доступность информации делают ранее узкоспециальную терминологию общеупотребимой. Такая «текучесть» способствует распространению терминов даже в бытовом языке. Личный опыт, например, в области медицины, вынуждает нас изучать и использовать термины, не только распространенные повсеместно (вирус, анамнез, лихорадка), но и редкие (скотома – ограниченный дефект поля зрения, не достигающий его границ; офтальмоскопия – метод осмотра внутренних оболочек глаза.).

Ведущую роль в переходе термина из специальной лексики в общеупотребимую играют СМИ. Терминологические понятия популяризируются средствами массовой информации, опираясь на актуальность темы в современном мире.

Медицинская терминология занимает особое место в лексической системе языка в силу стилистического, семантического и словообразовательного характера. Она отличается особенностями терминообразования и терминопотребления. Область медицины вызывает живой

интерес среди как профессионалов, так и обывателей не только своей актуальностью и востребованностью, но и большей степенью понимания и осознания терминологии. Так, например, термин «брахистохрона» – кривая, соединяющая две данные точки потенциального силового поля, двигаясь вдоль которой, материальная точка придёт из первой точки во вторую за кратчайшее время, – может быть узнан и осмыслен, наверное, только физиками и математиками. Если же мы упомянем такие термины, как «авитаминоз» – отсутствие витаминов – пищевых веществ, необходимых для поддержания жизненных функций, и связанные с этим нарушения; «мигрень» – заболевание, характеризующееся приступообразной, преимущественно односторонней, головной болью, которая сопровождается вегетативными нарушениями, – потребности в использовании специальных словарей не возникнет. Объясняется это, в том числе, и частотностью употребления каждого термина на телевидении, в художественной литературе и в СМИ. Обратим внимание на последние.

В нашем исследовании мы обратились к СМИ января 2021 года. Этот материал, по нашему мнению, должен был дать обширную почву для анализа новых явлений как терминологизации, так и детерминологизации в связи с тем, что во время распространения коронавирусной инфекции, впервые за многие десятилетия повлекшей за собой пандемию, в словарях практических языков мира в условиях новых реалий возникли не только новые лексемы, но и новые сферы употребления существующих слов, а также новые значения. Такой процесс трансформации лексического состава языков и стал для нас поводом для более детального научного изучения. Нами были отобраны три наиболее цитируемые в 2021 году газеты по версии портала «Медиалогия», занимающегося мониторингом СМИ и соцсетей: Коммерсант, Известия, Российская газета (далее РГ).

Результаты сбора материала из статей этих СМИ мы приводим в таблице. Мы отобрали статьи, напечатанные в январе 2021 года и содержащие в заголовках медицинскую тематику.

Нами были выбраны четыре критерия анализа заголовков, собранных из газет в указанный период:

1. Введение новых лексем, а также значений слов в обиход.
2. Терминологизация.
3. Детерминологизация.
4. Использование в заголовках скрытой цитации прецедентных текстов в сочетании с медицинской лексикой.

1. На основании анализа заголовков газет мы можем сделать вывод, что в общий обиход вошли следующие новые слова и словосочетания: коронавирус (ковид,

Таблица 1.

Заголовки из газетных статей 11 – 29 января 2021 г.

Дата статей по теме «Медицина»	Коммерсант	Известия	РГ
11.01.21	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
	<i>Коронавирус возвращается с каникул</i>	<i>Дальше – меньше: обойдет ли Россию третья волна COVID - 19</i>	Вакцинация от ковида: новые истории москвичей
12.01.21	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
	<i>Краеугольный вопрос Европы</i>	<i>Штаммовое предупреждение: выявлен «российский» вариант коронавируса</i>	После публикации в «РГ» незрячая девочка прошла обследование у лучших врачей
13.01.21	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
	<i>Снижение купательной способности</i>	Ковидный билет: для чего в мире создают сертификат вакцинации	В конце января в гражданский оборот поступит более 2 миллионов доз вакцин
14.01.21	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>
	<i>Сиквенс подкрался незаметно</i>	Опасный сюрприз: в Буйнакске отравились более 70 человек	Собянин: Москва может вернуться к нормальной жизни в мае
15.01.21	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>
	<i>Вирус уходит, но не прощается</i>	<i>Одним мазком: диагностировать грипп и COVID – 19 будут одновременно</i>	Голикова: массовая вакцинация начнется 18 января
16.01.21	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>
	<i>Тесное показание</i>	<i>Candida в убийцы: пандемия может вызвать рост смертей от грибков-мутантов</i>	<i>Маски не допустят срывов</i>
18.01.21	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>
	<i>Иглы доброй воли</i>	Ковидные меры: как в России стартовала массовая вакцинация	Устала бояться: репродуктивное здоровье
19.01.21	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>
	<i>Выгодное антитело</i>	<i>Укол в спину: поставил ли Pfizer под угрозу вакцинацию в ЕС</i>	
20.01.21	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>27</b>
	<i>Скорая пишет, скорая знает</i>	Всем привет: чем различаются «Спутник V», «ЭпиВакКорона» и «КовиВак»	Корона не для мозга
22.01.21	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>30</b>
	<i>Нашла игла на камень</i>	Работа на поставки: как «Спутник V» выходит на европейский рынок	Государство покроеет затраты на лекарства для тяжелобольных детей
23.01.21	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>33</b>
	<i>Непривитым вход воспрещен</i>		Голикова назвала вредным внедрение «ковидных паспортов»
25.01.21	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>36</b>
	<i>Ускорителем и термометром</i>	След COVID: анализ комнатной пыли подскажет вспышки эпидемии	Однокомпонентная вакцина «Спутник лайт» будет запущена в феврале-марте
26.01.21	<b>37</b>	<b>38</b>	<b>39</b>
	<i>У стоматологов зуб на рентген</i>	<i>Ближе к Дели: что даст российской вакцине «прописка» в Индии</i>	

Дата статей по теме «Медицина»	Коммерсант	Известия	РГ
27.01.21	40	41	42
	Раковым больным назначают местное лечение	<i>Сосудный день</i> : дефицит витамина К может приводить к тяжелому COVID-19	
28.01.21	43	44	45
	Яйца поразил коронавирус		Обезболивающие
29.01.21	46	47	48
	<i>Велика Россия, а уколоть некого</i>	Снижение иммунитета длится полтора-два месяца после COVID – 19?	

COVID, корона), ковидный, сертификат вакцинации, антитело, «Pfizer», «Спутник V», «Спутник лайт», «ЭпиВакКорона» и «КовиВак», ковидный паспорт, масочный режим (примеры 1, 2, 3, 5, 8, 14, 22, 23, 26, 27, 33, 36).

2. Мы можем зафиксировать процесс терминологизации, то есть, использование общепотребимым слов в значении терминов, в следующих случаях: корона, сертификат вакцинации, «Спутник V», «Спутник лайт», ковидный паспорт (примеры 2, 22, 26, 27, 33, 36).

Изучение ключевых и наиболее употребляемых слов в статьях позволяет составить следующий перечень устойчивых новых терминов:

- **Коллективный иммунитет.** Активное изучение эффекта началось в 1930-х годах в связи с эпидемией кори. 2020 год дал термину новую жизнь.
- **Маршрутизация** (больных). Термин появился в СМИ в 2014 году после появления Распоряжения от 2 апреля 2014 г. N 126-р о маршрутизации женщин, имеющих инфекционные заболевания в период беременности, родов и послеродовой период в Санкт-Петербурге. Открытие ковидных госпиталей в России в 2020 году поспособствовало частому употреблению термина в СМИ.
- **Вакцина против COVID – 19.** Вакцина, вызывающая формирование приобретённого иммунитета против коронавирусной инфекции COVID - 19, вызываемой коронавирусом SARS-CoV-2.
- **QR – код.** (англ. Quick Response Code — код быстрого реагирования; сокр. QR code) — тип матричных штрихкодов (или двумерных штрихкодов), изначально разработанных для автомобильной промышленности Японии. Первое использование – упаковки, плакаты, товары. Российские СМИ растиражировали термин во времена пандемии COVID – 19.
- **Коронавирус.** (лат. Coronaviridae) — семейство вирусов, включающее на май 2020 года 43 вида РНК-содержащих вирусов, объединённых в два подсемейства, которые поражают млекопитающих (включая человека), птиц и земноводных.

Название связано со строением вируса, шиповидные отростки которого напоминают солнечную корону. В прессе мы видим совершенно разное написание данного термина: коронавирус, ковид, COVID, корона, а также прилагательные, образованные от терминов: ковидный, коронавирусный. Журналисты непрофильных СМИ не придерживаются и устойчивого правила написания обоих терминов со строчной буквы.

3. Процесс детерминологизации можно увидеть в следующих примерах.

Интереснейшим, на наш взгляд, является путь, который проходит лексема «коронавирус» (и ее вариация «ковид»): от введения в общий обиход новой лексической единицы к детерминологизации. Как мы видим, как в СМИ, так и в обиходной речи, данная лексема все больше теряет связь с наукой и воспринимается уже не столько как термин, сколько приобретает обиходное значение, в которое вкладывается то синоним эпидемии, то угрозы, то оправдания невозможности реализации действия. Также нередки ее метафорические употребления, одно из которых мы видим в проанализированных газетных заголовках: «Коронавирус возвращается с каникул». В данном контексте коронавирус персонифицируется и предстает перед нами более как монстр или чудовище. Другой пример: заголовок «Корона не для мозга». Тот же процесс наблюдается с прилагательным ковидный. Так, мы видим словосочетания «ковидный билет», «ковидные меры», «ковидный паспорт».

Среди заголовков есть и иные примеры детерминологизации: **Сиквенс** подкрался незаметно; **Candida** в убийцы: пандемия может вызвать рост смертей от **грибков**-мутантов; выгодное **антитело** и др. (примеры: 1, 8, 10, 17, 22, 27, 40).

4. При анализе заголовков на медицинскую тематику невозможно обойти стороной тему прецедентных высказываний, столь часто используемых сейчас в СМИ и дающих весьма интересные использования лексических

единиц. Вызывает интерес различное использование данного ресурса языка разными газетами. Так «Коммерсант» и «Известия» для создания заголовков прибегают к приему прецедентных текстов и каламбура с применением парафраза («Скорая пишет, скорая знает», «Непривитым вход воспрещен»). В то время как «Российская газета» строит заголовки на фактической информации, т.е. объясняет содержание статьи и раскрывает тему самим заголовком, не используя каламбур («Голикова: массовая вакцинация начнется 18 января»). Примеры прецедентных высказываний мы нашли в заголовках 1, 2, 4, 5, 7, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 28, 31, 34, 38, 41, 46 (в тексте отмечены курсивом).

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, наше исследование показывает, что

на возникновение новых лексем в пласте общемедицинской лексики, фиксируемых в средствах массовой информации после периода коронавирусной инфекции, оказывают активное влияние процессы терминологизации и детерминологизации. Терминологизация общепотребительной лексики – процесс актуальный для современного русского языка. Основная тенденция – появление новых терминов в наиболее востребованных и актуальных в настоящее время сферах деятельности: это медицина, финансы, бизнес, торговля, компьютерные технологии и т.д. Кроме того, переход термина в общепотребительную лексику – детерминологизация – также широко распространен. Специальная лексика активно используется не только в научно-технических контекстах, но и в языке современной публицистики, в частности, в газетных текстах, что определяет роль СМИ в «жизни» языка как существенную.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Sager, Juan C. A Practical Course in Terminology Processing, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1990, UMIST, Manchester, 258 с.
2. Terentieva Ekaterina, Khimich Galina, Veselova Irina. The analysis of citation in headlines in the Spanish press // Cell Press, Heliyon, Volume 6, Issue 1, 2020. [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(19\)36814-8](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(19)36814-8) <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e03155>
3. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография: М.: Изд-во Наука, 1947. 312с.
4. Вюстер Э. Введение в общую терминологию и терминологическую лексикографию: Нью-Йорк, 1979. 215 с.
5. Квитко И.С. Термин в научном документе: Львов: Изд-во Высшая школа, 1976. 125с.
6. Косова М.В. Терминологизация как лексико-семантический процесс // Вестник ОГУ, 2004, 2, стр. 42 – 48.
7. Косова М.В. Терминологизация как процесс переосмысления русской общепотребительной лексики: диссертация доктора филологических наук: 10.02.01. - Волгоград, 2004. - 403 с.
8. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с. Электронный ресурс: Термин (narod.ru)
9. Логический словарь-справочник, ред. Кондакова Н.И.: М.: Изд-во Наука, 1975. 721с.
10. Лотте Д.С. Основы построения научно-технических терминов: Вопросы теории и методики: М.: Изд-во АН СССР, 1961. 160 с.
11. Моисеев А.И. К определению термина в словарях: М.: Изд-во Наука, 1976. 12с.
12. Национальный корпус русского языка. Электронный ресурс: <https://ruscorpora.ru/new/corpora-structure.html>
13. Татаринов В.А. Теория термина: История и современное состояние: М.: Изд-во Моск. лицей, 1996. 331 с.

© Гудкова Ольга Владимировна (gudkova.ov@mipt.ru), Химич Галина Александровна (khimich-ga@rudn.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## О ПРОМЕЖУТОЧНОМ УРОВНЕ АРАБСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДИГЛОССИИ (НА ПРИМЕРЕ ЕГИПТА)

**Закрыжевский Максим Шакирович**

Аспирант, Московский Государственный Университет  
имени М.В. Ломоносова  
desh9292@list.ru

### ON THE INTERMEDIATE LEVEL OF THE ARABIC LANGUAGE IN TERMS OF DIGLOSSIA (ON THE EXAMPLE OF EGYPT)

**M. Zakryzhevskiy**

*Summary:* The linguistic situation in Egypt, as in any other Arab country, is characterized by the presence of the phenomenon of diglossia, that is, in the linguistic community, there are simultaneously two varieties of the language - Literary Arabic Language, in English-language literature it is known as Modern Standard Arabic, and Egyptian Spoken Language (Egyptian Colloquial Arabic). This invariably raises the question of the possible existence of one or more intermediate levels of the language. The purpose of this article is to consider the existing concepts of intermediate levels of the Arabic language and, using the example of Egypt, to identify the causes and mechanisms of their formation, as well as the peculiarities of their use. The factors influencing the degree of proficiency at each of the levels among different segments of the population will be considered, as well as trends in the linguistic behavior of the Egyptians will be analyzed.

*Keywords:* diglossia, Modern Standard Arabic, spoken language of Egypt, language of the educated..

*Аннотация:* Языковая ситуация в Египте, как и в любой другой арабской стране, характеризуется наличием явления диглоссии, то есть в языковом сообществе параллельно существуют две разновидности языка – Литературный Арабский Язык (ЛАЯ), в англоязычной литературе он известен как Modern Standard Arabic, и Египетский Разговорный Язык (Egyptian Colloquial Arabic). При этом неизменно встает вопрос о возможном существовании одного или нескольких промежуточных уровней языка. Цель данной статьи – рассмотреть существующие концепции промежуточных уровней арабского языка, и, на примере Египта, выявить причины и механизмы их формирования, а также особенности употребления. Будут рассмотрены факторы, влияющие на степень владения каждым из уровней среди разных слоев населения, а также проанализированы тенденции в языковом поведении египтян.

*Ключевые слова:* диглоссия, литературный арабский язык, разговорный язык Египта, язык интеллигенции.

### Ранние концепции диглоссии

Термином «диглоссия» («di» – «два», «glossa» – «язык») изначально обозначалась языковая ситуация в Греции, где в качестве письменного языка и языка формального общения использовалась разновидность языка под названием «katharevousa», а для повседневной неформальной коммуникации использовалась несколько так называемых «народных» разновидностей языка – «dimotiki».

Диглоссию необходимо отличать от билингвизма, под которым понимается употребление в обществе двух разных языков, тогда как в ситуации диглоссии используемые вариации относятся к одному и тому же национальному языку.

Первым, кто применил понятие диглоссии к арабскому языку, был французский арабист Вильям Марсе, в начале 20 века консультировавший французскую колониальную администрацию в Северной Африке по вопросам языка. Марсе обозначил две местные разновидности арабского языка как «литературный/письменный арабский язык» и «язык разговорных идиом/разговорный арабский язык» [7, с. 402]. По его мнению, первая

разновидность обслуживает исключительно письменную сферу, а вторая действует только в сфере неформального общения.

С развитием печати стали публиковаться тесты, написанные тем самым языком идиом, о котором говорил Марсе, таким образом, разговорный язык стал проникать в письменную сферу. Со временем на основе разговорного языка стали возникать новые литературные жанры, и четкая граница между разновидностями, которая лежала в основе концепции диглоссии, стала размываться. Одновременно письменный язык стал активно использоваться в устной форме, особенно, в административной и образовательной сферах. Картина диглоссии, которая изначально была предельно ясна, значительно усложнилась, открыв простор для дальнейших, более детальных исследований.

### Базовая концепция Фергюсона (1959 г.)

Следующим важным шагом в понимании арабской диглоссии стала теория, выдвинутая Чарльзом Фергюсоном в ставшей классической работе «Diglossia». Одним из четырех определяющих примеров языковых сообществ, для которых характерна диглоссия, стал арабский

мир. Кроме этого, Фергюсон рассмотрел языковую ситуацию в современной Греции, немецкоязычных кантонах Швейцарии и на Гаити. В отличие от Марсе, Фергюсон разделил две разновидности языка не на письменный и устный, а на «высокий» (язык «Н») и «низкий» (язык «L»).

В своем исследовании Фергюсон сосредоточил внимание на восьми основных аспектах употребления языков «Н» и «L»:

1. Функциональное распределение: каждая из разновидностей языка имеет свою сферу употребления, которые пересекаются лишь частично. Для «высокого» языка (Н) это — проповеди в церквях и мечетях, речи политического характера (например, в парламенте), выпуски новостей, язык печатных СМИ. Для «низкого языка» (L) Фергюсон приводит следующее: обращение к обслуживающему персоналу, рабочим и мелким служащим, разговоры внутри семьи, а также с друзьями и коллегами, фольклор. Вместе с тем Фергюсон отмечает, что около 20% пословиц и поговорок находятся в сфере «высокого» языка.
2. Фактор престижности: во всех рассматриваемых языках разновидность «Н» рассматривается носителями как более престижная, чем «L». Учитывая тот факт, что «высокий» язык осваивается в процессе получения высшего образования, говорящий, стремясь продемонстрировать свой образовательный уровень, пользуется литературным языком. Еще одной важной особенностью языка «Н» является его близость к сакральному языку священных текстов. Греческий литературный язык идентичен языку Нового Завета. Аналогична ситуация с литературным арабским языком, который максимально близок к классическому арабскому языку Корана.
3. Литературное наследие: на каждом из рассматриваемых языков существует огромный корпус литературных текстов, которые имеют очень высокий статус в рамках языкового сообщества. Это литературное наследие формировалось долгое время, и является источником лексики для современных авторов. Употребление этих элементов из классических текстов на языке «Н» в рамках литературной или журналистской деятельности рассматривается как признак хорошего владения языком и высокого профессионального мастерства.
4. Освоение языка: родным языком для членов каждого из рассматриваемых языковых сообществ является исключительно язык «L». Более формализованный и сложный для освоения язык «Н» изучается в школах и вузах, и, как правило, степень владения им среди носителей остается ниже, чем степень владения языком «L», языком повседневной жизни и бытового общения.

5. Традиция: язык «Н» является основой для богатой грамматической традиции, которая формируется столетиями и включает грамматические трактаты, словари, труды по фонетике, стилистике и риторике. Существуют устоявшиеся грамматическая, фонетическая и орфографическая нормы. Что касается языка «L», то таких норм либо не существует вовсе, либо они стали складываться относительно недавно, и представлены не так широко.
6. Грамматика: язык «Н» содержит грамматические категории, которые для языка «L» не характерны. Например, в литературном арабском языке есть три словоизменяемые формы для слов именного класса и глаголов имперфекта, а в разговорных языках словоизменяемых форм не существует.
7. Лексикон: одной из характерных особенностей диглоссии является существование разных лексем, употребляемых для передачи одного и того же значения в рамках языков «Н» и «L». Так, например, в разговорных арабских диалектах не употребляется глагол [ra'ā] (видеть), распространенный в литературном. Вместо него используется глагол [shāf] с тем же значением. Примечательно, что [shāf] существует во всех без исключения арабских диалектах, что делает его характерной чертой именно разговорной речи.
8. Фонетика: исходя из того, что язык «L» является для членов языкового сообщества родным, Фергюсон предполагает, что звуковые системы «Н» и «L» составляют единую фонологическую структуру, в которой фонология «L» является основной системой, а не соответствующие ей особенности фонологии «Н» являются либо подсистемой, либо парасистемой.

Опираясь на эти аспекты двуязычия, Фергюсон определяет диглоссию как языковую ситуацию, при которой, помимо одного или нескольких разговорных языков, в рамках языкового сообщества существует более сложная разновидность языка, сложившаяся на основе письменной литературной традиции более раннего периода, используемая в качестве письменного языка или языка формального общения.

Теория Фергюсона вызвала в научном сообществе некоторые вопросы, в частности, существуют ли между разновидностями «Н» и «L» какие-либо промежуточные уровни.

#### **Подходы к промежуточным уровням языка и выравнивание разговорных языков (Levelling)**

Современная социолингвистика отмечает тенденцию смещения разных подуровней разговорных языков в сторону одного, более престижного. Это может быть

язык крупного города, как предлагал Фергюсон, или язык определенной социальной группы – как правило, это образованные люди, чья разговорная речь становится примером для подражания и, своего рода, общим знаменателем для разных разговорных языков внутри сообщества. Учитывая тот факт, что люди стремятся с одной стороны сделать свою речь менее формализованной, более живой и свободной, а с другой стороны подчеркнуть свой социальный статус и принадлежность к интеллектуальной элите, своим ориентиром они выбирают именно такой, достаточно «высокий», но в то же время неформальный язык. Такой процесс в западной социолингвистике получил название «языковое выравнивание» (Levelling – англ.). То есть, язык «L» не смещается ближе к языку «H», а внутри разных подуровней языка «L» превалирующим становится более престижный. В арабской социолингвистике такое выравнивание породило несколько концепций промежуточных уровней языка, так называемого «*luġha wuṣṭā*» («средний язык» – араб.), сочетающего в себе черты литературного арабского языка и разговорного диалекта. При этом «*luġha wuṣṭā*» не принадлежит ни языку «H», ни к языку «L».

#### Разговорный язык образованного населения (Educated Spoken Arabic)

Влияние уровня образования на языковое поведение носителей демонстрирует концепция *разговорного арабского языка образованного населения* [7, с.7-8] («Educated Spoken Arabic» – англ.) как разговорного языка образованных арабов, который является основным средством междиалектной коммуникации, поскольку он понятен носителям разных диалектов в силу схожих уровней образования. В его основе лежит словарный состав ЛАЯ, который является общим для носителей разных разговорных языков, кроме того, в ESA присутствуют элементы разговорного языка, общие для всех региональных диалектов (чаще всего фонетические).

При этом ESA не является промежуточным уровнем между ЛАЯ и разговорным языком, а играет роль наддиалектной разновидности языка, не привязанной к местному разговорному языку ни одной арабской страны. В концепции разговорного арабского языка образованного населения наибольший интерес представляет идея о том, что арабы из разных стран, носители разных разговорных языков, имея достаточно высокий уровень образования, при общении друг с другом меняют свой язык, создавая некое подобие общеарабского разговорного языка. В то же время данная концепция вызывает ряд вопросов: во-первых, само по себе понятие образованного населения является недостаточно четким: идет ли речь о функционально грамотных людях или же о людях с определенным культурным уровнем? Во-вторых, функционирование разновидностей арабского языка даже в границах одной страны всё еще представляет сложность

для исследователей. Как в этом случае описать правила, по которым строится коммуникация представителей разных языковых сообществ? До сих пор не удалось определить, как именно функционирует ESA, поэтому само его существование вызывает сомнения у ряда исследователей [2, с.16].

#### Концепция Бадави для Египта

В 1973 году египетский лингвист Мухаммад Бадави выдвинул свою концепцию промежуточных языковых уровней. Рассматривая языковую ситуацию в Египте, он предложил следующую многоступенчатую схему:

- Классический арабский («*fuṣḥa al-turāth*»). Язык арабского классического наследия. Самый высокий уровень языка в рамках языкового сообщества Египта.
- Современный литературный арабский («*fuṣḥa al-ʿaṣr*»). Литературная форма арабского языка (ЛАЯ), используемая при письме и иногда в формальной речи.
- Язык интеллигенции («*ʿammiyat al-muthaqqafin*»). Формальный разговорный язык образованного населения. На него серьезное влияние оказывает ЛАЯ.
- Язык грамотных («*ʿammiyat al-mutanawwirin*»). Разговорный язык людей, получивших базовое образование (не университетское). Используется в разговорах на бытовые темы (спорт, мода). Иногда звучит на телевидении.
- Разговорный неграмотного населения. («*ʿammiyat al-ummiyin*»). Вообще не подвержен влиянию литературного языка, так как необразованное население им не владеет.

Предложенная Бадави схема показывает, что литературный и разговорный языки в Египте неоднородны, и каждый из них имеет свои подуровни.

Уровни 1 и 2 соответствуют «высокому» языку («H») в теории Фергюсона, уровни 4 и 5 — «низкому» языку. Уровень 3 является переходным между ними, тем самым «полуформальным» языком. Бадави проводит границу, на которой кончается литературный язык и начинается разговорный: уровни 1 и 2 он обозначил как «*fuṣḥā*», тогда как уровень 3 – уже «*ʿammiya*». Объясняет он это следующим образом: на уровне 2 встречаются некоторые фонологические черты разговорного языка, но морфологическая и синтаксическая структура соответствует литературной норме. На уровне 3 достаточно часто употребляется лексика литературного языка, который влияет также и на фонологическую характеристику речи, однако, синтаксическая структура высказываний, в частности, порядок слов, согласование. выражение аспектуальности и наклонения соответствуют разговорному языку. Уровни 1 и 2 качественно отличаются от уровней 3-5, тогда как последние три уровня отличаются друг от



друга количественно, то есть, по частотности использования разговорных элементов.

Терминология Бадави свидетельствует и о том, что уровни «*ammīya*» отличаются по социальному статусу людей, которые ими оперируют, а два уровня «*fuṣḥā*» противопоставляют наследие прошлого и современность. Исходя из этого, данная концепция отражает и различие стилей (продиктованных тематикой), и языковое поведение разных социальных слоев. Вместе с тем Бадави ясно дает понять, что носители языка никогда не оперируют лишь одним уровнем, во всяком случае, образованные люди. В зависимости от тематики разговора, каирцы могут задействовать уровни 3, 4 и 5 (хотя уровень 5 будет, скорее всего, задействован при общении с неграмотными собеседниками). Переходить на уровень 2 в устной речи египтянам нет необходимости, если только это не входит в их профессиональные обязанности (например, такие, как работа на телевидении, выступление с докладами на конференциях). Впрочем, они сталкиваются с ним каждый день, так как он транслируется средствами массовой информации.

В концепции Бадави наибольшее внимание исследователей привлекает уровень 3, который является переходным от литературного арабского языка к разговорному, и характерные особенности которого все еще недостаточно изучены.

#### «Язык интеллигенции» как наиболее яркий пример промежуточного уровня языка

Бадави описывает «язык интеллигенции» как уровень, на котором отступление от нормы литературного языка настолько сильно, что становится невозможным утверждать, что речь все еще остается в рамках «*al-fuṣḥā*». На самом же деле, если сравнить примеры высказываний на литературном языке и соответствующие им варианты на «языке интеллигенции», то выясняется, что разница между двумя уровнями состоит только в немногочисленных особенностях (чаще всего, лексических и фонетических), относящихся либо к «*fuṣḥā al-‘aṣr*», либо к «*‘ammīyat al-muthaqqafīn*» [1, с.148].

Бадави приводит мнение знаменитого египетского писателя Тауфика ал-Хакима, который говорил о формировании «третьего языка»: сравнивая два предложения [al-*arbāḥ dī tamma tawzi‘hā bi-n-nisba li-aghlab il-‘ummāl*] и [hādhihi-l-*arbāḥ dī tamma tawzi‘uhā bi-n-nisba li-aghlab al-‘ummāl*], он отмечает, что ярким свидетельством перехода на уровень «*al-‘ammīya*» является употребление указательного местоимения [dī] и его расположение в постпозиции к существительному [al-*arbāḥ*]. Тауфик ал-Хаким считает это «точкой невозврата на пути от литературного арабского языка к разговорного египетскому» [1, с.149].

Если же таких очевидных маркеров нет, то, по мнению Бадави, определить, к какой разновидности языка или уровню языка относится та или иная фраза, часто не представляется возможным, даже если она содержит в себе некоторые разговорные черты.

Продолжая рассматривать «язык интеллигенции», Бадави утверждает, что этот уровень представляет собой границу, до которой доходит «*al-‘ammīya*» «в своем движении вверх по направлению к «*fuṣḥā al-‘aṣr*», и на которой он получает возможность «устно выражать современную культуру» [1, с.149]. Этот язык используется образованными людьми при обсуждении тем, связанных с культурой, искусством или наукой, то есть, он несет ту же культурную функцию (*gharad*), что и литературный язык, но если ЛАЯ – это язык письменный, и свободно оперировать им в устной речи могут немногие, то его функции в сфере устного общения принимает на себя «язык интеллигенции» [1, с.150].

Таким образом, по мнению Бадави, «*‘ammīyat al-muthaqqafīn*» является альтернативой литературному языку в устной речи. Необходимость рассуждать на культурные и научно-технологические темы, чего не позволяет делать разговорный язык в силу ограниченности словарного фонда и особенностей стилистики, заставила подавляющее большинство образованных египтян создать особую разновидность языка. Эта разновидность сочетает в себе разговорные и литературные характеристики, точнее, те литературные характеристики, которые доступны им для обозначения терминологии и выражения абстрактного значения, а также те черты разговорного языка, которыми они свободно владеют, а именно морфологическая структура слов и синтаксическая структура предложений. В результате образовался тот язык, который сегодня известен как «язык интеллигенции». Иными словами, его появление было вызвано насущной необходимостью описания современного общества и культуры [1, с.151].

Бадави утверждает, что на этом уровне говорящий чувствует максимальную свободу при выражении своих мыслей, не будучи ограниченным правилами и нормами письменного литературного языка, он может погрузиться в самые сложные темы, не беспокоясь о грамотности своей речи.

#### Городской язык как универсальный стандарт

Появление такого промежуточного уровня в рамках арабской диглоссии в немалой степени обусловлено ростом городского населения, а также ростом уровня грамотности в арабских странах. Города привлекают молодежь из сельских районов возможностью получить образование и работу, и ролевой моделью для этих молодых людей становятся интел-

лектуалы, предпочитающие изъясняться на разговорном языке с элементами литературного, именно такой язык и распространяется в крупных городах. В частности, в Египте каирский вариант разговорного языка считается наиболее универсальным. Язык Каира является ориентиром для носителей различных региональных диалектов, поскольку сам город является центром притяжения и символом высокого уровня жизни. Исходя из этого, можно предположить, что в рамках диглоссии есть тенденция сближения не между языками «L» и «H», а между разговорным языком интеллигенции крупных городов и говорами египетской провинции [4, с.338]. Это заставляет нас заново взгля-

нуть на предложенную Фергюсоном схему. Выясняется, что реальная картина арабской диглоссии не только более обширна и сложна, но и скрывает тенденцию к популяризации городских разговорных языков.

Подводя итог, можно сказать, что промежуточные уровни между «H» и «L» действительно имеют место. Кроме того, наблюдается тенденция к «выравниванию» разговорных языков на базе языка городских интеллектуалов, который представляет собой разговорный язык, в котором широко представлены элементы литературного. Причем эти элементы могут встречаться не только на фонетическом, но и на лексическом уровне.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Badawi, as-Said Muhammad, *Mustawayāt al-'arabiyya al-mu'āsira fī Miṣr, Dār al ma'ārif*, 1973
2. Bassiouney R. *Modern Arabic Sociolinguistics*. Edinburgh, 2009
3. Ferguson, C.A., *Diglossia*. *Word* 15, 1959. 325-340
4. Gunvor M., *Diglossia. Arrabic Political Discourse Analysis*. Routledge, 2018
5. Hinds M., Badawi S., *A dictionary of Egyptian Arabic: Arabic-English*. Beirut, 1986
6. Lentin, J., *Reflections on Middle Arabic*. In: G. Mejdell and L. Edzard, eds. *High vs. low and mixed varieties: status, norms and functions across time and languages*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 2012
7. Marçais, W., *La diglossie arabe*. *L'Enseignement Public – Revue Pédagogique*, 104 (12), 401–409, 1930
8. Mitchell, T.F. *What is educated spoken Arabic*. *International Journal of the Sociology of Language* 61, 1986. 7-32

© Закрыжевский Максим Шакирович (desh9292@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## СЛЕНГИЗМЫ КАК СПОСОБ СОХРАНЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕКСИКАНСКОГО МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА)

### SLANGISMS AS A WAY TO PRESERVE NATIONAL IDENTITY (BASED ON THE MATERIAL OF MEXICAN YOUTH SLANG)

**N. Zenenko  
L. Son**

*Summary:* Globalization, no matter what positive results it gives, is becoming one of the causes of the crisis of national identity. The deglobalization processes that are replacing globalization create conditions for the activation of linguistic means that can ensure the ethnic identity of the state. Language, being the core of society, is able to preserve the cultural, intellectual and spiritual roots of the nation. In this article, Internet communication and slangisms are considered as a tool for protecting the peculiarities of the Mexican national language culture.

*Keywords:* slangisms, national identity, globalization, de-globalization, internet communication.

**Зененко Наталья Викторовна**

*Д.фил.н., профессор, Военный университет  
Министерства обороны РФ (г. Москва)  
zenenko@mail.ru*

**Сон Людмила Петровна**

*К.э.н., доцент, Военный университет Министерства  
обороны РФ (г. Москва)  
luciason@mail.ru*

*Аннотация:* Глобализация, какие бы положительные результаты она ни давала, становится одной из причин кризиса национальной идентичности. Деглобализационные процессы, которые приходят на смену глобализации, порождают условия для активизации языковых средств, способных обеспечить этническую самобытность государства. Язык, будучи стержнем социума, способен сохранить культурные, интеллектуальные и духовные корни нации. Интернет-коммуникация и сленгизмы в данной статье рассматриваются в качестве инструмента защиты особенностей мексиканской национальной языковой культуры.

*Ключевые слова:* сленгизмы, национальная идентичность, глобализация, деглобализация, интернет-коммуникация.

Конец XX – начало XXI вв. ознаменовался новым явлением общественно-исторического развития человечества, получившим название «глобализация». Современному развитию мирового устройства присуща высокая степень интеграционных процессов практически во всех сферах жизнедеятельности человека. Глобализация, приводя к наднациональной интеграции, в результате наносит удар идентичности нации.

Глобализация – это «сложный многомерный процесс, проявляющийся в экономической, политической, информационной и культурной универсалиях, когда территориальность исчезает как организующий принцип социальной и культурной жизни» [2].

Не секрет, что в основе глобализации – англо-американская модель развития социума, его политики, экономики и культуры, которая активно проецируется на английский язык.

Взаимодействие мировых языков, которое теоретически должно происходить на паритетной основе, является характерной чертой периода глобализационных процессов, однако, как показывает практика, английский язык претендует на главенствующую роль среди других национальных языков, подавляя тем самым этническую идентичность нации, у которой английский язык

не является национальным. Подобные языковые процессы не могут не оказывать влияния на самосознание нации, поскольку, по мнению В. Фон Гумбольдта, «язык тесно переплетен с духовным развитием человечества и сопутствует ему на каждой ступени его локального прогресса или регресса, отражая в себе каждую стадию культуры» [1].

Неизбежно в определенный период исторического развития перед каждой нацией встает дилемма – сохранение или потеря национальной идентичности.

Известно, что доктрина «язык – фундамент общества» сформировалась еще в эпоху Возрождения. Значительная часть информации приходит к человеку по лингвистическому каналу. Каждый естественный язык, используя собственный языковой ресурс, способен удовлетворить им же созданные интеллектуальные, духовные, социальные потребности.

Чрезмерное влияние английского языка на другие национальные языки вызывает серьезное беспокойство среди философов, культурологов, психологов, социологов и лингвистов. Исходя из тезиса В. Фон Гумбольдта, что «... язык народа есть его дух», следует считать язык средством выражения духовности, мировоззрения, мироощущения народа, в котором хранятся «... интеллек-

туальные духовные гены», переходящие из поколения в поколение. Доминирующее положение английского языка в мире может оказать мощное воздействие на национальную культуру и язык, и стать одной из причин кризиса национальной идентичности.

Актуальность темы национальной идентичности в отечественном языкознании подтверждается наличием исследований, посвященных изучению национального самосознания [Серебренников 1988, Колшанский 1990, Леонтьев 1993, Арутюнова 1999, Тер-Минасова 2004 и др.].

Ученые солидарны в том, что индивид ощущает необходимость и важность понимания своей национальной или этнической принадлежности. Материальные и культурные компетенции нации создают платформу для формирования национальной идентичности, сущностное начало которой состоит в осознании «нации как связанного целого, представленного уникальными традициями, культурой и языком» [5]. Сохранение национальной идентичности, богатства культуры и языка является первостепенной задачей каждого народа. Представляется, что возможности для реализации этой весьма сложной задачи существуют.

Диалектика мирового исторического развития демонстрирует процесс обратный глобализации – деглобализацию: страны вновь обретают суверенитет и готовы к принятию самостоятельных и независимых решений [Grexit (Greece Exit); Brexit (Britain Exit)]. Глобальная эпидемиологическая ситуация и, как следствие, пандемия COVID-19, обязали весь мир играть «по своим правилам» и, тем самым, запустили процессы де-глобализации. В контексте сохранения идентичности нации представляется, что процессы де-глобализации создают оптимальные условия для достижения данной цели. Ввиду невозможности/затруднения общения в реальной среде, коммуникация (письменная и устная) локализуется в виртуальном пространстве – в сети Интернет, обладающей огромным ресурсом обеспечения общения индивидов онлайн. Язык превращается в мощный инструмент для продвижения интересов отдельного этноса и сохранения национальной идентичности.

Важнейшая сфера функционирования языка – это устная коммуникация, основой которой является разговорный язык. Представляется важным в данном контексте определение понятию «разговорный язык», сформулированное Ю.М. Скребневым: «Разговорный язык – это в некотором смысле минимальная система национального языка, филогенетически и онтогенетически первичная система, важная по диапазону общественной и индивидуальной значимости» [3].

Неотъемлемой частью любого естественного языка в его разговорной форме является сленг. Известно, что

в значительной степени сленг опирается на культурный опыт языка – в нем нередко можно встретить не только традиционные, исторические, фольклорные, но и литературные слова-заимствования, свойственные данному стилю языка, которые приобретают особую экспрессию, не теряя при этом национального колорита.

Проблеме изучения сленга посвящены исследования О.С. Ахмановой, И.Р. Гальперина, П.А. Горшкова, Л.А. Зениной, Ю.В. Коноплевой, Ю.М. Скребнева, А.И. Смирницкого, Ю.Н. Пинягина, В.А. Хомякова, Х. Менкена, Э. Партриджа, Э. Раймонда, К. Эбл, С. Флекснера и других ученых.

В настоящее время существуют разные точки зрения о происхождении сленга, однако, ученые проявляют единодушие в понимании того, что живой язык, в том числе и «язык улицы», язык обычных носителей языка существует в непрерывной коммуникативной динамике, выполняя при этом одну из его главных функций – быть средством общения. А это значит, быть способным передавать, обрабатывать и хранить информацию, причем этот процесс релевантен не только для нормы литературного языка, но и для нестандартного национального языка, в нашем исследовании – сленга.

Известно, что самые активные пользователи Интернета – это молодежная аудитория, осуществляющая коммуникацию в многочисленных социальных сетях и чатах, их общение наполнено сленгизмами, присущими национальному варианту любого естественного языка. В нашем исследовании мы остановимся на описании характеристик сленгизмов мексиканского национального варианта испанского языка, которые участвуют в формировании образа страны и ее жителей. Важно отметить, что сленгизмы в большом количестве присутствуют в процессе коммуникации онлайн. Мексиканские интернет-пользователи, тем самым, хранят и популяризируют национальную языковую культуру.

Известно, что началу любого общения предшествует *приветствие*. Так, житель Мексики задаст традиционный для мексиканской лингвокультуры вопрос *¿qué onda?* (дословный перевод – *как волна?*). Этот вопрос является риторическим и, несмотря на свое значение (*как дела?*), не требует ответа и воспринимается реципиентом как желание коммуниканта обратить на себя внимание и, возможно, продолжить общение. Например: *“¡Hola, amigo! ¿Qué onda? ¿Todo bien?”* (исп.) – *Привет, дружище! Как оно? Все хорошо?* (русск.).

Следует обратить внимание в этой связи на использование сленговых форм при *обращении*. Так, например, в мексиканском сленге существует слово *güey* или *wey* (мекс. исп.). В русском языке наиболее близкое по значению – *чувак* (русск.). Сленгизм *güey* в мексиканском

варианте современного испанского языка используют в качестве обращения и к мужчине, и к женщине. Стилевой характеристикой данной лексемы является ее применение не только в диалоге между друзьями, но и в беседе с малознакомыми людьми разных возрастных групп. Этот факт является свидетельством проявления коммуникабельности как особенности национального характера жителей Мексики.

В составе мексиканского сленга не менее интересно и многозначно употребление лексемы ¡Órale! Специфика этой сленговой формы заключается в том, что к ней невозможно подобрать определенное значение, поскольку оно зависит только от контекста дискурса и может переводиться, например, как *ладно, хорошо, серьезно?, упс!, класс, давай!* (русск.) и т.д. В этой связи мексиканцы шутят, что данное слово обладает большим количеством значений, чем кактус иголками. Отмечается широкое использование данного сленгизма в виртуальной коммуникации. В зависимости от контекста и стиливых рамок, сленгизм ¡Órale! может передавать разные эмоциональные состояния участников коммуникации. Например, в высказывании: ¡Órale! Así es. Haces todo correcto (исп.) – *Да, так и нужно. Ты все делаешь правильно* (русск.) – говорящий выражает чувство одобрения. А в реплике: ¡Órale! Vamos al cine con nosotros (исп.) – *Давай! Пойдем в кино с нами* (русск.) – чувство воодушевления. Также данный сленгизм может выражать сомнение – ¡Órale! ¿Gano la lotería? (исп.) – *Не может быть! Выиграл в лотерею?* (русск.) или согласие собеседника – Órale, compraré este coche. Pero me lo debes por eso (исп.) – *Ладно, я куплю эту машину. Только ты мне будешь должен* (русск.).

Итак, можно отметить, что сленговая форма ¡Órale!, активно используя участниками коммуникации, становится маркером мексиканской лингвокультуры.

Мексиканский сленг обладает большим количеством междометий, многие из которых представляют собой ментефакты, связанные с историей Мексики. Показательно, в связи с этим, использование в разговорной речи междометия ¡Aguas! (исп.) – *вода* (русск.). Истоки этого выражения кроются в колониальном периоде истории Мексики. В стране отсутствовала система водоотвода, и все отходы выливались на улицу прямо из окна. Прежде чем произвести это действие, во избежание штрафа, человек должен был предупредить проходящих под окнами об опасности, используя междометие ¡Aguas!

Жители современной Мексики используют в речи данное междометие для предупреждения о любой надвигающейся опасности. Например: ¡Aguas! ¿A dónde corres? ¿No ves que es la ruta para los camiones? (исп.) – *Осторожно! Куда бежишь? Не видишь, что эта дорога для автобусов?* (русск.). ¡Aguas! No te comuniques con Paco.

*Es un ladrón* (исп.) – *Будь осторожен! Не связывайся с Пако. Он вор* (русск.).

Анализируя мексиканские сленговые формы, следует обратить внимание на некоторые способы образования сленгизмов. В частности, префиксальный способ, с помощью которого, к примеру, образовалось существительное *desmadre* посредством слияния предлога *de* и существительного женского рода единственного числа *madre*, что в переводе на русский язык означает *полная катастрофа, несчастье, провал* и т.д. Например: *Es desmadre, necesitas un 5 en el examen final* (исп.) – *Это полная катастрофа, мне нужно получить 5 по итоговому экзамену* (русск.).

Самобытно создание выражения ¡Chócala cinco! (исп.) – *Дай пять!* (русск.). Данное выражение в разговорной речи молодежи чаще употребляется в усеченной форме ¡Chócala! (исп.). Этот сленгизм образовался путем сочетания повелительного наклонения глагола *chocar* (исп.) – *столкнуться, врезаться, ударить* (русск.) и числительного *cinco* (исп.) – *пять* (русск.). Например: *Esta idea es maravillosa! Chócala! Quería proponer lo mismo!* (исп.) – *Это потрясающая идея! Дай пять! Я хотел предложить тоже самое!* (русск.).

В контексте использования сленгизмов в качестве инструмента сохранения идентичности нации, представляется уместным упомянуть о наличии автохтонных языков в мексиканском варианте испанского языка. Вслед за Г.В. Степановым, мы считаем важным рассматривать язык как совокупность видов вариативности [4]. В связи с тем, что индейские языки (впрочем, как и большинство автохтонных языков) являются языками, не имеющими письменности, т.е. в основном использующиеся в устной речи, автохтонные мексиканизмы нередко квалифицируются как сленгизмы.

Современные мексиканские лингвисты считают, что исчезновение лексем из автохтонных языков Мексики приведет к возникновению лингвистического хаоса [7].

Сложно не согласиться с позицией ученых, поскольку «хлеб насущный» мексиканской кухни составляют слова, произошедшие из науатля. Например: *enchiladas* (мекс. исп.) – *энчиладас* (русск.), *chilaquiles* (мекс. исп.) – *чиликилес* (русск.), *mole* (мекс. исп.) – *моле* (русск.), *chimóle* (мекс. исп.) – *чимоле* (русск.), *pozole* (мекс. исп.) – *посоле* (русск.), *atole* (мекс. исп.) – *атолле* (русск.), *guacamole* (мекс. исп.) – *гуакамоле* (русск.), *tamale* (мекс. исп.) – *тамале* (русск.) и др.

Мексиканский лингвист Давил Гариби [6,113] считает, что мексиканцы активно используют в диалогической речи некоторые индеклизмы, т.к. они вытеснили эквивалентные испанские лексемы из мексиканского национального варианта языка. Так, по его мнению, от-

мечаются наличие большого количества слов и выражений, пришедших в испанский язык Мексики из науатля (Науатль – один из индейских языков, оказавший влияние на испанский язык Мексики (*прим. авт.*)). Например, слово *reparar* (мекс.исп), пришло из науатля и означает *выбрать, подобрать что-либо, разбросанное на полу* (русск.).

Мексиканские индехинизмы активно используются в интернет-коммуникации, и сленг можно рассматривать

в качестве проводника автохтонных языков Мексики в глобальную Сеть.

На основании вышесказанного мы пришли к выводу о том, что сложившаяся эпидемиологическая ситуация привела к активной интернет-коммуникации, вследствие чего Интернет становится идеальной платформой для продвижения лингвистических интересов этноса и сохранения национальной идентичности, а сленг используется в качестве его инструмента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию: пер. с нем. / общ. ред. Г.В. Рамишвили. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. – 400 с.
2. Миронов А.В. Социально-гуманитарное образование сегодня: проблемы и перспективы // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – № 3. – С.13.
3. Скребнев Ю.М. Введение в коллоквиалистику / под ред. О.Б. Сиротининой. – Саратов, 1985. – С. 87.
4. Степанов Г.В. Типология языковых состояний и ситуаций в странах романской речи. М.: Наука, 1976. – С. 93.
5. Искусство и цивилизационная идентичность / отв. ред. Н.А. Хренов. – М.: Наука, 2007. – 603 с.
6. Garibi Dávila J.I. Del Náhuatl al Español. Instituto Panamericano de Geografía Historia, Tacubaya D. F. 1939. – P. 112-114.
7. Ureña P.H. Observaciones Sobre el Español de México // Estudios mexicanos. Fondo de Cultura Economica. México, 2012. – P. 47, 167.

© Зененко Наталья Викторовна (zenenko@mail.ru), Сон Людмила Петровна (luciason@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Военный университет Министерства обороны РФ

## ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В КОТ-Д'ИВУАРЕ: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ

**Кондратьева Анна Сергеевна**

Аспирант, Московский государственный областной  
университет  
askondratieva@mail.ru

### THE FRENCH LANGUAGE IN THE IVORY COAST: THE PAST AND THE PRESENT

**A. Kondrateva**

*Summary:* The article analyses the phenomenon of the territorial variant of the French language in the Ivory Coast (based on the TV-series *Allô Tribunal*). It outlines the key phases of its evolution, as well as provides a closer look at the definition of 'the symbol' in the context of language policy in the Ivory Coast. Main characteristics of the lexical composition of the French language are stated. Specificities of word building processes are highlighted. The article also provides examples of those lexical neologisms that have not been previously described.

*Keywords:* territorial variants, neology, neologism, rethinking, affixation.

*Аннотация:* В статье рассматривается феномен территориального варианта французского языка в Кот-д'Ивуаре (на материале ивуарийского франкоязычного телесериала *Allô Tribunal*). Определяются ключевые этапы его развития. Отдельно рассматривается понятие 'символа' в контексте языковой политики в Кот-д'Ивуаре. Выделяются ключевые характеристики лексического состава французского языка в стране, выделяется отличительная особенность словообразовательных процессов. Приводятся примеры ранее не описанных лексических новообразований.

*Ключевые слова:* территориальный вариант, неология, новообразование, переосмысление, аффиксация.

### История развития французского языка на территории Кот-д'Ивуара

Кот-д'Ивуар является многоэтническим государством, обладающим поразительным культурным и языковым многообразием. Французский язык на территории страны имеет давнюю историю, что отразилось в его многоуровневой структуре, глубокий анализ которой невозможен без понимания её развития. На условия развития французского языка в Кот-д'Ивуаре повлияло множество факторов, одним из которых является языковая политика, сначала колониального правительства, а затем — собственного правительства республики.

Периоды языковой политики на территории Кот-д'Ивуара можно условно разделить на три последовательных этапа: языковая политика в колониальную эпоху до 1944 года, языковая политика после Браззавильской конференции и языковая политика на современном этапе развития государства [N'Guessan, 2011: 3-6]. В период до 1944 года языковая политика проводилась в соответствии с колониальной идеологией. Ж.К. Один из генерал-резидентов Марокко, маршал Лиотей, отмечал:

«Колонизация, такая, как мы её всегда представляем, не является ничем иным, как наивысшим выражением цивилизации. Для отставших или оставшихся на краю современных достижений людей, которые иногда не знакомы с базовыми формами благосостояния, мы приносим прогресс, гигиену, моральную и интеллектуальную культуру, мы помогаем им подниматься по лестнице человечности. Это культурная миссия, которую мы всег-

да выполняли впереди всех остальных наций, и которая является одной из наших почетных обязанностей».

(*La colonisation, telle que nous l'avons toujours comprise n'est que la plus haute expression de la civilisation. À des peuples arriérés ou demeurés à l'écart des évolutions modernes, ignorant parfois les formes du bien-être le plus élémentaire, nous apportons le progrès, l'hygiène, la culture morale et intellectuelle, nous les aidons à s'élever sur l'échelle de l'humanité. Cette mission civilisatrice, nous l'avons toujours remplie à l'avant-garde de toutes les nations et elle est un de nos plus beaux titres de gloire*) [Цитата по N'Guessan, 2011: 3-6]. Разумеется, на данном этапе в центре языковой политики располагается французский язык. Французский язык являлся официальным и единственным языком колониального правительства. Автохтонные языки рассматриваются как неподходящие для образования и выражения (самовыражения) современного человека. В 1904 году исследователь М. Delafosse, заместитель главы французских колоний, публикует свой труд *Vocabulaires comparatifs de plus de 60 langues ou dialectes parlés à la Côte d'Ivoire et dans les régions limitrophes* (Сравнительные словари более 60 языков или диалектов, употребляемые в Кот-д'Ивуаре и на пограничных территориях). Он дает заключение о том, что согласно современным лингвистическим концепциям, автохтонные языки отличаются «базовой простотой и практически абсолютной логикой» (*d'une simplicité rudimentaire et d'une logique presque toujours absolue*), в том время как французский отличается «утонченностью и нелогичностью» (*raffiné et illogique*) [Boutin, N'Guessan, 2013: 123].

Тем не менее, ввиду нехватки образованного учительского персонала, и ввиду особой системы школ, подразделенной на сельские школы (*écoles de village*), региональные школы (*écoles régionales*) и городские школы (*écoles urbaines*) [N'Guessan, 2011: 3], переход на французский не мог производиться в полной мере.

Конференция в Браззавиле (1944), как уже отмечалось, стала поворотной в истории французских колоний. Речь, произнесенная на конференции Шарлем де Голлем, дала старт новой политике во всех сферах жизни, в том числе и языковой политике. 22 августа 1945 году был принят указ о том, что начальное образование должно вестись исключительно на французском языке без привлечения автохтонных [N'Guessan, 2011: 5]. На дверях школ появляются таблички: Запрещено разговаривать на диалектах на территории школы (*Défense de parler les dialectes dans l'enceinte de l'école*).

Именно ввиду этого нововведения появляется понятие 'символа' (*le symbole*).

#### Роль 'символа' в Кот-д'Ивуаре и континентальной Франции

Упоминание 'символа' встречается в художественных произведениях: роман Бернара Дадье (*Bernard Dadié*) *Climbié* (1952) и рассказе Хапате Ба (*Hapâté Bâ*) *Amkoullel, l'enfant peul* [Schelle, Verlag, 2013: 192]. 'Символом' являлся любой мелкий ненужный предмет: кусок дерева, пустая банка от сардин, маленький череп животного, который помещался на шею ученика, который говорил на своём родном языке [N'Guessan, 2011: 5].

Данная практика не была специфичной для франкофонной Африки, и применялась французским правительством также в других регионах, наиболее известным из которых являлся регион Бретань. В Бретани 'символ' был использован с целью стигматизировать использование бретонского языка, и характеризуется исследователями как прием педагогики запретов (*pédagogie de l'interdit*) [Prémel, 1995: 52]. Бретонский исследователь Жерар Премель так характеризует данную педагогику: она имела своей целью не избавиться от ненормативного поведения, но от наиболее нормального (использование своего родного языка). (*Elle avait pour but non de dénoncer... un comportement hors-norme, mais le comportement le plus normal (l'usage de la langue maternelle)*) [Там же, с. 53]. По результатам проведения данной политики на территории Бретани были зафиксированы два ключевых феномена:

1. практически все носители бретонского языка предпочли не передавать бретонский язык их детям, даже если использовали его сами
2. общественность была против возвращения бретонского языка в школы, университеты, на таблич-

ки и так далее. «Мы с таким трудом выучили французский, а теперь нас хотят заставить вернуться к бретонскому?» «*On a eu tant de mal à apprendre le français et maintenant on veut nous faire revenir au breton?*» [Там же]

Применение же 'символа' в Кот-д'Ивуаре, тем не менее, имело свои отличия. Оно привело к появлению двух отдельных пространств: школьное пространство, которое было целиком выделено для французского языка, и внешнее пространство, условно выделенное для других языков [N'Guessan, 2011: 5].

Ж.К. Н'Гессан приводит в одной из своих статей цитату из романа Бернара Дадье Климбье, где описывается опыт мальчика-школьника, который получает в один из дней в школе 'символ':

«Климбье шел, полный мыслей, думая о способе избавиться как можно раньше от этого маленького кубика, насколько тяжелого, потому что он был символом образования. Символ! Вы не знаете, что это! Вам повезло. Это кошмар! Он мешает смеяться, жить в школе, потому что ты всегда о нем думаешь. Носителей символа высматривают, выискивают. Где он? Не у этого? У другого? Символ кажется нам набедренной повязкой, в кармане каждого ученика. Мы смотрим друг на друга с подозрением. Символ отравил наше окружение и воздух, заморозил сердца! Из-за символа, для учеников было крайней радостью сбежать из школы едва прозвенел звонок».

«*Climbié marche, la tête pleine d'idées, cherchant le moyen de se débarrasser au plus tôt de ce petit cube, si lourd parce qu'il est le symbole même de l'enseignement dispensé. Le symbole ! Vous ne savez pas ce que c'est ! Vous en avez de la chance. C'est un cauchemar ! Il empêche de rire, de vivre dans l'école, car toujours on pense à lui. On ne cherche, on ne guette que le porteur du symbole. Où est-il ? N'est-il pas chez celui-là ? chez cet autre ? Le symbole semble être sous le pagne, dans la poche de chaque élève. L'on se regarde avec des yeux soupçonneux. Le symbole a empoisonné le milieu, vicié l'air, gelé les cœurs ! [...] A cause de ce symbole, c'était pour les élèves un vif plaisir de s'éloigner de l'école dès que la sortie était sonnée*» [цитата В. Dadié по N'Guessan, 2011: 5]

Проведение этой политики привело к появлению в Кот-д'Ивуаре одного из местных вариантов французского языка — 'нормативный', 'академический' ивуарийский французский, основывающийся на 'заученных' фразах из письменных литературных текстов.

В 1960 году Кот-д'Ивуар получает независимость. 3 ноября 1960 года принята первая Конституция страны, в первой статье которой постулируется, что официальным языком является французский. С 1970-х годов, языковая политика начинает меняться в сторону защиты роли



автохтонных языков, особенно в отношении их использования в пространстве школы [Boutin, N'Guessan, 2013: 126-127]. В 1977 году принимается закон, предоставляющий условия для реформы, которая позволила бы вести образование на автохтонных языках. Крупнейшими автохтонными языками всё это время остаются дьюла и бауле, которые действительно становятся уже языками межэтнического общения [Yago, 2014: 170].

Сегодня, французский язык всё так же является единственным официальным языком согласно статье 48 Главы I новой Конституции, принятой в 2016 году.

### Отличительные характеристики французского языка Кот-д'Ивуара: лексика и фонетика

Ввиду своей давней истории, французский язык в Кот-д'Ивуаре имеет определенные отличия от официально-го языка Франции. Это находит отражение в двух языковых системах: фонетике и лексике. Частотным является использование полусмычных в начальной позиции и использование в речи звука [w] [Багана, 2013: 53-54]. Выпадение конечного [r] также отличает афро-французское произношение от континентально-французского. Все примеры, приведенные ниже, отобраны из телесериала *Allô Tribunal*, снятого в республике Кот-д'Ивуар (2018). Именно изучение устного, а не письменного языкового материала, позволяет более точно проводить анализ новообразований, учитывая наличие у исследователя видеоряда и экстралингвистической информации.

Пример. *Secondaire* как [səgɔ̃dɛ] вместо [səgɔ̃dɛw]  
*Partir* как [pɑʔ] вместо [pɑʔiv]

Эта же тенденция отражается в наличии большого количества усечений-апокоп.

Пример. *Il me donne un bi*. (Он дал мне билет). (серия 5, *Allô Tribunal*)

В данном случае, усечение используется как разговорный вариант уже существующего слова *billet*. В референтном французском языке, согласно онлайн-изданию словаря Larousse, сокращение *bi* произведено от слова *bicyclette* (f) (велосипед). Наличие подобных примеров в территориальном варианте свидетельствует о собственных словообразовательных процессах, происходящих в нём независимо от референтного французского (французского Франции).

Пример. *Mouilleuse* – трусиха (от слова *mouilleur* (трус)). Суффикс *-euse* является продуктивным французским суффиксом. Во французском языке (онлайн словарь Larousse) находим омоним данного слова, имеющий иную этимологию: *Mouilleuse: la machine servant, en papeterie, à humidifier le papier par pulvérisation d'eau*. (Пе-

ревод: машина, используемая, в типографской промышленности, для увлажнения бумаги путем пульверизации воды) [Kouakou, 2017: 110].

Лексический состав французского языка наполнен новообразованиями всех типов: как образованными формальным способом, так и переосмысленными. В некоторых случаях переосмысление и аффиксация констатируются одновременно.

Рассмотрим следующую словообразовательную цепочку: *dépanner, un dépannage, une dépanneuse*. В онлайн-издании словаря Larousse, глагол *dépanner* имеет следующее значение: *remettre un appareil, un véhicule en état de fonctionner, remorquer un véhicule en panne, tirer quelqu'un d'embarras en lui rendant service (fam.)* (Перевод: Вернуть на место работающее устройство или средство передвижения, буксировать неисправное транспортное средства, вызвать у кого-либо смущение, оказав им услугу (разг.)). *Dépannage (m)* определяется как *action de dépanner* (отглагольное существительное), а *dépanneuse (f)* определяется как *Véhicule muni d'un système de lavage et de remorquage, qui ramène à l'atelier de dépannage un véhicule immobilisé sur la route* (Средство передвижения, оборудованное системой подъема и буксировки, которое доставит автомобиль, оставленный на дороге, в ремонтную мастерскую).

В разговорном французском Кот-д'Ивуара глагол *dépanner* переосмысляется, и приобретает значение «вступать в интимные отношения». С помощью суффикса действующего лица женского рода *-euse* образуется существительное *dépanneuse*, которое имеет слегка сниженный смысл (девушка легкого поведения, девушка, вступающая в интимную связь с мужчиной) (серия 1, *Allô Tribunal*). В существительном *dépannage*, также входящем в словообразовательную цепочку, также сохраняется значение суффикса *-age* как 'действие' в данном лексическом поле [Цыбова, 2019: 64]. В отличие от словообразовательной цепочки в референтном французском, в цепочке отсутствуют слова *dépanneur* (сущ.) и *dépanneur* (прил.).

Переосмысление занимает огромную нишу в составе лексических новообразований Кот-д'Ивуара. В ходе исследования, нами было отобрано большое количество переосмысленных словообразований, таких как:

Пример. *Blaguer* (глагол) - добиваться в романтическом плане (серия 10, *Allô Tribunal*). (В онлайн-издании словаря Larousse: шутить, рассказывать смешные истории).

*Sombrer* (глагол) – отрезвлять, поступать здраво (серия 2, *Allô Tribunal*). (В онлайн-издании словаря Larousse: рухнуть, перестать существовать.).

*Frappé* (прилагательное) – разодетая, покрашенная косметикой (о женщине) (серия 4, *Allô Tribunal*). (В онлайн-издании словаря *Larousse*: отглагольное прилагательное от глагола *frapper* – бить).

*Coco* (существительное) – геморрой (серия 6, *Allô Tribunal*). (В онлайн-издании словаря *Larousse*: кокос) и другие.

### Выводы

Французский язык на территории Кот-д'Ивуара имеет давнюю историю. На его развитие повлияло как тесное соседство с автохтонными языками, так и языковая политика, проводившаяся различными правительствами. Поворотным для развития французского языка в Кот-д'Ивуаре послужила конференция в Браззавиле 1944

года. Тот факт, что использование введенного после конференции 'символа' не принесло успехов (в отличие от региона Бретань), свидетельствует о силе ивуарийской самобытности и культурного самосознания.

Современный французский язык в Кот-д'Ивуаре обладает рядом отличительных черт как на уровне фонетики, так и на уровне лексики. Велико количество переосмысленных новообразований, о чем свидетельствует как комплексный анализ словообразовательных цепочек, так и изолированных лексических единиц. Словообразовательные процессы происходят в языке крайне активно, и в некоторых случаях независимо от французского языка Франции. Активно переосмысляются глаголы. В отношении глагольных сочетаний планируются дальнейшие исследования.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Багана, Ж. Лангнер А.Н. Судьба французского языка в Африке. — М.: Инфра-М, 2013. — 148 с.
2. Цыбова И.А. Словообразование в современном французском языке. — М.: ЛЕНАНД, 2019. — 200 с.
3. Boutin A.B., N'Guessan J.K. Citoyenneté et politique linguistique en Côte d'Ivoire // *Revue française de linguistique appliquée*. 2013. Vol. 8, № 2. P. 121-133.
4. N'Guessan J.K. Le français en Côte d'Ivoire: de l'imposition à l'appropriation décomplexée d'une langue exogène // *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. 2011. Vol. 40/41. P. 1-14.
5. Prémel G. Anamnèse d'un dommage ou comment le français est venu aux Bretons // *Langage et société*. 1995. № 72. P. 51-95.
6. Schelle C., W. Verlag. Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas. — Münster: Waxmann, 2013. — 283 p.
7. Yago Z. Les choix de la Côte d'Ivoire en matière de politique linguistique // *Revue Africaine d'Anthropologie*. 2014. P. 163-175.
8. Kouakou N.J. Réflexion sur le genre et le nombre des noms en nouchi // *Cahiers Ivoiriens de Recherche Linguistique*. 2017. №42. P. 107-119.

© Кондратьева Анна Сергеевна (askondratieva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОТРАЖЕНИЕ ЛИЧНОСТИ АВТОРА В НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ ТЕХНИЧЕСКОГО И ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОГО ПРОФИЛЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

**Кондрашова Наталья Владимировна**  
К.п.н., доцент, ФГАОУ ВО «Национальный  
исследовательский университет ИТМО»,  
г. Санкт-Петербург  
nvkondrashova@mail.ru

### REFLECTION OF THE AUTHOR'S PERSONALITY IN SCIENTIFIC TEXTS OF TECHNICAL AND ART HISTORY PROFILES (BASED ON THE MATERIAL OF THE GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES)

**N. Kondrashova**

*Summary:* The article is in line with functional stylistics and is devoted to the study of texts of scientific functional style. A brief description of the scientific style as a whole is given, special attention is focused on the texts of technical and art history profiles. The study of a scientific text is carried out in a dynamic aspect, that is, in the process of its creation, taking into account the peculiarities of the author's thinking that generates the text. The results of the analysis of scientific texts functioning in the scientific, technical and art criticism spheres are presented. The emphasis is placed on the communicative and pragmatic aspects of the text. The types of information transmitted in the texts of these scientific fields are highlighted. The influence of the features of scientific communication in the scientific and technical field and in the field of art on the specifics of texts serving these scientific spheres is considered; the relationship between the features of the thinking generating the text and the elements of the created text is established. Lexical-grammatical and compositional-syntactic means forming the analyzed types of texts are presented. The differences in pragmatics and, in accordance with this, in the language content and in the organization of scientific, technical and art history texts are revealed. The conclusion is made about the deviation in the art history text from the norms of scientific speech and its convergence with the artistic text, examples are given to illustrate and confirm this conclusion.

*Keywords:* scientific style, scientific communication, addressee, scientific and technical text, art history text.

*Аннотация:* Статья лежит в русле функциональной стилистики. Предметом исследования послужили тексты научного функционального стиля. Дана краткая характеристика научного стиля в целом, особое внимание заострено на текстах технического и искусствоведческого профилей. Целью исследования было выявление влияния особенностей порождающего авторского мышления на организацию и языковое наполнение текста. В статье приведены результаты анализа научных текстов, функционирующих в научно-технической и искусствоведческой сферах. В ходе анализа сделан акцент на коммуникативные и прагматические аспекты текста. Рассмотрено влияние особенностей научной коммуникации в научно-технической области и в области искусства на специфику текстов, обслуживающих данные научные сферы; установлена взаимосвязь между особенностями порождающего текст мышления и элементами созданного текста. В результате исследования выделены виды информации, передаваемой в текстах данных научных областей; представлены лексико-грамматические и композиционно-синтаксические средства, формирующие проанализированные типы текстов; выявлены различия в прагматике и в соответствии с этим в языковом наполнении и в организации научно-технических и искусствоведческих текстов. Сделан вывод об отступлении в искусствоведческом тексте от норм научной речи и его сближении с художественным текстом, приведены примеры, иллюстрирующие и подтверждающие данный вывод.

*Ключевые слова:* научный стиль, научная коммуникация, адресант, научно-технический текст, искусствоведческий текст.

Как известно, в современной лингвистической парадигме текст рассматривается не как автономное явление, а как центральный элемент коммуникативной цепочки «адресант (автор) – текст – адресат (читатель/слушатель)». Изучение текста не как статичного, «вырванного» из коммуникативной ситуации феномена, а в динамике, то есть в процессе его создания автором и восприятия и понимания получателем, поднимает вопрос взаимосвязи мышления и текста и побуждает при исследовании любого текста принимать во внимание специфику породившего данный текст мышления.

Функциональные стили речи отражают различные типы человеческого мышления. Так, в научном типе мышления действительность представлена по законам прямого, абстрагированного, логического отражения. Другими словами, предмет научной коммуникации – это максимально объективизированное логико-понятийное отражение реально существующего научного факта [1, с. 5; 4, с. 32]. Представление реальной действительности в тексте связано со спецификой предмета коммуникации: связность научного текста и порядок его элементов отражает взаимосвязь элементов реальной ситуации. Однако представляется, что эти свойства на-

учного стиля не в одинаковой степени присущи текстам различных научных областей: в максимальной степени они реализуются в научно-техническом тексте, тогда как в специальном искусствоведческом тексте обнаруживаются отклонения от норм научной речи. Таким образом, научные тексты, обслуживающие сферы разных наук, в целом строятся по нормам научного стиля, образуя при этом собственные речевые жанры.

Чтобы подтвердить выдвинутую гипотезу, мы проанализировали корпус научно-технических и искусствоведческих текстов на материале немецкого языка. Рассмотрим их особенности.

Всем известно, что стилеобразующие характеристики научной речи – это ясность и официальность [10, с. 73 - 74]. Ясность объясняется сущностью научного стиля, цель которого – передача объективной информации; официальность же научной речи диктуется самой официальной ситуацией, в которой протекает данный вид общения. Вместе с тем исследователи не отрицают, что и в научном тексте всё же есть элементы эмоциональности, образности и оценочности [8, с. 43 – 48; 9, с. 26]. Однако в научно-техническом тексте рациональность отражения предмета коммуникации подчиняет себе или полностью подавляет эти категории, поэтому рамки эмоциональности и оценочности здесь ограничены: специфика построения научно-технического текста состоит в тождественности его денотатной структуры референтному пространству, тексты этого типа несут главным образом когнитивную информацию о реальности. Поясним термины: когнитивная информация определяется как объективные сведения о внешнем мире, тогда как эмоциональная информация – это «новые сведения для чувств» адресата текста (обозначения мнений и оценок); эстетическая информация, в свою очередь, «передает чувство прекрасного», то есть является разновидностью эмоциональной информации [2, с. 101-103].

Бессубъектный характер научной коммуникации проявляется в тексте в подавлении выражения индивидуального стиля автора функционально-стилевым параметром. Автор научно-технического текста имеет функционально-коммуникативный статус, которому подчиняются все передающие субъективность характеристики текста кроме интеллектуальных. Например, немецкие научно-технические тексты характеризуются большой плотностью грамматических явлений, передающих информацию предельно безличностно, «отстранённо» от субъекта текста: инфинитивные конструкции, пассивные конструкции, в которых подлежащими выступают не существительные или местоимения, указывающие на личность исследующего субъекта, а существительные, именующие объекты исследования: «*Die Programmsteuerung des Arbeitsablaufes eines gesamten Automaten-systems war damals erfolgreich verwirklicht wor-*

*den*». Модальность часто передаётся не с помощью модальных глаголов, а конструкций «haben/sein... zu+Infinitiv», «sich lassen+Infinitiv»: «*Die geschlachteten Fische sind im Kühlraum in Kästen mit zerkleinertem Eis zu lagern*». Лексической особенностью научно-технических текстов является большая плотность терминов [6, с. 120].

Перейдём к рассмотрению научных текстов другой сферы – области искусствоведения. Специальный *искусствоведческий* текст мы понимаем как письменное сообщение, функционирующее в сфере искусствоведения (подчеркнём, что мы в рамках данной статьи рассматриваем тексты, посвящённые только *изобразительному искусству*). На профессиональную коммуникацию в области искусства существенное влияние оказывает художественное мышление коммуникантов [5, с. 42]. Авторами текстов этого типа являются представители сферы изобразительного искусства (художники, архитекторы, скульпторы, специалисты-искусствоведы, преподаватели изобразительного искусства), то есть люди, наделённые художественным мышлением, которое становится заметным и в порожденных ими текстах, как бы они ни старались придерживаться норм научного стиля. Хотя специальный искусствоведческий текст – это не художественный текст, автор искусствоведческого текста в силу своей принадлежности к сфере искусства «мыслит образами» и вследствие этого передаёт содержание своего речевого продукта через систему образных выразительно-изобразительных языковых средств. Художественное мышление субъективно, так как в произведении искусства художник воссоздаёт и предмет познания, и себя как познающего человека [4, с. 42]. Это главное свойство субъективности художественного мышления отражается в искусствоведческом тексте в более ярко выраженном, нежели в научно-техническом, авторском начале: автор искусствоведческого текста передаёт не только предметно-понятийное содержание (когнитивную информацию), но и то впечатление, которое он получает при изучении своего объекта, то есть эмоциональную и эстетическую информацию. Это позволяет нам сделать вывод о том, что специальный искусствоведческий текст является речевым продуктом художественного, образного мышления, в котором проявляется «процесс художественного познания во взаимосвязи эмоционально-чувственного, логического и интуитивного его компонентов» [3, с. 2].

Особенности реальной ситуации, описываемой в специальных текстах сферы искусствоведения, также создают специфику профессиональной коммуникации в области изобразительного искусства: здесь предметом является объективизированное логико-понятийное отражение факта, который не всегда является настоящим логическим. Хотя описание творчества какого-либо художника, анализ художественного

образа, манеры живописи, характеристика течения в искусстве сами по себе объективны и строятся по законам научного функционального стиля, они требуют привлечения информации из области истории, психологии, фактов личного характера, что приводит к включению в текст образных и эмоциональных элементов и приближает его и по своему предмету, и по манере изложения к художественному тексту, а весь стиль в целом - к художественному стилю, и, соответственно, обособляет, отдаляет искусствоведческий текст от остальных текстов научного стиля.

Научные искусствоведческие тексты отклоняются от норм научного стиля. Это обуславливается особенностями коммуникации в области искусства, рассмотренными выше. Построение текстов этого типа подчиняется необходимости передать все виды информации в полном объеме, поэтому в них много явлений, специфичных для индивидуального стиля данного автора и несущих эстетическую и эмоциональную информацию (например, тропы "вглядываться в монотонный ритм"; "звучность цвета"). Тексты, посвященные изобразительному искусству, как картины, воздействуют на зрительные анализаторы адресата, и их смысловой образ легко визуализируется в сознании адресата. Это происходит благодаря тому, что построение искусствоведческих текстов мотивировано визуальностью, эти тексты можно «увидеть». Организующим центром таких текстов выступает фокус их субъекта. Фокусирование связано с установлением фона и деталей, выделением наиболее значимых элементов, масштабированием. Средствами фокусирования и создания визуального образа текста являются следующие лексические единицы:

1. Векторная лексика, т.е. обозначения направления движения взгляда воспринимающего текст субъекта: вдоль/entlang, через/durch, слева/links, справа/rechts, здесь/hier и т.д.: «*Man schritt über dreifarbiges Parkett und betrat das Empfangszimmer durch eine eichene Tür*».
2. Лексемы-цветообозначения: «*Je nach dem technischen Verfahren erscheint die Zeichnung negativ auf blauem Grund (Zyanotypie) oder als ‚Sepiapause‘ auf braunem Grund (Diazotypie)*». «*Легкая цветность с тактичным обыгрыванием палевого тона бумаги, виртуозность белильных бликов на лбу, ше и в морщине под правым глазом, неожиданность белоснежного отложного воротника и ярких, тронутых гуашью губ придают неподвижному лицу артистизм*».
3. Глаголы, обозначающие зрительные действия со стороны воспринимающего субъекта: смотреть/sehen, рассматривать/anschauen, наблюдать/beobachten, взглянуть/blicken, gucken, осматривать/besichtigen, замечать/bemerken, следить (глазами)/verfolgen: «*Zustandsdruck ist ein Abdruck*

*von einer Druckplatte, deren Zustand der Künstler noch nicht für den Auflagedruck als geeignet ansieht*». «*Зритель смотрит на портрет и оценивает его*».

4. Глаголы, обозначающие процессы представления действительности в тексте: показывать/zeigen, представлять/vorstellen, оформлять/gestalten, formen, воплощать/verkörpern, изображать/darstellen, рисовать/malen, создавать/schaffen, bilden, придавать вид, иллюстрировать/illustrieren: «*Eine Darstellung der Schlossgeschichte in eher erzählerischer Form zeigen 6 farbige Glasfenster*». «*Два портрета Стренетовой иллюстрируют два различных подхода художника к модели*».
5. Лексемы, выделяющие наиболее важный элемент референтного пространства текста: достойный внимания/sehenswert, bemerkenswert; рекомендуем обратить внимание/zu sehen ist (sind), zu empfehlen ist (sind), zu erwähnen ist (sind) и др.: «*Aus den letzten Jahren sind Textgrafiken von F.Kriwet, E.Gomringer, J.Cage, D.Thomas, H.Chopin u.a. zu erwähnen*». «*Особенное внимание при этом должно быть обращено на основание корбки и постановку её на плоскости*».

Фокусирование и визуальный образ текста создается также композиционно-синтаксическими средствами:

1. Фиксирование точки зрения с помощью передачи местоположения воспринимающего субъекта: «*Eine Ansicht vom alten Schloss Wart in Noftenbach illustriert die Notwendigkeit solcher Ratschläge recht gut*». «*Неожиданные результаты получаются путем выбора разных точек зрения. Например, если рисовать агаву и некоторые другие растения сверху, получится орнамент «розетка»*».
2. Порядок следования предложений: предложения располагаются так, будто «ведут» читателя по тексту, как посетителя выставки от экспоната к экспонату. В итоге образуется целостная картина, изображающая реальность, описанную в тексте.
3. Приемы включения адресата в текст путем обращения его к содержанию текста с помощью местоимений «Вы», «мы» и др. Автор «ведет» адресата по изображаемым реалиям, вследствие чего адресат превращается из читателя в зрителя, становится субъективным центром текста: «*Deswegen sollten wir am Anfang kurz über die Situation der polnischen Museen in den letzten 50 Jahren reflektieren*». «*Прежде всего нам бросается в глаза самое характерное. Но и знакомое мы видим в начале в наиболее обобщенном состоянии*».

Искусствоведческому тексту свойственна «кинематографичность», он разворачивается по «монтажному принципу изображения наблюдаемого» различными средствами [7, с. 47]. Большинство текстов этого типа воспринимаются нами как цепочка кадров кино, и чита-

тель словно не читает, а «смотрит» текст, как киноленту. Следует особо подчеркнуть, что большинство искусствоведческих текстов снабжены фотографиями или рисунками, иллюстрирующими содержание текста. Иллюстрации объединяются в целое с текстом и помогают созданию внутреннего зрительного образа текста.

Итак, научные тексты и в технической сфере, и в об-

ласти искусства строятся по общим законам научного стиля, они детерминированными одними и теми же прагматическими факторами. Однако при этом эти типы научных текстов образуют собственные речевые жанры. На наш взгляд, параметры научного стиля максимально полно реализуются в техническом тексте, тогда как в искусствоведческом можно найти множество отступлений от норм научной речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азнаурова Э.С. Прагматика текстов различных функциональных стилей / Э.С. Азнаурова // Общественно-политический и научный текст как предмет обучения иностранным языкам: сб. статей под ред. М.Я. Цвиллинга. - М.: Наука, 1987. - С. 3 – 20.
2. Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика / И.С. Алексеева. СПб.: Институт иностранных языков, 2000. 192 с.
3. Грибакин Н.В. Формирование образного мышления у студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов на занятиях композицией в живописи пейзажа: Автореф. дис. канд. пед. наук / Н.В. Грибакин. - М., 2000. - 21 с.
4. Колегаева И.М. Текст как единица научной и художественной коммуникации / И.М. Колегаева. - Одесса: Обл. упр. по печати, 1991. - 121 с.
5. Кондрашова Н.В. Обучение переводу студентов старших курсов факультета изобразительного искусства педагогического вуза (на материале немецкого языка): дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: 13.00.02 / Кондрашова Наталья Владимировна. - Санкт-Петербург, 2002. - 239 с.
6. Кондрашова Н.В. Особенности специальных текстов разных жанров и их перевода: технические и искусствоведческие тексты (на материале русского и немецкого языков) / Н.В. Кондрашова // Язык и культура. - 2012. № 2. - С. 117-123.
7. Мартыанова И.А. Киносценарная интерпретация текстов разных жанров (композиционно-синтаксический аспект): уч. пос. к спецкурсу / И.А. Мартыанова. - Л.: ЛГПИ, 1990. - 80 с.
8. Матвеева Г.Г. Актуализация прагматического аспекта научного текста / Г.Г. Матвеева. - Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1990. - 168 с.
9. Матвеева Т.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий / Т.В. Матвеева. - Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1984. - 131 с.
10. Троянская Е.С. Лингвостилистическое исследование немецкой научной литературы / Е.С. Троянская. - М.: Наука, 1982. - 312 с.

© Кондрашова Наталья Владимировна (nvkondrashova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Национальный исследовательский университет ИТМО

# ОТАББРЕВИАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК АКТИВНЫЙ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Ма Гуаньцзюнь

аспирант, Московский педагогический  
государственный университет,  
taguanqun2018@gmail.com

## ABBREVIATED EDUCATION AS AN ACTIVE WORD-FORMATION PROCESS IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Ma Guanqun

*Summary:* The purpose of the study is to describe the features of the formation and functioning of abbreviation derivatives in modern Russian as full-fledged lexical units. The scientific novelty of the work is due to insufficient knowledge of modern abbreviated derivatives in the Russian language. As a result, it was shown that the activity of the word-formation process based on abbreviations is mainly due to extralinguistic factors; the graphic and orthoepic appearance of abbreviation derivatives, the way of their formation, the forms of adoption of borrowed abbreviations and their adaptation in modern Russian depend, obviously, on linguistic factors.

*Keywords:* from abbreviated derivatives; from abbreviations; word formation; neology.

*Аннотация:* Цель исследования заключается в описании особенностей образования и функционирования отаббревиатурных производных в современном русском языке в качестве полноценных лексических единиц. Научная новизна работы обусловлена недостаточной изученностью современных отаббревиатурных производных в русском языке. В результате показано, что активность словообразовательного процесса на основе аббревиатур обусловлена преимущественно экстралингвистическими факторами; графический и орфоэпический облик отаббревиатурных производных, способ их образования, формы принятия заимствованных аббревиатур и их адаптация в современном русском языке зависят, очевидно, от лингвистических факторов.

*Ключевые слова:* отаббревиатурные производные; отаббревиатуры; словообразование; неология.

Актуальность исследования определяется необходимостью описания новых единиц – отаббревиатурных образований, активно пополняющих список неологизмов в связи с появлением в современном социокультурном пространстве новых феноменов и их языковым освоением. Отаббревиатуры, нередко возникающие с целью создания экспрессии и/или наименования лица, факта, явления или действия в социально ограниченном пространстве (профессиональное общение, профессиональный, молодежный жаргон и пр.), не всегда фиксируются словарями, а контексты их употребления не в полной мере отражаются в Национальном корпусе русского языка, следовательно, затрудняется их системное описание. Между тем появление отаббревиатур – это живая реакция носителей языка на происходящие в обществе изменения, проявление их вербальной креативности, что представляет большой научный интерес.

Объектом исследования являются отаббревиатурные производные, образованные в основном путем суффиксации и префиксации как от русских, так и от английских аббревиатур.

Предметом исследования являются особенности образования и функционирования отаббревиатур.

Задачи исследования определяются поставленной целью: проанализировать закономерности и специфику словообразования с участием аббревиатур, выявить лингвистические и экстралингвистические факторы, влияющие на образование отаббревиатурных производных и их графические, а также орфографические особенности.

При проведении исследования были использованы описательный метод, метод лингвистического наблюдения, **метод** интерпретации языковых явлений, словообразовательный анализ; для сбора материала был применен метод сплошной выборки.

Теоретическую базу, посвященную аббревиатурам, составляет немало фундаментальных работ, включая труды Д.И. Алексеева [1], Е.Д. Поливанова [9], А.М. Селищева [11], А.М. Сухотина [13], Н.А. Янко-Триницкой [15] и др. На начальных этапах изучения аббревиатур главное внимание ученых было сосредоточено на их статусе – возможности отнесения к полноценным лексемам, не засоряющим русский язык. Однако время и речевая практика разрешили данный вопрос в пользу аббревиатур. Лексическая полноценность аббревиатур более не подвергается сомнению, с них снят «маргинальный» статус, они реабилитированы. Уже Р.И. Могилевский,

И.И. Ройзенон, проследившие динамику развития аббревиатурного фонда русского языка в период с 1918 по 1961 гг., фиксировали интенсивность словообразовательного процесса, связанного с аббревиатурами, отмечая, что появление новых сокращений превалирует над уходом из языка старых [5, с. 363]. В современном русском языке количество аббревиатур, признанных полноправными лексическими единицами, увеличивается, словообразовательная активность их повышается, при этом отаббревиатурные производные носители языка весьма широко используют в речи [14, с. 6], отдавая предпочтение коротким формам [2, с. 32]. «Многочисленные ряды новых производных», образованных от аббревиатур, позволяют рассматривать последние как производящую основу, ведущую себя подобно основе обычного, несокращенного слова [10, с. 13]. Таким образом, на современном этапе развития русского языка аббревиатуры участвуют в словообразовании двумя способами: «первичным» – компрессионным и «вторичным» – производным, «словотворческим» [14, с. 16].

Тем не менее вопрос о статусе отаббревиатурных производных нельзя назвать решенным окончательно. В частности, дискуссионными остаются вопросы о причинах, стимулирующих словообразовательный процесс с участием аббревиатур, а также о возможности рассматривать их не как окказионализмы. Кроме того, в современных исследованиях наблюдается терминологическая разрозненность, на что указывает, например, Н.Н. Сафонова, в работе которой рассматриваются деривационные возможности новых аббревиатур; описывается процесс отаббревиации с учетом продуктивных словообразовательных типов русского языка. Исследователь предлагает использовать термин «отаббревиат» (по аналогии с «дериват», «универбат») вместо разнообразных терминологических сочетаний: «отаббревиатурные образования», «отаббревиатурные производные», «аббревемы», «корневые аббревиатуры» [10, с. 17]. Однако полагаем, что этот термин не отражает характера слов, производных от аббревиатур. Под дериватом понимается языковая единица, образованная в процессе деривации, под субстантиватом – языковая единица, образованная в процессе субстативации, под универбатом – языковая единица, образованная в процессе универбации. Таким образом, под аббревиатами можно понимать производные слова, образованные при помощи аббревиации. Но для них уже есть принятый большинством учёных термин «аббревиатура», используемый и в данной работе. Для обозначения слов, производных от аббревиатур, мы будем употреблять термины *отаббревиатура* и *отаббревиатурные производные* (образования), понимая их как синонимы.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования материалов в преподавании вузовских курсов современного русского литературного

языка (разделы «Лексика», «Словообразование»), а также при разработке спецкурсов и спецсеминаров по проблемам неологии, лексикологии и словообразования.

Материалом исследования послужили аббревиатуры и отаббревиатурные образования, извлеченные методом сплошной выборки из текстов СМИ [3], размещенных в открытом доступе в сети «Интернет», из интернет-форумов, блогов, а также из Национального корпуса русского языка [6]; привлеклись также словарные материалы, в частности, из словарей серии «Новое в русской лексике» (ИЛИ РАН) [7; 8] и «Словаря русского языка коронавирусной эпохи» [12].

Лексическая полноценность аббревиатур неоднократно подвергалась сомнению, и некоторое время за ними сохранялся «маргинальный» лексикологический статус. Однако современные исследователи утверждают, что активное использование аббревиатур и их производных «в речевом поведении свидетельствуют о принятии их в качестве полноправных лексических единиц» [14, с. 26]. Действительно, в современном русском языке можно отметить интенсивность словообразовательной активности аббревиатур, что находит отражение в различных текстах.

Практически любая аббревиатура, как отмечал Д.И. Алексеев, воспринимается «лексикализованной с потенциальными фонетическими, грамматическими, словообразовательными возможностями» единицей [1, с. 120]. Аббревиатуры на современном этапе развития русского языка являются основой для словотворчества, производящей основой, порождающей ряды дериватов. Словообразование от аббревиации, по мнению Н.Н. Сафоновой, является не менее активным, чем традиционные способы пополнения словарного фонда [10, с. 5]. Во многом это объясняется стремлением языка к речевой экономии, особенно, если учесть, что новые первичные номинации, часто связанные с развитием технологий, состоят из сложных для произнесения словосочетаний, большая часть из которых заимствованы из английского языка (*GPS – Global Positioning System; Wi-Fi – Wireless Fidelity; WWW – Web wide world; URL – Uniform Resource Locator*).

Благодаря тому что современный русский язык постоянно пополняется новыми аббревиатурами, отражая появление предметов и явлений, можно осмыслить закономерности данного процесса и выявить его специфику.

Ретроспективный анализ аббревиатур и их производных позволяет проследить переход многих рядов отаббревиатур в историзмы (*колхоз, колхозник, колхозница; гэбня, гэбэшник, гэбистский, гэбэшница, гэбушник; эссер, эссеровский и пр.*). Некоторые аббревиатуры теряют свое



аббревиатурное значение, но продолжают жить в языке в качестве самостоятельной лексической единицы. Так, аббревиатура *ЗИЛ*, обозначавшая до недавнего времени Завод имени И.А. Лихачева, сейчас используется в названии культурного центра – «Культурный центр ЗИЛ», – построенного на территории бывшего завода. Производные от аббревиатуры *ЗИЛ* (*зиловец, зилковский*) при этом стали историзмами.

Анализ отаббревиатурных образований с точки зрения стилистики показывает, что большинство из них принадлежит к низкому (разговорному) стилю. Однако исследователи отмечают и образование от аббревиатур слов, относящихся к нейтральному стилю (*IT-технологии, SMS-голосование, ЭКО-оплодотворение* и пр.) [10, с. 20].

С точки зрения частеречной принадлежности можно отметить тенденцию образования от аббревиатур имен существительных со значением лица, путем прибавления к основе суффикса *-ец-* (*натовец, виповец, вузовец, омоновец*); суффиксов *-щик/ик-* (*пиарщик, гаишник*); суффикса *-ыш-* (*замкадыш*); и прилагательных, образованных с помощью суффикса *-ск-* (*натовский, виповский, вузовский, омоновский*). От некоторых аббревиатур образуются также глаголы (*виповать, эсэмэсить, гаишничать*), в том числе и видовые пары (*пиарить/пропиарить*).

Переходя к анализу словообразовательного потенциала аббревиатур, отметим, что некоторые ученые признают его лишь за ограниченным кругом наиболее употребительных аббревиатур, подчеркивая окказиональный статус отаббревиатурных производных [10, с. 25]. Впрочем, последние исследования достаточно убедительно доказывают возможность любой аббревиатуры стать родоначальником словообразовательного гнезда [10, с. 25]. Тем не менее можно констатировать, что, во-первых, некоторые отаббревиатурные образования действительно не приживаются в языке, оставаясь окказионализмами, например, к таким словам можно отнести слово *гаишевский*, лишь единожды представленное в Национальном корпусе русского языка: *Драма-тизм положения был в том, что этим начальником был капитан Павел Петрович Паренаго - наш гаишевский профессор, отлично знавший аспиранта Агреста. [И.С. Шкловский. Эшелон (1984) // «Химия и Жизнь», 1988-1992]* [НКРЯ]; во-вторых, не все аббревиатуры реализуют свой словообразовательный потенциал (*ОСАГО, КАСКО*). Очевидно, существует ряд лингвистических и экстралингвистических факторов, определяющих словообразовательный процесс с участием аббревиатур.

К лингвистическим факторам, влияющим на появление отаббревиатурных образований, можно отнести благозвучие аббревиатур и их удобопроизносимость, лексемность аббревиатур. Некоторые ученые объяс-

няют это изначальной природой аббревиатур, которые образованы от корневых морфем, составляющих семантическое ядро первичной номинации [14, с. 28]. Кроме того, на словообразовательный потенциал той или иной аббревиатуры влияет частотность употребления аббревиатуры, что, в свою очередь, вероятно, отражает значимость обозначаемого социокультурного явления. Иными словами, лингвистические факторы часто связаны с экстралингвистическими. Так, аббревиатура *бомж* дала начало длинному ряду отаббревиатур, принадлежащих к различным частям речи, обладающих различными коннотациями (*бомжик, бомжонок, бомжиха, полубомжичка, бомжатина, бомжатник, бомжовский (бомжевский), по-бомжовски (по-бомжевски), бомжевать, побомжевать, бомжировать, обомжиться, бомжирующий*). Мы можем также предположить, что, приживаясь в языке в качестве полноценной лексемы и теряя свой особый графический облик, аббревиатура начинает существовать как обычное слово, что также является фактором, способствующим раскрытию ее словообразовательного потенциала. Любопытным является то, что носители языка, принадлежащие к более молодому поколению, уже воспринимают подобные аббревиатуры как обычные слова, не задумываясь о ее расшифровке. Помимо аббревиатуры *бомж* к числу подобных аббревиатур мы относим следующие: *ОМОН (омон, омоновцы, по-омоновски, омоновка)*; *PR (пиар) пиарщик, пиарить(ся), распиаренный, распиарить, отпиарить, пропиарить(ся)*; *PR-кампания, PR-событие*.

В случае с аббревиатурой *PR* (public relations) можно наблюдать существование в современном русском языке двух ее графических вариантов – аббревиатурного, записанного латиницей (*PR*), и лексического, записанного кириллицей (*пиар*). Можно предположить, что в дальнейшем тенденция «тяготения к облику слова» победит, и аббревиатурное начертание будет постепенно вытеснено. Иначе обстоит дело с аббревиатурой *HR* (human resources). Существовая в современном русском языке и активно участвуя в словообразовании, данная аббревиатура, тем не менее, не теряет аббревиатурного облика (*HR-специалист, HR-кампания, HR-директор, HR-менеджер*). Вероятно, это связано, в первую очередь, с графической «неприглядностью» для «русского глаза» начертания «эйчар». Впрочем, вероятно, существует и иное объяснение: в русской речевой практике существует другое, более понятное наименование, являющееся усечением, – *кадровик* (сотрудник отдела кадров).

Интересными являются образования от аббревиатур, перенесенных из английского языка путем транслитерации: *VIP (вип), НАТО, ЮНЕСКО* и др. Подобные аббревиатуры существуют в языке на правах «корня», так как каждая буква аббревиатуры не несет заложенного первоначально значения, т.е. не имеет внутренней формы. От аббревиатуры *НАТО* образовались следу-

ющие производные: *натофоб*, *натовский*, *натовец*, *натовско-американский*. Аббревиатура *VIP* (*vin*), отражая проблему социальной расслоенности в российском обществе, помимо привычных дериватов типа *vip-клиент* (*vip-клиент*) или *vip-карта* (*vip-карта*), *vip-персона*, *vip-билеты*, *vip-тусовка*, *vip-клуб* и др. появилась в таких парадоксальных отаббревиатурах, как, например, *vip-паломничество* или *vip-ДТП*. Последний пример интересен тем, что образован путем сложения двух аббревиатур, одна из которых заимствована, записана латиницей и имеет графический облик слова, другая же, в кириллическом написании сохраняет графический облик аббревиатуры.

Следует отметить, что утрата точной расшифровки аббревиатур, содержащихся в основе новообразованных слов, зачастую не влияет на связь с денотатом. Нечленимость аббревиатуры при известном значении, лишают ее статуса аббревиатуры, так как «ее членимость и аббревиатурность относятся уже к диахронии, к этимологии» [11, с. 452]. М.И. Тибилова отмечает, что в некоторых случаях, когда лексическое сокращение, приобретя социальную значимость, начинает употребляться в речи чаще и замещает инициальную номинацию, становясь основным способом номинирования, аббревиатуру следует рассматривать как полноценную лексическую единицу [14, с. 34]. Если отмеченные выше аббревиатуры до сих пор существуют в английском языке в качестве аббревиатур, то, например, аббревиатурное происхождение слова *спам* (от *Spice Ham*) даже в английском языке относится к области этимологии. В русском языке данная аббревиатура воспринимается как заимствованная лексема и характеризуется высоким словообразовательным потенциалом: (*за*)*спамить*, *спамщик*, *заспамленный* и др.

Интересно, что аббревиатуры, появляясь сначала в письменной речи, переходят в устную, а затем возвращаются в письменную часто с измененным написанием (*эсмэсить* – аналогично *эмчэсник*, *эмгэушник*, т.е. по произношению). Вероятно, подобную перемену облика заимствованной аббревиатуры можно считать признаком принятия ее языком в качестве лексической единицы и «кристаллизации его словообразовательного значения» [14, с. 35]. Однако, безусловно, данный процесс требует времени, так как «слово включается в синтагматические и парадигматические связи со словами принимающего языка» постепенно [4, с. 84].

Интересной особенностью некоторых отаббревиатур, включающих в себя заимствованную аббревиатуру и записываемых по схеме «*заимствованная аббревиатура – русская лексема*», является наличие тавтологии. К таким можно отнести *SMS-сообщение*, *GPS-система*, *IT-технологии*, *VIP-персона*. Некоторые русские аббревиатуры также содержат тавтологию (*ЭКО-оплодотворение*).

Важным экстралингвистическим фактором, определяющим словообразовательный отаббревиатурный процесс, является развитие сфер ИТ-технологий, рекламы и коммерции. В случае с ИТ-технологиями, обилие аббревиатур и их производных отражает процесс увеличения как количества новых предметов (гаджетов и аксессуаров к ним), так их частоты использования. Сама аббревиатура *IT* принесла в современный русский язык такие образования, как *IT-технология*, *IT-бизнес*, *IT-компания*, *IT-индустрия*, *IT-специалист*, *айтишник* (пришедший на смену *асушнику* от АСУ – автоматизированные системы управления). Многочисленной является линия отаббревиатурных производных от *SMS*: *SMS-сленг*; *SMS-мошенники*; *SMS-зависимость*; *SMS-голосование*; *SMS-сообщение*; *SMS-объявление*; *система SMS-контроля*; *SMS-поиск*; *SMS-лунатизм*; *SMS-услуги*, *служба SMS-знакомств*; *SMS-индустрия*; *SMS-запасы*; *SMS-приколы*, *SMS-розыгрыши* и *SMS-загадки*; *SMS-спам*. Последний пример является особенно интересным, если учесть этимологию слова *спам*: оно состоит из двух заимствованных аббревиатур, первая из которых записывается как аббревиатура и латинскими прописными буквами, вторая же выглядит как лексема. Помимо примеров, в которых аббревиатура *SMS* фигурирует как графически не освоенная русским языком, встречаются случаи ее русифицированного написания: *СМС* (*смс*), *смска*, *эсмэска*, *эсмэситься*. Развитие спутниковых технологий также принесло ряд отаббревиатур: *GPS-приемник*, *GPS-устройство*, *GPS-набор*, *GPS-ошейник*, *GPS-модуль*, *GPS-навигатор*, *GPS-комплект*, *GPS-адрес*, *GPS-изра*, *GPS-система*.

Интересным примером является аббревиатура *VK*, обозначающая популярную социальную сеть рунета (еще одной аббревиатуры) Вконтакте (*Vkontakte*). Данная аббревиатура интересна способом образования, представленным слиянием лексемы в форме предложного падежа с предлогом *в*, а также наличием двух вариантов графического начертания – *VK* и *VK*.

Несколько новых отаббревиатур, таких как *инстадевички*, *инстамамочки*, *инстаблогер*, *инстапублика*, связанных с названием популярной социальной сети *Instagram*, образованы путем сращения усеченной английской основы *insta* и слов, обозначающих различные категории пользователей данной социальной сети.

Среди отаббревиатурных образований, тематически связанных с социальными сетями, можно отметить аббревиатуру *ЖЖ* (*живой журнал*), являющуюся названием довольно популярной в России площадки для публикации постов до прихода в рунет других социальных сетей. С точки зрения начертания интерес представляет аббревиатурное производное от *ЖЖ* – *ЖЖшник* – блогер *ЖЖ*. Графический облик этой отаббревиатуры нетипичен: чаще всего, после аббревиатурного элемента, записан-

ного заглавными буквами, ставится дефис; либо аббревиатура принимает облик лексемы и записывается по типу *вузовец*.

Увлечение здоровым образом жизни породило такие аббревиатуры, как *ЗОЖ* (здоровый образ жизни) и *ПП* (правильное питание), которые активно участвуют в словообразовательном процессе: *зожник, зожница, зож-рецепт, зожный; пэпэшки, пп-рецепты (пп-салат, пп-торт и др.), пэпэшный*.

В начале 2020 года в русском языке появились еще две аббревиатуры, заимствованные из английского языка путем транслитерации – это аббревиатура *covid / ковид (Coronavirus Disease)* и *zoom (Zeroed Output Optical Meter)*. В силу важности социокультурного явления, обозначаемого аббревиатурой *ковид*, ярко проявился ее словообразовательный потенциал. В результате в современном русском языке появились такие отаббревиатуры, как *ковидобесие, ковид-бумеры, ковид-диссидент, ковидиот, ковидарность, ковидло* [12]. Последние три примера интересны тем, что данные отаббревиатуры образованы путем контаминации. Сопутствующий периоду карантина переход на дистанционную профессиональную и учебную деятельность с помощью программы *Zoom* также привел к появлению в русском языке таких отаббревиатур, как *зоотби (зумби), беззоотие (беZOOMие), зумиться* и пр. В большинстве производных от аббревиатур *зоот* и нескольких производных от аббревиатуры *ковид*, образованных с помощью контаминации, можно наблюдать элементы языковой игры.

## Заключение

Проведенный анализ отаббревиатурных производных позволяет сделать следующие выводы:

1. ряд современных аббревиатур обладает достаточно высоким словообразовательным потенциалом;
2. словообразовательный потенциал обусловлен экстралингвистическими факторами, прежде всего, важностью социокультурных явлений и предметов, обозначаемых с помощью аббревиатур.
3. наиболее продуктивные способы словообразования на основе аббревиатур – суффиксация, префиксация и сложение;
4. функционирование отаббревиатурных производных детерминируется различиями в функционировании самих аббревиатур, и представлено различными графическими формами: кириллической и латинской, латинско-кириллической, в виде аббревиатуры и в виде лексемы;
5. в настоящее время отсутствует единый орфографический облик отаббревиатур; ряд отаббревиатур имеет несколько вариантов записи (через дефис, в одно слово, с выделением аббревиатуры с помощью заглавных букв);
6. некоторые аббревиатуры, обозначающие наиболее актуальные социокультурные явления, используются в языковой игре.

*Перспективы дальнейших исследований* мы видим в более подробном изучении семантико-функциональных особенностей отаббревиатур в русском языке последних двух десятилетий.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Д.И. Сокращенные слова в русском языке. – Саратов: изд-во Саратовского университета, 1979. – 328 с.
2. Горбачевич К.С. Изменение норм русского литературного языка. – Ленинград: Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1971. – 270 с.
3. Заразительные неологизмы: русский язык по-своему отвечает на пандемию. Коммерсант. Наука. [Электронный ресурс]. URL: <https://bit.ly/361ibyG> (дата обращения 20.11.2020)
4. Маринова Е.В. Визуальные неологизмы: новая графика «старых слов» // Вестник ННГУ. Серия «Филология». – Н. Новгород, 2005. – Вып. 1 – С. 127 – 132.
5. Могилевский Р.И., Ройзензон И.И. Письмо в редакцию // Развитие грамматики и лексики современного русского языка: [Сборник статей] / [Под ред. И. П. Мучника и М. В. Панова]; Акад. наук СССР. Ин-т рус. яз. – Москва : Наука, 1964. – 364 с.
6. Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/new/index.html> (дата обращения: 14.03.2021)
7. Новое в русской лексике: словарные материалы, 1994: [А – Я] / Российская акад. наук, Ин-т лингвистических исслед.; [Е. А. Левашов и др.]; под ред. Ю. Ф. Денисенко. – Санкт-Петербург : Дмитрий Буланин, 2006. – 398 с.
8. Новое в русской лексике. Словарные материалы–2019 / Сост. Е.С. Громенко, А.Ю. Кожевников, Н.В. Козловская, Н.А. Козулина, С.Д. Левина, Ю.С. Ридецкая. Отв. ред. Ю.С. Ридецкая / Институт лингвистических исследований РАН. – Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. – 110 с.
9. Поливанов Е.Д. Революция и литературные языки Союза ССР / Поливанов Е.Д. Статьи по общему языкознанию. – М., 1968. – С. 186–206.
10. Сафонова Н.Н. Отаббревиатурные образования в современном русском языке. . . диссертация кандидата филологических наук специальность 10.02.01 – русский язык // Сафонова Наталья Николаевна. [Место защиты ГОУ ВПО Тюменский государственный университет]. – Тюмень, 2007. – 223 с.
11. Селищев А.М. Труды по русскому языку. Т. 1. Язык и общество / Сост. Б.А. Успенский, О.В. Никитин. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 632 с.
12. Словарь русского языка коронавирусной эпохи. Сост.Е.С. Громенко, А.Ю. Кожевников, Н.В. Козловская, Н.А. Козулина, С.Д. Левина, В.М. Мокиенко, А.С. Павлова, М.Н. Приемышева, Ю.С. Ридецкая / Ред. коллегия Е.С. Громенко, А.С. Павлова, М.Н. Приемышева (отв. ред.), Ю.С. Ридецкая / Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021 — 550 с.

13. Сухотин А.М. Проблема «сокращенных» слов в языках СССР // Письменность и революция. – М., 1933. – 256 с.
14. Тибилова М.И. Аббревиатуры-инновации: системно-описательный и лингвопрагматический аспект ... диссертация кандидата филологических наук / специальность 10.02.01 – русский язык // Тибилова Марина Ираклиевна. [Место защиты ГОУ ВПО «Астраханский государственный университет». – Астрахань, 2011. – 232 с.
15. Янко-Триницкая Н.А. Словообразование в современном русском языке. – М.: Индрик, 2001. – 375 с.

© Ма Гуаньцзюнь (maguanqun2018@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

# ПРОДУКТИВНЫЕ СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ АДВЕРБИАЛЬНЫХ ЕДИНИЦ В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ РАЗГОВОРНОЙ ЛЕКSIКЕ

**Никитина Елена Александровна**

*К.филол.н., доцент, Сибирский федеральный университет  
(г. Красноярск)  
injaz@inbox.ru*

## PRODUCTIVE WAYS OF WORD FORMATION OF ADVERBIAL UNITS IN MODERN GERMAN COLLOQUIAL LANGUAGE

**E. Nikitina**

*Summary:* To determine the productive ways of word production of German colloquial adverbial units, the scope of some concepts is specified, such as synchronous and diachronic word formation, generating and derived basis, word-formation motivation, word-formation model. The main criteria for assigning units to semi-suffixes are determined. Word composition and word production with the help of semi-suffixes are considered as the main models of the formation of German colloquial adverbial units.

*Keywords:* German colloquial adverbial units, word formation, word-formation model, derivative and generating base, semi-suffix, word-formation motivation, word composition.

*Аннотация:* Для определения продуктивных способов словопроизводства немецких разговорных адвербиальных единиц уточняется объём некоторых понятий, таких как синхронное и диахронное словообразование, производящая и производная основа, словообразовательная мотивация, словообразовательная модель. Определяются основные критерии отнесения единиц к полусуффиксам. Словосложение и словопроизводство при помощи полусуффиксов выделяются как основные модели образования немецких разговорных адвербиальных единиц.

*Ключевые слова:* немецкие разговорные адвербиальные единицы, словообразование, словообразовательная модель, производная и производящая база, полусуффикс, словообразовательная мотивация, словосложение.

Словообразование является важнейшим средством пополнения словарного состава языка. Интерес к словообразованию немецкой разговорной лексики обусловлен рядом причин. В первую очередь это связано с тем, что разговорная лексика обладает своими, не свойственными кодифицированному литературному языку, особенностями, а также тем, что она способна оказывать влияние на общеязыковой стандарт.

Под словообразованием мы понимаем процесс создания новых единиц на базе уже имеющихся в языке. При рассмотрении процесса словопроизводства необходимо уточнить объём некоторых понятий, таких как синхронное и диахронное словообразование, производящая и производная основа, словообразовательная мотивация, словообразовательная модель.

Процесс словообразования можно рассматривать с двух точек зрения: с диахронной и с синхронной. Диахронное словообразование прослеживает исторический путь развития слова. В центре внимания синхронного словообразования находится последний этап развития слова, его статистический аспект. С точки зрения диахронного словообразования компонент *weg* в словах *glattweg*, *reinweg*, *rundweg* берёт своё начало от существительного и может рассматриваться как часть сложного слова. С синхронной точки зрения этот эле-

мент является полусуффиксом.

Другими важными аспектами в теории словообразования являются понятия «производящая» и «производная» основы. Чаще всего производящая – более простая по форме и по смыслу, чем однокоренная производная; производная – более сложная по форме и по смыслу, чем однокоренная производящая. Значение производящей основы мотивирует значение производной основы, а форма производящей основы является базой для построения формы производной основы. [Земская:8]. Под производным словом мы вслед за Е.С. Кубряковой понимаем «любую вторичную, т.е. обусловленную другим знаком или совокупностью знаков единицу номинации со статусом слова, независимо от структурной простоты или сложности последнего» [1981:5].

Положение о производной и производящей основе является ключевым в теории словообразования. Отношение производности между словами предполагает наличие у производного слова производящей базы и словообразовательного форманта, используемого при производности слова. В состав форманта может входить один или несколько словообразовательных аффиксов. Однако при рассмотрении производных слов мы относим к данным единицам не только конструкции, подвергшиеся лексическому изменению, но и структуры

с функциональным изменением, т.е. слова с имплицитной (невыраженной) производностью. Таким образом, производные единицы имеют не обязательно двух-или более членную структуру, но могут состоять только из одной корневой морфемы, как в случае конверсии, которая при функциональном сдвиге получает новое грамматическое значение. Явление конверсии имеет место при образовании разговорных адвербиальных единиц, где наречие в большинстве случаев выступает в качестве производной от других частей речи.

При рассмотрении вопроса производящей и производной основы некоторые учёные выделяют и словообразовательную мотивацию слова. Под словообразовательной мотивацией авторы «Русской грамматики» подразумевают «отношения между двумя однокоренными словами, значение, одного из которых либо а) определяется через значение другого либо б) тождественно значению другого во всех своих компонентах, кроме грамматического значения части речи» [1980:112]. Мотивированное слово выделяется при наличии у него четырёх признаков:

1. Мотивированное слово характеризуется большой формальной (фонематической) сложностью при различии лексических значений сопоставляемых слов.
2. При различии лексических значений этих слов и равной формальной сложности мотивированным является слово, характеризующееся большой семантической сложностью, т.е. то значение, которое определяется через другое.
3. При тождестве всех компонентов значений слов, кроме значения части речи:
  - а) в парах «глагол—существительное, обозначающее действие по этому глаголу», независимо от количества вычленяемых в основах звуковых отрезков, мотивированным признаётся существительное;
  - б) в паре «прилагательное—наречие» мотивированным признаётся слово, характеризующееся большей формальной сложностью.
4. Слово, не являющееся стилистически нейтральным, не может быть мотивирующим, если сопоставляемое с ним слово стилистически нейтрально [Русская грамматика, 1980]. Поскольку мы исследуем разговорные адвербиальные единицы (наречия), то последний признак мотивированного слова представляется очень важным.

Процесс образования разговорного слова может происходить от нейтрального слова, а не наоборот. Наряду с мотивированными словами существуют немотивированные, которые М.Д. Степанова и В. Фляйшер называют «симплексами» [1981:6]. К данной группе относятся наречия типа *da, oben, unten*, чья связь с другими единицами языка остаётся за рамками синхронного анализа. В лингвистике помимо терминов «производность»,

«словообразовательная мотивация» существует и термин «мотивация», под которым понимается «значение, выводимое из семантики модели (т.е. из её обобщённого категориального содержания), и значения производящей основы слова» [Степанова, 2007]. Если термины «производность» и «словообразовательная мотивация» являются, вероятно, абсолютными синонимами, то термин «мотивация» отражает больше семантическую направленность. В качестве примера можно привести слово *fabelhaft*. Данное слово является производным от *Fabel*, однако, нельзя сказать, что оно является мотивирующим для *fabelhaft*. В таком случае можно говорить о полной идиоматизации слова *fabelhaft*, значение которого не выводится из непосредственно составляющих данной единицы.

Процесс построения производных регулируется моделированием. Задачей синхронного анализа является выявление продуктивных моделей словообразования. Е.С. Кубрякова даёт следующее определение модели: «Моделью производного можно назвать единую для словообразовательного ряда схему его организации, учитывающую как характер компонентов производного, так и порядок их расположения, т.е. модель производного – это наиболее общая формула однотипных образований. Это их структурно-семантический аналог» [1965:14]. В работах М.Д. Степановой словообразовательная модель определяется как «стабильная структура, обладающая обобщённым лексико-категориальным значением, и способная наполняться разным лексическим материалом» [1984:75]. Исходя из приведённого выше определения, М.Д. Степанова выделяет следующие модели современного немецкого языка:

1. Модель корневых слов.
2. Модель безаффиксного (имплицитного) словопроизводства.
3. Префиксальная модель.
4. Суффиксальная модель.
5. Префиксально-суффиксальная модель.
6. Модель основ с полусуффиксами.
7. Модель основ с полупрефиксами.
8. Модель определительного словосложения [1984:8].

Большинство из указанных моделей не нашло своё место в словообразовании разговорных адвербиальных единиц. В зависимости от участия словообразовательных аффиксов Е.С. Кубрякова предлагает разделить все модели на линейные и нелинейные [1965:59]. Производное слово линейной модели складывается из суммы словообразовательных элементов. Это модели эксплицитной (выраженной) производности. К ним относятся модели основ с суффиксами и полусуффиксами, модель словосложения. Нелинейные модели—это модели имплицитной (невыраженной) производности. К ним относятся все случаи конверсии, усечения и чередования слов, а также обратное словообразование или реверсы. У производных, построенных по нелинейным моделям,

не наблюдается структурных изменений. Наиболее продуктивный способ словообразования адвербиальных единиц – это словосложение. Под словосложением мы понимаем способ образования слов путём сложения не менее двух корней (или основ). Словообразовательное значение, которое возникает в ходе сложения, предложено называть «синтагматическим». Оно сводится к идее соединения составляющих производных основ. По характеру синтаксических отношений между компонентами можно выделить наречия с сочинительной и подчинительной связью. Сочинительная связь подразумевает комбинацию равноправных компонентов. Подчинительная связь различает синтаксически главные и зависимые компоненты. Большинство наречий имеют сочинительную связь.

Следующим продуктивным способом образования адвербиальных единиц является словопроизводство при помощи полусуффиксов. Термин «полусуффикс» впервые разработан в работах М.Д. Степановой. Многие лингвисты считают необходимым выделять такую единицу, которая занимает промежуточное положение между суффиксом и компонентом сложного слова. В лингвистической литературе наряду с термином «полусуффикс» существуют такие термины как «суффиксоид», «относительный суффикс», «относительная связанная морфема» [Фляйшер, Кубрякова]. Основными критериями отнесения словообразовательного элемента к числу полуаффиксов являются следующие:

1. Безусловное формальное совпадение полуаффикса с основой (редко словоформой) свободно функционирующего слова;
2. Этимологическая связь полуаффикса с основой (редко словоформой) свободно функционирующего слова, что исключает его случайное совпадение с неродственной основой;
3. Большая или меньшая серийность, т.е. употребление полуаффикса не в одном, а в нескольких (часто очень многих) словах;
4. Семантическое сходство полуаффикса со сво-

одно функционирующим словом с большей или меньшей степенью переосмысления [Степанова, Фляйшер, 1984:153].

На основании этих критериев М.Д. Степанова выделяет 10 полусуффиксов наречий. Однако продуктивными и частотными полусуффиксами коллоквиальных наречий являются *weg* и *weise*. Суффиксальное словообразование не является продуктивным для разговорных адвербиальных единиц, за исключением суффикса «s». Под суффиксом мы вслед за Е.С. Кубряковой понимаем связанную, т.е. неспособную употребляться самостоятельно, единицу, присоединяющуюся в постпозиции к корневой морфеме или основе и образующую ряд слов, характеризующихся определённой формальной и семантической регулярностью взаимодействия своих непосредственно составляющих. Суффикс «s» развился из флексии генитива имён существительных в самостоятельный суффикс наречий. Он добавляется также к двигам и причастиям. Наряду с суффиксом «s» в словопроизводстве разговорных адвербиальных единиц участвуют и заимствованные элементы, например, суффикс «o». Данная словообразовательная единица заимствуется из итальянского языка, ср.: *bombastiko, presto*. Суффикс «o» присоединяется к именам прилагательным и транспонирует их в наречия. Суффикс «o» присоединяется к нейтральным прилагательным, придавая им разговорную окраску. В молодёжной лексике компонент «o» присоединяется не только к заимствованным, но и к немецким именам прилагательным для того, чтобы придать слову оттенок заимствования, например, *toll—tollo*. Как свидетельствует анализ практического материала, суффиксальный элемент «o» является единицей, характерной только для разговорной речи, берущей своё начало из молодёжной лексики.

Таким образом, наиболее продуктивными моделями словообразования немецких разговорных адвербиальных единиц, являются полусуффиксация и словосложение.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие / Е.А. Земская. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 328 с.
2. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. – М.: Наука, 1981. – 200с.
3. Кубрякова Е.С. Что такое словообразование. – М.: Наука, 1965. – 76с.
4. Современный русский язык//под ред. Белошапковой В.А. – М.: Высш. шк. 1981. – 560с.
5. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка. – М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1953. – 344с.
6. Степанова М.Д., Фляйшер В. Теоретические основы словообразования в немецком языке. – М.: Высш. шк., 1984. – 264с.
7. Степанова, М.Д. Словообразование современного немецкого языка/ М.Д. Степанова / под ред. Т.В. Строевой. – Изд-е 2-е, испр. – Москва: КомКнига, 2007. – 321с.
8. Duden Grammatik //Hrsg. von G. Drosdowski. – Mannheim, Wien, Zürich, Bd. 4, 2016. – 1344 S.
9. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / Wolfgang Fleischer, Irmhild Barz. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1995. – 382 S.

© Никитина Елена Александровна (injaz@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОСОБЕННОСТИ ФЛОРИСТИЧЕСКОЙ МЕТАФОРЫ В ФИТОНИМИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

**SPECIFIC FEATURES OF FLORIST  
METAPHOR IN THE PHYTHONYMIC  
PICTURE OF THE WORLD  
(ON THE MATERIAL OF RUSSIAN  
AND ENGLISH LANGUAGES)**

**T. Pankova  
N. Varfolomeeva**

*Summary:* The article discusses the phenomenon of floristic metaphor as one of the most productive ways of forming and representing secondary and figurative nominations in the creation of a modern phytonymic picture of the world. The work reflects the relevance of a detailed study of the floristic metaphor as a separate layer of the language, which is essential for a comprehensive understanding of the originality of the disclosure and subsequent analysis of the linguistic picture of the world by representatives of different linguistic cultures. The concept of «words-decors» has been introduced. The purpose of this study is to analyze the characteristic distinctive properties of the perception of the surrounding phytonymic world through Russian and English floristic metaphors.

*Keywords:* floristic metaphor, phytonym, words-decors, nominativeness, metaphorization, taxonomic categories.

**Панкова Татьяна Николаевна**

*К.филол.н., доцент, Воронежский  
государственный университет  
pankovatn30@mail.ru*

**Варфоломеева Наталья Сергеевна**

*К.филол.н., доцент, Российский новый университет  
(Москва)  
natalie.varf@mail.ru*

*Аннотация:* В статье рассмотрен феномен флористической метафоры как одного из наиболее продуктивных способов формирования и репрезентации вторичных и образных номинаций в создании современной фитонимической картины мира. В работе отражена актуальность детального изучения флористической метафоры как отдельного пласта языка, неотъемлемого для комплексного осмысления своеобразия раскрытия и последующего анализа языковой картины мира представителями отличающихся лингвокультур. Введено понятие «слова-декоры». Цель данного исследования – посредством русских и английских флористических метафор проанализировать характерные отличительные свойства восприятия окружающего фитонимического мира.

*Ключевые слова:* флористическая метафора, фитоним, слова-декоры, номинативность, метафоризация, таксономические категории.

Язык является самым ценным источником для формирования и проявления менталитета людей; через него культура сохраняется и передается другим поколениям. Именно с помощью языка часто становится возможно узнать о самых важных свойствах мира. Неслучайно многие лингвисты в числе базисных функций языка выделяют национально-культурную функцию. Она отображает реальный мир, окружающий человека, условия его жизни, общественное сознание людей, их менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, нравы, обычаи и систему ценностей. Человек воспринимает себя и мир через свой язык (дискурс), который отражает весь социально-исторический и культурный опыт определенного этноса [12, с. 419].

Из всех семиотических систем, которые можно обнаружить в культуре как феномене, наиболее отчетливо выраженными функциями обладает язык, основное предназначение которого заключается в том, чтобы быть средством коммуникации между представителями соответствующего общества.

Актуальность исследования состоит в необходимости отслеживания и фиксации флористической метафоры как механизма мышления, позволяющего провести соответствующие параллели непосредственно с источниками метафорического переноса; а также изучения флористической метафоры не только в качестве средства создания образности или элемента обрамления языка, но и в изучении метафоры в свете когнитивной лингвистики, где она связывается с разнообразными когнитивными структурами, может являться определяющим фактором в раскрытии содержания понятия и исследуется как один из магистральных аппаратов «познания мира, отражения внеязыковой действительности и особенностей человеческого интеллекта» [2, с. 36].

В фокусе исследовательского внимания находятся вопросы специфики общих и дифференциальных механизмов, признаки метафорического переноса флористического вокабуляра. Материалом исследования послужили метафорические значения флористической лексики сопоставляемых языков.



Результаты исследования обобщают представления о факторах, обуславливающих национальную специфику метафорического осмысления определённого фрагмента внеязыковой действительности, углубляют характеристики тенденций в аспекте способов образования флористической метафоры.

Практическая ценность работы связана с возможностью применения материалов и результатов исследования при составлении словарей, в практике преподавания теоретических дисциплин, в рамках учебных курсов (стилистика, лингвистический анализ текста, теория языка, когнитивная лингвистика, лингвокультурология, этнопсихология, лингвострановедение, теория межкультурной коммуникации, теория и практика перевода), в преподавании русского и английского языков как иностранных.

В ходе исследования применялись методы сопоставления, контекстуального анализа словарных дефиниций с использованием элементов компонентного анализа, также применялся приём количественного анализа.

История изучения метафоры насчитывает уже более двух тысячелетий, тем не менее интерес к этому феномену продолжает расти вследствие очевидной активизации междисциплинарных разработок в аспекте изучения познания коммуникации. Язык анализируется как ключевое неотъемлемое когнитивное умение человека, коррелируемое с особенностями его мышления и деятельности. В основе языка как знаковой системы лежит комплекс знаний о мире, язык же, в свою очередь, выступает в качестве того когнитивного механизма, который активно принимает участие в генерации и эволюции данной системы.

Умение замечать общее в том, что на первый взгляд не выглядит схожим, считается имманентным качеством человека, хотя и присущим далеко не всем людям. Способность моделировать метафоры является фундаментальным качеством человеческого сознания. «Человеку дано познавать мир, сопоставляя новое с уже известным, объединяя общим именем новое и старое. И поэтому многие операции по обработке знаний – их усвоение, преобразование, хранение и передача – связаны именно с метафорой» [5, с. 37].

Понятие «метафора» трактуется по-разному. Для многих людей она является всего лишь средством украшения речи, характерным в большей степени для художественной литературы, чем для повседневного общения. Обыденное сознание чаще всего связывает метафору исключительно со сферой лексики, точнее, с условно называемой нами группой «слов-декоров», а не со сферой мышления. К группе «слов-декоров», по нашему мнению, относятся лексические единицы, лишённые в опреде-

ленной контекстуальной ситуации изначального семантического значения и используемые исключительно для предания тексту некоего «украшения», так сказать «для красного словца». Однако этот процесс, несомненно, обусловлен процессами мышления и познания окружающего мира. И если процессы мышления имеют общечеловеческий характер, то процесс познания тем или иным этносом окружающей его действительности может иметь специфические черты, отличающие данную лингвокультурную общность от других. «Метафоры вскрывают характеристики восприятия внеязыковой действительности представителями разных культур. В сознании у любого человека имеется субъективный образ некоего предмета, который не совпадает полностью с образом того же предмета у другого человека» [3, с. 44].

Исследование зафиксированной в языке картины мира претворяется в жизнь в разнообразных направлениях, на основе различных научных методов и подходов. Особое внимание исследователей привлекает метафора, в которой четко просматривается первоисточник, а иногда и довольно яркая тональность понимания основ мышления и процессов создания образа мира, даже в рамках конфликта [15, с. 132].

Вслед за Исаевым Ю.Н., считаем необходимым отметить, что фитонимия в формировании языковой картины мира как направление является междисциплинарным исследованием, она начала получать активное развитие в науке в целом с конца XX в. Представляется целесообразным условно распределить лингвистику, изучающую фитонимы, по трем потенциальным классам: «1) структурная лингвистика, которая подходит к этой проблематике с точки зрения формального строения образующих её компонентов как в плане выражения, так и в плане содержания; 2) этимологическая составляющая, когда происходит попытка выявления закономерностей возникновения, развития и превращения в неизменность языковых номинаций, языкового классификационного сходства, изменений номинаций под влиянием внешних факторов, т.е. других языков; 3) изучение языковой картины мира. За этим скрываются региональные, этнические приуроченности – образы, представленные в мифах. Объединение этих образов в рамках единого концепта сродни попытке расшифровать идентификационные основы этноса» [7, с. 33].

Несмотря на различные определения изучаемого феномена, они все имеют одно сходство, которое составляет суть данного понятия – метафора есть перенос одного объекта, явления на другой вследствие их сходства (то есть переносное значение слова). Важно также подчеркнуть, что в словосочетании или предложении метафорическим значением обладает слово, а не всё окружение, хотя без этого окружения метафоры также не может существовать. То есть это ключевое слово, приобретающее

«расширенное» значение, выражает метафору, а остальные элементы мы воспринимаем буквально [16, с. 207].

«Языковые факты отличаются исключительной экспрессивностью, которая во многом обусловлена метафоричностью, заложенная во внутренней форме слов и в денотации Фразеологической единицы» [9, с. 57]. «Экспрессивность – это усиление восприятия за счёт эмоциональной реакции, вызванной образностью, в том числе – и звуковой» [13, с. 112]. Общеизвестной аксиомой является тот факт, что метафора – неотъемлемая часть языковой картины мира, и даже более того, она является её «инструментом», то есть принимает непосредственное участие в создании языковой картины мира, главными характеристиками которой являются антропоцентричность и материальность. «Обозначая, метафора создаёт языковую картину обозначаемого...самое яркое проявление именно языковой картины мира характерно для художественных текстов, где метафора – способ создания самого мира, увиденного глазами мастеров слова» [13, с. 187].

С феноменологической точки зрения сам факт появления «картины мира» насчитывает многие века. Возникновение первых «картин мира» соотносят с процессом антропогенеза, несмотря на это, термин «картина мира» довольно часто является объектом исследования и в современности.

Многие ученые в своих исследованиях обозначают «картину мира» как «глобальный образ мира, лежащий в основе мировоззрения человека, то есть выражающий существенные свойства мира в понимании человека в результате его духовной и познавательной деятельности» [11, с. 21]. Согласно их точке зрения, «мир» понимается как «наглядная реальность», или «окружающая человека действительность».

Термин «языковая картина мира» относится к идеям В. фон Гумбольдта о внутренней форме языка. По Гумбольдту, каждый язык имеет свою «внутреннюю форму», специфическую структуру, (грамматический строй и присущие ему способы словотворчества – например, «способ обозначения, именованья»), обусловленную «самобытностью народного духа» [4, с. 198]. Понимая язык как орган, образующий мысль, Гумбольдт подчеркивает «зависимость языка от мышления и обусловленность его каждым конкретным языком, заключающим в себе свою национальную самобытную классификационную систему, которая определяет мировоззрение носителей данного языка и формирует их картину мира» [4, с. 171]. Следовательно, «языковая картина мира – исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отражённая в языке совокупность представлений о мире, определённый способ концептуализации действительности» [6, с. 347].

Современные представления о ЯКМ четко просматриваются, например, в суждениях Ю.В. Апресяна. Согласно академику, «каждый естественный язык отражает определённый способ восприятия и организации мира. Выражаемые в нём значения складываются в некую систему взглядов, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка» [1, с. 510]. Соглашаясь с этой точкой зрения, считаем необходимым уточнить, что способ организации мира хотя и универсален, но в то же время в достаточной степени, безусловно, национально специфичен, поэтому носители разных языков видят мир посредством своих представлений.

«Язык – отнюдь не простое зеркало мира, а потому фиксирует не только воспринятое, но и осмысленное, осознанное, интерпретированное человеком» [8, с. 12]. Мы понимаем это как значительную часть субъективных результатов осуществлённой человеком интерпретации воспринятого. Тем не менее, ЯКМ представляет собой «исторически обусловленную систему представлений о мире, элементы которой запечатлены в единицах языка» [8, с. 12].

При научном исследовании картины мира, особенно ее фрагмента, организованного тропами, необходимо принимать во внимание метафору. Метафора пронизывает все стороны жизни человека. Даже если рассматривать само словосочетание «языковая картина мира», становится понятно, что оно по сути является метафорой. Принимая во внимание точки зрения многих учёных, считаем целесообразным подчеркнуть, что метафора представляет собой способ, инструмент отражения ЯКМ; как одно из наиболее эффективных средств построения вторичных наименований, она создает конкретную картину мира. ЯКМ «обладает свойством «навязывать» говорящим на данном языке специфический взгляд на мир – взгляд, являющийся результатом того, в частности, что метафорические обозначения, «вплетаются» в концептуальную систему отражения мира, «окрашивают» её в соответствии с национально – культурными традициями и самой способностью языка называть невидимый мир тем или иным способом» [13, с. 186]. Тем самым ЯКМ во многом обусловлена явлением идиоматичности, но целиком не может быть к ней сведена, «...т.к. представляет собой тот продукт речемыслительной деятельности, который вносит семантическое членение (mapping) в действительность, уникальное для любого языка» [13, с. 187]. Таким образом, мы наблюдаем существование непосредственной связи между метафорой и ЯКМ. Язык необходим не только для коммуникации, но он является своеобразным хранилищем историко-культурных и других сведений, накопленных языковым сообществом, которая концентрируется и выражается в ЯКМ. Следовательно, резко возрастает и важность метафоры, которая играет не последнюю роль в процессе аккумуляции информации.

Метафора также обеспечивает осмысление «познаваемого через уже познанное, которое существует в виде значения языковой единицы» [5, с. 17]. То есть образ с характерными для него ассоциациями, лежащий в основе метафоры, даёт субъекту речи всевозможные интерпретации обозначаемого и отображение тонких «оттенков» смысла. ЯКМ служит целям выражения концептуальной картины, картины действительности, которая прошла через миропонимание и мировидение индивидуума. Именно поэтому так важно исследование метафоры, без чего представляется невозможным полноценное освоение картины мира.

ЯКМ, оснащенная метафорами, не может сохранять в одной и той же форме долгое время (например, вышедшие из употребления выражения), но это не мешает объективному отображению действительности, так как для субъекта речи, по нашему мнению, не составит большого труда понять так называемую «стёртую (сухую, мёртвую)» метафору и при этом использовать её в дальнейшем для интерпретации действительности. ЯКМ нельзя поместить в «прокрустово ложе» жестких дефиниций, подогнать под какие-то стандарты, обозначить ее рамки. Метафора так же, как и ЯКМ, не имея четких границ и, возможно, именно благодаря этому обладает весьма широким спектром функций. Среди наиболее продуктивных можно выделить номинативную, информативную, объяснительную, текстообразующую, эмоционально – оценочную и другие функции.

Вместе с тем, следует подчеркнуть, что языковой образ мира «создается номинативными средствами языка (лексемами, устойчивыми номинациями, фразеологизмами, а также разного вида лакунами), функциональными (отбором лексики и фразеологии для общения, составом наиболее коммуникативно релевантных языковых средств народа), образными (национально-специфической образностью, метафорикой, направлениями развития переносных значений, внутренней формой языковых единиц) и другими средствами языка» [10, с.172].

Отдельное изучение ЯКМ, безусловно, имеет сугубо лингвистическую природу: оно дает возможность охарактеризовать язык как в известной степени самостоятельный организм или структуру, выявить составляющие элементы и четко распознать, каким образом эти элементы в нем упорядочены. Однако если «исследователь интерпретирует полученные результаты для выявления обозначенных языком когнитивных структур сознания, описание ЯКМ выходит за пределы чисто лингвистического исследования – используется для моделирования и описания концептосферы, концептуальной картины мира [14, с. 154]. Следовательно, системное исследование языка, исследование системных отношений в языке, а также исследование его национального семантического пространства – это модели-

рование вторичной, опосредованной ЯКМ» [10, с. 175].

В ходе проведенного сопоставительного анализа признаков, по которым осуществляется метафорический перенос в исследуемых языках, было выявлено, что английская флористическая метафора характеризуется не только более высокими по сравнению с русской количественными параметрами, но и качественными отличиями, проявляющимися в большем разнообразии и специфичности выбора оснований для переноса. Этот факт свидетельствует о высокой активности ассоциативных процессов в английском национальном сознании. Черты, на основании которых выполняются метафорические переносы, способны обладать как универсальным характером, вызванным общечеловеческими процессами восприятия и освоения действительности (в подобных ситуациях национальное своеобразие выступает в виде преобладания отдельных особенностей непосредственного отражения объективной действительности носителями языка), так и характером национально-специфичным, находящимися в зависимости от количества и отличительных особенностей ассоциаций, свойственных сознанию того или иного этноса.

На основании известного и общепринятого положения о том, мера насыщенности и разносторонности метафорической интерпретации области внеязыковой реальности, определяется уровнем ее релевантности в национальной картине мира этноса, представляется справедливым заключение о том, что для английского национального сознания флористическая метафора в фитонимической картине мира является более аксиологичной, чем для русского.

Фитонимы, выступая в качестве одной из групп семантической лексики, несут в себе определенные характеристики растений и при этом нередко обнаруживают особенности их перцепции отдельными этносами, то есть отображают в известной степени духовный мир людей, их чувства, настроения, переживания, различные оценочные значения, взаимоотношения и их оттенки и др. Таким образом фитонимы принимают весьма активное участие в формировании ЯКМ, которая с полным основанием в некоторых ситуациях и контекстных обстоятельствах может приобретать значение именно фитонимической картины мира. При этом символическое значение растений, присваиваемое им, зачастую становится базой для формирования устойчивых самостоятельных значений фитонима. Наиболее частыми являются фитонимы, соотносящиеся с различного рода действиями, проблемами ментального здоровья и эмоционально-нравственного состояния, включающие в себя широкий спектр положительных, нейтральных и отрицательных оценочных коннотаций.

Изучение фитонимов в лингвокультурологическом

аспекте дает возможность приобрести необходимую информацию о многообразных языковых явлениях того или иного этноса, а также исследовать пути трансформации и интерпретации внеязыковой действительности. Особый интерес ученых при этом вызывает изучение мотивационно-номинативных полей, ярко и выразительно отражающих национально-культурные или универсальные аспекты сопоставляемых языков: религиозно-мифологическая этимология названий растений, сходство с бытовыми предметами, частями тела человека.

В работе рассмотрен феномен флористической метафоры как одного из наиболее действенных способов репрезентации вторичных и образных номинаций в создании фитонимической картины мира в русском и английском языках, отражена актуальность детального изучения флористической метафоры как отдельного пласта языка, неотъемлемого для комплексного осмыс-

ления и последующего анализа языковой картины мира, введено понятие «слова-декоры».

Проведённое исследование позволяет сделать вывод, что в целом данный участок внеязыковой действительности осмысляется в английском национальном сознании гораздо более дифференцированно, чем в русском, что проявляется в количестве осмысляемых денотатов, наличии синонимических номинаций, в количестве морфологических и семантических дериватов.

Иными словами, лингвистическая картина мира довольно динамична, она соответствует текущим потребностям лингвистического сообщества, адаптируется к нему и создает все новые образы, поэтому исследования такого характера являются важнейшими инструментами в познании фитонимической картины мира отличающихся лингвокультур.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. О регулярной многозначности / Ю.Д. Апресян // Известия АН СССР. Сер. Литературы и языка. – Т. XXX. Вып. 6. М.: 1971. – С. 509-523.
2. Галицына Е.Г. Особенности изучения лексической группы фитонимов (на материале фитонимов древнеанглийского языка) // Молодой ученый. — 2015. — №10.5. — С. 36-37. — URL <https://moluch.ru/archive/90/18098/> (дата обращения: 12.05.2018).
3. Гарбуйо И. Семантический и лингвокультурологический аспекты изучения фитонимических метафор в русском языке (на фоне итальянского) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / И. Гарбуйо. – Новосибирск, 2017 – 255 с.
4. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию – М.: Прогресс, 1984. – 400 с.
5. Ефимович Ю.Е. Метафора в аспекте лингвокультурологии : дис. ... д-ра. филол. наук : 10.02.01 / Ю. Е. Ефимович. – СПб, 2012. – 348 с.
6. Зализняк Анна А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. — М.: Языки славянской культуры, 2005. — 544 с. — (Язык. Семиотика. Культура).
7. Исаев Ю.Н. Фитонимическая картина мира в разноструктурных языках : дис. ... д-ра. филол. наук : 10.02. 20 / Ю.Н. Исаев. – Чебоксары, 2015. – 413 с.
8. Кубрякова Е.С. Языковая картина мира как особый способ репрезентации образа мира в сознании человека // Вестник чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева, 2003. – С. 2 – 12.
9. Леонтьева Т.В. Интеллект человека в зеркале «Растительных метафор» // Вопросы языкознания, 2006. – С. 57 – 77.
10. Панкова Т.Н. Национальная специфика метафорической номинации (на материале русских и английских лексем, объединенных семантическим компонентом «растение») : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Т.Н. Панкова. – Воронеж, 2009. – 196 с.
11. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека / В.И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М.: Наука, 1988. – С. 8-69.
12. Содержательно-подтекстовый слой информативности текста как способ выражения авторской модальности (на примере рассказа И.А. Бунина «в Париже») / Н.Л. Харченко, М.А. Сафонов, С.С. Усов [и др.] // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. – 2018. – Т. 28. – № 3. – С. 419-428.
13. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: «Языки русской культуры», 1996. – 288с.
14. Харченко, Н.Л. Манипулятивные структуры в политическом дискурсе / Н.Л. Харченко // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2015. – № 2. – С. 154-158.
15. Trufanov, G.A. Crisis and conflict in Russian contemporary social media / G.A. Trufanov // Конфликтология. – 2021. – Vol. 16. – No 1. – P. 132-158.
16. Trufanov, G.A. Governmental control over information distribution as a basis of the social conflict / G.A. Trufanov // Конфликтология. – 2019. – Vol. 14. – No 3. – P. 207-221.

© Панкова Татьяна Николаевна (pankovatn30@mail.ru), Варфоломеева Наталья Сергеевна (natalie.varf@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ФРАКТАЛЬНОЕ САМОПОДОБИЕ В ТЕКСТАХ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДА

**Сафина Зарема Минаминовна**

*К.филол.н., доцент, Башкирский государственный университет (г. Уфа)  
safinazarema@mail.ru*

### FRactal self-similarity in the original and translated texts

**Z. Safina**

*Summary:* The article deals with fractal self-similarity in original and translated texts. Literary texts reveal a self-similar lexical structure that determines the stylistic features of a particular author. The novelty of the study is in application of fractal self-similarity to the analysis of the literary text "Grayling; or Murder Will Out" (1841) by the American writer William Gilmore Simms and two translations of the text into Russian made by I. Bernstein (1984) and M. Pavlycheva (2018). A freeware corpus analysis toolkit for concordancing and text analysis AntConc was used to find the ten most frequent lexemes in the original text. It is concluded that fractal self-similarity is exhibited in a certain identity of the lexical structure. The study of two translations showed that self-similarity is not always observed in the translated texts.

*Keywords:* fractal, fractal self-similarity, literary translation.

*Аннотация:* В статье рассматривается фрактальное самоподобие в текстах оригинала и перевода. Новизна исследования связана с попыткой применения принципа фрактального самоподобия к анализу англоязычного оригинального текста *Grayling; or Murder Will Out* (1841) американского писателя Уильяма Гилмора Симмса и двух вариантов перевода, выполненных И.М. Бернштейн (1984) и М.Л. Павлычевой (2018). С помощью программы лингвостатистического анализа текста AntConc получена информация о десяти самых частотных лексемах в тексте оригинала. Сделан вывод о том, что фрактальное самоподобие проявляется в определенной идентичности лексической структуры текста. Результаты исследования двух переводов показали, что свойство самоподобия не всегда соблюдается в текстах перевода.

*Ключевые слова:* фрактал, фрактальное самоподобие, художественный перевод.

Изучение и анализ сложных систем в последние годы приобретают все большее значение в различных научных областях. Одним из основных инструментов исследования является фрактал, который предоставляет информацию о сложности определенной системы. Со времени революционного открытия фрактальной геометрии американским математиком Бенуа Мандельбротом в 1975 г. многочисленные исследования в различных отраслях науки были посвящены пониманию фрактальности разнообразных объектов. Интересная особенность фрактальной геометрии связана с возможностями ее применения для анализа природных структур и процессов. В конце XX века исследователи гуманитарных дисциплин также начали применять идеи фрактальной геометрии, заимствовав парадигмы и инструменты естественных и точных наук. В современной лингвистике, в первую очередь в компьютерной лингвистике, начинает получать широкое применение теория фракталов, зародившаяся в аспекте терминологии из фрактальной геометрии. Однако использование фрактальных свойств в переводческом анализе художественного текста еще не получило должного освещения в лингвистических исследованиях.

Корни идеи фракталов восходят к XVII веку и связаны с именем математика и философа Готфрида Лейбница, размышлявшего о рекурсивном самоподобии. В конце XIX – начале XX в. Карл Вейерштрасс, Георг Кантор и

Феликс Хаусдорф, изучавшие непрерывные, но не дифференцируемые функции, предложили математическую трактовку фракталов [23]. Однако термин 'фрактал' был введен Б. Мандельбротом лишь в 1975 г. Данный термин образован от латинского причастия *fractus*, означающего «сломанный» или «раздробленный». Изучение фрактальных объектов заложило основу фрактальной геометрии, которую Б. Мандельброт назвал «новой геометрией природы» [20, р. 1]. Было замечено, что большинство объектов в природе являются фрактальными как в микроскопическом, так и в макроскопическом масштабе [13]. К природным объектам, в некоторой степени схожими с фракталами, относят облака, горные хребты, береговые линии, снежинки. Весьма большие различия объектов, относимых к классу фракталов, вызывают затруднения точного определения фрактала. По мнению Б. Мандельброта, «математические и естественные фракталы — это формы, шероховатость и фрагментация которых не стремятся к исчезновению, но остаются практически неизменными при постоянном увеличении масштаба и уточнении рассмотрения. Следовательно, структура каждой части является ключом ко всей структуре» [21, р. 4]. Выделяют следующие основные свойства геометрического фрактала [14]: сложная структура в сколь угодно малых масштабах; нерегулярность, которую нельзя описать традиционным языком евклидовой геометрии; самоподобие (или приближенное самоподобие); дробная (фрактальная) размерность, превосходя-

щая топологическую размерность; рекурсивная процедура получения фрактала.

Таким образом, фрактал относится к классу геометрических фигур, которые при увеличении обнаруживают все более мелкие, но самоподобные структуры во всех масштабах. Эти фрактальные структуры являются результатом итерационных математических уравнений, способных выразить бесконечное количество деталей в кажущемся конечном пространстве. Как отмечает Н.Н. Белозерова, фрактал можно воспринимать как «модель вечноразвивающейся сущности, основанной на образовании самоподобных структур из каждой точки развития» [1, с. 103]. Хотя фракталы являются математической конструкцией, они встречаются как в природе, так и в человеческой деятельности. В целом, по мнению ряда исследователей, «фрактальная геометрия не есть «чистая» геометрическая теория. Это скорее концепция, новый взгляд на хорошо известные вещи, перестройка восприятия, заставляющая исследователя по новому видеть мир» [10, с. 12].

Фрактальная природа многих физических и социальных структур не подвергается теперь сомнению и язык не стал в этом случае исключением. Начиная со второй половины XX века стали изучаться самоподобные структуры на различных уровнях языка с применением приемов математического анализа (см., например, [18; 26]). Исследования, направленные на выявление таких параметров, как длина слова, длина текста, частота употребления языковых единиц, позволили чешскому лингвисту Л. Гребичеку выдвинуть гипотезу о фрактальной структуре естественных языков. Он отмечал, что «лингвистика нашла свой собственный путь к фракталам» [17, р. 86]. По утверждению Г. Парейона, основные характеристики фрактала, а именно: структурное самоподобие, неровная поверхность, фрактальная размерность, скалярная относительность, формальная последовательность, присущи и языку [22]. Отечественные учёные также проявляют интерес к возможности применения фрактальных свойств в исследованиях языка, рассматривая в своих работах вопросы фрактальной самоорганизации художественного дискурса [5], фрактальности дискурсивного пространства [6], фрактальной парадигмы метафоры [11]. Полагаем, что понятие фрактала, утверждающего самоподобие как одно из важнейших свойств развивающейся структуры, может быть перенесено в анализ текста в целом, а в настоящем исследовании – художественного текста, который условно можно рассматривать как некое структурное целое, распадающееся либо по семантическому, либо по формообразующему признаку на отдельные части – фракталы, каждый из которых представляет собой уменьшенную копию целого художественного произведения.

В данной работе предпринята попытка визуализации

возможной фрактальной структуры художественных текстов, то есть возможной «регулярности» лексических структур, которые повторяются в разных масштабах таким образом, что фрагмент может быть подобен целому. В целях исследования проанализирован рассказ американского писателя XIX в. Уильяма Гилмора Симмса *Graying; or Murder Will Out* [24]. Статистическая обработка текста производилась с помощью программы AntConc, представляющей собой свободно распространяемое мультиплатформенное средство лингвостатистического анализа текста. Программа AntConc используется для составления списков частотности и конкордансов, вычисления типичной дистрибуции, выявления ключевых слов и словосочетаний с заданным термином и т.п. Перед проведением статистических подсчетов анализируемый текст был отформатирован и конвертирован в текстовый файл, с которыми работает AntConc. Далее все слова были представлены в виде упорядоченного списка, таким образом, получена информация о частоте слов в тексте. Для дальнейшего анализа были отобраны 10 самых частотных лексем текста. Нами учитывались только слова знаменательных частей речи. Существительные единственного и множественного числа учитывались как одна лексема, например, *man* -> *men*, все части речи с общей основой также были включены в одну лексему, например, *die* -> *death, dead*. Результаты статистического анализа текста выглядят следующим образом (в скобках указано количество словоупотреблений): *man* (40), *murder* (30), *feel* (22), *night* (22), *eye* (21), *mother* (15), *crime* (14), *live* (14), *die* (12), *heart* (12). Таким образом, можно сделать вывод, что наблюдается фрактальное самоподобие ряда лексем в структуре анализируемого произведения. Датский лингвист Л. Ельмслев, работы которого, по мнению ряда исследователей, заложили основу рассмотрения языка с фрактальных позиций, полагал, что «текст возможно разложить на ограниченное число элементов, постоянно повторяющихся в различных комбинациях» [2, с. 206]. С точки зрения фрактальной геометрии фрактальный паттерн частотности является своеобразным индикатором стиля того или иного автора, о чем свидетельствуют работы, выполненные в этом направлении [12; 15]. В целом, «существование фрактальных словесных паттернов доказывает, что художественный текст — это особый вид фрактала» [7, с. 918], самоподобный как на уровне одного текста, так и на уровне текстов одного автора. Если рассматривать текст как одномерное пространство, то пространственный паттерн вхождения любого слова образует фрактальное множество или просто фрактал. Кроме того, списки частотности также указывают на семантическую сложность текста.

Теория перевода, неразрывно связанная с лингвистикой, также претерпевает изменения, связанные с введением понятия фрактала в переводческий анализ текста. В рамках фрактального анализа предлагаются новые подходы к анализу перевода художественных текстов,

основанные на соответствии текста перевода тексту оригинала с точки зрения количественных и структурных характеристик [16; 4]. В данной работе исследовано, каким образом фрактальная структура оригинала передана при переводе. Рассказ *Grayling; or Murder Will Out* имеет два варианта перевода, выполненные И.М. Бернштейн в 1984 г. (Грейлинг, или Убийство обнаруживается) [8] и М.Л. Павлычевой в 2018 г. (Грейлинг, или «Тайное станет явным») [9].

В текстах переводов были найдены соответствия 10 лексемам, указанным выше. Выяснилось, что при переводе всех лексем, за исключением *murder*, используется большое разнообразие лексических соответствий русского языка. В данной работе нами исследован перевод лексемы *man*. В переводе И. Бернштейн обнаружены следующие соответствия: человек (10 употреблений), люди (4), мужчина (3), он (2), джентльмен (2), незнакомец (1), тот (1), фермер (1), солдат (1), молодцы (1). Статистика соответствий лексемы *man* в переводе М. Павлычевой выглядит следующим образом: человек (10 употреблений), люди (4), он (3), мужчина (2), тип (2), незнакомец (2), кто-нибудь (1), фермер (1), постоялец (1). Итак, И. Бернштейн использует 10 вариантов перевода лексемы *man*, а М. Павлычева – 9. В англо-русском словаре [19] обнаружены только 4 соответствия из предложенных переводчиками – человек, мужчина, солдат, люди. Таким образом, все остальные случаи перевода, в которых не наблюдается однозначного соответствия между единицами оригинала и перевода, могут служить доказательством нарушения свойства фрактального подобия между оригиналом и переводом. В ряде случаев в одном переводе прослеживается фрактальное подобие с оригиналом, а в другом переводе – нет, например, *...but Sparkman was a knowing man, who could turn his hand to a hundred things... — ...но Спаркмен был человек знающий и на все руки мастер... [8]. Но Спаркмен знал, что делает, у него все спорилось... [9].*

Те случаи, когда позиции переводчиков относительно перевода слова *man* совпали, трактовались как проявления фрактального свойства подобия между двумя вариантами перевода. Например, *The man had no weapons. — Незнакомец был безоружен [8]. Оружия незнакомец не имел [9]. "That's he! That must be the man!" — Это он! Не иначе как он! [8]. Это он! Это наверняка он! [9].* Такие примеры позволяют сделать предположение о фрактальной природе языка, имеющей универсальный характер, что проявляется, в том числе, в идентичности решений двух переводчиков.

Однако точное самоподобие не является основополагающим принципом фрактальной системы языка. Лингвистические объекты, признают исследователи, вообще не являются фракталами в строгом смысле [12, р. 7]. Так, одним из проявлений нелинейной фрактально-

сти языка является использование разных слов для выражения одной и той же мысли. В нашем исследовании нелинейность можно проиллюстрировать примерами, в которых переводчики предлагают разные варианты перевода, например, *«There was one man stayed with me last night» — Ночевал у меня давеча один джентльмен... [8] Вчера был только один постоялец... [9].* Б. Уорф, предвосхищая в 1940 г. идею фрактальной природы языка, писал, что «лингвистика требует точности отношения независимо от измерений» [25, р. 231]. Применительно к процессу перевода это может означать, что использование разных соответствий одного слова в двух переводах не должно влиять на смысловую составляющую оригинала. Однако наше исследование показывает, что в сложной языковой системе небольшие изменения некоторых параметров часто приводят к качественным различиям. Так, в следующем примере *We can procure a warrant for searching the vessel after this man Macnab... — Выправим ордер на розыск этого самого Макнаба [8]. Мы можем проверить...там ли этот mun, Макнэб [9]* второй вариант перевода представляется не совсем корректным, т.к. нарушается стилистическое подобие оригинала и перевода: английское *man*, в отличие от русского слова *тип*, не несет пренебрежительного оттенка значения.

Таким образом, из 40 случаев употребления лексемы *man* в обоих вариантах переведены 26 лексем, 14 лексем остались непереуведенными. В следующем примере оба переводчика опустили при переводе данную лексему: *I'm the only man in all that distance that's living on this road. — Я один живу у дороги, один на всю эту местность [8]. В округе у дороги живу только я... [9].* Полагаем, что отчасти данное обстоятельство может быть объяснено тем, что «язык предстает как неоднородная структура, а английский и русский языки являются разноструктурными языками, поэтому не все значения можно точно передать при переводе» [3, с. 780]. Таким образом, не всегда представляется возможным соблюдение принципа фрактального самоподобия в переводе художественного текста. Тем не менее, принимая во внимание данное свойство, переводчик имеет возможность рассматривать художественный текст как фрактальную структуру, построенную по принципу динамической симметрии.

Итак, в работе осуществлен анализ текстов оригинала и переводов с опорой на принцип фрактального самоподобия как основополагающего свойства фрактала. Теория фракталов представляет собой современный математический подход к изучению природных объектов и социальных систем, включая сложную динамическую систему языка. Материалом исследования послужил художественный текст *Grayling; or Murder Will Out* американского писателя У.Г. Симмса и два варианта перевода, выполненных И.М. Бернштейн и М.Л. Павлычевой. С помощью программы AntConc получена информация о частоте слов в тексте оригинала

и отобраны 10 самых частотных лексем текста. Сделан вывод о фрактальном самоподобии при использовании автором лексических единиц в анализируемом тексте. Проведен статистический анализ с целью выявления фрактальной структуры оригинала в переводах. Фрактальный переводческий анализ основан на выявлении количественных и структурных соответствий единиц оригинала в текстах переводов. Выяснилось, что при переводе английских лексем оригинала используется большое разнообразие лексических соответствий русского языка. Так, при переводе лексемы map И.М. Бернштейн использовала 10 лексем, М.Л. Павлычева — 9, при этом только 4 из предложенных вариантов являются словарными соответствиями. В шести случа-

ях мнения переводчиков относительно перевода слова map совпали, что трактуется нами как подтверждение свойства фрактального самоподобия. Однако исследование выявило, что данное свойство подчас нарушается в процессе перевода, что влечет за собой неточную интерпретацию художественного текста, представляющего собой сложную фрактальную систему. Полагаем, что используя принцип фрактального самоподобия, переводчик имеет шанс осуществить адекватный перевод художественного текста. Применение теории фракталов к анализу текстов представляет исследователю новый инструментарий для исследования стиливых особенностей конкретного автора и, в целом, для сопоставительного изучения разнотипных языков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белозерова Н.Н. Линейность, гипертекстуальность, интертекстуальность, метафоризация и фрактальность: соотношение и взаимодействие в дискурсе (на материале стихотворений О.Э. Мандельштама о Петербурге/Ленинграде) // Вестник Тюменского государственного университета. 2003. № 4. С. 102 – 113.
2. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка. М.: «КомКнига», 2006. 248 с.
3. Морозкина Е.А., Морозкин Ю.Н., Сафина З.М. Фрактальные свойства глаголов движения в оригинале и переводе художественного текста // Вестник Башкирского университета. 2018. Т. 23. № 3. С. 777 – 782.
4. Москальчук Г.Г., Бузаева Я.А. Самоподобие структуры текста как переводческая стратегия // Вестник ИГЛУ, 2013. № 3. С. 199 – 207.
5. Олизько Н.С. Интердискурсивность постмодернистского письма (на материале творчества Дж. Барта): монография. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2009. 162 с.
6. Плотникова С.Н. Фрактальность дискурса как новое лингвистическое понятие // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2011. №3 (15). С. 126 - 134.
7. Сафина З.М., Морозкин Ю.Н. Фрактальная рекурсивная система оригинала и перевода художественного текста // Вестник Башкирского университета. 2020. Т. 25. № 4. С. 916 – 921.
8. Симмс У.Г. Грейлинг, или Убийство обнаруживается (пер. И. Бернштейн) // Большое собрание мистических историй в одном томе. М.: Эксмо, 2015. С. 297 - 328.
9. Симмс У.Г. Грейлинг, или «Тайное становится явным» (пер. М.Л. Павлычевой) // Вигвам и хижина. СПб.: Дмитрий Буланин, 2018. С. 27 – 55.
10. Тарасенко В.В. Логико-методологические аспекты концепции фрактала: автореферат диссертации... кандидата философских наук: 09.00.08. М., 1998. 26 с.
11. Хахалова С.А. Метафорология: фрактальная парадигма // Вестник ИГЛУ, 2013. № 2. С. 79 - 85.
12. Andres J. On de Saussure's principle of linearity and visualization of language structures // Glottotheory. 2009. № 2/2. P. 1 – 14.
13. Barnsley M.F. Fractals everywhere. NY: Academic Press, 1993. 551 p.
14. Falconer K. Fractal geometry: mathematical foundations and applications. NY: John Wiley & Sons, 1990. 288 p.
15. Gonçalves L.L., Gonçalves L.B. Fractal power law in literary English // Physica A. 2006. № 360. P. 557 – 575.
16. Gross A. Selected Elements from a Theory of Fractal Linguistics: Possible Implications for Machine Translation, Terminology Management, and Other NLP Applications // American Translators Association Series. Scientific and Technical Translation. Volume VI. 1993. P. 235 – 264.
17. Hřebíček L. Fractals in language // Journal of Quantitative Linguistics. 1 (1), 1994. P. 82–86.
18. Li W. Random Texts Exhibit Zipf's-Law-Like Word Frequency Distribution // URL: <https://santafe.edu/research/results/working-papers/random-texts-exhibit-zipfs-law-like-word-frequency> (дата обращения: 06.07.2021)
19. Lingvo Live — онлайн-словарь от ABBYY. URL: <https://www.lingvolive.com/ru-ru>. (дата обращения: 06.07.2021)
20. Mandelbrot B.B. Fractal geometry of nature. NY: W.H. Freeman and Company, 1983. 468 p.
21. Mandelbrot B.B. Fractal geometry: what is it, and what does it do? // Proceedings of the Royal Society of London - Series A. 1989. 423. P. 3 – 16.
22. Pareyon G. Fractal theory and language: the form of macrolinguistics // Symmetry: Art and Science. Journal of the International Society for the Interdisciplinary Study of Symmetry. Buenos Aires, 2007. P. 374 – 377.
23. Pickover C.A. The math book. NY: Sterling, 2009. 527 p.
24. Simms G.W. Grayling; or Murder Will Out // The Wigwam and the Cabin. NY: Redfield, 1856. P. 2 — 36.
25. Whorf B.L. Language, thought and reality. Cambridge: The M.I.T. Press, 1978. 278 p.
26. Zipf G.K. Human behavior and the principle of least effort. Cambridge: Addison-Wesley Press, Inc., 1949. 573 p.

© Сафина Зарема Миниаминовна (safinazarema@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ЭЛЕМЕНТЫ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

**Терентьева Екатерина Дмитриевна**

*К.филол.н., доцент, Российский университет дружбы  
народов (г. Москва)  
terentyeva-ed@rudn.ru*

### ELEMENTS OF GAMIFICATION IN TEACHING SPANISH IN HIGHER-EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**E. Terentieva**

*Summary:* The article is dedicated to the use of gamification elements in the higher-educational process on the example of learning Spanish. The author analyses the topicality of this approach, its main objectives and goals. The author gives examples of Internet-resources which may be used as gamification elements during Spanish language teaching. The conclusion about the importance of gamification as one of the topical approach of arousing students' interest to the studied subject is made.

*Keywords:* learning Spanish, Internet-resources, e-learning, gamification, edutainment.

*Аннотация:* В статье рассматривается вопрос использования элементов геймификации в образовательном процессе в высшей школе на примере изучения испанского языка. Анализируется актуальность данного приема, его основные цели и задачи. Автор приводит примеры интернет-ресурсов, которые могут быть использованы как игровые элементы в процессе обучения испанскому языку. Делается вывод о важности геймификации как одного из методов повышения интереса студентов к изучаемому предмету.

*Ключевые слова:* обучение испанскому языку, интернет-ресурсы, электронное обучение, геймификация, игровое обучение.

В последние годы и в зарубежной, и в отечественной педагогике активно обсуждаются вопросы геймификации образовательного процесса. Конечно, сама проблема включения игровых элементов в процесс обучения далеко не нова. Обучение через игру всегда было основой формирования у ребенка навыков взрослой жизни, эти же приемы широко использовались в отечественном дошкольном образовании. Идеи соревновательности, рейтингов может вспомнить любой советский школьник 50-х годов 20 века: в классах часто висели плакаты, иллюстрирующие успехи отдельных звеньев, где отстающие в учебе изображались едущими на черепахах или улитках, а победители сидели в автомобилях, самолетах или, с развитием космонавтики, мчались на ракетах.

В высшей школе игровые элементы, несомненно, всегда присутствовали в процессе обучения иностранным языкам. Правда, это зависело от энтузиазма и умений конкретного преподавателя. Ролевые игры, использование разного рода карточек, пересказы и сочинения от лица различных персонажей, конкурсы чтецов и сочинение стихов на иностранных языках были обыденной практикой специализированных кафедр. В ведущих языковых вузах всегда существовали театры на иностранных языках, где студенты ставили пьесы известных авторов или сами сочиняли тексты.

Однако термины «геймификация» и «эдьютейнмент» начали использоваться менее двадцати лет назад. Термин «геймификация», как известно, был предложен в

2004 году английским программистом Ником Пеллингом, а в педагогике он получил распространение после публикации исследований американских педагогов М. Поренски (2008), К. Каппа (2012). «Согласно К. Каппу, геймификация – это «внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образование», а также «использование игровой механики, эстетики и игрового мышления для вовлечения людей в обучение и решение различных задач и для повышения их мотивации» [3: 136]. Понятие «эдьютейнмента» используется для обозначения введения в процесс обучения различных игровых технологий, или, иными словами, обучение через развлечение.

Существует значительное количество как отечественной (Л.С. Выготский, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин), так и зарубежной (К. Вербх, Д. Шелл, С. Детеринг, Э. Клопфер) литературы по проблемам применения игровых технологий в обучении. Многие авторы отмечают, что без мультимедийных технологий, компьютерных и видео игр, веб-сайтов и т.п. нельзя представить современное обучение и общение. По некоторым данным, «треть населения Земли активно проводит своё свободное время за видеоиграми» [1: 44]. Считается, что современные учащиеся лучше усваивают учебную информацию на основании зрительно-деятельностного подхода.

Использование геймификации в процессе обучения позволяет активно включать учащегося в образовательный процесс, повышать его мотивацию к занятиям, актуализировать полученные теоретические знания.

Как пишут современные исследователи, «восприятие и запоминание информации при подаче материала с элементами геймификации приравнивается к усвоению информации, примененной на практике или даже путем использования в реальной жизни, и дает от 75 до 90% эффективности усвоения учебного материала. Более того, при задействовании геймификации в обучении происходит активизация возможностей личности, реализация ее творческих способностей, т.к. игре свойственно удовольствие, импровизация и дух соперничества» [3: 138].

Как мы уже отмечали, геймификация как один из элементов процесса обучения иностранным языкам традиционно использовалась в методике преподавания в отечественной высшей школе. Игровые элементы позволяли создавать благоприятную атмосферу на занятиях, помогали студентам преодолевать языковой барьер [4: 179]. Прежде всего, это относится к студентам начальных курсов. Традиционно, в отечественных вузах испанский язык чаще всего начинают изучать с нуля, так как число школ с базовым преподаванием испанского языка не столь значительно, чтобы можно было бы на постоянной основе формировать на первом курсе отдельные группы продвинутого уровня.

Отечественные ученые отмечают психологический, дидактический и методический потенциалы внедрения элементов геймификации в процесс обучения иностранным языкам [3: 149-150]. Вместе с тем, не надо забывать о возможных отрицательных аспектах увлечения игровыми элементами. Прежде всего, геймификация не является самодостаточной системой. Она может поддерживать интерес учащегося к изучаемому языку, активизировать разговорные навыки, обучать работе в коллективе, создавать положительную эмоциональную атмосферу на уроке. В виде игры можно тренировать и фонетические, и лексические, и грамматические навыки студентов.

Несомненно, базовые профессиональные знания закладываются при работе с оригинальными текстами. Чтение, перевод и пересказ таких текстов, использование традиционных учебников остаются, на наш взгляд, основой профессионального изучения иностранных языков. На занятиях для будущих переводчиков и преподавателей иностранного языка, будущих исследователей-филологов, естественно, не могут превалировать игровые элементы. Вместе с тем, помимо традиционно используемых ролевых игр, карточек, конкурсов, театрализованных представлений можно активнее использовать разного рода бонусы, очки, рейтинги, которые учитываются при аттестации студентов.

Не менее значимым является использование различных языковых платформ. Существует значительное количество компьютерных программ и разного рода игр и квестов для изучения, например, английского языка.

Ситуация с испанским языком несколько сложнее, тем не менее, приведем несколько примеров интернет-сайтов, которые могут быть использованы для введения элементов геймификации на разных этапах обучения испанскому языку.

Бесплатный онлайн-ресурс Spanish-Games.ru [7] предлагает игры («четыре в ряд», «виселица», «правописание», «комбинации» и др.), основанные на базовых лексических топиках (семья, еда, животные, дом, числа, одежда, распорядок дня, страны и т.п.), а также практикумы по некоторым начальным грамматическим темам (прилагательные, предлоги, глаголы). Перед тем как начать играть, учащиеся имеют возможность ознакомиться с грамматической теорией и произношением слов по выбранной тематике. Испанские слова сопровождаются переводом на русский язык, что важно для уверенного понимания языка на начальном уровне.

На странице портала PROESPAÑOL [6] также можно найти бесплатные онлайн-игры, помогающие в освоении испанского языка: кроссворды, интерактивные истории, игровой тренажер для письменной речи и др., а также другие интерактивные задания по разнообразным темам. Для помощи обучающемуся приведены и базовые лексические списки, топики и тексты всех уровней сложности, а также видеоматериалы, упражнения и тесты.

Ресурс LinGo Play [5] предлагает для изучения иностранных языков (в том числе и испанского) как приложение, так и игры онлайн с возможностью участия в сетевых турнирах с другими игроками по всему миру, рейтингами и получением призов за успешное прохождение игр. Кроме этого, здесь обучающиеся также могут пройти уроки по языку и проверить себя с помощью тестов.

Интернет-сайт Uchi Yaziki.ru [8] предлагает скачать несколько игр («поиск предметов», «путешествие по разным историческим эпохам»), которые помогут обучающимся почувствовать себя увереннее на начальном этапе, подтянув свой лексический запас. Здесь также можно найти и другие полезные онлайн-ресурсы для обучения испанскому языку: песни, фильмы, статьи, книги и аудиокниги.

Как мы видим, есть разные возможности использования компьютерных ресурсов на испанском языке для внесения актуальных элементов геймификации в процесс обучения. Отметим также, что многие издательства размещают на своих сайтах не только привычные лингводидактические материалы для изучения и преподавания испанского языка, но и интерактивные мультимедийные ресурсы (упражнения, онлайн-театр, кроссворды, карточки для коммуникативных игровых заданий, и т.п.) [2]. Использование разного рода видеоигр, интернет-платформ, приложений при-

вычно для современного студента. Хотя их доступный арсенал на испанском языке не столь велик, как на английском, преподаватель всегда сможет подобрать

нужные и интересные для учащихся игровые средства, мотивируя их к более активному отношению к изучению иностранного языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Василиженко М.В., Коротков Е.А., Мухаркина В.С. Геймификация как современный метод обучения иностранным языкам // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. Т. 12. № 2. С. 43-50.
2. Горенко А.А., Карпова Ю.А., Терентьева Е.Д. Преподавание испанского языка как иностранного в режиме онлайн // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 11. С. 63-68.
3. Титова С.В., Чикризова К.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 135-152.
4. Фадеева А.А. Элементы современной геймификации при обучении иностранному языку // Иноязычное образование в поликультурной среде: материалы и доклады XXIV научно-практической конференции Национальной ассоциации преподавателей английского языка (NATE 2018). Изд-во Самарского университета, 2018. С. 178-181.
5. LinGo Play [электронный ресурс]. URL: <https://www.lingo-play.com/ru> (дата обращения: 06.09.2021)
6. PROESPAÑOL [электронный ресурс]. URL: <https://proespanol.ru/practica/igry-dlya-ispanskogo-yazyka.html> (дата обращения: 06.09.2021)
7. Spanish-Games.ru [электронный ресурс]. URL: <https://www.spanish-games.net/ru> (дата обращения: 06.09.2021)
8. Uchi Yaziki.ru [электронный ресурс]. URL: <https://uchiyaziki.ru/igri-dlya-izucheniya-ispanskogo-yazyka> (дата обращения: 06.09.2021)

© Терентьева Екатерина Дмитриевна (terentyeva-ed@rudn.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## О ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ<sup>1</sup>

Тыдыкова Надежда Николаевна

С.н.с., БНУ «НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова»,  
г. Горно-Алтайск  
ntydykova@mail.ru

### ON THE LEXICAL-SEMANTIC GROUP OF VERBS OF MOVEMENT IN THE ALTAI LANGUAGE

N. Tydykova

*Summary:* The article describes the lexical-semantic group of verbs of movement in the Altai language. The main semantic feature of the verbs of movement is the feature "movement". Verbs of movement are divided into 2 classes: verbs of translational movement, denoting directional movement, and verbs of non-translational movement, denoting movement in place or within a very limited, enclosed space.

*Keywords:* lexical-semantic group, verbs of movement, direction of movement, pace of movement, method of movement.

*Аннотация:* В статье описывается лексико-семантическая группа глаголов движения в алтайском языке. Основным семантическим признаком глаголов движения выступает признак «движение». Глаголы движения делятся на 2 класса: на глаголы поступательного движения, обозначающие направленное движение и на глаголы непоступательного движения, обозначающие движение на месте или в пределах очень ограниченного, замкнутого пространства.

*Ключевые слова:* лексико-семантическая группа, глаголы движения, направленность движения, темп движения, способ движения.

Понятие «движение» является одним из важнейших элементов, создающих понятийную картину мира. Известно, что без движения нет и жизни. Человек узнаёт окружающий его мир, самого себя и живёт благодаря тому, что есть движение. Движения могут быть различными. И это находит отражение в любом языке. Не случайно данная тема стала объектом исследований и у лингвистов, например, у таких зарубежных и отечественных учёных, как Ш. Балли, П. Робер, В.А. Богородицкий, В.Г. Гак, Э.Р. Тенишев, Д.Г. Тумашева, В.Н. Топоров и др., которые описывают типы движений, связанных так или иначе с человеком или вообще с живым существом. Объектом таких исследований стали глаголы движения.

Под глаголами движения понимаются глаголы, обозначающие видимое физическое перемещение субъекта в пространстве.

Ш. Балли, анализируя смысловые группы лексического состава языка, противопоставлял «движение» понятию «покой» и в рубрику «Виды движения» у него попадали различные глаголы, которые хотя и не показывают перемещения в пространстве, все же обозначают, что субъект не находится в состоянии покоя: *saisir* 'хватать', *casser* 'ломать', *vibrer* 'дрожать', *frotter* 'тереть' и т.д. К числу глаголов, показывающих направление движения, он относит *vêtir* 'одевать', *ouvrir* 'открывать', *meler* 'смешивать' и др. [Балли, 1955, с. 198]. П. Робер в своем словаре приводит список

279 «важнейших глаголов движения», среди которых находятся такие, как *palpiter* 'трепетать', *plier* 'сгибать', *respirer* 'дышать', *tordre* 'скручивать' и мн. др. [14, с. 57].

Ряд исследователей русских глаголов, начиная с А.А. Шахматова [13] и В.А. Богородицкого [3], отмечают следующие признаки, которыми должны обладать глаголы движения:

- а) парная соотнесенность *идти* / *ходить*, характерная для всех глаголов движения (перемещения);
- б) способность создавать различные типы грамматических конструкций (субъектные и субъектно-объектные: *идти – ходить, нести – носить*);
- в) способность сочетаться со словами, обозначающими место и направление действия;
- г) широкая возможность развития префиксации, передающей указание на направление и характер движения (*идти – пойти – пройти – перейти – уйти – выйти – отойти* и т.д.).

Подробное описание глаголов движения дает В.Г. Гак. Он выделяет *широкое* и *узкое* понятие движения. Под *широким* значением автор понимает слова, обозначающие широкие понятия, противопоставленные любому виду покоя; под *узким* – передвижение, изменение, местонахождение объекта [5].

В.Н. Топоров, описывая глаголы движения русского

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Республики Алтай в рамках научного проекта № 20-412-040008 «Лексико-семантические группы алтайских глаголов (идеографическое описание)».

языка, выделяет глаголы, обозначающие горизонтальное движение линейного характера (*идти, ходить, бродить, шагать, мчаться, гулять, собираться*), движение хаотично-колебательного или вращательного характера (*вертеться, вращаться, качаться, колебаться*) и др. [9, с. 37-38]. При этом отмечается, что центральную позицию занимают глаголы поступательного движения.

В лексико-семантическую группу (далее – ЛСГ) глаголов движения включалось различное количество лексических единиц, и их классификация проводилась по-разному.

Но в качестве ядерного члена всей сферы выступает глагол *двигаться*, так как он имеет предельную простоту семантической структуры и является идентификатором в данной группе глаголов движения. Глагол *двигаться* выражает идею движения, перемещения в пространстве субъекта или объекта в самой общей, абстрактной и нейтральной форме. В этом слове заключен ядерный признак глаголов движения – «линейное перемещение». Все остальные слова уточняют общую идею, общее понятие, расчленяют его с точки зрения направления движения, интенсивности его проявления, способа осуществления.

В качестве ведущих членов группы глаголов перемещения рассматриваются также коррелятивные глаголы *идти* и *ходить*. Эти глаголы обладают наибольшим количеством употребительных лексико-семантических вариантов, они обладают развернутой семантической системой, широкой сочетаемостью, они наиболее нейтральны стилистически, коммуникативно, грамматически, просодически и т.п., что ставит их в центр всей группы глаголов движения.

В тюркских языках глаголы движения также занимают особое место. Глаголам движения посвящен труд Н.К. Дмитриева, который отмечал, что глаголы движения в тюркских языках не дифференцируются по способу движения, что, как известно, является основным критерием при классификации русских глаголов движения. По его мнению, все глаголы движения можно разделить на две группы: 1) глаголы, обозначающие направление движения; 2) глаголы, обозначающие способ движения. Существует несколько глаголов, которые занимают как бы промежуточное положение между этими группами [6].

В.Ф. Вещилова называет глаголами движения глаголы, «обозначающие перемещение субъекта в пространстве». Она делит глаголы движения турецкого языка на четыре подгруппы: 1) глаголы способа движения (называют способ без указания направления); 2) глаголы направления, указывающие направление движения; 3) глаголы способа и направления движения; 4) глаголы отвлеченного значения, обозначающие сам процесс движения, не указывающие ни на способ, ни на направление [4, с. 111].

Оригинальную семантическую классификацию тюркских глаголов движения дал Э.Р. Тенишев. По семантическим признакам глаголы движения разбиваются им на две группы: 1) глаголы общего значения и 2) глаголы частного движения. Первая группа включает в себя четыре антонимических по значению глагола, а вторая на основе частных признаков распадается на три группы: а) глаголы, указывающие на способ движения; б) глаголы, указывающие на преодоление преграды в движении; в) глаголы, указывающие скорость движения [8, с. 291].

Ю.В. Псянчин в своей работе делит глаголы движения также на две группы: 1) класс глаголов движения по горизонтали с ядерными значениями *приходить / уходить* (твердая поверхность, жидкая среда, газообразная среда); 2) класс глаголов движения по вертикали с ядерными значениями *подниматься / спускаться* (твердая поверхность, жидкая поверхность и газообразная среда) [7, с. 8–18].

В алтайском языкознании глаголы движения специально не исследовались. Поэтому в данной статье мы попытаемся дать характеристику глаголов движения в алтайском языке.

В алтайском языке, как и в других тюркских языках, органическим признаком глаголов движения, сущностью их своеобразия, является направленность движения, которая четко отражена в смысловой структуре большинства глаголов. Отсутствие в алтайском языке префиксов, как и в других тюркских языках, выполняющих в русском языке функцию выражения различного рода направлений, компенсируется лексическим путем: в содержание глагола наряду с другими смысловыми элементами входит и обозначение направления. Они выражают идею направленности действия имплицитно, самими своими корнями, не нуждаясь для этого ни в каком морфологическом оформлении.

Основным семантическим критерием анализируемых глаголов должно быть наличие идеи пространственного перемещения предмета или лица. Помимо этого, глаголы движения характеризуются обязательной адвербиальной детерминацией направления (*түрген базар* 'ходить быстро', *орой келер* 'прибывать поздно'). Особо выделяется способность глаголов соотноситься с типовыми вопросами (*кайдаар?* 'куда?' *кайдан?* 'откуда?'), их способностью легко создавать определенные типы грамматических конструкций, обозначающих место / направление движения.

В качестве основного «интегрирующего» семантического признака глаголов движения выступает признак «движение». Семантической доминантой группы признается глагол *jür* = «ходить, идти, ездить, двигаться», который в общем выражает семантику всей группы. До-

казательством тому служит: 1) простота семантической структуры – глагол не маркирован семами «среда», «способ», «направленность», «интенсивность»; 2) большие сочетаемостные возможности: а) в роли действующего лица могут выступать люди, животные, транспортные средства, существительные, обозначающие природные явления и т.д. (*кижи јүрген* ‘человек ходил’, *айу јүрген* ‘медведь ходил’, *автобус јүрген* ‘автобус ходил’, *булуттар јүре берт* ‘облака ушли’); б) возможность сочетаться с различными уточнителями направления (прямо, в сторону, от меня, туда, отсюда – *туура јүре берер* ‘уйти в сторону’, *мынан јүрер* ‘уходить отсюда’), интенсивности (быстро, медленно – *араай јүрер* ‘ходить медленно, тихо’), способа (шагом, рысью и т.д. – *јойу јүрер* ‘двигаться пешком’), самостоятельности (*јангыскан јүрген* ‘двигался один’ и *атту јүрер* ‘ездить на лошади’) и т.д.

Вслед за А.Н. Чугунековой [12] и В.С. Барыс-Хоо [2] глаголы движения в алтайском языке по характеру движения подразделены нами на 2 класса: 1) глаголы поступательного движения, обозначающие направленное движение; 2) глаголы непоступательного движения, которые обозначают движение на месте или в пределах очень ограниченного, замкнутого пространства (ядерные элементы в них отсутствуют).

В данной статье рассматриваются глаголы поступательного движения. Глаголы поступательного движения называются иногда *глаголами направленного движения* [11]. Они объединены по наличию в их значении общей категориально-лексической семы «передвижение в пространстве», различаются между собой по абстрактной семантической категории «направленность движения», «среда передвижения», «способ передвижения», «трасса передвижения», «темп передвижения», «образная характеристика передвижения».

Идентификатором ЛСГ глаголов поступательного движения выступает глагол *јүр* = ‘идти, ехать, уезжать’, передающий не только общее значение передвижения ‘идти, ехать’, но и направленное движение ‘уходить, уезжать’. Данный глагол нейтрален к семантическим признакам, которые имеются в основе регулярных противопоставлений остальных глаголов движения: по земле / по воде / по воздуху / шагом / ползком и т.д. Субъектом движения могут быть живые существа и неживые предметы или явления. Значение движения глагола *јүр* = ‘идти, ехать, уезжать’ лучше всего передаётся в составе глагольной аналитической конструкции, где глагол *јүр* = является первым её компонентом, а вторым компонентом являются вспомогательный глагол *бер* = ‘давать’: *Койло, билерин бе... менин кайдөөн-кайдөөн, ыраак-ыраак јүре берер күүним бар...* (ЛК, ТКБ, 35) ‘Знаешь, Койло..., у меня есть желание уехать куда-нибудь, далеко-далеко...’; ... *Шуурган эрикчилдү-эрикчилдү улып, кобыларды төмөн јүре берет* (ЛК, ТКБ, 70) ‘Вьюга, тоскливо-тоскливо завыва-

вая, уходит вниз по логам’.

Вся ситуация поступательного движения характеризуется следующими координатами: субъект, направление → финиш (куда направлено движение) и старт (откуда направлено движение) → трасса.

Среди классификационных признаков глаголов движения наиболее важным является признак направленности движения, по которому они подразделились на 2 группы: 1) на глаголы направленного (ориентированного) движения и 2) на глаголы ненаправленного (т.е. с невыраженной ориентацией) движения.

### 1. Глаголы направленного движения.

а) в горизонтальной плоскости: *бар* = ‘идти, отправляться’, *кел* = ‘приходить, приезжать, прибывать’, *јуукта* = ‘приближаться’, *јет* = ‘доходить, добираться, достигать’.

б) в вертикальной плоскости: *чык* = в значении ‘подниматься, взбираться, восходить’, *көдүр* = ‘поднимать’, *көдүрүн* = ‘подниматься’, *өрбө* = ‘подниматься вверх, выше; направляться вверх’, *кармактан* = ‘карабкаться’, *түш* = в значении ‘спускаться; снижаться’.

Для раскрытия своего значения все данные глаголы должны быть вместе с локализатором. Они выражают направленность своего действия:

- относительно субъекта наблюдения: а) глаголами с семантикой движения к субъекту наблюдения (*кел* = ‘приходить, приезжать’, *јуукта* = ‘приближаться’ и т.д.: *биске кел* = ‘приезжать к нам’, *бери кел* = ‘приходить сюда’); б) с глаголами с семантикой движения от субъекта наблюдения (*бар* = ‘идти, ехать, уходить, уезжать’, *јүр* = в значении ‘уходить’ и т.д.: *айылдан барар* ‘уходить из дома’, *јангыскан барар* ‘идти одному’, *ыраак јүре берер* ‘далеко уехать’);
- относительно пространства, имеющего внутренний объём или площадь: а) с глаголами с семантикой движения, обозначающего входение в объект или покидания объекта (*кир* = ‘входить’, *кел* = ‘приходить’; *чык* = ‘выходить’, *бар* = в значении ‘идти, отправляться’, *јүр* = в значении ‘уходить, уезжать’, *кач* = ‘убегать, сбегать’, *ыра* = ‘удаляться; отходить’, *тескерле* = ‘двигаться назад, пятиться’ и т.д.: *орооннон јүре берер* ‘уехать из страны’; *Вокзалга кирип барзам, табыш эмес табыш* (ЖК, ЫҮС, 117) ‘Когда я зашел в вокзал, [там] шум и гам’; *Балдар суудан качып чыккылады* (ИС, ТҮКА, 90) ‘Дети выбегали из воды’); б) с глаголами с семантикой относительно исходного пункта движения: *айлан* = ‘вращаться, вертеться, кружить(ся) вокруг чего-л.’ и т.д.: *Ак-Адына минеле, бодоп ло арка-туу айланар* (ЖК, ЫҮС, 117) ‘Оседлав своего коня, будет про-

сто так кружить вокруг гор'; в) относительно поверхности земли: *түш*= 'спускаться, опускаться', *чык*= 'подниматься, взбираться' и т.д.: *Чындап та, јер тоозыны тенгериге чыккан, тенгери тоозыны јерге түшкен* (ЖК, ҮҮС, 117) 'И вправду, земная пыль поднялась к небу, небесная пыль опустилась на землю'.

3. относительно какой-либо точки в пространстве:
- а) с глаголами с семантикой достижения конечного пункта или приближения к конечному пункту (*јет*= 'достигать', *јуукта*= 'приближаться' и т.д.): *Удабас ла машина бурулчыкка једе берер, ол тушта онын көзине јурттын отторы көрүнбей барар* (ЛК, ТКБ, 131) 'Совсем скоро машина доберётся до поворота, тогда исчезнут в его глазах деревенские огни'; б) с глаголами движения с общим значением 'убегать' (*кач*= 'убегать' и т.д.): *Ортөк карчагадан качып, үүринен айрылып, башка учты* (ИС, ТҮКА, 87) 'Утка, убегая от ястреба, отделившись от стаи, полетела отдельно'; в) с глаголами движения с общим значением 'удаляться' (*ыра*= 'удаляться' и т.д.): *Шуралай анча-мынча ырап алала, токтой түжүн, оито кайа көрди* (БУ, ӨЖЭДУ, 78) 'Шуралай, несколько удалившись, остановившись, снова посмотрела назад'.

## 2. Глаголы ненаправленного (неориентированного) движения.

Глаголы ненаправленного движения состоят из следующих подгрупп: *глаголы с общим значением* и *глаголы с дифференцированным значением*.

Глаголы движения с общим значением представляют глаголы со значением движения в определённой среде: 1) со значением движения по твёрдой поверхности: а) с помощью ног: *бас*= 'идти, ступать, ходить'; *Каракай өлөн обоолон јаткан јер јаар басты* (ЛК, ТУ, 68) 'Каракай пошёл в сторону места, где стогуют сено'; б) с помощью колёс или копыт (*мантат*= 'ездить; скакать'): *Текелер тилдерин јаланып, көстөрүн кылайтып, кайра тескерлеп алала, удур мантажала, јарс эдип сүзүжет* (ИС, ТҮКА, 87) 'Горные козлы, облизывая языки, глядя исподлобья, попятившись назад, поскакав навстречу друг к другу, с треском бодаются'; в) с общим значением 'ползти, двигаться' (*јыл*= 'ползти'): *Апагаш булуттар тенгеринг түбиле араайынан јылыжып, түндүк јаар баргылап јатты* (ИС, ТҮКА, 69) 'Беленькие облака, потихонечку двигаясь по глубине неба, направляются на север'; 2) со значением движения в жидкой среде (*эжин*= 'купаться'; *јус*= 'плавать', *чөһ*= 'тонуть'): *Баштапкы күндерде бис үзүги јок ойын-јыргалга кирдис: сууга эжине-дис, кажык ойнойдыс, чараандар тудадыс* (ИС, ТҮКА, 22) 'В первые дни мы вошли в непрерывную праздную игру: плаваем в реке, играем в «бабки», ловим хариус'; *Кереп оодылып чөһөрдө, ондо кандый алкы-јөбжө артканын*

*билип болбозын* (ББ, УЈ, 46) 'Когда корабль, разбившись, тонет, [ты] не узнаешь, какое там богатство осталось'; 3) со значением движения по воздуху (*уч*= 'летать'): ... *Лылдыс тенгериден үзүлеле, јерге эмезе уйуктап турган кырлардын бажына јабыс-јабыс учуп түжеле, јоголо берет* (ЛК, ТУ, 71) '...Звезда, оторвавшись от неба, падая на землю или на вершины спящих гор, летя низко-низко, исчезает'.

Среди глаголов с дифференцированным значением выделяются лексемы, отражающие особенности движения. Это в основном темп движения и способ движения.

По темпу движения они могут быть медленными, более или менее быстрыми: а) глаголы медленного темпа движения (*сүүрте*= 'тащить', *јайкан*= 'качаться', *толго*= 'скручивать' и др.): *Карануй кирерде, ол Никанорды бистердин окопторыска сүүртеп экелген* (ЖК, ҮҮС, 89) 'Когда стемнело, он притащил Никанора в наши окопы'; б) глаголы более или менее быстрого темпа движения (*бажыр*= 'молиться', *тара*= 'расчёсывать', *өр*= 'заплетать', *сүр*= 'пахать' и др.): *Толыкта турган иконага крестенип бажырды* (ИС, ТҮКА, 30) 'Крестясь на находящуюся в углу икону, молился'; в) глаголы интенсивного темпа движения: (*кап*= 'хватать', *оот*= 'разбивать', *јырт*= 'рвать', *јар*= 'рубить', *јыгыл*= 'падать' и др.): *Ондый јерлер бар: улус удур-тедир учурашкан ба, јок по, капшай ла мылтыгын кап-чут кабар...* (ББ, УЈ, 28) 'Есть такие места: не успели люди встретиться лицом к лицу или нет, тотчас же быстро хватают ружья...'

По способу движения встречаются глаголы: а) с семантикой преодоления препятствия (*аш*= 'переваливать', *кеч*= 'переходить, переправляться', *өт*= 'проходить; пробиваться, пролезать' и др.): *Кажатты ажып келеле, катап ла токтой түшти* (ЛК, ТУ, 33) 'Перевалив высокий берег, снова остановился'; б) глаголы с общим значением 'расходиться в разные стороны' (*тара*= 'расходиться', *тарка*= 'расходиться', *јайрадыл*= 'разваливаться; разрушаться' и др.): *Ончолоры отурган јерлеринен табышту тургулап, тарап-таркап турдылар* (ЛК, ТУ, 40) 'Все с шумом поднимаясь с насыженных мест, расходились'; *Ончозы јайрадылып, бүткүл телекей бузулып јаткандый...* (ББ, УЈ, 16) 'Всё вокруг разваливаясь, кажется, будто весь мир рушится'.

Таким образом, рассмотрев глаголы движения в алтайском языке, можно утверждать, что описание лексико-семантических групп глаголов движения может послужить базой для выявления всего комплекса знаний о семантике глаголов, для идеографического описания глагольной лексики алтайского языка.

### Список сокращений

БУ, ӨЖЭУ – Б. Укачин. Өлөргө јетире эм де узак. – Гор-

но-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1978.

ЖК, ЫҰС – Ж. Каинчин. Ыстибисте – Ыч-Сүмер. – Горно-Алтайск: ГУ книжное издательство «Юч-Сюмер – Белуха» Республики Алтай, 2003.

ИС, ТҰКА – И. Сабашкин. Турна ўни кӧндүгер алдында. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского

книжного издательства, 1984.

ЛК, ТКБ – Л. Кокышев. Туулардан келген балдар. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1958.

ЛК, ТУ – Л. Кокышев. Туулардын уулдары. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1966.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: Изд. иностр. лит., 1955. – 358 с.
2. Барыс-Хоо В.С. Лексико-семантическая группа глаголов движения в тувинском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2006. – 21 с.
3. Богородицкий В.А. Общий курс русской грамматики. – 5-е изд. – М.-Л., 1935. – 356 с.
4. Вещилова В.Ф. Глаголы движения в турецком языке // Исследования по сравнительной грамматике тюркских языков. Часть 4. Лексика. – М.: Наука, 1962. – С. 101–115.
5. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология: (На материале французского и русского языков). М.: Международные отношения, 1977. – 250 с.
6. Дмитриев Н.К. Глаголы движения. Строй тюркских языков. – М.: Изд-во вост. лит-ры, 1962. – 132 с.
7. Псянчин Ю.В. Лексико-семантическое поле глаголов движения башкирского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Баку, 1990. – 21 с.
8. Тенишев Э.Р. Глаголы движения тюркских языках // Историческое развитие лексики тюркских языков. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – С. 232–294.
9. Топоров В.Н. Об одном парадоксе движения. Несколько замечаний о сверх-эмпирическом смысле глагола «стоять», преимущественно в специализированных текстах // Концепт движения в языке и культуре. М., 1996. – С. 8–101.
10. Тумашева Д.Г. Семантика аналитических конструкций с глаголами движения // Татарский язык: Лексическая и грамматическая семантика. – Казань, 1984.
11. Усманова М.Г. Функционально-семантическая классификация глаголов башкирского языка. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2002. – 212 с.
12. Чугунеева, А.Н. Глаголы движения и формируемые ими модели простого предложения: На материале хакасского языка: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.02. – Новосибирск, 1998. – 155 с.
13. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. – Л.: Учпедгиз, 1941 – 620 с.
14. Robert P. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. V. 4. "Mouvement".

© Тыдыкова Надежда Николаевна (ntydykova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ОСОБЕННОСТИ ЗАИМСТВОВАНИЙ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ОБЛАСТИ КУЛЬТУРЫ, МОДЫ И КУЛИНАРИИ

### FEATURES OF BORROWING THE FRENCH LANGUAGE IN THE FIELD OF CULTURE, FASHION AND COOKING

**E. Sharipova  
N. Laletina  
M. Zaichko**

*Summary:* There is not a single language whose vocabulary does not reveal borrowed words. Borrowed vocabulary can constitute up to 80% of the vocabulary in certain fields of activity. In different historical epochs, depending on the development of political, economic and socio-cultural relations, there was an intensive mutual penetration of lexical units. A significant part of the borrowings in the Russian language are words and expressions that come from the French language or are formed according to the model of French words and expressions. The authors of the article analyzed the borrowed lexical units in the field of fashion, culture and culinary.

*Keywords:* french language, borrowings, lexical units, culture, fashion, cooking, word formation.

**Шарипова Эльвира Маннуровна**

*К.с.н., доцент, Тюменский индустриальный университет  
elvira\_sha2009@mail.ru*

**Лалетина Наталья Дмитриевна**

*старший преподаватель, Тюменский индустриальный университет*

*laletina2006@rambler.ru*

**Заичко Маргарита Васильевна**

*старший преподаватель, Тюменский индустриальный университет*

*rzaichko@mail.ru*

*Аннотация:* Не существует ни одного языка, словарный запас которого не обнаружил бы заимствованных слов. Заимствованная лексика может составлять в определенных сферах до 80% словаря. В различные исторические эпохи, в зависимости от развития политических, экономических и социокультурных отношений происходило интенсивное взаимное проникновение лексических единиц. Значительную часть заимствований в русском языке составляют слова и выражения, пришедшие из французского языка или образованные по модели французских слов и выражений. Авторы статьи провели анализ заимствованных лексических единиц в сфере моды, культуры и кулинарии.

*Ключевые слова:* французский язык, заимствования, лексические единицы, культура, мода, кулинария, словообразование.

**В**се цивилизации, культуры и языки развиваются в тесной взаимосвязи с языками и с культурами других этносов, наций и народов. Политические, экономические и социокультурные контакты способствуют проникновению иностранных терминов и слов в другие языки. Это приводит к процессу заимствования слов из одного языка в другой. Научно-техническая революция, глобализационные процессы, социально-экономические связи между государствами являются предпосылкой того, что в современные языковые структуры ассимилируется весомое количество заимствованных лексических единиц. Однако следует отметить, что этот процесс имеет большой исторический опыт, и исследование заимствованных лексических единиц вызывает перманентный интерес филологов с целью изучения проблем теории языка, практического применения заимствований, а также в дидактических целях.

В науке существует тенденция выделять языковые и неязыковые причины заимствований. К языковым можно отнести такие механизмы как: стремление к замене сложного многословного наименования предмета единым однословным; желание детализировать представление о предмете при помощи разграничения смысловых и функциональных нюансов термина, а также

тенденция избежать полисемию.

Если говорить об экстралингвистических факторах использования заимствований, то здесь, безусловно, нужно отметить политические, экономические и культурные связи между народами, социальную эволюцию внутри каждого социума, которые не могут не привести к лингвистическому обмену между носителями разных языков.

Лексикологи трактуют данное понятие как процесс передачи и перенимания лексических единиц из одного языка в другой [1]. Заимствованными называют все лексические единицы, пришедшие из другого языка вне зависимости от периода их адаптации и степени ассимиляции в другой язык [1].

Термин «заимствование» может использоваться в более широком смысле. Он подразумевает так называемые кальки и семантические заимствования. Кальки – это слова и выражения, композитом которых являются языковые единицы, сложенные по его моделям, но под влиянием иностранных слов и выражений. Так выражение «*иметь место*» в значении «*происходить, состояться*» является калькой от французского «*avoir lieu*»

В процессе заимствования форма лексической единицы трансформируется в той или иной степени в процессе адаптации слова к фонетической системе принимающего языка, поскольку отсутствующие фонетические единицы заменяются на более или менее созвучные. Так, например, носовые звуки французского языка, которые являются характерными именно для этого языка и являются его «изюминкой», заменяются в русском языке на звуки [н] и [м], например слово «*sentiments*» с двумя носовыми [ɑ̃] звучит в русском языке как «*сантименты*». Проявлением фонетической адаптации может являться изменение места ударного слога. Во французском языке ударение всегда падает на завершающий слог, а в русском языке оно мобильное: «*bijouterie*»- «*бижутерия*» с ударением, падающим на третий, не последний слог[3].

Кроме фонетической звуковой трансформации, пришедшее из иностранного языка слово переживает также грамматическую адаптацию, которая может выражаться в изменение рода, исчезновении определенных служебных слов, предшествующих слову, как например артикль у существительных французского языка. Процесс адаптации может происходить без видимых осложнений, если грамматическая форма заимствованного слова соответствует морфологическим данным принимающего языка, как например, слова «*le portrait*» - «*портрет*» - мужского рода в обоих языках или «*la pièce*» - «*пьеса*» - слова женского рода единственного числа. Но зачастую род и число заимствованных из другого языка существительных может не совпадать с первоисточником как, например, в словах: «*la nature morte*»-дословно «*мертвая природа*»-существительное и прилагательное женского рода, а в русском языке «*натюрморт*» - существительное мужского рода. При этом показателем рода и числа имени существительного во французском языке является артикль либо другое служебное слово, стоящее перед существительным, как например указательное или притяжательное прилагательное, а в русском языке - окончание [3].

Семантическая адаптация — изменение или искажение смысла заимствованного слова [1]. Например, заимствованное в XX веке из французского языка слово «*jalousie*» кардинально изменило свое значение, превратившись из абстрактного понятия «*ревность, зависть*» в «*жалюзи*», которые вешают, как альтернатива шторам на окна. Скорее всего, в этой адаптации есть некая логика, поскольку при помощи штор и жалюзи, люди прикрывают от чужих глаз свой жизненный уклад, свой достаток, благополучие, с целью избежать зависти недобрых людей. Еще один яркий пример, это название пирожного «*эклер*», пришедшего в русский язык от французского «*éclair*», что в переводе означает «*вспышка, молния*» или не менее вкусное кондитерское изделие «*безе*», произошедшее от французского слова «*baiser*»- «*поцелуй*», названного так, по всей видимости, из-за своей воздушности и легкости.

Следует подчеркнуть то, что в области моды, культуры, искусства и кулинарии русские словари заимствовали огромное количество слов. Это не вызывает большого удивления, поскольку именно в этих сферах между Францией и Россией были всегда и до сих пор остаются тесная взаимосвязь и сотрудничество. Так, в английский язык из французского языка пришло около 70% вокабуляра в сфере военного искусства, что также можно объяснить большим количеством военных конфликтов между этими странами, соответственно и вынужденным взаимодействием языков, которое привело к заимствованиям именно в этой сфере.

Важно отметить то, что в кластере заимствованных слов, вошедших в русский язык из французского оригинала, особое место занимают галлицизмы. Галлицизмы (от лат. *gallicus* — галльский) - слова и выражения, заимствованные из французского языка или образованные по модели французских лексических единиц и выражений. Большая часть французских слов пришла в русский язык в эпоху деятельности Петра I, вклад которого в развитие российского образования, поднятия культурного уровня людей и технического прогресса невозможно переоценить, а также в постпетровскую эпоху, в частности в период правления не менее прогрессивной императрицы Екатерины II.

Пришедшая в русский язык французская лексика тематически может быть дифференцирована на множество групп. Авторы статьи не ставили целью ранжировать все группы заимствованных слов, а произвести обзор и ограничиться анализом заимствований в области моды, культуры и кулинарии.

В сфере моды Франция являлась и остается до сих пор эталоном для мировой, особенно европейской, в том числе и российской цивилизации. Само выражение «*от кутюр*», означающее высокую моду, произошло от французского «*haute couture*», что в дословном переводе означает «*высокое швейное мастерство*», отсюда и название главного действующего лица в этой сфере «*couturier*» - «*кутюрье*». Слово «*tricotage*», произошло от французского глагола «*tricoter*», что означает «*вязать (при помощи спиц и нити)*». Суффикс -age во французском языке используется для образования существительных, обозначающих какой-либо процесс или вид деятельности. Он активно используется так же для образования существительных в сфере кухни, кондитерии и кулинарии. «*Corsage*» - «*Корсаж*», слово заимствованное в первой половине XIX века, где «*corsage*» - суффиксальное производное от «*corps*» - «*тело*»[5]. Французское словосочетание «*bouquet de corsage*», означает букет цветов, который надевали на верхнюю часть тела, как традиционный элемент туалета женщин на свадьбах и похоронах.

Слегка уже устаревающее в русском языке слово

«кашне (*шарф*)» «*cache-nez*», произошло от французского глагола «*cacher*- *прятать*» и «*nez*- нос». Подобным способом, кстати, образовано и слово «*кашпо*», от того же глагола «*cacher* - *прятать*» и слова «*pot*- *горшок*».

Большое количество заимствований пришло в русский язык в эпоху правления Петра I в XVIII веке, открывшего «окно» в Европу. Слово «*панталоны*» произошло от французского «*pantalon*», которое используется в современном французском языке значении «*брюки*», Заимствовано это слово в XVIII веке из французского языка, в который это слово пришло от собственного имени *Pantalon*, героя итальянской комедии масок Панталоне, носившего широкие брюки [5].

«*Гардероб*» – заимствованное в XVIII веке сложное слово. Состоит из «*garde*»- «*хранение*» и «*robe*»-«*одежда, платье*».

«*Шиньон*» – «*chignon*» от латинского «*catenio*», которое в свою очередь произошло от «*catena*» - «*цепи*». То есть буквальный перевод слова «*шиньон*»- изначально «*цепочка*», а впоследствии «*коса*» (по внешнему сходству). В современных словарях дается определение «*шиньона*» как «*элемента женской прически*» [5].

Следующие заимствования пришли в русский язык в XIX веке, когда социокультурные связи между Россией и Францией продолжались укрепляться.

«*Декольтэ*» пришло в русский язык из французского языка в XIX веке. «*Décolleté*» - причастие от глагола «*décolleter*»- «*открывать шею*». Корнем слова является слово «*col*»- «*шейка*». Слово «*collier*»- «*колье*» является однокоренным.

«*Марля*» – слово заимствовано из французского языка, где «*marli*» от старофранцузского «*marlé – meslé*»- «*смешанный*», от латинского «*misculare*»-«*смешивать*», того же корня, что «*месить, смешивать*». «*Марля*» буквально — «*ткань из смешанной шерсти*».

**Слово «пальто́»** пришло в русский язык в XIX веке. «*Paletot*» в испанском языке, который тоже относится, как и французский к романским - «*paletoque*» «*плащ*». В романские языки это слово пришло из латинского «*parra*», что означало «*верхнее платье*» [5].

**К современным заимствованиям относится «Шифонье́р»** – пришедшее в русские словари в Советскую эпоху. «*Chiffonnière*» – суффиксальное производное от «*chiffon*» – «*тряпка, лоскут*». «*Шифоньер*» буквально значит «*шкаф для тряпок*» [5].

Сфера кухни, кулинарии и кондитерии является, пожалуй, одной из самых изобилующих заимствованиями

из французского языка. Следует заметить, что заимствования в этой области пополняют словарный запас достаточно интенсивно и в настоящее время. Современные кондитеры изобретают все новые и новые блюда, активно используя французские слова в качестве названий своих творений. Но процесс заимствований французских слов в этой области активно происходил примерно в ту же эпоху, что и в сфере моды – в XVIII-XIX веках. Многие из заимствованных существительных, являющихся кулинарной терминологией произошли от глаголов, обозначавших различные виды обработки и готовки продуктов. Так, например: слово «консервы» – «*conserve*», является производным от «*conserver*» «*сохранять, консервировать*». «*Мусс*» – «*mousse*», «*мусс*» или «*пена*» – от глагола «*mousser*» – «*пениться*». Примечательно, что однокоренным словом во французском языке является слово «*мох*». Название блюда «*фрикасе́*» – заимствованное в XVII веке слово «*fricassée*» – суффиксальное производное от глагола «*fricasser*», которое имеет значение «*тушить, поджаривать*». Слово «*суфле*» – от французского глагола «*souffler*» – «*дуть, задувать*». Семантика слова подчеркивает легкость этого кондитерского изделия [4].

Вышеперечисленные лексические единицы являются примерами субстантивации глаголов, что чрезвычайно часто встречается в заимствованных словах в области кулинарии и кухни. Другими способами образования французских слов, пришедшими впоследствии в русский язык, являются: суффиксальный: один из самых интересных примеров слово «*ресторан*» - «*restaurant*», причастие настоящего времени от «*restaurer*» – «*подкреплять, восстанавливать силы*».

Также часто использовался способ сложения двух слов, то есть образование сложных слов: «*антрекот*» – «*entrecôte*»: от пространственного предлога «*entre*» – «*между*» и существительное «*côte*» – «*кость, ребро*».

Интересен феномен метонимического переноса французских собственных имён, которые позже были в исходном виде заимствованы в русский язык. Многие названия алкогольных напитков произошли от собственных имен – названий городов, провинций и поселений, где они были произведены. «*Коньяк*»- название французского города, в котором начали производство этого напитка, получившего мировое признание. «*Фужер*» - по названию города, в котором производили стекло, для производства особой формы стаканов для употребления алкогольных игристых напитков. Зачастую имена создателей блюд становились названиями блюд, как это случилось со словами «*бешамель*»- «*béchamel*» от фамилии Louis de Béchamel. Или «*пралине*» «*praliné*» - по фамилии маршала Плесси-Пралена, который был очень значим для короля Людовика XIV. Когда однажды маршал серьезно заболел, король лично захотел посетить заболевшего маршала, в знак большого уважения.

Кондитер, служивший у маршала, приготовил в качестве угощения обжаренный и обсыпанный сахаром миндаль. Десерт очень понравился королю, и получил свое распространение под именем маршала Пралена.

Таким образом, можно утверждать, что французский

язык значительно обогатил русский язык в сфере моды, культуры и кулинарии. Знание этимологии заимствований, тенденций их словообразования, является мотивационной составляющей для изучающих французский язык, к повышению лингвострановедческих знаний и облегчает освоение лексико-грамматических навыков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ильина О.В. Семантическое освоение русским языком иноязычных лексических инноваций (на материале газетных текстов 1990-1995 гг.) // Языковые единицы в семантическом и лексикографическом аспектах. - Новосибирск, 1998. - С. 41-48
2. Литературный энциклопедический словарь [Электронный ресурс] – URL: [https://literary\\_encyclopedia.academic.ru/6959](https://literary_encyclopedia.academic.ru/6959) (дата обращения: 09.08.2021).
3. Мурия, М.Р. Французские заимствования в русском языке / М.Р. Мурия, Е.В. Мартемьянова, Е.В. Конюхова. — Текст: непосредственный // Юный ученый. — 2017. — № 3 (12). — С. 112-114. — URL: <https://moluch.ru/young/archive/12/958/> (дата обращения: 03.09.2021).
4. Ожегов С.А., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка 80000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е издание дополненное. Москва: Азбуковник, 1997. 944 с.
5. Этимологический онлайн-словарь русского языка Шанского Н.М [Электронный ресурс] – URL: <https://lexicography.online/etymology/shansky> (дата обращения: 09.08.2021).

© Шарипова Эльвира Маннуровна (elvira\_sha2009@mail.ru), Лалетина Наталья Дмитриевна (laletina2006@rambler.ru),  
Заичко Маргарита Васильевна (rzaichko@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## Наши авторы

**Abramova I.** – candidate of pedagogical sciences, assistant professor, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseev (Saransk)

**Abroskina N.** – Senior lecturer, Bunin Yelets State University

**Antolinovskaya V.** – Senior Lecturer, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

**Arzhilovskaja Ye.** – PhD in pedagogics, Associate Professor, Industrial University of Tyumen

**Avakova M.** – Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk)

**Avetisyan V.** – candidate of historical sciences, associate professor, Samara State University of Social Sciences and Education

**Bagdasarova I.** – Senior Lecturer, Moscow Institute of Physics and Technology (national research university)

**Bondar I.** – Doctor of historical sciences, professor, Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute

**Budnyaya O.** – Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk)

**Chukhina A.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Northern State Medical University (Arkhangelsk)

**Chumakova A.** – PhD in pedagogics, Associate Professor, Industrial University of Tyumen

**Darendorf M.** – PhD (History), associate professor, Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute

**Gudkova O.** – senior lecturer, MIPT (Moscow Institute of Physics and Technology)

**Kharchenko N.** – Senior Lecturer, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

**Khimich G.** – Ph.D., Associate Professor, RUDN University, Moscow

**Kondrashova N.** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, ITMO University (St. Petersburg)

## Our authors

**Kondrateva A.** – PHD student, Moscow State Regional University

**Laletina N.** – Senior lecturer, Tyumen Industrial University

**Larina V.** – Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseev (Saransk)

**Lavristscheva E.** – Ph.D. in Philology, Bunin Yelets State University

**Lutsenko N.** – Senior Lecturer, Moscow Institute of Physics and Technology (national research university)

**Ma Guanqun** – graduate student, Moscow State Pedagogical University

**Monogarova A.** – Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk)

**Nikitina El.** – PhD in Philology, Associate Professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

**Ostroukhova A.** – Senior Lecturer, Yelets branch of Russian New University

**Ovanesyan I.** – PhD (History), associate professor Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute

**Pankova T.** – PhD, Associate professor, Voronezh State University

**Pankova T.** – PhD, Associate professor, Voronezh State University

**Pchelintseva I.** – Doctor of pedagogy, Professor, Industrial University of Tyumen

**Safina Z.** – Cand. of Science (Philology), Associate Professor, Bashkir State University (Ufa)

**Sarkisova D.** – Peoples' friendship university of Russia (Moscow)

**Sharipova E.** – PhD in sociology, Associate professor, Tyumen Industrial University

**Sharova A.** – Peoples' friendship university of Russia (Moscow)

**Skopa V.** – Doctor of Historical Sciences, Altai State Pedagogical University, Barnaul

**Son L.** – Ph.D., Associate Professor, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow)

**Stupina T.** – Candidate of Culturology, Associate Professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

**Tarmaeva V.** – Doctor of Philological Sciences, Professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

**Terentieva E.** – PhD in Philology, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow)

**Tydykova N.** – Senior Researcher, BNU "Research Institute of Altaistics named after S.S. Surazakov", Gorno-Altaysk

**Varfolomeeva N.** – PhD, Associate professor, Russian New University (Moscow)

**Volovodenko A.** – PhD in Education Science, Associate professor, Omsk State Pedagogical University

**Vorkina K.** – Peoples' friendship university of Russia (Moscow)

**Vorotnikov D.** – Lecturer, Russian State Social University (Moscow)

**Zaichko M.** – Senior lecturer, Tyumen Industrial University

**Zakryzhevskiy M.** – Post-graduate student, Lomonosov Moscow State University

**Zenenko N.** – Doctor of Philology, Professor, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow)

## 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@nauuteh.ru](mailto:redaktor@nauuteh.ru) ).