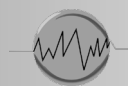


ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 10 2019 (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
А.В. Романов

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

Издатель:

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

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

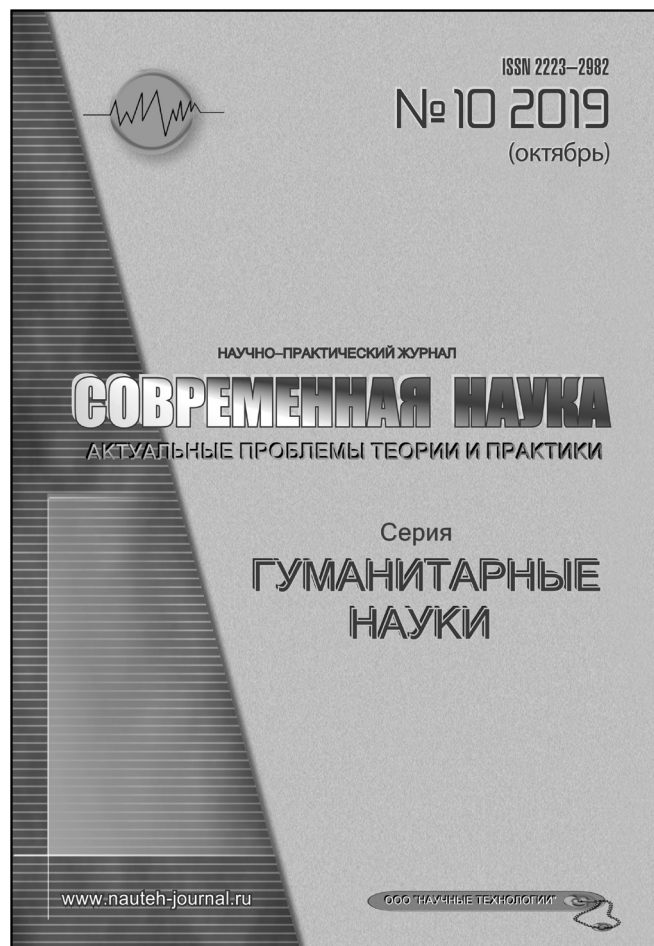
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 10 (октябрь 2019 г)

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 20.10.2019 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Базик О. В. — Образовательная деятельность Британского Совета в области искусства на территории Республики Индия
Bazik O. — Learning activities of the British Council in the sphere of art in the Republic of India 6

Болотова Е. Ю. — Региональные кооперативные съезды в организационном строительстве российской потребительской кооперации и развитии общественной самодеятельности в начале XX века
Bolotova E. — Regional cooperative congresses in the organizational construction of Russian consumer cooperation and the development of public initiative in the early XX century 11

Земляничин В. А. — Французская политика Генриха IV Ланкастера: «справедливая» война или «справедливый» мир?
Zemlyanitsin V. — Henry IV Lancaster's French policy: "just war" or "just" world? 17

Топильский А. Г., Житин Р. М. — Структура земельных ресурсов Галиции во второй половине XIX – начале XX века
Topilskiy A., Zhitin R. — Structure of land resources of Galicia in the second half of XIX – early XX century 22

Хвостова И. А. — «Нижегородская земская газета» в 1904 г.: причины изменения общей концепции по материалам издания
Khvostova I. — The «Nizhny Novgorod Zemsky newspaper» in 1904 and the reasons for change of its course according to its publications 25

Шарафиев Э. И. — Религиозный компонент газеты «Керашен сүзе» как исторический и социокультурный феномен
Sharafiev E. — The religious component of the newspaper «Keräšen süze» as a historical and sociocultural phenomenon 29

Педагогика

Апарина Ю. И. — Фасилитативный подход к обучению аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе
Aparina Iu. — Facilitative approach to the teaching of listening at the lessons of foreign language in primary school 34

Арзуманова Р. А., Гостева Ю. Н., Соколова Н. В. — Формирование навыков академического письма у иностранных аспирантов российских медицинских вузов
Arzumanova R., Gosteva Yu., Sokolova N. — Formation of academic letter skills at foreign students of Russian medical universities 38

Баева Т. А., Кубачева К. И., Рихтер А. В. — Мотивация студентов медицинского вуза к изучению иностранных языков и формирование иноязычной профессиональной компетенции врача
Baeva T., Kubacheva K., Richter A. — Motivation of medical students in foreign language learning and developing a foreign language professional competence of a doctor 41

Дубовицкая Т. В., Тураева Т. Л., Москаленко А. Г., Хабарова О. С., Татьяна Е. П. — О некоторых подходах к оценке учебных достижений студентов
Dubovitskaya T., Turaeva T., Moskalenko A., Khabarova O., Tatyana E. — About some approaches to the evaluation of students academic achievements 46

Жарова Т. А., Безденежных С. В., Сюсина Т. О. — Научная работа курсантов как содержательный компонент педагогической деятельности преподавателя
Zharova T., Bezdenezhnykh S., Siusina T. — The scientific work of students as a meaningful component of the teacher's pedagogical activity. 50

Иневаткина С. Е., Коновалова Д. В. — Особенности организации процесса психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития <i>Inevatkina S., Konovalova D.</i> — Peculiarities of the organization of the process of psychological and pedagogical support of younger schoolchildren with delay of mental development 56	Савинова Л. Ф., Нагапетян В. А. — Потенциал историко-педагогического наследия региона и способы его использования в риторической подготовке студентов-юристов <i>Savinova L., Nagapetian V.</i> — The potential of the historical and pedagogical heritage of the region and how to use it in the rhetorical training of student lawyers 88
Иневаткина С. Е., Власова В. И. — Определение готовности младших школьников с нарушениями речи к проектной деятельности <i>Inevatkina S., Vlasova V.</i> — Determination of readiness of younger schoolchildren with speech disorders to design activity 60	Семенов А. А., Яицкий А. С. — Исследовательская деятельность по биологии и экологии как средство формирования научного мировоззрения учащихся: научный обзор <i>Semenov A., Yaitsky A.</i> — Research activities in biology and ecology as a means of forming a scientific worldview of pupils: scientific review 93
Кавера В. А., Каминская Н. Д., Эртман Е. В. — Основные направления развития корпоративной культуры студентов творческих вузов <i>Kavera V., Kaminskaya N., Ertman E.</i> — Main directions of development of corporate culture of students of creative high schools 64	Хамидулина Г. Ф. — Профессиональное образование представителей коренных малочисленных народов севера Сахалина: ценностный подход <i>Khamidulina G.</i> — Vocational education of representatives of indigenous small peoples of the North Sakhalin: value approach 98
Камзина О. Л. — Педагогическая поддержка межличностных отношений в инклюзивной образовательной среде <i>Kamzina O.</i> — Pedagogical support of interpersonal relations in an inclusive educational environment 69	Черняева А. В., Золотых Н. В. — Модель уровня профессиональной подготовки выпускника в аграрном вузе и верификация ее эффективности <i>Chernyaeva A., Zolotykh N.</i> — Model the level of training of the graduate in agrarian higher education institution and verification of its effectiveness 102
Клепиков В. Б., Пономарева Е. И., Сатаева И. Г. — Модель «Цифровая школа» в условиях организации современного образовательного процесса <i>Klepikov V., Ponomaryova Y., Satayeva I.</i> — Model «digital school» in terms of the organisation of the modern educational process 73	
Ма Сяосюань — Предварительное исследование применимости теории атрибуции в преподавании игры на фортепиано детям <i>Ma Xiaoxuan</i> — Preliminary study of the applicability of attribution theory in teaching piano to children 78	
Покровская Е. М., Лычковская Л. Е., Молодцова В. А. — Электронный образовательный курс по иностранному языку как инструмент когнитивного улучшения для людей «третьего возраста» <i>Pokrovskaya E., Lychkovskaya L., Molodtsova V.</i> — E-learning course in a foreign language as a tool for cognitive improvement for people of “third age” 83	
	ФИЛОЛОГИЯ
	Базанова А. Е., Попова Е. О. — Цитатное письмо как источник формирования лексического состава современного русского экономического медиатекста <i>Bazanova A., Popova E.</i> — Quotation letter as a source for the formation of the lexical composition of modern Russian economic media text ... 111
	Балашова Н. П., Кочетова О. А. — Лексические средства описания системы образования на примере сериалов «Большая школа» и «Непутевая учеба» <i>Balashova N., Kochetova O.</i> — Lexical means of describing the education system on the example of the TV series “Big school” and “Bad study” 115

Барашян В. К., Хачмафова З. Р. — Объективация гендерных концептов в дискурсивных практиках (на примере современного песенного дискурса) <i>Barashyan V., Khachmafova Z.</i> — Objectification of gender concepts in discursive practices (on the example of modern song discourse) 122	Пирмагомедова А. С., Рашидов А. А., Эфендиев И. И. — Лексические особенности гелхенского говора лезгинского языка <i>Pirmagomedova A., Rashidov A., Efendiev I.</i> — Lexical aspects in Gelhen dialect of the Lezgin language. 165
Биянова М. В. — Функционирование хештегов в блогосфере (на материале англоязычных родительских блогов) <i>Biyanova M.</i> — Linguistic functions of hashtags in blogging (as exemplified in English parenting blogs) 127	Поршин Р. С. — Смысл и значение в обыденной речи, логике и лингвистике <i>Porshin R.</i> — Sense and reference in ordinary speech, logic, and linguistics 169
Босова Л. М. — Концептуальные стратегии выражения эмоций в политическом дискурсе <i>Bosova L.</i> — Conceptual strategies for expressing emotions in political discourse 132	Рудакова Ж. И. — К вопросу о композиции сложного синтаксического целого в ранних немецких газетных текстах <i>Rudakova Zh.</i> — To the question of the composition of a complex syntactic whole in the early German newspaper texts 172
Корниенко Е. Р. — Идиолект и идиостиль как механизмы взаимодействия дискурсов <i>Kornienko E.</i> — Idiolect and idiostyle as the mechanisms discourses interaction 137	Ульянова К. А. — Диффузная лексика в официально-деловом стиле китайского языка <i>Ulyanova K.</i> — Vague words in business Chinese language 177
Король Е. В., Яковец Т. Я. — Этимологический и лексико-семантический анализ терминов сферы моды <i>Korol E., Yacovets T.</i> — Etymological and Lexical-Semantic Analysis of Fashion Terminological System. 142	Файзуллина Н. И. — Трансформация коллективного адресата в фольклорных жанрах (на материале народных загадок, примет и заговоров) <i>Faizullina N.</i> — Transformation of the collective addressee in folklore genres (by the material of folk riddles, signs and conspiracies) 180
Ма Мэнфэй — Семантика глаголов «смеяться» и «улыбаться» в русском в сопоставлении с китайским языком <i>Ma Mengfei</i> — Semantics of verbs 'laugh' and 'smile' in Russian in comparison with Chinese 149	Чжан Чуньмяо — Функциональная эквивалентность перевода железнодорожных терминов в китайском и русском языках <i>Zhang Chunmiao</i> — Functional equivalence of translation of railway terms in Chinese and Russian languages 184
Новгородов И. Н. — Сходства и различия устойчивого словарного фонда древнейугурских памятников и якутского языка <i>Novgorodov I.</i> — Similarities and differences of the sustainable vocabulary of the ancient Uigur monuments and the Yakut language 153	Чжао Хэпин — Сравнительные лингвокультурные характеристики цветообозначений в российской и китайской культурах <i>Zhao Heping</i> — Comparative linguocultural characteristics of color identifications in Russian and Chinese cultures 187
Пашина А. В., Омелаенко Н. В., Денек М. В. — Специфика вербализации концепта EMPLOYEE в шаблонах резюме англоязычного бизнес-дискурса <i>Pashina A., Omelaenko N., Deneko M.</i> — The specificity of verbalization of AN EMPLOYEE concept in the resume samples in the English business discourse 160	Чжоу Юеминь — Этимология репрезентантов вещественного кода русской лингвокультуры <i>Zhou Yuemin</i> — The etymology of representatives of the substancial code of the Russian linguistic culture 190
	Информация
	Наши авторы. Our Authors 194
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 197

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БРИТАНСКОГО СОВЕТА В ОБЛАСТИ ИСКУССТВА НА ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИКИ ИНДИЯ

Базик Оксана Владимировна

Аспирант, Российский университет дружбы народов (г. Москва)

oks-lash@yandex.ru

LEARNING ACTIVITIES OF THE BRITISH COUNCIL IN THE SPHERE OF ART IN THE REPUBLIC OF INDIA

O. Bazik

Summary. The topic being analyzed is the activities of the British Council in the field of education and culture in the Republic of India. The study object is the main education projects of the British Council in the sphere of culture in the Indian state. The author pays special attention to the analysis of these programs, their tasks and objectives and the main intended participants. The results of the implementation of these projects and programs, the signature achievements and their significance for the popularization and extension of knowledge about the culture and cultural values of Great Britain in the Indian society are considered separately. The analysis and synthesis, typological and comparative approach when considering documents and materials of research project were selected as the methods of research. The originality of the study consists in the analysis and systematization of documents and information content related to the learning activities of the British Council in the sphere of culture, conducted in the Republic of India, which have not been carried out in the scientific field up to the present day. This work will provide an opportunity to understand more deeply the nature and methods of the British Council's activities in other states (exemplified by the Republic of India) as an instrument for the implementation of the "soft power" of Great Britain on a worldwide basis.

Keywords: cultural projects, cultural policy, Edinburgh Festival, cultural management, international programs, international cooperation, educational programs, the British Council, education, culture..

Аннотация. Предметом исследования является деятельность Британского Совета в сфере образования и культуры на территории Республики Индия. Объектом исследования являются основные образовательные проекты Британского Совета в сфере культуры, функционирующие в индийском государстве. Автор уделяет особое внимание анализу данных программ, их целям и задачам, основным участникам, для которых они предназначены. Отдельно рассматриваются результаты реализации данных проектов и программ, основные достижения и их значение для популяризации и расширения знаний в индийском обществе о культуре и культурных ценностях Великобритании. Методами исследования были выбраны анализ и синтез, типологический и сравнительный методы при рассмотрении документов и материалов исследовательской работы. Новизна исследования заключается в анализе и систематизации документов и информационных материалов, касающихся образовательной деятельности Британского Совета в сфере культуры, проводимой организацией на территории Республики Индия, которые, до настоящего времени, не проводились в научной сфере. Данная работа даст возможность более глубоко понять характер и способы деятельности Британского Совета в других государствах (на примере Республики Индия) как инструмента реализации «мягкой силы» Великобритании на международном уровне.

Ключевые слова: культурные проекты, культурная политика, Эдинбургский фестиваль, культурный менеджмент, международные программы, международное сотрудничество, образовательные программы, Британский Совет, образование, культура.

Британский Совет является организацией, основное внимание которой направлено на продвижение и популяризацию в мире истории и культуры Великобритании, а также английского языка. Имея по всему миру широкую сеть своих представительств, учреждение организует различные виды и форматы культурной и образовательной активности, разрабатывает специальные обучающие программы, стараясь привлечь, таким образом, как можно большее количество участников. Функционирование Британского совета в культурной сфере в Республике Индия направлено, прежде всего, на сотрудничество

и взаимодействие с деятелями различных видов искусства (литература, музыка, архитектура, кино и пр.), а также на привлечение в свои проекты молодое поколение граждан Индии. Данная работа направлена, прежде всего, на трансляцию в индийском обществе британской модели общественной жизни, моральных и ценностных ориентиров, стиля и способа жизни. Основным инструментом реализации этой цели выступают различные проекты, реализуемые в культурном пространстве Индии — фестивали, выставки, концертные программы и пр. Особый блок в этой деятельности занимают образовательные программы в сфере искус-

ства, направленные на развитие соответствующих навыков у школьников. Среди них можно выделить следующие: World Voice, "International Festivals Academy", "Global Cultural leadership Programme", "ATSA Fellows". «World Voice» — является экспериментальной образовательной программой в области музыкального искусства, начавшей свое функционирование с 2013 года. Она направлена на развитие музыкальных способностей и предполагает сотрудничество экспертов и преподавателей из Великобритании с представителями Министерства образования и Министерства культуры Республики Индия в формате семинаров и совместных исследовательских программ. Проект направлен на интеграцию музыки в процесс обучения детей, а также изучение песенной культуры представителей других культур. Основные навыки и методы преподавания передаются специальными высококвалифицированными британскими инструкторами учителям, представляющими страну-участницу программы, которые затем получают возможность продолжить обучение и стать тренерами «World Voice» [1]. На данный момент в совокупности проект объединяет 8000 преподавателей и 500 000 учеников [2]. Процесс развития и внедрения программы предполагает следующие этапы: — первоначальное ознакомление и исследование представителей Британского Совета наличия спроса в потенциальном регионе, где предполагается реализация «World Voice»; — реализация проекта с помощью команды британских музыкальных специалистов, посредством проведения ряда семинаров и мастер-классов, в которых принимают участие учителя и школьники. Данный этап завершается выступлением целого ряда приглашенных гостей: представителями Министерства образования и Министерства культуры, директоров школ, родителей и учителей; — продолжение обучения учителей страны-участницами ведущими тренерами «World Voice» посредством интенсивных тренингов и мастер-классов, где обучающиеся осваивают необходимый инструментальный для проведения специализированных уроков в своих классах, а также получают возможность стать одними из главных инструкторов программы; — проведение мастер классов в других регионах страны-участницы ведущими местными мастерами-инструкторами. Результаты работы данной программы представляются профильным министерствам или другим соответствующим государственным органам [3]. Показательным стал четырехдневный мастер-класс проведенный в 2015 году в Нью-Дели. С 17 по 20 августа ведущие тренеры с ряда штатов (Дели, Химачал-Прадеш, Джамму, Кашмир, Мегхала, Сикким) провели интенсивные тренировки с Ричардом Фрошиком (художественный директор World Voice Project) и ведущим тренером из Индии Шубханги Тевари [4]. «International Festivals Academy» — данный проект был разработан Британским Советом совмест-

но с Эдинбургским Фестивалем и запущен в 2016 году. Он направлен на обучение участников специализированными навыкам в области современной арт-индустрии и включает в себя участие в тематических лекциях и дискуссиях, посвященных развитию организаторских навыков, посещение ряда тематических фестивалей, а также приобщение к международной сети учащихся проекта для обмена знаниями, опытом и собственными разработками в данной сфере [5]. В самой программе отмечено, что курс разработан для международной аудитории и предоставляет для обучения инструментальных и методов для работы в мировой сфере искусства на основе британского опыта и ресурсов. Участники проходят обучение в Эдинбурге, среди ключевых арт-объектов. Блоки занятий, разработанные совместно с Эдинбургским университетом Нейпир, одним из ведущих академических центров Великобритании ивент-менеджмента и предполагают изучение процесса поэтапной организации мероприятий на примере создания Эдинбургского фестиваля. Обучающиеся рассматривают: основные кураторские навыки; стили управления процессом организации мероприятий и особенности каждого из фестивалей; главные бизнес-модели и их поэтапное построение; результаты проведения фестивалей и их значение и влияние на социальную, культурную, экологическую и экономическую сферы деятельности общества; фандрайзинговые схемы сбора средств на организацию фестиваля; маркетинговые стратегии и продвижение культурного бренда на рынок, учитывая все проблемы и возможности, которые предоставляются современными цифровыми технологиями [6, С. 3–7]. «Global Cultural leadership Programme» — данная программа была разработана Британским Советом в партнерстве с Гете-Институтом, Центром изобразительных искусств, Европейским культурным фондом, Французским институтом в русле глобального проекта ЕС «Культурная дипломатическая платформа» и анонсирована в 2016 году [7]. Она оказывает поддержку в развитии профессиональных навыков в сфере культуры молодым менеджерам из десяти стран стратегических партнеров ЕС (Китай, Бразилия, Канада, Индия, Япония, Мексика, Россия, Южная Африка, Южная Корея, США), а также из государств-членов ЕС [8, с. 1]. Ее задачей является повышение квалификации в области культурного менеджмента и создание и развитие профессионального сообщества, где обучающиеся могут взаимодействовать друг с другом, обмениваясь опытом и общаясь с ведущими специалистами в данной сфере. Структуру пятидневного обучения составляют обучающие программы, дискуссии, семинары, лекции, практикоориентированные модули и пособия, позволяющие взаимодействовать в области арт-менеджмента на глобальном уровне [9]. В результате данного курса ожидается, что участники приобретут новые

инструменты работы в культурной сфере, овладеют средствами более эффективного участия в международном сотрудничестве, а также более глубокое понимание специфики их работы. Создатели программы ожидают, что участники курса (40 человек), смогут распространять полученные навыки в своих сообществах [8, с. 2]. В программе обучающиеся будут рассматривать следующие вопросы, проблемы и подходы: — Цели, ценности и принципы международных сетей; — Пути достижения успешного сотрудничества в различных проектах; — Способы определения новых тенденций в международном культурном менеджменте; — Развитие навыков межкультурного управления и лидерства в глобальном масштабе; — Улучшение навыков в сфере сотрудничества в различных социальных и культурных средах; — Развитие практических навыков общения и управления по темам, которые позволят молодым менеджерам в области культуры стать новыми игроками в дипломатической области; — Организационные стратегии, направленные на развитие лидерских качеств [8, с. 2]. Обучение предполагает интерактивные методы восприятия информации посредством обмена знаниями и опытом с остальными участниками программы. Направляют образовательный процесс пять ведущих европейских преподавателей, курируя его развитие и используя проблемную, научно-исследовательскую и практикоориентированные методологии. «ATSA Fellows» — данная программа охватывает сферы менеджмента, политики и исследований в области искусства. Ее инициатором создания стал Гетте-институт в 2010 году. С 2013 года она была поддержана Британским Советом, а с 2014 года — Piramal Art Foundation (филантропическое отделение бизнес-конгломерата Piramal Group). Программа ориентирована на создание кадров в области арт-менеджмента и развития данного направления в Южно-Азиатском регионе и предполагает обучение по следующим вопросам: стратегическое планирование, фандрайзинг, маркетинг, цифровые медиа, управление человеческими ресурсами и финансовое планирование в области искусства. В целом программа направлена на развитие в глобальном контексте культурного сектора всего Южно-Азиатского региона (включая Индию, Афганистан, Бангладеш, Иран, Непал, Пакистан, Шри-Ланку) [10]. Начиная с 2012 года на территории Индии в рамках программы проводятся специализированные курсы и 1–5-дневные семинары, направленные на рассмотрение ключевых аспектов арт-менеджмента. В целом подобные мероприятия были проведены в штатах: Бангалор, Гоа, Керала, Нью-Дели, Мумбаи, Калькутта [11]. Помимо этого, командой проекта была проведена исследовательская работа по изучению функционирования ряда культурных организаций с целью выявления их особенностей, ключевых инструментов, благодаря которым они взаимодействуют с социальным

пространством, а также социальный, культурный и политический контекст, в котором они существуют. Для рассмотрения были выбраны: — Aasakta Kalamanch — группа современного театра перфоманса, работающего в Пуне. Организация начала функционировать с 2003 года и оказывала поддержку начинающим артистам в поиске новых форм и тем в театральном искусстве. На протяжении 13 лет работы, театр провел более 500 спектаклей на языке маратхи, хинди и английском [12, с. 6]. — Gati Dance Forum (GDF) — организация современного танца, базирующаяся в Нью-Дели. Ее целью является создание благоприятной окружающей среды для развития современных танцевальных направлений в Индии. С помощью команды профессиональных танцоров GDF проводит различные мероприятия — танцевальное биеннале (Фестиваль современного танца IGNITE), проект Dance Union, танцевальное издание Gati Reader, разрабатывает учебные планы 360 Degrees, а также проводит мастер-классы и спектакли на протяжении года. GDF также руководит танцевальной студией Gati Studios [12, с. 17–18]. На протяжении 8 лет своей деятельности организация привлекла к своей деятельности более сотни танцоров, хореографов, театральных деятелей, визуальных и звуковых художников, а также танцевальные учреждения со всего мира. Например, в Фестивале IGNITE приняло участие более 10000 человек. Это был первый фестиваль, организованный с помощью краудфандинга, а также поддержанный ключевыми государственными учреждениями, такими как: Национальная Академия музыки, танца и драмы, Индийский Совет по культурным взаимоотношениям (при Министерстве иностранных дел) и Министерство культуры [12, с. 18]. — Центр альтернативной фотографии (Гоа). Был создан в 2009 году как арт-пространство, посвященное исключительно развитию и продвижению альтернативного фотоискусства в Индии. Данный центр сосредоточен на обучении фотографии посредством мастер-классов и различных стажировок, исследований и экспериментов над фотографией. С этой целью к участию в работе организации привлекаются ключевые фигуры в сфере культуры, художники и преподаватели. Одним из самых значительных проектов стал ALTab (2011 год) — 2-месячная деятельность индийских художников, сосредоточенная исключительно на разработке альтернативной фотографии [12, с. 24]. — Хамдасти (с персидского «партнерство») — некоммерческая организация по развитию сотрудничества между художниками, дизайнерами, сообществами и государственными структурами расположенная в Калькутте. Ее деятельность сосредоточена на развитии и популяризации культурных проектов с привлечением к участию в них различных социальных групп. Цель организации — способствовать установлению диалога и взаимодействия в социальном пространстве посред-

10. About us [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://arthinksouthasia.org/about-us/>
11. Short Courses [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://arthinksouthasia.org/programs/short-courses/>
11. Arts-manegment: challenges and learning from 7 cultural organizations in Bangladesh, India and Pakistan [электронный ресурс]. Режим доступа: http://arthinksouthasia.org/wpcontent/uploads/2016/04/ASEF_ATSA_final_160930.pdf С. 6–43
12. Kolkata Chromosome. Chitpur's fading prints [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.livemint.com/Leisure/TM6aceEolGI4c66WsVldEL/Kolkata-Chromosome—Chitpurs-fading-prints.html>
13. Sumona Chakravarty. Arts Practice [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.indiaifa.org/grants-projects/sumona-chakravarty.html>
14. Codesign — The UnBox Festival [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.codesign.in/the-unbox-festival/> References (transliterated)

© Базик Оксана Владимировна (oks-lash@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

РЕГИОНАЛЬНЫЕ КООПЕРАТИВНЫЕ СЪЕЗДЫ В ОРГАНИЗАЦИОННОМ СТРОИТЕЛЬСТВЕ РОССИЙСКОЙ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ КООПЕРАЦИИ И РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВЕННОЙ САМОДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА¹

REGIONAL COOPERATIVE CONGRESSES
IN THE ORGANIZATIONAL
CONSTRUCTION OF RUSSIAN
CONSUMER COOPERATION
AND THE DEVELOPMENT OF PUBLIC
INITIATIVE IN THE EARLY XX CENTURY²

E. Bolotova

Summary. The article provides the analysis of the work of the regional cooperative congresses of the late XIX — early XX century and also defines their role in the development of cooperation and its institutional development, the improvement of cooperative practices in establishing horizontal and vertical connections in the Russian cooperative movement.

Keywords: Cooperation, cooperative movement, all-Russian and regional cooperative congresses.

Болотова Елена Юрьевна

*Д.и.н., профессор, ФГБОУ ВО «Волгоградский
государственный социально-педагогический
университет»
eubolotova@yandex.ru*

Аннотация. В статье анализируется работа региональных кооперативных съездов конца XIX — начала XX в., определяется их роль в развитии кооперации и её институциональном становлении, в совершенствовании кооперативной практики, в установлении горизонтальных и вертикальных связей в российском кооперативном движении.

Ключевые слова: Кооперация, кооперативное движение, всероссийские и региональные кооперативные съезды.

Российское кооперативное движение конца XIX — начала XX в. содержит в себе богатый опыт, позволяющий анализировать проявления общественной самодеятельности и самоорганизации в разных социально-экономических и политических условиях позднего имперского периода. В отечественной историографии 2000-х годов насчитывается более 500 публикаций, в которых актуализируются различные аспекты истории досоветской кооперации: проблемы и факторы зарождения, этапы институционального становления и направления деятельности, роль и место кооперативной модели в обновлении страны в условиях модернизационных процессов [8, 10, 13]. Обобщающие характеристики кооперативного движения в работах последних лет даются на основе учета данных многочисленных источников, позволяющих раскрывать как общие закономерности в развитии кооперации, так и регио-

нальные специфические особенности осуществления хозяйственной деятельности, организационной структуры, вовлеченности в общественно-культурную жизнь. Материалы региональных кооперативных совещаний и съездов дают авторам данные о количественном и социальном составе обществ, содержании и объёме их хозяйственной деятельности, формах взаимодействия с другими кооперативами и органами местного самоуправления [13, с. 37, 39, 84–85, 126–5–126 и др.], однако выяснения роли таких съездов в институциональном строительстве кооперации в период до Первой мировой войны в современных исследованиях не предпринимается. Что касается более позднего периода, то многочисленные съезды, происходящие в специфических условиях военного и революционного времени и раскрывающие расширение границ кооперативной деятельности и общественно-политическую позицию

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 18–09–00607 А («Современная историография российского кооперативного движения конца XIX — начала XX в.»).

² The publication was prepared with the financial support by the Russian Foundation for basic research in the framework of scientific project No. 18–09–00607 А (“Modern historiography of the Russian cooperative movement of the late XIX — early XX centuries”).

кооператоров, вниманием исследователей не были отделены и получили довольно объёмную историографическую оценку [12; 7, с. 226–232].

Однако съезды периода, когда кооперация только начала приобретать массовый характер, стали той площадкой, где происходил обмен опытом практической деятельности, разворачивались дискуссии, направленные на поиск путей совершенствования внутренних механизмов функционирования обществ, формулировались подходы к пониманию природы кооперации и принципов её деятельности. Взгляд на историю кооперативного движения сквозь призму работы региональных кооперативных съездов, объединяющих представителей кооперативной общественности и заинтересованных в развитии кооперации лиц, позволяет ясно увидеть стремление кооперативов, через анализ собственной деятельности, к самопознанию, к самоорганизации, к осознанию своего места и роли в общекооперативном движении и социально — экономическом развитии страны в целом.

Анализируя степень развития кооперативного движения, исследователи в как о качественных изменениях говорят о союзном строительстве и кооперативных съездах. Именно на съездах, собраниях уполномоченных крупных обществ, общих собраниях обсуждались вопросы, связанные с координацией отношений как с однородными обществами, так и с кооперативами разных видов, осуществлялся поиск форм взаимовыгодного сотрудничества. Это стало особенно актуально, когда на волне общественного подъема рубежа веков возникло большое число кооперативных организаций, в том числе сельских. И молодые, и уже имеющие за плечами опыт работы кооперативы решали общие задачи, и съезды предоставляли уникальную возможность «погружения» в проблемы кооперативного движения.

Историю кооперативных съездов открыла, по сути, кооперативная секция Нижегородского торгово-промышленного съезда 1896 г., содержанием своей работы и решениями дав направление развитию кооперативной мысли, урегулированию правовых основ кооперативной деятельности, формированию организационной структуры российской кооперации [7, с. 41–60].

На организацию съездов требовалось много времени. Например, для созыва съезда потребительских обществ необходимо было получить разрешение министра внутренних дел, которое давалось по представлению губернаторов после заключения департаментов общих дел и полиции. Тем не менее, уже в июне 1897 г. прошла работа первого съезда потребительских обществ Прибалтийских губерний. Его участники под влиянием решений нижегородского съезда обсуждали

вопрос о возможных путях совместных закупок товаров и решили создать особое бюро и избрать комиссию для детальной разработки этого вопроса [6, с. 12–13]. Прошедшие вскоре съезды представителей потребительских обществ Лифляндской (1900 г.) и Курляндской губерний (1901 г.) связала проработка вопроса объединения покупательной силы обществ. Подтолкнула общества к созыву съездов организация в Петербурге в 1900 г. кооперативного общества оптовых операций, и на съездах планировалось обсудить вопрос о целесообразности участия в его действиях и возможных выгодах. В программы работы съездов, которые были представлены на утверждение, был включен для обсуждения предварительно подготовленный правлениями обществ проект совместных закупок «некоторых товаров» и изучение причин медленного развития обществ и текущих проблем в организации деятельности обществ [2, д. 233, л. 1 об.; д. 307, л. 1–1 об.].

Широкой постановкой вопросов отличался прошедший в июле 1901 г. съезд представителей потребительских обществ Пермского края. В его работе принял участие представитель Московского союза потребительских обществ В.И. Анофриев. Участниками съезда были представители местного земства, производительных артелей и товариществ, Государственного банка, так как, наряду с другими, предполагалось рассмотреть вопрос о создании Пермского союза потребительских обществ. Интересы обществ представляло правление Пермского общества потребителей, которое обратилось с просьбой к губернскому земству инициировать созыв съезда, придав ему особый статус. При организации первых съездов потребительские кооперативы нередко прибегали к посредничеству земств, которые, в свою очередь, оказывали серьёзное содействие кредитным и сельскохозяйственным товариществам. В отношении потребительской кооперации такого взаимодействия не сложилось. Созыв следующих съездов кооператоры, как правило, полностью брали на себя, рассматривая это, как отмечалось в журнале «Союз потребителей», в качестве «проявления настоящей самодеятельности и жизненности» кооперации [11, с. 300]. И хотя устав Союза Пермских потребительских обществ будет разрешен только в 1912 г., съезд способствовал развитию хозяйственной инициативы местных обществ, которые вскоре объединились для участия в работе Нижегородской ярмарки.

На фоне череды региональных съездов начала века особое место занимает кооперативный съезд в Саратове, прошедший в ноябре 1904 г. Съезд был многочисленный, объединив представителей всех кооперативных организаций региона и заинтересованных в развитии движения лиц — всего до 300 человек. Активный участник работы съезда, выступивший с докладами по боль-

шинству вопросов Н.Т. Юрин, писал, что в этом «многолюдии» крестьяне не затерялись, а «вели себя равными среди равных», «необыкновенно толково, осмысленно, а главное свободно» выражая свое мнение [5, 1904, № 22, с. 568]. В общих собраниях съезда обсуждались такие вопросы, как значение кооперации вообще и в отдельности каждого вида кооперативных учреждений, условия развития кооперации, взаимоотношения земства и кооперации. Примечательно, что успех развития кооперации участники съезда ставили в зависимость от внутривластного курса и высказывали надежды, что с назначением министром внутренних дел кн. П.Д. Святополк-Мирского, «человека, одушевленного самыми искренними желаниями устроить общественную жизнь», появится возможность более свободно работать [5, 1904, № 22, с. 567–568]. При обсуждении вопросов участники съезда исходили из понимания, что «самодеятельность — этот нерв кооперации — возможна только при существовании свободы личности, свободы союзов, собраний, а это имеет место там, где есть гарантия прав, где есть правопорядок» [цит.по: 7, с. 193]. В числе условий, необходимых для развития кооперативных учреждений, называлась и доступность для деревенских жителей знаний «во всех видах и формах» [5, 1904, № 24, с. 650].

Проблемы организации повседневной деятельности обществ — характер и содержание деятельности деревенских обществ, объемы производимых торговых операций, степень влияния на местный рынок, проблемы в деятельности и пути их устранения — рассматривались в ходе работы 4-х секций [5, 1905, № 6, с. 164–165]. Что касается содействия земства обществам потребителей, то этот вопрос обсуждался на съезде вместе с вопросом о перспективах создания союза. Общества предполагали, что при земстве в качестве временной меры можно было бы создать бюро по организации оптовых операций, рассылке товаров и др. По мере укрепления обществ союзное бюро должно было образовываться уже самими кооперативами на выборных началах. Не исключалась на этом этапе и материальная поддержка земства [5, 1905, № 7, с. 191–195].

Так, за несколько лет до работы первого всероссийского общесоюзного съезда саратовский съезд стал примером организации совместной продуктивной работы представителей разных видов кооперативов, в ходе которого участники, открыто формулируя общие проблемы движения, демонстрировали высокий уровень кооперативного сознания.

Интеграционные процессы в регионах поддерживал Московский союз потребительских обществ (далее — МСПО), деятельность которого была направлена на развитие взаимодействия не только с союзными об-

ществами, но создавала условия для широкого общения потребительских кооперативов. Примером этого может служить создание в 1901 г. ярмарочного бюро союза в Нижнем Новгороде, способствовавшего объединению закупок потребительскими обществами, издание с 1903 г. журнала «Союз потребителей».

После первого всероссийского общесоюзного съезда, прошедшего в Москве в 1908 г. и давшего дополнительный импульс росту кооперативов всех видов, объединительные тенденции в кооперации усиливаются, возрастает и число региональных съездов, направленных на выработку решений о разных формах объединения обществ. Авторы отмечают, что за короткое время после первого всероссийского прошло около 100 региональных съездов, на которых продолжилось обсуждение как стратегических задач кооперации, так и проблем повседневной практической работы обществ [9, с. 21]. Работа съездов попадала в поле усиленного внимания полицейских чинов. В фондах Департамента общих дел МВД [2] и Департамента полиции [1] сохранились заключения, которые давали различные ведомства при прохождении по инстанциям ходатайства о разрешении съездов. Их содержание позволяет судить и о содержании работы съездов, и об отношении административных органов к инициативам обществ.

Так, в ноябре 1908 г. получил разрешение, но при условии установления «особого наблюдения», съезд в Кивее, созываемый для организации работы союза, устав которого был накануне подписан МВД [2, д. 176, лл.1–4]. В отношении потребительской кооперации при принятии решения о разрешении съездов, прежде всего, проверялась с точки зрения местной полиции благонадежность его учредителей и участников. Стремясь обойти такое внимание местной власти, учредители часто прибегали к помощи авторитетных местных жителей. Например, ходатайство о съезде потребительских обществ Екатеринославской губернии, который планировался на май 1909 г., подал священник с. Терновки Павлоградского уезда Гавриил Лучник «под свою ответственность» [2, 1909, д. 62, л. 1]. Департамент полиции в своем заключении порекомендовал отклонить ходатайство из-за «имеющихся в ДП неблагоприятных сведений о потребительских обществах по г. Екатеринославу». Съезд был разрешен после того, как губернатор направил телеграмму в МВД с заверением об установлении «негласного наблюдения» за его работой, но это заключение к предполагаемому сроку открытия съезда опоздало, и пришлось подавать новое ходатайство уже о переносе даты проведения съезда [2, 1909, д. 62, лл. 4 об., 6–10].

Давая заключения о съездах, департаменты МВД учитывали точку зрения губернаторов и чаще всего поддерживали ее. Однако, не все прошения поддерживались

и причиной отклонения прошения мог послужить любой повод. Например, процедуру согласования по инстанциям проходило прошение о созыве в апреле 1911 г. в Луганске съезда представителей обществ потребителей Екатеринославской, Харьковской губерний и Области Войска Донского. Для екатеринославского губернатора стало препятствием для разрешения этого съезда отсутствие у него сведений о политической благонадежности представителей кооперативных обществ «соседних» областей. По его мнению, «веским» аргументом в отказе стало и отсутствие в Луганске такого полицейского органа, который был бы «специально осведомлен» в сложных вопросах кооперации, потому наблюдение за работой съезда и содержанием выступлений было бы «фиктивным» [2, 1911, д. 12, лл.65–68об.]. Стандартной в резолюциях являлась и формулировка о том, что создание объединений обществ не предусматривалось нормальным уставом потребительских обществ, в то время как программа готовящегося съезда включала такие вопросы, как учреждение агентурно-закупочных пунктов МСПО, создание кооперативного печатного органа Юга России, организация совместной деятельности кооперативов разных видов [2, 1911, д. 12, л.66]. Безусловно, подобное отношение административных органов ограничивало проявление инициативы, прежде всего, небольших обществ в развитии их торговых операций.

Для региональных съездов потребительских обществ этого периода были характерны детальное планирование своей работы и ориентация на решения всероссийского московского съезда 1908 г., которые принимались как программные установки. Так, более 30 вопросов включала программа кооперативного съезда Шадринского уезда Пермской губернии, который планировался на июнь 1911 г. (к этому времени в уезде сложилась разветвленная сеть кооперативных учреждений, включающая 8 кредитных и 43 потребительских общества). Вопросы, группирующиеся в 4 раздела, были связаны с совершенствованием внутренней деятельности обществ, правовыми условиями учреждения и деятельности кооперации, организацией инструкторской и культурно-просветительской работы, возможными формами объединением деятельности и сотрудничества с кооперативными и общественными организациями, включая обмен отчетами и кооперативной литературой, созыв периодических съездов разного уровня и состава, устройство мелкого кредита при обществах потребителей и пр. [о конкретизации программы см.: 2, 1912, д. 12, лл.106–106 об.]. Такая детализация вопросов демонстрировала глубокое понимание проблем, с которыми сталкивались общества в практической работе. Это было характерно, в первую очередь, для регионов с развитой кооперативной сетью. Пермская губерния, например, к концу 1912 г. была третьей в России по числу обществ потребителей (391 общество) и следовала сразу

за Подольской (487 обществ) и Киевской (678 обществ) губерниями. По данной в «Ежегоднике МСПО» оценке, насыщенность кооперативами приводила и к «насыщению всей атмосферы жизни идеями кооперации» [3, с. 3, 9–10].

Совещания и съезды как однородных обществ, так и общекооперативного характера созывались также и в регионах, где кооперативы только еще становились на ноги и шел поиск направлений и сфер их деятельности, разграничение функций. Таким примером является совещание представителей кредитных товариществ и обществ потребителей Усть-Медведицкого округа Донской области в декабре 1912 г. в сл. Михайловке. Основным в программе работы съезда был вопрос объединения покупательной силы обществ потребителей и их взаимоотношения с кредитными и ссудосберегательными товариществами [4, с. 7]. Присутствующий на съезде представитель Московского союза оценил его как «самый живой вопрос текущего момента» [4, с. 11]. В выступлениях участников съезда отмечалась положительная роль кооперативов в регулировании цен на местных рынках, отмечалось сокращение сферы деятельности «местных торговаша» [4, с. 23]. Но вместе с тем общества видели свою слабость в разрозненности действий и в поисках путей её преодоления рассматривали разные возможности: присоединение к торговому товариществу Юго-Востока России в Царицыне, образование собственного союзного объединения в Михайловке, вхождение рядовыми членами в состав одного из местных обществ.

Исходя из особенностей местной жизни, деятельности сложившихся торговых и промышленных центров региона, положения и потребностей населения, совещание приняло резолюции о создании местного объединения потребительских обществ, о вступлении обществ вкладчиками в товарищество кооперативных учреждений Юго-Востока России и др. Помимо этого было принято решение об участии в подготовке к Киевской выставке, которая планировалась в рамках второго всероссийского общекооперативного съезда, о разработке опросных листов (анкет) и распространении их среди членов кооперативов района. Таким образом общества, в том числе молодые, становились участниками всероссийских кооперативных начинаний.

Если молодые общества делали первые шаги в направлении интеграции деятельности, то, например, в Подольской губернии в 1913 г. работал уже третий съезд представителей потребительских обществ, созданный при губернской земской управе. Ходатайство о разрешении съезда всего за короткий срок — всего за три месяца! — беспрепятственно прошло все разрешающие инстанции, что на практике было редкостью.

На съезде предполагалось обсуждение вопросов, направленных, прежде всего, на совершенствование торговых операций обществ: о торговле в кредит, о возможности продажи посторонним, об увеличении паевого капитала обществ и др. И в положении о съезде также делался акцент на исключительно экономических вопросах деятельности [2, 1913, д. 64, лл.3–3об.]. Вероятно, поэтому программа съезда не вызвала препятствий у разрешающих ведомств. В связи с тем, что основным условием улучшения деятельности представлялось объединение обществ, в программу был включен вопрос о возможных способах содействия земств потребительской кооперации. Программа также предусматривала участие региональных кооперативных обществ в кампании по борьбе с пьянством и рассмотрение вопроса о продаже в лавках обществ потребителей спиртных напитков. Важно отметить, что программа съезда созвучна с программой работы и принятыми резолюциями состоявшегося вскоре в том же году всероссийского съезда в Киеве.

В материалах фонда Департамента общих дел МВД сохранился список съездов представителей потребительских обществ, которые прошли до разрешения летом 1913 г. второго всероссийского общесоюзного съезда. В нём, помимо тех, о которых уже было сказано, указаны Царицынский порайонный съезд в мае 1911 г., съезд кооперативных учреждений в Ярославле в июне 1912 г., съезд инструкторов потребительских обществ и деятелей кооперации в Виннице в ноябре 1912 г., собрание уполномоченных потребительских обществ — членов товарищества Потребительских обществ Юга России (ПОЮР) в Харькове в 1913 г., XXVII собрание уполномоченных МСПО в Москве в июне 1913 г. Первоначально в список было включено и совещание представителей потребительских обществ Петербургского района, намечаемое на март 1913 г., но было вычеркнуто, т.к. созвать его удалось лишь в конце года, уже после Киевского съезда [2, 1913, д. 9, л.214].

Несмотря на географическую близость разрешающих ведомств, история созыва этого совещания растянулась на целый год и стала свидетельством отношения правительственных органов к кооперации как к общественному движению. Проект положения и программа совещания потребительских обществ Санкт-Петербургской, Новгородской, Олонецкой и Псковской губерний, запланированного на первые числа марта 1913 г., в декабре 1912 г. были представлены С.-Петербургским отделением комитета о сельских ссудосберегательных и промышленных товариществах на утверждение Главного управления землеустройства и земледелия. С этого времени ведомства проявили необычайную активность, доказывая политическую направленность этого мероприятия. Все отделы МВД, давая свои заключения,

в первую очередь, анализировали состав организаторов и участников совещания.

На совещании предполагалось обсуждение вопроса о создании Петербургского союза потребительских обществ, поэтому закономерными были запланированные вопросы о значении и задачах союза, о проекте его устава, о выборах исполнительной комиссии по организации союза [2, 1912, д. 262, л.2]. Среди участников съезда помимо делегатов от обществ потребителей были заявлены члены совета С.-Петербургского отделения, представители земских учреждений региона и С.-Петербургской городской управы. С правом совещательного голоса приглашались члены С.-Петербургского отделения, представитель Московского народного банка. Возглавить работу совещания было поручено члену совета отделения Е.А. Гагемейстеру, секретарю губернского дворянства.

В список департамента полиции для особой проверки попали сотрудники С.-Петербургского комитета А.В. Меркулов, Е.С. Канчер, В.Ф. Пекарский, А.С. Токарев, Н.В. Чайковский, Б.Р. Фромметт и др. [1, л.1–1об.]. Кроме того, в докладах представителей охранного отделения отмечалась роль В.Ф. Тотомиянца, В.А. Поссе, М.Л. Хейсина, С.Н. Прокоповича, но не в развитии кооперации, а в развитии и «пропаганде принципов социал-демократии» [1, л.11–12]. Каждому из перечисленных давалась характеристика с точки зрения принадлежности к какому — либо политическому течению и указывалось на их связь в прошлом либо настоящем с представителями социал-демократического движения. Кроме того, была устроена проверка полномочий и самого С.-Петербургского отделения по созыву такого совещания. Департамент полиции сначала отказал в проведении совещания, но вскоре признал его возможным, если на то будет согласие Петербургского градоначальника и заранее будут предоставлены тексты всех докладов и полный список участников [2, 1912, д. 262, л.30–31]. В результате в конце мая 1913 г. разрешение было получено, но созвать совещание удалось уже только в конце декабря 1913 г. По итогам совещания в департамент полиции и министру внутренних дел была направлена записка представителя охранного отделения, в которой был представлен анализ выступлений всех участников и сделан вывод, что создающаяся союзная организация «даст возможность трудовым массам сплотиться в мощный и независимый от буржуазных слоев и Правительства хозяйственный механизм и продиктовать им свою волю» [1, л.188].

Особо пристальное внимание власти к проявлениям объединительных тенденций в потребительской кооперации становилось практикой. Так, при заключении на прошение о съезде представителей потребительских

обществ Пензенской губернии, департамент полиции ставил условие об исключении из программы съезда вопросов, связанных с установлением отношений с МСПО, объясняя это требование тем, что присоединение к союзу новых обществ увеличивало бы его финансовую мощь и делало бы его «предметом вождельных» революционных партий. МВД разрешало обсуждение связей с союзом только «ради покупок» [2, 1914, д. 119, лл. 4 об. — 5, 8].

Позицию власти в отношении съездов потребительских обществ ясно продемонстрировал директор департамента общих дел МВД А. Арбузов, давая разъяснение Пензенскому губернатору о возможности разрешать местные съезды властью губернатора: «съезды, созываемые кооперативными учреждениями вообще и в частности потребительскими организациями, хотя бы состав участников их ограничивался пределами данной губернии, не признаются местными, так как предмет их занятий имеет общегосударственное значение» [7, с. 226].

Определяя значение съездов начала XX века, видный деятель российского кооперативного движения А. Е. Кулыжный рассматривал его в «практическом» и «идейном» отношении. Кроме обсуждения проблем, связанных с интеграционными процессами в кооперации, на съездах, обсуждались хотя и более мелкие, но не менее важные, часто «больные» вопросы повседневной деятельности. Многие участники съездов

впервые знакомились «с основными принципами кооперации, смыслом их и значением, и приложением этих принципов к мелкому практическому делу» [5, 1908, № 16, с. 229–300]. Определение путей совершенствования кооперативной деятельности основывалось на учете регионального и всероссийского кооперативного опыта, а детальная проработка вопросов, отраженная в программах съездов, свидетельствовала о понимании сущности движения и его социальной направленности. Через участие в работе региональных кооперативных съездах члены обществ, в большинстве своем сельские жители, вовлекались в широкое общественное движение, в обсуждение проблем, часто выходящих за пределы кооперативной практики, имели возможность заявлять о своей гражданской позиции. История организации региональных съездов потребительских обществ в предвоенный период демонстрирует столкновение, с одной стороны, общественной инициативы, направленной на сохранение самостоятельности обществ как общественно-хозяйственных организаций в определении форм и направлений кооперативной деятельности, соответствующей принципам кооперации, и, с другой стороны, желание административных органов влиять на содержание и пределы этой деятельности, стремясь удержать развитие потребительской кооперации в рамках только хозяйственной деятельности и препятствуя интеграции кооперативных организаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф.102.00. Департамент полиции. Особый отдел. 1913. Д.16.
2. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф.1284. Департамент общих дел Министерства внутренних дел. Оп.188.
3. Ежегодник Московского союза потребительских обществ. 1912 г. Вып. 2. — М.: Издание МСПО, 1912. — 254, 276 с.
4. Сопещение представителей кредитных товариществ и обществ потребителей Усть-Медведицкого округа Донской области в слободе Михайловке 22–23 декабря 1912 г. — Борисоглебск, 1913. — 53 с.
5. Союз потребителей. Издание МСПО. 1904–1908.
6. Отчет Постоянной комиссии по делам потребительных обществ за 1897 г. — СПб., 1898. — 70 с.
7. Болотова Е.Ю. «В единении — сила». Потребительская кооперация в России в конце XIX — начале XX в. / Е.Ю. Болотова. — Волгоград: Перемена, 2003. — 330 с.
8. Запороженко Г. М. Городская потребительская кооперация в Сибири в начале XX в. Поиск идентичности и опыт гражданского самоуправления / Г. М. Запороженко. — Новосибирск: Сибпринт, 2015. — 540 с.
9. Запороженко Г. М. Транспортная потребительская кооперация в Сибири в первой трети XX века / Г. М. Запороженко. — Новосибирск: Сибпринт, 2007. — 232 с.
10. Корелин А. П. Кооперация и кооперативное движение в России. 1860–1917 гг. / А. П. Корелин — М.: РОССПЭН, 2009. — 391 с.
11. Кулыжный А. Е. Кооперация и съезды // Союз потребителей. 1908. № 16. С. 229–300.
12. Лубков А. В. Война. Революция. Кооперация / А. В. Лубков. — М.: МПГУ, 1997. — 261 с.
13. Лубков А. В. Солидарная экономика. Кооперативная модернизация России (1907–1917 гг.) / А. В. Лубков. — М.: МПГУ, 2019. — 272 с.

© Болотова Елена Юрьевна (eubolotova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФРАНЦУЗСКАЯ ПОЛИТИКА ГЕНРИХА IV ЛАНКАСТЕРА: «СПРАВЕДЛИВАЯ» ВОЙНА ИЛИ «СПРАВЕДЛИВЫЙ» МИР?

HENRY IV LANCASTER'S FRENCH POLICY: "JUST WAR" OR "JUST" WORLD?

V. Zemlyanitsin

Summary. The paper considers the evolution of England's foreign policy towards France during the reign of King Henry IV, founder of the Lancaster dynasty. The author pays attention to the issue of changing the French policy of England after the Lancastrian's coup, analyzes the reasons for maintaining a "just" peace in the early years of Henry IV's reign and the gradual transition of England to a policy of "fair" war. The focus is on France's involvement in the Glendower-led revolt, and England's role in opposing the Armagnacs and the Burgignons. The author concludes the French policy of Henry IV resulted in the formation of a course of "fair" war to be implemented in the reign of Henry V.

Keywords: international relations, later Middle Ages, The Hundred Years War, Leligen Truce, justice, Henry IV, armagnacs, bourginions.

Земляничин Владимир Александрович

К.и.н., доцент, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена
zemlyanitsin79@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается эволюция внешней политики Англии в отношении Франции в период правления короля Генриха IV, основателя династии Ланкастеров. Автор уделяет внимание вопросу изменения французской политики Англии после прихода Ланкастеров к власти, анализирует причины сохранения «справедливого» мира в первые годы правления Генриха IV и постепенного перехода Англии к политике «справедливой» войны. Акцент сделан на участии Франции в восстании под руководством Глендоуэра, а также роли Англии в противостоянии арманьяков и бургиньонов. Автор приходит к выводу о том, что результатом французской политики Генриха IV стало формирование курса «справедливой» войны, который будет реализовываться в правление Генриха V.

Ключевые слова: международные отношения, позднее средневековье, Столетняя война, Лелингенское перемирие, справедливость, Генрих IV, арманьяки, бургиньоны.

1399 год по праву можно назвать одной из рубежных вех английской истории. Приход к власти династии Ланкастеров знаменовал собой глобальное изменение всего правительственного курса и, что наиболее важно с точки зрения рассматриваемой нами проблемы, это полная смена курса внешнеполитического. И подобные кардинальные изменения представляются абсолютно закономерными. И отечественные, и зарубежные исследователи отмечают, что заключенное Лелингенское перемирие 1396 г., заключенное Ричардом II с французским королем Карлом VI и закрепленное браком английского монарха с французской принцессой Изабеллой, стало одной из главных причин падения сына «Черного принца» [8, с. 97]. Перемирие было неодобрительно встречено значительной частью английской аристократии, которой регулярные военные рейды, проводившиеся на территории Франции, предоставляли постоянную возможность обогащения [3, с. 259; 9, с. 242; 15, с. 186–190; 17, с. 179]. Известный историк Д. Сьюард, основываясь на анализе переписки представителей высших кругов английского дворянства, отмечал, что они «с острой ностальгией вспоминали о награбленном добре и выкупах, которые потекли обратно через пролив» [10, с. 31]. Правда, автор наиболее подробного исследования эпохи Ричарда II Н. Соль считал Лелингенское перемирие было крупным дипломатическим достижением английского правительства, позволившем избежать «уступок к поль-

зу Франции, главным образом абсолютного оммажа, который вскрывал старые раны и провоцировал возмущение в стране» [21, с. 228]. Однако нам представляется, что данная оценка не учитывает экономических интересов английского истеблишмента, значительно изменившихся к концу XIV столетия. Можно сказать, что рейды англичан на территории Франции, носившие по своей сути грабительский характер, стали для них почти необходимы. Кризис вассально-ленной системы в Англии XIV века привел к необходимости искать новые источники дохода, в частности, новые земли для феодальных пожалований¹. Даже упомянутый выше Н. Соль признавал, что внешнеполитический курс Ричарда II лишил его поддержки старой аристократии и привел к необходимости «искать благосклонности среди молодого, более рискованного, поколения магнатов» [21, с. 225]. Эту экономическую, причину возобновления английских вторжений во Францию одной из основных считали такие видные английские историки, как Д. Хей, Д. Сьюард, К. МакФарлан, М. Постан [14, 18, 20, 22]. В силу совершенно понятных методологических причин подобного взгляда придерживались практически все советские исследователи эпохи Столетней войны [4, 6]. Анализ биографий многих английских дворян средней руки позволяет сделать вывод о том, что грабеж Франции стал для них настоящим

¹ Сущность и причины этого кризиса хорошо изучены как в зарубежной, так и в отечественной историографии. См., [22, 23]

«золотым источником» [2, с. 18]. Кроме того, некоторые английские исследователи XX в. считали одной из важнейших причин возобновления Столетней войны в начале XV в. Стремление Англии к контролю над фламандским сукноделием и виноделием в Гаскони [16, с. 57–58]. Однако А.Л. Мортон, несмотря на его марксистский подход к изучению истории, отвергал значимость экономических причин в возобновлении Столетней войны в 1415 г. Он считал, что «если Столетняя война началась вследствие совершенно определенных экономических предпосылок, то нельзя указать на какие-либо четкие экономические причины, вызвавшие ее возобновление в 1415 г.» [7, с. 125]. С ним соглашался один из крупнейших исследователей Столетней войны К. Фаулер, считавший материальную заинтересованность Англии в войне незначительной и выдвигавший на первый план совсем иные причины [13, с. 101–102]. Как нам представляется, среди этих причин наиболее важна абсолютно средневековая по своей природе идея о необходимости в бою испытать благосклонность небес и путем славных военных побед отстоять право династии Ланкастеров на английскую корону. Так или иначе, но остается абсолютно очевидным, что ради укрепления собственных позиций в Англии Ланкастеры неизбежно должны были отказаться от того внешнеполитического курса в отношении Франции, который проводил Ричард II, и занять значительно более жесткую позицию. Однако проведение агрессивного курса на территории Франции в первые годы правления Генриха IV натолкнулось на ряд очень серьезных проблем, возникших в самой Англии. Это была целая цепочка заговоров и мятежей, направленных против пришедших к власти Ланкастеров: январь 1400 г.— заговор сторонников Ричарда II, 1403 г.— мятеж Генри Перси (Хотспера), 1408 г.— мятеж графа Нортумберленда. При этом необходимо учитывать, что параллельно с этими событиями с 1400 г. в Уэльсе бушевало восстание под руководством Оуэна Глендоуэра. Таким образом, несмотря на все декларативные заявления, о немедленном возобновлении войны против Франции не могло быть и речи. Вопреки своим изначальным намерениям, он был вынужден предложить королевскому совету Франции ратифицировать «то самое Лелингенское перемирие, которое он клялся прервать» [9, с. 262]. Как отмечал английский исследователь Х. Хатчисон, «во время правления Генриха IV путь браков и дипломатии оказался более приемлем, чем путь вторжений и войны: английский король был слишком занят консолидацией своих собственных позиций против мятежей, чтобы решиться на широкомасштабную экспедицию за канал» [16, с. 58]. Уже 29 января 1400 г., всего через четыре месяца после прихода к власти, Генрих IV направил письмо французскому королю Карлу VI, в котором извещал его о смерти Ричарда II и в то же время заявлял, что «желает сохранить добрый мир ... и никоим образом не стремится выступить против тех договоренностей, которые

были сделаны ранее» [12, с. 176]. Кстати, весьма характерно, что Генрих IV называет в этом письме Карла VI «милостью Божией королем Франции» [«par le grace Dieu Roy de France»], что, как нам представляется, недвусмысленно говорит об отсутствии на тот момент у английского короля претензий на французскую корону.

Е. В. Калмыкова обратила внимание на то, что еще при «Ричарде II усилилась тенденция помещать титул короля Англии перед титулом короля Франции»¹, а «закрепление этого порядка Генрихом IV в королевских печатях свидетельствует», по ее мнению, «о временном отказе этого монарха от активной внешней политики, а также о его желании сделать акцент на пропаганде законности своего восшествия на английский престол» [5, с. 86]. И хотя, на наш взгляд, пропаганда законности пребывания на английском престоле была в тех исторических обстоятельствах неразрывна с претензиями на французский престол, сам факт утверждения подобной титулатуры нам представляется весьма характерным: для Генриха IV первоочередной задачей было установление своей прочной власти в Англии, без чего активная французская политика была просто невыполнима.

Миролюбивые предложения Генриха IV были приняты королевским советом Франции, перемирие было сохранено, однако затруднения, с которыми столкнулся Ланкастерский режим в Англии, вызвали в правящих кругах Франции неоднозначную оценку. Если герцог Бургундский Филипп Храбрый, дядя французского короля Карла VI, считал нужным поддержать Генриха с целью добиться от Ланкастеров укрепления перемирия и превращения его в прочный мир, то Людовик Орлеанский, родной брат Карла VI, заявлял о необходимости воспользоваться ситуацией, поддержать многочисленных врагов Генриха и попытаться изгнать англичан с тех территорий, которые им еще принадлежали во Франции.

Благодаря авторитету и влиянию, которым Филипп Храбрый обладал в королевском совете, его точка зрения по вопросу отношений с Англией возобладали. Поэтому в первые месяцы правления Генриха IV Франция продолжала поддерживать перемирие не только на словах, но и на деле. Хотя уже и в этот период отношения начали осложняться. Королева Изабелла, дочь Карла VI и вдова Ричарда II, замужество которой с английским королем было одним из условий Леллингенского перемирия, была в 1401 г. выслана из Англии обратно во Францию, что было воспринято королевским советом Франции как оскорбление французского монарха. Генрих IV не мог этого не осознавать и в том же 1401 г.

¹ В правление короля Эдуарда III (1327–1377) в официальных документах его титул короля Франции помещался прежде титула короля Англии — В. З.

направил предложение в королевский совет Франции, в котором заявлял, что «в соответствии с королевским желанием о возвращении дражайшей нашей родственницы Изабеллы, королевы Англии, ... должно быть заключено соглашение с дражайшим родственником нашим, королем Франции, или с его послами, поверенными или представителями» [13, с. 183]. В 1403 г. в Англию действительно прибыло французское посольство и, как сообщает нам хронист Джон Капгрейв, «потребовало возмещения на содержание королевы Изабеллы». Однако этому посольству был дан ответ, что «король Ричард умер, королеву были вынуждены отправить обратно домой, и поэтому они не получают никакой платы». И далее хронист лаконично, но с тонкой иронией отмечает, что «получив такой ответ, французы сразу отбыли в свою страну» [11, с. 292].

Очевидно, что результаты данного посольства определенным образом повлияли на позицию королевского совета Франции в вопросе взаимоотношений с Английским королевством. Уже в октябре 1403 г. французы высадили десант на юге Уэльса и попытались захватить Кидвелли и Карнарвон. Однако настоящий поворот в английской политике Франции произошел после смерти Филиппа Храброго в апреле 1404 г. По настоянию значительно укрепившего свои позиции Людовика Орлеанского Карл VI принял валлийское посольство и оказал восстанию Глендоуэра финансовую поддержку, а также обещал военную помощь. Согласно договору, заключенному 14 июня 1404 г. представителями Глендоуэра Джеймсом Хэнмером и Графидом Янгом с французским королем, Франция признавала Глендоуэра правителем Уэльса, что «в международном плане узаконило его положение» [1, с. 69]. Это могло стать серьезной опасностью для Генриха IV, поскольку, как отмечает английский историк А. Майер, «администрация Ланкастеров была тогда слишком слаба, чтобы контролировать Ла-Манш» [19, с. 117]. В 1405 г. в Милфорд-Брей прибыл экспедиционный корпус французов, состоявший из 800 вооруженных солдат, 600 арбалетчиков и 1200 всадников под руководством Жана де Ре. После разгрома осенью того же года ланкастерских сил при Хаверфорде и Кармартене франко-валлийская армия вторглась в Англию и остановилась в нескольких милях от Вустера. В 1405–1406 гг. французские войска перешли в наступление в Аквитании и создали серьезную угрозу Бордо. В 1406 г. французы на некоторое время даже захватили остров Уайт. Однако относительная политическая стабильность во Франции, позволившая развернуть столь активные действия, продолжалась недолго. Новый герцог Бургундский Жан Бесстрашный стремился занять при Карле VI то же положение, которое занимал его покойный отец. Это привело к новому витку внутривнутриполитической борьбы, что не позволило французам развить наметившийся успех.

Однако даже та активность, которую французы успели проявить в 1404–1406 гг. не могла не встревожить Генриха IV. Теперь к возобновлению активных военных действий против Франции его подталкивала не только необходимость выполнить обещания, которые он давал своим сторонникам при вступлении на престол, но и понимание того, что французы готовы воспользоваться малейшим ослаблением власти в Англии, чтобы самим перейти к решительным действиям.

К 1409 г. Генриху IV удалось подавить основные очаги валлийского восстания и тем самым установить в Англии относительную политическую стабильность. Во Франции же, напротив, политическая борьба разгоралась все с большей силой. В ноябре 1407 г. в Париже по приказу Жана Бесстрашного был убит Людовик Орлеанский, а в 1409 г. сторонники убитого герцога подняли мятеж на Юге Франции, что фактически привело к началу гражданской войны, вошедшей в историю как «война арманьяков и бургиньонов». Таким образом, по сравнению с 1400 г. ситуация стала прямо противоположной. Теперь Франция была охвачена политической анархией, в то время как в Англии Ланкастерам удалось утвердить свою власть в рамках всего королевства. В изменившихся условиях отказ Англии от перемирия и возобновление военных действий против Франции представлялся бы совершенно логичным. Но Генриху IV даже не пришлось выступать в качестве зачинщика войны и обосновывать причины разрыва мира. Лидеры враждующих партий — арманьяков и бургиньонов — сами обратились к Англии за помощью в борьбе со своими политическими оппонентами, что дало английскому королю возможность на совершенно законных основаниях вмешаться во внутренние дела Франции.

Несмотря на то, что после гибели герцога Орлеанского, Жан Бесстрашный укрепил свои политические позиции, он понимал, что для установления своей единоличной власти при психически больном короле Карле VI сил у него явно недостаточно. Против него объединились все его политические оппоненты: единственный оставшийся в живых дядя короля герцог Беррийский, сын убитого Людовика Орлеанского Карл, тесть Карла Орлеанского граф д'Арманьяк, герцог де'Бурбон, коннетабль д'Альбре. Известнейший французский историк Э. Перруа отмечает, что также «их тайно поддерживали королева и дети короля» [9, с. 288]. В этих условиях герцог Бургундский решил обратиться за помощью в Англию. Посольство Жана Бесстрашного предложило Генриху IV в «благодарность» за военную помощь отдать Дюнкерк и ряд других крепостей во Фландрии, а также оказать политическую и военную помощь Ланкастерам в установлении их власти над Нормандией. Жан Бесстрашный предлагал скрепить англо-бургундский союз браком принца Генриха (будущего Генриха V) со своей дочерью

Анной [12, с. 99]. Но Генрих IV либо не доверял герцогу Бургундскому, либо считал преждевременным установление столь тесного союза. Поэтому он предоставил Жану Бесстрашному отряд в 2000 человек с целью снять с Парижа осаду арманьякских принцев, но брать на себя большие обязательства не торопился.

Осенью 1411 г. английский экспедиционный корпус во главе с графом Арунделом высадился в Кале и, соединившись с войсками герцога Бургундского, в кровопролитном сражении разгромил войска арманьяков под стенами Парижа. Жан Бесстрашный настаивал на участии англичан в последующих операциях против арманьяков, но граф Арундел был вынужден спешно вернуться в Англию в соответствии с инструкциями, данными ему Генрихом IV. При всей незначительности масштабов этой экспедиции она сыграла, на наш взгляд, очень важную роль в развитии французской политики Ланкастеров. Как справедливо отмечал Х. Хатчисон, «если незначительные английские силы смогли добиться столь многого, более впечатляющие силы могли добиться гораздо большего — этот урок принц [будущий король Генрих V — В.3.] должен был запомнить» [16, с. 59].

Но стремление получить английскую помощь исходила не только с бургундской стороны. Уже в феврале 1412 г. в Англию явилось посольство арманьяков, возглавляемое Карлом Орлеанским. Хронист Капгрейв сообщает, что герцог Орлеанский вел переговоры не только от своего имени, но также от имени герцога Бурбонского, графов Алансонского и Арманьяка и даже дофина Жана, герцога Оверньского. По данным Капгрейва, французские принцы соглашались признать за английским королем все те владения, которые он к тому моменту контролировал на территории Франции, вместе «со всеми замками, городами и укреплениями, расположенными на этих землях», а также передать ему Гиень и Гасконь в наследственное владение на правах сюзеренитета. За эти «уступки» арманьяки просили Генриха IV выполнить следующие условия. Во-первых, «король и его наследники будут оказывать помощь герцогу Орлеанскому против герцога Бургундского». Во-вторых,

«они возвратят все войска, которые они предоставляли вышеупомянутому герцогу». В-третьих, «они возместят убытки французским вассалам» [11, с. 301–302]. (Вероятно, имеются в виду те вассалы принцев-арманьяков, которые потеряют свои владения вследствие заключения этого соглашения). Эти условия понравились английскому королю гораздо больше, тем более что они позволяли ему вернуть под власть Англии всю Аквитанию, к чему англичане стремились с самого начала Столетней войны. Несмотря на это, старший сын Генриха IV принц Уэльский (будущий король Генрих V) выступил против сотрудничества с арманьяками. Из-за болезни своего отца именно он в 1411 г. вел переговоры с бургундцами и, по всей видимости, был склонен считать, что альянс с Жаном Бесстрашным был значительно более надёжным. Однако Генрих IV настоял на своем, и в мае 1412 г. в Бурже было заключено соответствующее соглашение, а летом того же года английское войско численностью в 4000 человек под руководством Томаса Кларенса, второго сына Генриха IV, высадилось на полуострове Котантен.

Однако английская помощь запоздала. Бургундская армия уже оккупировала Берри и принудила герцога Беррийского капитулировать. В августе 1412 г. в Оксере было подписано соглашение, по которому мятежные принцы-арманьяки признали власть герцога Бургундского. Английское войско, оказавшееся в весьма двусмысленном положении, было вынуждено удалиться в контролируемый Англией Бордо и перезимовать там, ожидая из Лондона распоряжений относительно действий в столь кардинально изменившихся обстоятельствах. Но 20 марта 1413 г. Генрих IV умер, а новый король Генрих V, коронованный в Вестминстере 9 апреля, отдал приказ герцогу Кларенсу немедленно вернуться в Англию.

Дипломатический и военный опыт отношений с Францией периода правления Генриха IV не пропал даром. Для его наследника с самого момента его вступления на престол выбор между «справедливым» миром и «справедливой» войной был однозначно сделан в пользу последней.

ЛИТЕРАТУРА

1. Англия и Уэльс в период позднего средневековья / Под ред. Е. В. Кузнецова. Арзамас: АГПИ, 1999. 179 с.
2. Бархатова О. Н. Переписка Пастонов как источник по социально-экономической и политической истории Англии XV в.: автореф. дис. ... к.и.н. М.: МГПИ, 1975. 21 с.
3. Басовская Н. И. Столетняя война: леопард против лилии. М.: Олимп, 2002. 432 с.
4. Басовская Н. И. Период развитого феодализма в странах Западной Европы (XI–XV вв.) М.: МГИИИ, 1974. 40 с.
5. Калмыкова Е. В. Официальная пропаганда английской внешней политики в XIV—XV вв. // Королевский двор в политической культуре средневековой Европы / отв. ред. Н. А. Хачатурян. М.: Наука, 2004. С. 81–114.
6. Люблинская А. Д. Столетняя война и народные восстания XIV–XV вв. / История Франции В 3 т. Т. 1 // Под ред. А. З. Манфреда. М.: Наука, 1972. С. 115–150.

7. Мортон А. Л. История Англии. М.: Издательство иностранной литературы, 1950. 463 с.
8. Оболенский С. С. Жанна — божья Дева. Р.: YMCA-Press, 1988. 505 с.
9. Перруа Э. Столетняя война. СПб.: Евразия, 2002.
10. Сьюард Д. Генрих V. Смоленск: Русич, 1996. 400 с.
11. Capgrave's Chronicle of England. L.: Longman, 1858. 522 p.
12. Foedera, Conventiones, Litterae ect. inter Regas Angliae et Alios Princ / Ed. By T. Rymer. Vol. III. Londini: A.&J. Churchill, 1740. 896 p.
13. Fowler K. The Age of Plantagenet and Valois. N.-Y.: Putnam, 1967. 208 p.
14. Hay D. Europe in the Fourteenth and Fifteenth century. L.: Longman, 1966. 422 p.
15. Holms G. The Later Middle Ages. L.: Cardinal, 1974. 275 p.
16. Hutchison H. Henry V. L.: Eyre & Spattiswoode, 1967. 281 p.
17. Jacob E. F. The Fifteenth Century. Oxford: Clarendon Press, 1961. 775 p.
18. McFarlane K. B. War, the Economy and Social Change. England and the Hundred Years War // Past and Present. 1962. № 22. P. 3—18.
19. Myers A. R. England in the Late Middle Ages. Harmondsworth: Penguin Books, 1978. 285 p.
20. Postan M. M. The Costs of the Hundred Years War // Past and Present, 1964. № 27. P. 34—54.
21. Saul N. Richard II. L.: Yele University Press, 1997. 514 p.
22. Seward D. The Hundred Years War. L.: Collins, 1978. 296 p.
23. Косминский Е. А. Были ли XIV и XV века временем упадка европейской экономики // Проблемы английского феодализма и историографии средних веков. М, 1963. С. 262—285;
24. Штокмар В. В. История Англии в средние века. СПб., 2000. С. 87—89.

© Земляничин Владимир Александрович (zemlyanitsin79@yandex.ru).
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

СТРУКТУРА ЗЕМЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ГАЛИЦИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX — НАЧАЛЕ XX ВЕКА

STRUCTURE OF LAND RESOURCES OF GALICIA IN THE SECOND HALF OF XIX — EARLY XX CENTURY

**A. Topilskiy
R. Zhitin**

Summary. The article analyzes the structure of land resources in Galicia in the second half of the XIX-early XX century. In particular, the system of land use and the dynamics of land ownership are considered. Since the middle of the XIX century, the area of land tabular property decreased from 42.4% of the total area of the region to 34.3% on the eve of the First world war. If 1852–1889 from reduced areas of land tabular of ownership was regulation of easements, afterwards parceling of land.

Acknowledgements: the study was funded by grant of President of the Russian Federation МК-752.2019.6.

Keywords: Galicia, land ownership, landlords, peasants, employees.

Топильский Алексей Геннадьевич

*К.и.н., старший преподаватель, Тамбовский
государственный
Университет имени Г.Р. Державина
a-topil@yandex.ru*

Житин Руслан Магоматович

*К.и.н., н.с., Тамбовский государственный
университет имени Г.Р. Державина
istorik08@mail.ru*

Аннотация. В статье анализируется структура земельных ресурсов Галиции во второй половине XIX — начале XX века. В частности, рассматриваются система землепользования и динамика собственности на землю. С середины XIX века площадь земельной табулярной собственности уменьшилась с 42,4% общей площади края до 34,3% накануне Первой мировой войны. Если в 1852–1889 гг. причиной уменьшения площадей земель табулярной собственности была регуляция сервитутов, то позднее — парцелляция земель.

Благодарности: статья подготовлена в рамках проекта «Влияние землепользования в Галиции во второй половине XIX — начале XX века на развитие украинского национального самосознания» (грант Президента Российской Федерации для поддержки молодых ученых МК-752.2019.6)

Ключевые слова: Галиция, земельная собственность, помещики, крестьяне, наемные работники.

В течение второй половины XIX века в земельном состоянии Галиции происходили постоянные изменения в направлении сокращения площадей табулярных земель и, соответственно, рост нетабулярной собственности [9, с. 8]. За 1852–1889 гг. в Западной Галиции площади земель табулярной собственности сократились на 11,4%, в Восточной Галиции падение было вдвое меньшим, на 5,4%; за период с 1889 до 1902 гг., соответственно, на 9,9 и 4,2%. Всего за 1852–1902 гг. площади земель табулярной собственности в Галиции сократились на 405529 га, т.е. на 5,2% [9, с. 9]. Основной причиной сокращения табулярной собственности была парцелляция земель. Слабее всего парцелляция шла в северо-западной части Восточной Галиции (менее 3%). Сокращение табулярной собственности за 1889–1902 гг. составило почти 175 тыс. га.

Вследствие передела табулярной и нетабулярной собственности на земли произошли и изменения в структуре земельных ресурсов. На 8,7% выросла площадь пахотных земель за счет уменьшения площадей лесов и пастбищ — основных объектов такого типа землев-

ладения (в частности, в Восточной Галиции в табулярных владениях было 84,7% лесов) [4, с. 128–129].

В 1889 г. табулярная собственность на земельные угодья распределялась следующим образом (в %): общественная — 13,81; крестьянская — 72,04; еврейская — 11,02; другая частная — 3,13. К 1902 г. эта статистика несколько изменилась: общественная собственность выросла до 18,38%, тогда как остальные уменьшились: крестьянская — на 6,42%; еврейская — на 11,42; другая частная — на 73,36% [9, с. 42].

Более 37% земельных угодий Галиции были в табулярной собственности. Помещичья собственность составляла более четверти угодий Галиции, 71,5% табулярной собственности, более половины лесов (51,8%) и почти 75% объектов водной собственности Галиции. Особый интерес вызывают размеры площадей табулярной собственности отдельных землевладельцев. 1143082 га или около 40% всей площади табулярной собственности принадлежали 68 владельцам, владевшие более 5 тыс. га. 27 владельцам участков площадью

4001–5000 га принадлежало 118502 га (4%); 53 владельца, имевшие от 3001 до 4000 га, владели 182838 га земель табулярной собственности (6,2%) [1, с. 42]. То есть, 148 владельцам, имевших более 3 тыс. га, принадлежала почти половина земель табулярной собственности. 86 владельцев земель площадью 2001–3000 га имели 207639 га (7,2%); 305 владельцев, имевших 1001–2000 га, владели 412574 га или 14,1%; 598 владельцев имели участки площадью 501–1000 га и в целом 422014 га (14,5%); 1531 владелец владел участками 101–500 га, в общем 403 972 га или 13,9% земель табулярной собственности. 448 владельцев, которые владели площадями, меньше 100 га, удерживали 26409 га, что составляло лишь 0,9% всех земель табулярной собственности [9, с. 49–51]. Отдельные частные владельцы владели землями (в т.ч. лесами) в нескольких уездах: 1. Барон Ян Либиг — 61507 га; 2. Князь Кароль Стефан (д. Живец, Бяла, Мисленице) — 44080 га; 3. Вильгельм Адам Шмидт (д. Стрый) — 38 516 га; 4. Граф Роман Потоцкий (д. Ланьцут, Бибрка, Золочев) — 35179 га; 5. Барон Бертольд Подград Поппер (д. Долина) — 33419 га; 6. Братья Шмидты (д. Броды) — 19722 га; 7. Граф Владислав Бадени (д. Каменка Струмиловой) — 18035 га; 8. Граф Андрей Потоцкий (д. Храните, Краков, Каменка Струмиловой) 17618 га; 9. Граф Рессеги (д. Ниско) — 15452 га; 10. Князь Хирон Любомирский (д. Тарнобжег, Добромилль) — 13179 га [9, с. 58–62]. В Восточной Галиции на долю крупнейших землевладельцев приходилось 7,5% всей площади. В уезде Лиско она занимала 15,3%, в Стрийском — 8,2%, в Коломыйском — 7,8%. Средняя табулярная собственность (500–2000 га) занимала в среднем 10–15% площадей уездов Восточной Галиции. Среди уездов наибольшие площади эта категория земель занимала в уездах Залещики и Бучач (по 22,6%), Чертков (22,3%) и Скалат (21,5%). Латифундисты в целом владели около 40% всей табулярной собственности. Всего владельцами земель табулярной собственности было 3117 человек, учреждений и организаций, которые вместе владели почти 3 млн. га, что составляло 935,8 га на 1 владельца. Вместе владельцами общественных земель табулярной собственности было 681 учреждений и организаций. С них почти половину составляли религиозные учреждения, прежде всего, монастыри. Однако почти 60% всей собственности этой категории принадлежало государственной казне и государственным общественным организациям, где только 6,2% приходилось на сельскохозяйственные и другие угодья, остальные — на леса [2, с. 145].

Правительственное постановление от 5 июля 1853 № 130 о погашении сервитута в течение 1852–1889 гг. позволило увеличить нетабулярную собственность на 84116 га (2,5% табулярных земель) [8, s. 741]. В 1889–1902 гг. под парцелляцию попало 117 тыс. га земель (3,8% табулярных земель). В 1868–1889 гг. площадь

сокращалась ежегодно на 4 тыс. га, а в 1889–1902 гг. — на 9 тыс. га. Законодательные акты от 21 марта 1888 № 41 [6], от 2 января 1894 № 16 [7] регулировали ведение кадастровых книг и взимание земельного налога. Вследствие закона от 1894 г. крупные имения подлежали парцелляции и уплате соответствующего налога [10, с. 4–5]. В 1902 г. в Галиции насчитывалось 6534 участков табулярной собственности, из которых в течение 1902–1910 гг. прошли парцелляцию 1805 участков, в т.ч. 180 — полностью. Рустикальная собственность на землю, согласно крестьянской реформе 1848 г. (отмене крепостного права) превратилась в частную собственность. Как и табулярная, она разделялась на отдельные категории по площади. В течение 1852–1902 гг. резко выросли площади отдельных категорий земель нетабулярной собственности: пашня — с 2678349 до 2870046 га; луга и огороды — с 707 339 до 786 078 га; пастбища — с 596 622 до 633 579 га, что в среднем составляло 6–11% [10, с. 16]. К 1902 г. в Галиции было более 1 млн. землевладельцев, которые занимались различными видами сельскохозяйственного производства [5, с. 244]. Однако крестьянская беднота из-за малоземелья вынуждена была прибегать к сторонним заработкам [3, с. 73–74].

Таким образом, за половину столетия площадь рустикальных земель выросла на 27%. Вследствие постоянной парцелляции и роста численности крестьянских семей возросло количество наделов площадью до 2 га, 2–5 га и резко уменьшилось количество средних наделов площадью более 5 га. Более крупные хозяйства можно сгруппировать следующим образом:

- 1) большое барское хозяйство (более 100 га) — владелец экономии привлекает к управлению хозяйством сторонних лиц;
- 2) большое крестьянское хозяйство (20–100 га) — владелец сам управляет хозяйством, к работе привлекает наемную рабочую силу;
- 3) среднее крестьянское хозяйство (5–20 га) — имущество обрабатывает семья владельца с редким привлечением батраков;
- 4) малое хозяйство (менее 5 га) — к обработке привлекается только часть семьи.

Наибольшую долю занимала большая барская собственность (37%); на среднее крестьянское хозяйство приходилось 22% территории края; на большое и малое крестьянские хозяйства приходились примерно равные доли (6–6,3%). С 1902 до 1910 гг. в Восточной Галиции 372 участка рустикальной собственности, прошедших парцелляцию (в т.ч. 96 полностью, площадью 19455 га, из которых 7654 га пашни) [10, с. 18–19]. Из данных 96 участков 13 (общей площадью 455 га) было площадью до 50 га, 16 (1119 га) — площадью 50–100 га, 16 (1842 га) — площадью 100–150 га, 25 (4595 га) площадью 150–200 га, 26 (11444 га) — площадью более 250 га [10, с. 26].

ЛИТЕРАТУРА

1. Клапчук В. М. Гуцульщина та гуцули: економіка і народні промисли (друга половина XIX — перша третина XX ст.). — Львів; Івано-Франківськ: Фоліант, 2009. — 506 с.
2. Клапчук В. М. Сільське господарство Галичини. — Івано-Франківськ: Фоліант, 2015. — 336 с.
3. Кравець М. Селянство Східної Галичини та Північної Буковини у другій половині XIX століття. Львів: видавництво Львівського університету, 1964 240 с.
4. Крюков Н. А. Славянские земли. — Петроград: Типография В. О. Киршбаума, 1915. — Том II. Часть I. Галиция: Сельское хозяйство в Галиции в свете с общим развитием страны. — 215 с.
5. Vujak F. Galicya. — Lwow: Księgarnia H. Altenberga, 1908. — Tom I. Kraj. Ludność. Społeczeństwo. Rolnictwo. — 562 s.
6. Gesetz vom 30. März № 41 // Reichsgesetzblatt 1849–1918. 1888. S. 106–108. URL: <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=rgb&datum=18880004&seite=00000106>
7. Gesetz vom 7. Jänner № 16 // Reichsgesetzblatt 1849–1918. 1894. S. 39–40. URL: <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=rgb&datum=18940004&seite=00000039>
8. Kaiserliches Patent vom 5. Juli 1853 № 130 // Reichsgesetzblatt 1849–1918. 1853. S. 737–746. URL: <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=rgb&datum=1853&page=839&size=45>
9. Wiadomości statystyczny o stosunkach krajowych [pod red. Tadeusza Piłata]. — Lwow: Druk. Związkową, 1905. — Tom XX. — Z. III. — 190 s.
10. Wiadomości statystyczny o stosunkach krajowych / [pod red. Tadeusza Piłata], — Lwow: Druk. Mieszcząńska, 1912. — Tom XXIII. — Z. II. — 42 s.

© Топильский Алексей Геннадьевич (a-topil@yandex.ru), Житин Руслан Магометович (istorik08@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Тамбов

«НИЖЕГОРОДСКАЯ ЗЕМСКАЯ ГАЗЕТА» В 1904 Г.: ПРИЧИНЫ ИЗМЕНЕНИЯ ОБЩЕЙ КОНЦЕПЦИИ ПО МАТЕРИАЛАМ ИЗДАНИЯ

Хвостова Ирина Алексеевна

К.и.н., доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
iri-khv@mail.ru

THE «NIZHNY NOVGOROD ZEMSKY NEWSPAPER» IN 1904 AND THE REASONS FOR CHANGE OF ITS COURSE ACCORDING TO ITS PUBLICATIONS

I. Khvostova

Summary. The article is devoted to the analysis of the main reasons and key areas of «Nizhny Novgorod Zemsky newspaper» publications. The author comes to the conclusion that the social-political regional problems in the beginning of the 20th century occupied a modest place there. On the contrary — the socio-economic questions and everyday local matters of that time provided for increased public attention to «Nizhny Novgorod Zemsky newspaper». But the situation changed in 1904. The author reveals its main reasons.

Keywords: Zemsky periodicals, the provincial Assembly, the «Nizhny Novgorod Zemsky newspaper», the local press of pre-revolutionary Russia, censorship, the public opinion of the province.

Аннотация. В данной статье представлена общая характеристика основных причин появления и ключевых направлений последующих публикаций одного из важнейших местных периодических изданий Нижегородского региона начала XX века — Нижегородской земской газеты. Автор приходит к выводу, что изначально общественно-политические вопросы и события в ней занимали очень скромное место: именно хозяйственно-экономические аспекты обеспечивали данному изданию повышенное внимание сельской читательской аудитории. Ситуация в губернии изменилась в 1904 г. — какие именно обстоятельства на местах оказали здесь решающее влияние, и рассматривается в данной статье на основании архивных материалов самого издания.

Ключевые слова: земская периодическая печать, земские собрания и управы, Нижегородская земская газета, региональная пресса дореволюционной России, цензура, общественное мнение губернии.

Ключевая проблематика публикаций центральных и региональных газетных изданий Российской империи — особенно на рубеже XIX — XX вв. — не получила столько внимания со стороны профессиональных историков, сколько было уделено, собственно, наиболее известным отечественным журналам, литературному творчеству и партийной периодике. В связи с чем, история местных газетных изданий до сих пор, во многом, остается, что называется, за кадром. А между тем, именно провинциальные газеты, как правило, становились источником информации, взаимного обмена мнениями и формирования общественных представлений «в глубинке». Одной из таких в Нижегородской губернии к началу XX столетия стала «Нижегородская земская газета» — печатное издание Нижегородского земства, к которому было приковано внимание большинства жителей губернии.

При этом в рамках современной историографии основное внимание всегда остается сосредоточенным отнюдь не на земской региональной прессе, в том числе — Нижегородской. Одна группа профессиональных историков, причем довольно значительная, делает акцент на изучении истории периодической печати рубежа XIX — XX вв. (в общероссийском контексте, с учетом

проблематики цензуры и борьбы за свободу слова [6,9]), другая — на истории деятельности самих земств [2,1], и только отдельные авторы целиком посвящают свои работы земским печатным изданиям [8,14].

Как и почему вообще возникли земские издания? К концу XIX в. социально-экономическая жизнь страны стремительно усложнялась, более масштабный характер стали приобретать общественные проблемы на местах. Решением данных проблем в российских губерниях и уездах, прежде всего, призваны были заниматься органы местного самоуправления — земства. В их ведении находились вопросы развития местного сельского хозяйства, промышленности, торговли, медицины и образования, состояния почтового дела и путей сообщения в провинции. В то же время информация о насущных проблемах уездов и ключевых земских мероприятиях предоставлялась населению в местной прессе («Нижегородские губернские ведомости», «Нижегородские епархиальные ведомости») весьма разрозненно, несвоевременно, бессистемно. Отсутствие собственной земской периодики доставляло сложности и самим земцам, поскольку затрудняло взаимный обмен информацией. Тогда возник вопрос о создании периодических земских изданий.

В Нижегородской губернии издание земской газеты планировалось начать с 1 июля 1903 г., что неоднократно обсуждалось на совещаниях земской управы и, собственно, заседаниях земских собраний [3, л.14]. Подобное решение было обусловлено следующим фактом. Разрешение на выпуск нового земского издания в Нижегородской губернии было получено в августе 1902 г. При этом, согласно действующему законодательству, если к изданию не приступить в течение года, необходимого документального разрешения на его практическую реализацию нужно было бы добиваться вновь [3, л.14об].

В сложившихся обстоятельствах, с октября 1902 г. Нижегородская губернская земская управа приступила к активной подготовке издания. Прежде всего, служащие управы инициировали обширную переписку с управами Вятского и Новгородского земства [4, л.4]. Речь шла о выяснении необходимых деталей и тонкостей в совершенно новом деле. Отдельно земцы узнавали расценки нижегородских типографий, попутно оптимизируя смету на издание газеты путем сокращения других расходных статей [3, л.12]. Первый номер газеты увидел свет только 4 сентября 1903 г.

Цель провозглашена была практически сразу — освещать и объяснять основные земские мероприятия хозяйственного и культурного плана — и стала стержнем социально-экономической программы (концепции) вновь созданного нижегородского земского печатного издания [10]. Первым ответственным редактором газеты становится председатель губернской управы Александр Александрович Савельев. За редакцию газеты отвечала губернская управа. Она же и была указана в качестве адреса редакции [18].

В целом, за достаточно длительный (в рамках местной дореволюционной периодики начала XX века, когда многие представители региональной прессы то открывались, то ликвидировались) период своего существования — с 1903 по 1917 гг. — «Нижегородская земская газета» прошла достаточно длинный путь. И совершенно отдельным его этапом стал период до 1905 г.: до этого времени газета вообще не меняла собственную, первоначально сформулированную, социально-экономическую стратегию — освещать и объяснять основные земские мероприятия социально-экономического характера. В то время как большинство иных региональных изданий самых различных уголков Российской империи во многом были сосредоточены на событиях в Москве и Санкт-Петербурге 1902–1903 гг. — «Нижегородская земская газета» даже не предполагала печатать подобную информацию. Только экономика и хозяйство.

Необходимо отметить, что содержание газеты за 1903 и 1904 гг. полностью соответствует поставленной цели

[11]. Серьезное освещение получили вопросы, связанные с кустарными промыслами и сельским хозяйством. Статьи по кустарному делу носили, в основном, ознакомительный характер, писались с целью привлечения внимания губернского земства к насущным проблемам кустарей [19]. Сельское хозяйство было отражено в статьях полезно-ознакомительного характера, посвященных таким вопросам как, например, травосеяние, пчеловодство, удобрения и т.д. [16] Достаточно внимания было уделено и аспектам, связанным с образованием — это вопросы грамотности, жалования учителей, заметки о школьных приварках и т.д. [5,15]

Газета выходила по строго ограниченной программе: предполагалось, что для выполнения своей главной задачи, а именно, «для сближения земства с населением», достаточно хозяйственной информации, данных о земском деле и общих сведений касательно его развития по губернии. Как предполагалось изначально, газета должна была придерживаться чрезвычайно узких рамок т.н. «земских польз и нужд».

Новое земское издание, как и вся остальная провинциальная печать, подвергалось предварительной цензуре. В 1902 г. Нижнем Новгороде появляются специальные цензоры для местной печати. С одной стороны, это значительно упрощало процесс выпуска изданий, с другой — все принципиальные и важные вопросы по-прежнему решались в Санкт-Петербурге. Буквально сразу губернская управа обратила внимание на тот факт, что информация в таких условиях «запаздывает», в связи с чем интересы и запросы местного населения «страдают больше всего» [14, с. 174].

Учитывать пожелания читательской аудитории земцы стремились всегда. В 1904 г. было решено провести специальный опрос среди читающей публики, с целью более точного определения ее позиции по вполне конкретным вопросам. Полученные ответы — 175 писем, среди которых две трети принадлежали крестьянам — содержали следующие «мнения» [17]. Сами крестьяне хоть и отмечали, что «в деревне спросит некого», а газета дает ответы на интересующие их вопросы, всё же полагали, что печатное издание пришлось «не к году» — «не только лишнего рубля — во всем селе копейки залежной не найдешь». В связи с этим нередкими были отзывы о том, что часть сельчан газету полезной не считали, возмущались и со словами «вот куда тратятся наши-то подати», в целом, на земство смотрели враждебно. Отмечен был отчасти и низкий интерес к газете со стороны самих земских деятелей [21].

Все это позволило Нижегородской губернской земской управе сделать выводы, согласно которым запросы сельчан изменились, и местному населению стала необ-

ходима газета, в значительной степени, общего характера, с более широкой программой.

В сложившихся обстоятельствах, к 1904 г. XXXIX Нижегородское очередное губернское земское собрание инициировало ходатайство о расширении программы издания. Речь также шла об освобождении земского печатного органа от предварительной цензуры. В декабре 1904 г. губернская управа обратилась по этому поводу в Министерство внутренних дел [14, с. 174].

Ставился и вопрос о способах распространения газеты. Летом 1905 г. было удовлетворено прошение о распространении газеты по библиотекам, читальням, чайным и столовым. Вопрос о цензуре пока оставался не решенным.

Особый интерес к земскому печатному изданию в губернии читатели проявили в связи с событиями русско-японской войны 1904–1905 гг. Данные известия пользовались большой популярностью. В основном, периодические издания региона, среди которых была и «Нижегородская земская газета», поспешили отразить патриотический подъем на местах. Газета отмечала «жадный интерес» к известиям о военных событиях [20, с. 53]. Появились в ней специальные рубрики «На Дальнем Востоке», «К войне». Они информировали читателей о военных действиях и других вопросах связанных с войной (например, о порядке мобилизации, о раненых и т.д.) [7]. Целенаправленно выстраивался образ врага, выставяющий Японию

страной-агрессором, причем именно этот факт и был представлен в качестве главной причины военных действий [20, с. 54].

Все выше названные обстоятельства и стали серьезной причиной смены «общественно-политического курса» издания.

Серьезный «перелом» в публикациях газеты произошел в 1905 г. и был связан со сменой программы в ином ключе: издание поставило своей целью своевременно отреагировать на наиболее острые запросы населения и освещать наиболее актуальные, злободневные события в регионе. В связи с общественно-политическими событиями 1905 г. программа газеты, в условиях нового устройства государственной жизни после 17 октября 1905 г. оказалась значительно расширена.

Изменится цель издания — вместо освещения чисто хозяйственных нужд населения, газета станет нацеленной на «всестороннее освещение жизни и нужд населения Нижегородской губернии» [12].

Появятся новые разделы, в рамках которых акцент будет сделан на доступность предлагаемых материалов для большинства сельчан. Выходить будут публикации совершенно нового характера — такие, как «Законоведение», «Общедоступные статьи по технике, медицине, сельскому хозяйству и пр.» «Взаимопомощь и самостоятельность» и др. [13]. Так будет положено начало совершенно новому этапу развития издания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буров А. Н. Местное самоуправление в России: исторические традиции и современная практика. Ростов: СП, 2000. 224 с.
2. Герасименко, Г. А. Земское самоуправление в России. М.: Наука, 1990. 264 с.
3. ГКУ ЦАНО (Центральный архив Нижегородской области) Ф. 72. Оп.20. Д.881.
4. ГКУ ЦАНО Ф. 42. Оп.240. Д.231.
5. Грамотность в крестьянской жизни // Нижегородская земская газета. — 1903. — № 1. — Ст. 13.
6. Жирков Г. В. История цензуры в России в XIX–XX вв. М.: Аспект-Пресс, 2001. 368 с.
7. К войне // Нижегородская земская газета. — № 8. — 1904. — Ст. 179.
8. Королев, Б. И. Региональное земское издание как средство развития сознания населения провинции в 1903–1907 гг. (на примере «Нижегородской земской газеты») // Человек и общество в противоречиях и согласии: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 29 ноября 2012 г. Ч. 2. Нижний Новгород. С. 214–220.
9. Курбакова, Е. В. История Казанской и Нижегородской прессы 1811–1917 гг.: власть и общественные настроения российской провинции: монография. Н. Новгород.: НГЛУ, 2008. 375 с.
10. Нашим читателям // Нижегородская земская газета. — 1903. — № 1. — Ст. 3.
11. Нижегородская земская газета. №№ 1,3,4,12,15,17,18,19,26,37,45, 1903 г.; №№ 4,5,13,19,23,28,37,38,39,51,52, 1904 г.
12. Нижегородская земская газета. № 42. 1905.
13. Нижегородская земская газета. № 43,46. 1904.
14. Николаев Д. А. «Нижегородская земская газета»: история создания и тематические разделы // Жизнь провинции: материалы и исследования. Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2012. С. 172–175.
15. Об устройстве школьных приварков // Нижегородская земская газета. — 1903. — № 8 — Ст. 166.
16. Опыт травосеяния // Нижегородская земская газета. — № 2. — 1903. — Ст. 43

17. Отзывы о «Земской газете». — Нижегородская земская газета. — № 7. — 1904. — Ст. 151.
18. Подписка // Нижегородская земская газета. — № 1. — 1903. — Ст. 1.
19. Сетко-вязальный промысел // Нижегородская земская газета. — 1903. — № 5 — Ст. 107.
20. Хвостова, И.А. «Нижегородская земская газета» о причинах и начале русско-японской войны (1904–1905 гг.) // Культура. Духовность. Общество. — № 21. — 2015. — С. 53–56.
21. Чешихин, В.Е. «Нижегородская земская газета» и ее читатели // Саратовская земская неделя. — 1905. — № 1. — С. 42.

© Хвостова Ирина Алексеевна (iri-khv@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

РЕЛИГИОЗНЫЙ КОМПОНЕНТ ГАЗЕТЫ «КЕРӘШЕН СҮЗЕ» КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

THE RELIGIOUS COMPONENT OF THE NEWSPAPER «KERÄŞEN SÜZE» AS A HISTORICAL AND SOCIOCULTURAL PHENOMENON

E. Sharafiev

Summary. The newspaper «Keräşen süze» is one of the main sources for studying the post-Soviet history of the Tatar-Kryashens. In the 1990s — early 2000s. It was one of the most important social and cultural educational institutions and the only separate print media of the representatives of this community in Tatarstan and Russia. At the same time, the history and content of this periodical are still poorly understood.

In this work, for the first time, the religious content of the «Keräşen süze» newspaper, considered in a historical context and development, becomes the subject of special scientific study. Their features, specifics, characteristics, statistical indicators as a whole and depending on the belonging to a particular thematic section and chronological interval, are given and analyzed. Causal link regarding various processes and phenomena to the subject of research identified. The author notes the sociocultural role and importance of this component of the newspaper.

Keywords: Kryashens, «Keräşen süze» («Slovo kryashen»), L. D. Belousova, Yamaş İğänäy (A. N. Malov), N. P. Antonov, arch-priest Pavel (Pavlov), deacon Vasiliy (Fedoseev), «Din häm bez», Republic of Tatarstan.

Шарафиев Эмиль Илхамутдинович

Соискатель, Институт истории им. Ш. Марджани
АН РТ (г. Казань)
magdiev.emil@gmail.com

Аннотация. Газета «Керәшен сүзе» является одним из основных источников по изучению постсоветской истории татар-кряшен. В 1990-е — начале 2000-х гг. она была одним из важнейших общественных и культурно-просветительских институтов, единственным отдельным печатным СМИ представителей этого сообщества в Татарстане и России. В то же время история и содержание этого издания до сих пор остаются малоизученными.

В настоящей работе впервые становятся предметом специального научного изучения материалы религиозного содержания газеты «Керәшен сүзе», рассматриваемые в историческом контексте и развитии. Приводятся и анализируются их особенности, специфика, характеристики, статистические показатели в целом, а также в зависимости от принадлежности к определенному тематическому разделу и хронологическому промежутку. Выявляются причинно-следственные связи касательно различных процессов и явлений, имеющих отношение к предмету исследования. Автором отмечаются социкультурная роль и значение этого компонента газеты.

Ключевые слова: Кряшены, «Керәшен сүзе» («Слово кряшен»), Л. Д. Белоусова, Ямаш Игәнәй (А. Н. Малов), Н. П. Антонов, протоиерей Павел (Павлов), диакон Василий (Федосеев), «Дин һәм без», религиозные публикации, Республика Татарстан.

Газета «Керәшен сүзе» («Кряшен сүзе», «Слово кряшен») — единственный орган периодической печати и одно из важнейших СМИ татар-кряшен своего времени, чем, несомненно, обуславливается особый к ней интерес. Выпускалась газета на протяжении 1993–2002 гг. в г. Набережные Челны Республики Татарстан и позиционировала себя как общекряшенская с общественно-политической направленностью. В хозяйственно-правовом отношении издание имело частную принадлежность и осуществляло свою деятельность за счет средств, получаемых от подписки и от спонсоров [2, с. 1–2].

За весь период своего существования органом печати, как удалось установить, было выпущено всего 119 номеров — с 1-го по 119-й. Текстовые материалы газеты «Керәшен сүзе» (далее — «КС») публиковались на татарском и русском языках. Периодичность её выпусков была

непостоянной. Также значительно отличалось количество вышедших номеров в разные годы: 8 — в 1993 г.; 6 — в 1994 г.; 2 — в 1995 г.; 10 — в 1996 г.; 12 — в 1997 г.; 22 — в 1998 г.; 25 — в 1999 г.; 17 — в 2000 г.; 13 — в 2001 г.; 4 — в 2002 г.

Большинство из номеров «КС» в том или ином виде содержали религиозный компонент, неравномерно, однако, распределённый между ними на протяжении всего периода: в одних — по несколько публикаций, в других — отсутствовали вовсе. Он был всецело сконцентрирован на конфессии, к которой причисляет себя подавляющее большинство нынешних кряшен — Православном христианстве [6, с. 57; 8, с. 41; 1, с. 1]. Уже с первого номера в содержании газеты мы встречаем православную тематику и символику, атрибутику. Так, центральной темой 3-го номера за 1993 г. стал праздник «Олы көн» (Пасха). На передовице присутствует иллю-

страция, озаглавленная надписью «Христос воскрес!» и изображающая праздничные угощения в храмовой утвари, иконы. В последующем такая практика стала постоянной и прочно вошла в «ткань», укоренилась в контенте периодического издания.

Представляется, что уделение такого внимания сфере религии было связано не только с отсутствием отдельной газеты, соответствующей направленности у представителей этой общности, ответом на их запросы, но и с самой личностью первого главного редактора газеты — поэта, прозаика, публициста Ямаша Игеня (Ямаш Игэнэй, Малов Ананий Нестерович). Журналист Ахмет Дусайлы (Хамадишин Ахметян Хасанович), участвовавший в создании газеты, отметил в своих воспоминаниях, что «в самом начале, когда уже началась перестройка, Ямаш даже увлекся Кораном. Передводил его. Даже подготавливал альманахи для журнала “Аргамак”». По его мнению, «ветры перемен оказали сильное влияние» на кряшенскую идентичность поэта, чье «самосознание вывело наружу кряшенскую ментальность» [12, с. 2]. Это, по-видимому, и повлияло на смену познавательного интереса редактора в конфессиональном отношении с Ислама на Православие. В водном тексте пилотного номера редакция, касаясь вопроса о целях и задачах, которые она видит стоящими перед сообществом кряшен, в качестве одной из них выделяет необходимость в будущем «создать возможность исповедовать православную веру на родном языке» [14, с. 8]. Следует учесть и то, что издание не заявляло о приверженности только светской направленности своего содержания. В том же первом номере единоличным на тот момент учредителем периодического издания Николаем Антоновым было заявлено, что газета «ставит цель осветить на своих страницах все стороны жизни кряшен» [1, с. 1].

С самого начала появляются публикации на религиозную тематику и от читателей газеты, представителей кряшенского сообщества. Примечательно сообщение от Ивана Попова под названием «Дини бэйрэмнэр календаре» («Календарь религиозных праздников» — Э.Ш.), опубликованное в 1-м номере за 1993 г., в котором автор выражает желание, присущее не только ему, но и определенной части сообщества «на своем языке в газете увидеть Священные дни». При этом И. Попов сомневается в такой возможности из-за отсутствия «отдельной газеты и обучающих на своем языке религиозных деятелей» [9, с. 3].

Вышеперечисленные факты указывают в пользу существования ряда моментов, признаков, присущих сообществу кряшен Татарстана в 1990-е гг.: 1) запрос на отражение в периодической печати материалов близкого для них религиозного содержания; 2) слабая осведомленность о современных священниках; 3) недостаток

знаний о традиционных для них религиозных верованиях; 4) готовность и желание участвовать по мере сил и возможностей в христианском просветительстве своих соплеменников.

Все касающиеся религиозной тематики материалы в зависимости от вида их отображения можно разделить на две категории: иллюстративные и текстовые. Первые составляют меньшую в количественном выражении группу и, как правило, представлены фотографиями и рисунками, имеющими отношение к религиозной жизни кряшен и православного сообщества в целом. На страницах газеты мы встречаем изображения культовых учреждений, приходского духовенства, икон, элементов церковного убранства и ритуальной утвари (№ 1 (61)); сцен проведения церковных служб, религиозных обрядов; титульных листов книг религиозного содержания, переведенных на татарский язык и исполненных в кряшенской письменной традиции [13, с. 7]. В основном они имеют прямую связь с текстом публикации по соответствующей теме и часто встречаются в номерах, приуроченных к тем или иным православным праздникам. Более подробный разбор этой категории не представляется необходимым.

Текстовые материалы по заявленному предмету, на которых мы сконцентрировали свое основное внимание, как правило, размещались в специализированных разделах газетных выпусков. Большинство из них выходило под рубрикой «Дин һәм без» («Религия и мы» — Э.Ш.). Этот тематический сегмент присутствует в следующих номерах газеты: 1, 2, 3, 4, 5, 7–8 за 1993 г.; 1 (9), 2 (10), 4 (12) за 1994 г.; 2 (18), 3 (19), 4 (20), 5 (21), 7 (23), 8 (24), 9 (25), 10 (26) за 1996 г.; 2 (28) за 1997 г.; 1 (39), 3 (41), 4 (42), 6 (44), 9 (47), 10 (48), 12 (50), 13 (51), 14 (52), 15 (53), 16 (54), 17 (55), 21 (59) за 1998 г.; 6 (66), 16 (76) за 1999 г.; 5 (107) — 9 (111), 10 (112) за 2001 г.; 2 (117), 4 (119) за 2002 г. В 1999 г., когда в рамках одного года было выпущено большее количество номеров «КС» (25) всего в двух из них присутствовала эта рубрика. Таким образом, она появлялась в 7 из 8 номеров за 1993 г.; 2 из 6 за 1994 г.; 8 из 10 за 1996 г.; 1 из 12 за 1997 г.; 13 из 22 за 1998 г.; 2 из 25 за 1999 г.; 6 из 13 за 2001 г.; 2 из 4 за 2002 г. В номерах за 1995 и 2000 гг. рубрика полностью отсутствовала. Размещался данный блок на разных страницах, но чаще всего на внутренних. В 4-х страничных номерах — на 2–3-й, в 8-ми страничных — со 2-й по 7-ю. В объединенном выпуске за 2001 г. под №№ : 5 (107) — 9 (111) — на страницах 7, 15. В этом же выпуске имеется подрубрика «Дин» («Религия») в рубрике «Бүген» («Сегодня») на 3-й странице, появившаяся всего лишь один раз за все время. Иногда публикации такого же рода, что и в рубрике «Дин һәм без» и, по сути, являвшиеся их продолжением, размещались без указания рубрики, как, к примеру, в номерах: 5 (13), 1 (27), 4 (30), 5 (31), 7 (33), 8 (34).

Таким образом, мы видим, что частота выхода рубрики «Дин һәм без» значительно отличалась в разное время. В годы, когда редакцию возглавлял Ямаш Игеней, она была достаточно высокой — рубрика присутствовала в 19 из 26 номеров, вышедших под его руководством. После смены главного редактора ощущается достаточно резкое уменьшение этого показателя. К примеру, в 1997 г. специализированный по религии блок с указанием названия или без вышел лишь в 6 из 12 номеров, а в 1998 г. — в 13 из 22.

Объем рубрики и, соответственно, количество публикуемого в ней материала менялись и составляли в расчете на один номер: в 1993 г. — 1 стр.; в 1994 г. — 1/3–1/1 стр.; в 1996 г. — 1 стр. Но в последующие годы этот показатель значительно сократился. В 1998 г., к слову, объем рубрики по номерам был следующим: 1 (39) — 1/2 стр.; 3 (41) — 1/3 стр.; 4 (42) — 1/4 стр.; 6 (44) — 1/6 стр.; 9 (47) — 1/2 стр.; 10 (48) — 1/2 стр.; 12 (50) — 1/3 стр.; 13 (51) — 1/5 стр.; 14 (52) — 1/3 стр.; 15 (53) — 1/3 стр.; 16 (54) — 1/4 стр.; 17 (55) — 1/4 стр.; 21 (59) — 1/10 стр. Зависимость в отношении частоты выхода религиозной рубрики и количества материалов соответствующего содержания, в том числе православных молитв на татарском языке, была отмечена в свое время и читателями [7, с. 4]. Особенно строгое следование определенному порядку в расположении рубрики прослеживается в номерах за 1996 г.

Некоторые материалы выходили сериями, на протяжении нескольких номеров. К примеру, публикация текстов книги «Чын ден Княгәсе» («Учение о православной вере») было начато в 3-м номере «КС» за 1996 г., а закончено — в 8-м за 1997 г. Всего же они выкладывались в 14 номерах: 3 (19), 4 (20), 5 (21), 6 (22), 7 (23), 8 (24), 9 (25), 10 (26) за 1996 г.; 1 (27), 2 (28), 4 (30), 5 (31), 7 (33), 8 (34) за 1997 г. Другие серийные материалы носили названия: «Борынгы китаптан» («Из Ветхого Завета» — Э.Ш.), «Иртэнге теләк», («Утреннее пожелание» — Э.Ш.), «Кичке иманнар» («Вечерние молитвы» — Э.Ш.), «Пагамбяр падша Давидның жырыуы» («Псалмы пророка и царя Давида» — Э.Ш.).

подавляющая часть материалов вышеперечисленных серий публиковалась в период 1993–1997 гг. Они, главным образом, представляли собой тексты богослужбных православных молитв, гимнов, книг, религиозной литературы, Священного Писания, переведенных на татарский язык. К тому же, в них присутствовали и некоторое количество записей религиозно-просветительского характера: разъяснения, поучения, проповеди, наставления.

В дополнение к этому, из приведенных данных мы можем сделать наблюдение, что в 1999–2000 гг. происходит достаточно продолжительный перерыв в выходе

рубрики «Дин һәм без». Причиной этого на наш взгляд могла стать позиция представителя православного духовенства из кряшен по поводу выкладывавшихся в ней материалов. В интервью, данном корреспондентам в 1999 г. и опубликованном в номере от 26 августа, глава Казанского прихода кряшен и настоятель Тихвинской церкви протоиерей о. Павел выразил неодобрительное отношение к размещению текстов христианских молитв в газете. Исходя, главным образом, из этических соображений, что «... газета ... попадает в руки разных людей, которые используют её порой в качестве обертки, выбрасывают, пачкают», он расценил эту практику как оскорбление «священных молитв» [11, с. 1]. И действительно, после этого случая, подобная практика прекращается, и такое положение, за некоторым исключением, остается неизменным до самого конца.

Определенные изменения в специализированных религиозных разделах происходят в 1997–1998 гг. В 1997 г. подобные материалы, продолжения серий, которые раньше выходили под соответствующей рубрикой, размещаются без её указания. В следующем же году ситуация в этом отношении меняется ещё сильнее. С первых же номеров за 1998 г., мы встречаем новый подход, который сводился к тому, что, во-первых стала минимальной выкладка текстов Священного Писания и, религиозных книг; а, во-вторых, основную долю религиозных материалов стали составлять христианско-просветительские публикации и комментарии от экспертов, специалистов в данной области.

Известно, что в то время был налажен контакт с диаконом церкви Святого Тихона отцом Василием. Первая публикация под его авторством (указано в преамбуле) появляется в номере от 23 января 1998 г. Из материалов газеты мы узнаем, что по случаю прошедшего 19 января 1998 г. праздника Крещение («Кач ману»), редакция попросила священнослужителя дать разъяснение об этом важном для верующих кряшен традиции. В ответ на это Василий Федосеев пообещал и в «последующих номерах газеты рассказать о религиозных праздниках», а также ответить на вопросы и письма читателей газеты [5, с. 3]. В результате, так и произошло — в последующих номерах подобные публикации продолжились. В них рассказывалось, в частности, о том, как входить в священный пост («Уразага керү»), о празднике Вербное воскресенье («Бәрмәнчек бэйрәме»), о Святой Троице («Изге Троица (Пятидесятница)») и т.д. Эта серия выходила в следующих номерах газеты: № 1 (39), № 3 (41), № 4 (42), № 6 (44), № 9 (47), № 10 (48), № 12 (50), № 13 (51), № 14 (52), № 17 (55).

Такое положение вещей связано, вероятно, с изменениями курса в редакционной политике «КС». Мы знаем, что в 1996–1997 гг. происходят существенные изменения в коллективе и составе участников издания. Вторым его

учредителем, начиная с 1996 г. наравне с Н. Антоновым становится предприниматель и общественный активист Николай Колчерин, который оказывает органу печати значительную финансовую и материальную помощь [3; 2, с. 2]. В то же время, происходит смена фигуры начальника редакции. 1 марта 1997 г. умирает Я. Игеней, после чего главным редактором газеты назначается его бывший ассистент, журналист Людмила Белоусова. С момента вступления в эту должность она возглавляла редакцию непрерывно до 2001 г.

Вместе с тем, большое влияние на редакционную политику издания с самого начала оказывала её тесная взаимосвязь с общественным движением кряшен [3]. Это движение, в свою очередь, в указанные годы находилось в состоянии оживления, сопровождавшегося подъемом активности в рядах своих деятелей, серьезными структурными и организационными изменениями — впервые создаются не местные, а уже республиканские общественные организации кряшен [4, с. 32], деятельным участием новых лидеров из предпринимательского слоя. При этом газета, ранее состоявшая только в подписном каталоге Татарстана, в 1997 г. вышла на российский уровень. Всё это в целом сопровождалось уменьшением количества религиозных материалов и увеличением, соответственно, светского общественного компонента. Ведущая роль в новых условиях отводится публикациям в оперативных, информационных жанрах.

Один раз (№ 15 (53), 1998 г.) заглавие рубрики «Дин һәм без» было обозначено на русском языке («Религия и мы»). Это, по всей видимости, было обусловлено тем, что на соответствующем языке выполнена и сама публикация (интервью с протоиереем отцом Павлом (Павловым) под названием «Без моих прихожан здесь ничего бы не было») [10, с. 2].

Далее, в номере от 16 апреля 1998 г. (№ 6 (44)) начинается выкладка серии текстов из Священного Писания под названием «Изге китаптан» («Из Священного Писания» — Э.Ш.) в составе рубрики «Дин һәм без»: сначала (№ 6 (44)) — в виде краткой цитаты, а затем (№ 9 (47)) — небольшого фрагмента («Үлгәннәрне иская алыу» — «Поминание усопших» — Э.Ш.). В 2000 г. появляется уже отдельная рубрика с несколько отличающимся названием — «Изге кенягядян» («Из Священного Писания» — Э.Ш.). Она выходила лишь по одному разу в пяти номерах в течение двух лет: от 28 января (№ 1 (86)), 8 февраля (№ 2 (87)), 23 февраля (№ 3 (88)), 21 апреля (№ 7 (92)) за 2000 г; за март (№ 3 (105)) 2001 г. Все материалы этого блока имеют религиозное назначение, содержание, а также соответствующие заголовки: «Теляк турында» («О молении» — Э.Ш.), «Рянжеткянгя кичереу, дошманнарны сөйөү» («Прощение обидчиков, любовь к врагам» — Э.Ш.), «Үзенге үзен белеулек» («Познай самого себя» — Э.Ш.), «Ачыу» («Гнев» — Э.Ш.), «Оло көн

атнасында укыла торган иманнар» («Читаемые в Пасхальную неделю молитвы»). Объем содержимого этого раздела был не велик и составлял в долевом соотношении от одной страницы, соответственно порядку вышеперечисленной последовательности: 1/5, 1/4, 1/4, 1/8, 1/3.

Параллельно этому появляется и выходит другая, но очень похожая серия публикаций под названием «Изге китаптан», имеющим, по сути, тот же самый смысл — «Из Священного Писания». Случаев её выхода было ещё меньше — всего три, в номерах: от 31 марта (№ 6 (91)), декабря (№ 17 (102)) 2000 г. и за март (№ 1–2 (103–104)) 2001 г. (вышла в качестве отдельной рубрики). Объем этого тематического блока, за исключением двойного выпуска за март 2001 г. (1 стр.), был небольшим — 1/10, 2/5 страницы. Названия публикаций здесь носят также соответствующие предмету названия: «Уразаны сак тотуу турында» («О том, как держать Пост» — Э.Ш.), «Көндөз дя, әр чакта да, кырыккә чакларда укыла торган иманнар» («Молитвы, читаемые и в течении дня, и в любое время, и в необходимые моменты» — Э.Ш.).

Материалы, размещавшиеся в этой и предыдущей рубриках, по своей сущности и показателям, не имели существенных отличий друг от друга и все были выполнены на татарском языке. Исходя из этого становится не совсем ясно, чем была обусловлена их отдельная подача. Слова «китап» и «кнәгә» имеют одно и то же значение с той лишь разницей, что относятся к разным языковым традициям татарского языка: первое — к татарской литературной, второе — к церковно-кряшенской. Вероятно, мотивом было желание как можно более выразительно, рельефно продемонстрировать различия, особенности историко-культурного развития кряшен в прошлом от других этнографических групп татар.

В 1999 г. на страницах газеты появляется новая серия — под рубрикой под названием «Кряшен сүзе» с религиозным контентом. Её особенность заключается в том, что материалы, приводимые в ней, выполнялись в кряшенской письменной традиции с использованием соответствующего шрифта. На страницах газеты за всё время рубрика выходила всего 2 раза: в номерах за 24 мая и 30 июня указанного года. В ней выкладывались как текстовые фрагменты из опубликованных печатных изданий, так и авторские сообщения. В общей сложности — 3 публикации.

Принципиальным различием публикаций новых специализированных религиозных рубрик в 1998–2001 гг. было практическое отсутствие, за некоторым исключением (№ 17 (102), № 3 (105)), текстов православных молитв. На это, по всей видимости, как было отмечено ранее, повлияло мнение самого авторитетного православного священника из кряшен — о. Павла (Павлова).

В 1995 году тем же редакционным коллективом несколькими номерами была выпущена газета «Керәшен хәбәре» («Вести кряшен» — Э.Ш.) [4, с. 29]. Несмотря на смену учредителя, названия, редакционная политика и практика, перечень рубрик, подбор и подача материалов остались прежними, т.е. как в «КС».

Кроме собственно религиозных текстов и материалов, значительное место в контенте газеты «КС» занимают публикации, посвященные или в разной степени затрагивающие религиозную тематику. Они встречаются как в специализированных в данной области разделах, рассмотренных выше, так и в прочих: новостной колонке «Хәлебез-әхвәлебез» («Наше житье-бытьё» — Э.Ш.); рубриках «Время. Память. Судьба» (№ 1 (17)), «Көн һәм гамәл» («День и дело» — Э.Ш.); подрубрике «Дискуссионная трибуна»; на первых полосах, главных статьях, комментариях к фотографиям (№ 11 (49)).

Таким образом, мы можем констатировать, что в свое время газета «Керәшен сүзе» была единственным печатным СМИ татар-кряшен, где к тому же, осу-

ществлялась подача традиционного и собственного для них конфессионального контента. Эти материалы и публикации являлись ярким выражением, демонстрацией религиозной идентичности представителей этой этноконфессиональной общности; средством трансляции, передачи религиозного знания и информации в их среде. Представляя собой, в основном, тексты Священного Писания, христианско-православных богословских книг, просветительские сообщения на татарском языке, религиозный контент газеты, к тому же, несет косвенную информацию о своем времени, о степени религиозности и состоянии религиозной сферы сообщества кряшен в 1990-е — начале 2000-х гг. в Республике Татарстан.

В то же время, на протяжении всего периода выпуска данного издания, не прекращался поиск наиболее подходящего способа отображения религиозной составляющей жизни и историко-культурного наследия кряшен. Происходили изменения в подходах к подаче и преподаванию таких материалов, их соотношения к общему объему выпусков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов Н. П. Арумысез, карендәшләр! // Керәшен сүзе. 1993. 4 февр.
2. Белоусова Л. Д. Бер пот тоз яки «КС»нең 100 санлык тарихы турында / Беседовала Р. Мухаметдинова // Керәшен сүзе. 2000. 22 сент.
3. Белоусова Л. Д. Газета «Керәшен сүзе» — наше слово: предпосылки создания, становление и деятельность. [Электронный ресурс].— URL: <http://tuganaylar.ru/blog/blog/ker-shen-sze-nashe-slovo> (дата обращения: 15.07.2019).
4. Викторин В. М. Проблемы этнокультурной специфики кряшен и нагайбаков в общественно-политических дискуссиях рубежа XX — XXI вв. (Парадоксы субэтноконфессионального самоопределения в одноязычных общностях регионов России) // Этноисторические и социокультурные проблемы самоидентификации кряшен: мат. публич. чтений памяти ученого-кряшеноведа М. С. Глухова (г. Казань, 12 ноября 2005 г.). Казань: [Кряшенский приход и Обществен. орг-ция кряшен г. Казани], 2008. С. 16–47.
5. Диакон Василий (Федосеев). Кач ману // Керәшен сүзе. 1998. 23 янв.
6. Илизарова В. В. Кряшены: факторы формирования этнокультурной идентичности: дис. ... канд. ист. наук. Москва, 2013. 142 с.
7. Колчерина А. Мин Чаллы районы Яңа Гәрдәле авылында туып-үстем... // Керәшен сүзе. 1999. 30 июль.
8. Народы России: энциклопедия / гл. Ред В. А. Тишков. М.: Большая Российская энциклопедия, 1994. 479 с.
9. Попов И. Дини бәйрәмнәр календаре // Керәшен сүзе. 1993. 4 февр.
10. Протоиерей Павел (Павлов). Без моих прихожан здесь ничего бы не было / Беседовала И. Яковлева // Керәшен сүзе. 1998. 17 сент.
11. Протоиерей Павел (Павлов). Павел Әтей: «Халыкка иман байлыгы кирәк...» / Беседовала Л. Белоусова // Керәшен сүзе. 1999. 26 авг.
12. Дусайлы Ә. Кеше укырлык гәзит булсын, дип... // Керәшен сүзе. 2000. 8 февр.
13. Көзләр килсен әле, чәчкән орлыкларым уңыш булып кинәндерер туган илне... // Керәшен сүзе. 2001. авг.
14. Уртақ куаныч булсын // Керәшен сүзе. 1993. 4 февр.

© Шарафиев Эмиль Илхамутдинович (magdiev.emil@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФАСИЛИТАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Апарина Юлия Игоревна

К.п.н., доцент, Московский Городской Педагогический

Университет

juliaparina@mail.ru

FACILITATIVE APPROACH TO THE TEACHING OF LISTENING AT THE LESSONS OF FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL

I. Aparina

Summary. The article deals with the problem of young learners teaching. The aspect of teaching is listening. Author suggests using the facilitative approach to involve the emotional aspect in the listening process. Author demonstrates different techniques in order to obtain the purpose. Author demonstrates the periods of the development of foreign language listening at the lessons of foreign language in primary school. The special attention is paid to creation of the atmosphere of cognitive tension and emotional freedom during the lesson. It is proved in the article that the combination of sensitive period in foreign language learning and the emotional sphere of a child gives the most productive result in teaching of listening at the initial period.

Keywords: facilitative approach, listening, communicative process, emotional sphere.

Аннотация. В статье рассматривается проблема фасилитативного подхода к обучению младших школьников аудированию на иностранном языке. Автор предлагает применение различных методических приемов с целью вовлечения эмоциональной сферы в процесс восприятия иноязычной речи. Автор приводит примеры использования фасилитативного подхода для достижения поставленной цели. Автор демонстрирует этапы обучения аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе. Особое внимание уделяется созданию на уроке атмосферы когнитивного напряжения и эмоциональной раскрепощенности. В статье доказывается, что умелое сочетание сензитивного периода изучения иностранного языка и эмоциональной сферы ребенка дает наиболее продуктивный результат при обучении аудированию на начальном этапе.

Ключевые слова: фасилитативный подход, аудирование, коммуникативный процесс, эмоциональная сфера.

Космополитические тенденции развития современного общества не оставляют выбора общеобразовательной школе. Представители молодого поколения должны владеть иностранным языком, чтобы легко понимать собеседника и без малейшего затруднения вступать в вербальное общение. Опыт предшествующих поколений убеждает нас в том, что практически каждый в состоянии научиться работать с иноязычным текстом, особенно если там доминируют профессиональные термины.

Однако, значительные трудности испытывает человек, не имеющий специальной лингвистической подготовки, если жизненная необходимость диктует работать не только с письменными источниками информации, но и вступить в межличностную иноязычную коммуникацию. При этом первая проблема — понять, что говорит твой партнер по общению. Как правило, уже первые сочетания иноязычных звуков приводят неопытного в лингвистическом плане собеседника в нервное состояние, за которым следует появление и укоренение мощного лингво-психологического барьера, исключающего возможность дальнейшей успешной коммуникации.

Таким образом становится совершенно очевидно, что чем раньше педагогическое воздействие будет направлена на развитие такого важного вида речевой деятельности как аудирование, тем больше шансов, что успех в осуществлении дальнейшей иноязычной коммуникации будет достигнут.

Следует обратиться к естественному, природному, социальному усвоению языка ребенком. Какой вид речевой деятельности начинает маленький человек осваивать в первую очередь? Разумеется, это аудирование. Человек слышит речь еще во внутриутробном развитии, родившись, очень быстро начинает понимать, что говорят родные и близкие. Так устроен мозг, это сензитивный период развития речи, восприятия информации, передаваемой посредством вербального общения. Только на базе сформированного умения аудирования родной речи, может развиваться говорение, которое вначале проявляется как звукоподражание, а потом переходит к этапу коммуникативного общения. Письменной речью и чтением ребенок овладевает значительно позже. Вот естественный процесс освоения родного языка во всем его многообразии.

В традиционной системе изучения иностранного языка мы вначале знакомим ребенка с алфавитом, правилами чтения, учим читать и переводить, учим грамматические правила, выполняем километры упражнений, про говорение и аудирование вспоминают ближе к ГИА, или не вспоминают совсем.

Стоит ли удивляться, что после такой многолетней и неустанной работы над освоением иностранного языка, человек не сможет его использовать для межличностного иноязычного взаимодействия, то есть не будет достигнута основная цель обучения — сделать иностранный язык средством коммуникативного общения.

Почему возникает так много трудностей при попытке понять собеседника на иностранном языке, даже когда необходимая лексико-грамматическая база присутствует? Как утверждает Н.В. Языкова, общаясь на родном языке, мы, как его носители, неосознанно придерживаемся единой системы значений. Возникает единое представление о картине мира, что и является основой общения [10]. В случае иноязычного общения единая система значений отсутствует и понять собеседника бывает не просто.

Казалось бы, вывод напрашивается сам собой — изучение иностранного языка должно следовать тем же путем, что и изучение родного. Аудирование должно играть первую скрипку на начальном этапе изучения иностранного языка. Иноязычное окружение — вот то, с чего следует начать! Вам следует использовать все возможные средства — контекстное общение, когда ваша иноязычная речь понятна из контекста ситуации, паттерн коммуникацию, предполагающую вовлечение эмоциональной сферы в общение, интерактивные и музыкальные средства обучения.

Целенаправленное обучение аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе является образовательной практикой, способной, по мнению Е.Г. Таревой, повлиять на изменение качества преподавания и способа взаимодействия субъектов образовательного процесса [9].

Особое внимание при обучении аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе педагогу следует уделять аутентичной ритмомелодике в речи носителей языка, которая является его неотъемлемой составной частью [2]. Важно отметить, что младшие школьники легче других обучаются аудированию иностранного языка, овладевают ритмомелодикой иностранного языка. Ребенок осваивает основные тенденции и закономерности функционирования ритмомелодики в иностранной речи [1].

Одним из наиболее эффективных средств обучения младших школьников аудированию является применение видеоматериалов на уроках ИЯ. Как справедливо отмечает А.С. Будник, видеозаписи имеют больший, по сравнению с печатными и звучащими текстами, лингводидактический потенциал, поскольку благодаря видео наглядно демонстрируется естественное (аутентичное) протекание процесса межкультурной коммуникации [3].

На дошкольном этапе изучения иностранного языка аудирование должно непременно доминировать. Дети с удовольствием слушают и поют песни на иностранном языке, разучивают и декламируют стихи. Нельзя недооценивать дидактический эффект мультипликации. Дети прекрасно понимают содержание диалогов и песен из контекста ситуации. Обогащение лексического запаса происходит спонтанно, без видимых и ощутимых усилий со стороны ребенка. Слушание иноязычной речи, ее понимание детьми дошкольного возраста определяется методикой преподавания, основанной на развитии речевой деятельности дошкольника через интуитивно-практическое овладение языком (которое достигает знаково-символического уровня) без осознания лексических единиц, грамматических конструкций, без знания правил, когда можно просто говорить на языке [4, с. 58].

При отборе лингвистического материала для аудирования не следует недооценивать и такой важнейший аспект педагогического воздействия, как его эмоциональную сферу. Если ребенок слышит эмоционально окрашенную речь, это позитивное чувство передается и ему, значимость услышанного не вызывает сомнений, и восприятие иноязычного материала происходит значительно эффективней [6].

Несложные бытовые диалоги помогут активизировать интериоризированную лексику, ребенок получит первый позитивный опыт иноязычного коммуникативного общения, который в дальнейшем предотвратит возникновение лингвопсихологического барьера.

Обучать таким диалогам можно на примере познавательно-развивающих игр, применяя, таким образом, игровое обучение (игровые приемы и ситуации общения), которое побуждает и стимулирует ребенка в понимании и восприятии информации от своего партнера по общению [5, с. 176–179].

Постараемся сформулировать необходимые педагогические условия, способствующие продуктивному обучению аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе.

Следует отметить необходимость фасилитативного подхода к обучению аудированию на этапе раннего из-

учения иностранного языка. Фасилитация в педагогике означает создание на уроке благоприятной атмосферы взаимопомощи, приятия, положительного отношения к происходящему. Только позитивный микроклимат, ощущение внутреннего комфорта и спокойствия позволит создать на уроке обстановку когнитивного напряжения и эмоциональной раскрепощенности, которая и будет способствовать достижению желаемого дидактического эффекта [7].

На страницах педагогических изданий часто можно встретить статьи, посвященные воспитанию у детей толерантного отношения к культурным ценностям страны изучаемого языка, однако, как предупреждает Е.Г. Тарева, не следует при этом забывать о формировании уважительного отношения к традициям своей культуры. Только соблюдение принципа межкультурной коммуникативной направленности позволит развить и воспитать поликультурную личность, способную гармонично и гибко существовать в постоянно меняющемся мире [8]. Об этом не следует забывать, отбирая языковой материал для аудирования.

Каждый методический справочник по обучению иностранным языкам на начальном этапе расскажет вам, что из четырех видов речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо) на одном уроке должно непременно присутствовать не менее трех. Очень часто аудированием жертвуют в пользу чтения или письма. Не стану умалять значения этих видов речевой деятельности, но в начальной школе аудирование и говорение должны доминировать. Речь учителя на иностранном языке, простая и понятная, сопровождаемая жестами и действиями, а не русскоязычным переводом — вот необходимый фасилитативный элемент аудирования на начальном этапе изучения иностранного языка.

Большинство современных УМК для начальной школы имеют аудиозаписи в своем составе. Это, как правило, песенки и отрывки из стихов и сказок. Учитель без труда включает данную запись детям на уроке ко всеобщему ликование. Педагог с удовольствием отмечает, что аудирование, как вид речевой деятельности, имело место на уроке, дети же в свою очередь, радуются возможности повеселиться под музыку на уроке. И вот на волне

этого всеобщего счастья возникает резонный вопрос, а достигается ли при этом дидактический эффект от подобного времяпровождения. Ответ очевиден — нет или крайне незначительный.

Как же быть? Любое занятие аудированием должно сопровождаться лингвистическим заданием. На начальном этапе педагог может предложить детям поднять руки, когда будут упоминаться названия животных, глаголы движения, цвета и т.д. Это задание обеспечит произвольное внимание детей к прослушиваемому тексту и формирование первичного умения анализа аутентичного текста.

Более сложным, но вполне посильным заданием будет определить, какие характеристики давались тому или иному персонажу в песенке или сказке. И следующий уровень сложности — ответить на простые вопросы по прозвучавшему тексту, установить соответствие или несоответствие высказывания прозвучавшей информации. Подготовка такого задания займет не более пары минут на перемене, но при регулярном проведении обеспечит грандиозный дидактический эффект.

Очень хорошие задания по аудированию на раннем этапе изучения иностранного языка представлены в учебнике «Fun for starters» и в аналогичных изданиях Cambridge. Там представлены такие типы заданий, где нужно ответить на вопрос, выбрав одну картинку из трех, раскрасить одинаковые предметы (воздушные шары) в разные цвета, как просит диктор в зависимости от их расположения на картинке. Есть задания, формирующие не только умение в области аудирования, но и в области письма. Ребенку предлагают письменно ответить на несложные вопросы, используя информацию, звучащую в аудиозаписи.

Таким образом, используя такие общепринятые дидактические принципы формирования умения аудирования как сознательность и активность, доступность и направленность, систематичность и последовательность педагог может уже на начальном этапе изучения языка заложить мощный фундамент для последующего свободного использования иностранного языка как средства коммуникативного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурнакова К.Н., Боргоякова Т.Н. Ритмомелодическое оформление иноязычной речи: содержательный аспект/Казанская наука. № 9, 2018. — Казань: Казанский Издат-ий Дом, с. 64–67.
2. Бурнакова К.Н., Боргоякова Т.Н. Актуальные направления исследования малоизученных живых языков: ритмомелодический аспект / Казанская наука. № 9, 2018. — Казань: Казанский Издат-ий Дом, с. 60–63.
3. Будник А. С. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции старших школьников аудиовизуальными средствами. Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2012. № 150. С. 232–235

4. Маякова Е. В. Инновационная методика обучения английскому языку детей дошкольного возраста. Методист. — № 10. — 2017. С. 57–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32335762> (дата обращения 30.06.2019)
5. Маякова, Е. В. Игровое обучение дошкольников на дополнительных занятиях по английскому языку (на примере познавательно-развивающих игр) В сборнике: Игровая культура современного детства Материалы I Международной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет. 2017. С. 175–182.
6. Межина А. В. Реализация цели и задач начального образования при обучении младших школьников иностранному языку. Сборник: Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения и лингводидактики. — М.: Издательство Московский городской педагогический университет, 2013.
7. Петрова И. М., Апарина Ю. И. Развитие когнитивных способностей учащихся при обучении грамматике английского языка на материале теории классов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», —2018. -№5. -С. 61–65.
8. Тарева Е. Г. Обучение языку и культуре: инструмент «мягкой силы»? Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2016. № 3(23). С. 94–101.
9. Тарева Е. Г. Развитие лингвообразовательных практик: оптимистичная проекция. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2015. № 2 (18). С. 75–85.
10. Языкова Н. В. Культура и обучение иностранным языкам: лингводидактический аспект. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2009. № 1 (3). С. 95–100.

© Апарина Юлия Игоревна (juliaparina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский Городской Педагогический Университет

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА У ИНОСТРАННЫХ АСПИРАНТОВ РОССИЙСКИХ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

FORMATION OF ACADEMIC LETTER SKILLS AT FOREIGN STUDENTS OF RUSSIAN MEDICAL UNIVERSITIES

**R. Arzumanova
Y. Gosteva
N. Sokolova**

Summary. The article actualizes the problems of the formation of academic writing skills as a component of students' academic competence. The author considers this problem in the aspect of training foreign citizens studying in graduate programs at Russian medical universities. The article identifies the tasks of forming the skills of academic writing of foreign graduate students of medical universities. The specificity of the development of academic writing skills is determined, in the framework of which the formation of academic competence is cumulative.

Keywords: academic writing skills, foreign graduate students, medical university, academic competence, scientific style.

Арзуманова Раиса Аркадьевна

К.п.н., доцент,
Российский Университет Дружбы Народов
arzumanowa@mail.ru

Гостева Юлия Николаевна

К.п.н., доцент,
Российский Университет Дружбы Народов
ulianik@mail.ru

Соколова Надежда Васильевна

Доцент, Российский Университет Дружбы Народов
martyn00@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблематика формирования навыков академического письма как компонента академической компетенции обучающихся. Автор рассматривает данную проблему в аспекте обучения иностранных граждан, обучающихся по программам аспирантуры в российских медицинских вузах. В статье выявлены задачи формирования навыков академического письма иностранных аспирантов медицинских вузов. Определена специфика развития навыков академического письма, в рамках которой кумулятивно происходит формирование академической компетенции.

Ключевые слова: навык академического письма, иностранные аспиранты, медицинский вуз, академическая компетенция, научный стиль.

Расширение границ международного взаимодействия вузов, тенденции формирования единого поликультурного пространства и новой лингвистической реальности на основе социокультурной и политической интеграции обусловили приток иностранных граждан в российские вузы в рамках реализации различных образовательных программ бакалавриата, магистратуры, аспирантуры. Освоение иностранными студентами (магистрантами, аспирантами) образовательных программ по различным направлениям осуществляется сегодня на всех ступенях образования и обуславливает ряд проблем, касающихся результативности преодоления языковых барьеров в устной и письменной речи, обладающей научным стилем изложения [2].

Проблематика преодоления данных языковых барьеров является возрастающе актуальной и для российских вузов, и для иностранных граждан, особенно, если обучение осуществляется по программам аспирантуры в рамках научных направлений, различающихся своей специфичностью и сложностью. Данная проблематика усиливается необходимостью формирования у иностранных аспирантов научного стиля изложения

(включающего в себя обширный спектр релевантной терминологии и лексико-грамматических конструкций) в иноязычной образовательной среде в рамках научной специальности [1; 5; 6].

Так, например, необходимо отметить, что научные направления, связанные с областью медицинских знаний, не только увеличивают значимость формирования у иностранных аспирантов навыков научного стиля разговорной и письменной речи, но и актуализируют необходимость развития навыков академического письма. Это связано с тем, что медицинская научная сфера, включающая достаточно емкий пласт специализированной лексики, ставит перед иностранными аспирантами российский медицинских вузов необходимые и конкретные языковые задачи:

- ◆ понимание академической речи на основе правильного восприятия передаваемой информации без искажающего ее терминологического, лексического и лексикографического представления;
- ◆ освоение навыков кодирования информации и продуцирование академической речи в устном и письменном видах;

- ◆ каллиграфичность ее представления (при востребованности), которая демонстрируется в навыках рукописного начертания лексико-грамматических конструкций, опосредующих специфику научной области медицинского знания [4].

Исходя из возрастающей роли необходимости формирования навыков академического письма в целом, и у иностранных аспирантов медицинских вузов, в частности, формулирование основной цели данной подготовки будет отвечать требованию восприятия и передачи в четкой, точной и грамотной форме научной идеи, которая будет адресована специалистам медицинской области как в части теоретико-методологических научных исследований, так и в части практической медицины. Обращение иностранного аспиранта к широкому кругу медицинской общественности должно соответствовать академическим канонам стилистического, лексико-грамматического и структурного плана [3; 4].

Данная проблема дополняется еще и тем, что формирование навыка академического письма у иностранных граждан является достаточно сложным, творческим и непрерывным процессом, который необходимо постоянно подвергать переосмыслению, рефлексии, критическому анализу. Такая необходимость обусловлена различиями правил академического письма в различных странах, что также одновременно опосредуется и самой областью научных исследований [3].

Это определяет особую специфику развития навыков академического письма, в рамках которой кумулятивно происходит формирование академической компетенции иностранных аспирантов медицинских вузов:

- ◆ формирование навыков структурирования текстовой информации на уровне правильности ее научно-медицинского содержания в рамках различных текстовых отрезков (предложений, абзацев, частей и т.д.);
- ◆ развитие навыков академического письма с позиций стиля, медицинской терминологии, специализированной лексики для документации раз-

личной направленности (статьи, аннотации, информационные ресурсы, документы и пр.);

- ◆ развитие умений и навыков анализа различных работ в области медицинских исследований, причем это могут быть как собственные работы, так и работы других авторов, включая сопроводительную документацию, письменные работы различного уровня;
- ◆ формирование умений академической письменной рефлексивно-оценочной деятельности, направленной на развитие аналитического и критического мышления, результатов его применения через чтение, письмо и речь;
- ◆ развитие умений и навыков работы с аутентичными источниками научной медицинской информации с формированием способности к обоснованию собственной точки зрения, видения основной научной идеи, а также восприятия и изложения информации на основе присущих области научной медицины логических поворотов мысли, связей, интенций и т.п.

Таким образом, являясь достаточно новой сферой научных исследований, теория и методика формирования навыков академического письма определяет свою высокую востребованность в рамках необходимости развития культуры научной речи. В связи с тем, что специфика академического письма опосредована формальным стилем изложения, важность письменных академических речевых навыков особенно значима для иностранных обучающихся, для которых границы разговорной и научной лексики порой бывают трудно разграничиваемыми.

Это определяет особые аспекты образовательной и методической деятельности в сфере научной организации обучения иностранных граждан (по программам аспирантуры) и их исследовательской деятельности, в которой грамотное структурирование специализированного текста, сопровождающееся логикой контекстного использования терминологической базы (в области медицины), выступает важным элементом академического письма и навыков его совершенствования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аленькина, Т. Б. Риторическая составляющая: из опыта преподавания курса академического письма / Т. Б. Аленькина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2016. — № 5–1 (59). — С. 174–176.
2. Арефьев, А. Л. Иностранцы в российских вузах / А. Л. Арефьев // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. — 2004. — № 3. — С. 85–94.
3. Валеева, Э. Э. Развитие навыков академического письма на занятиях по иностранному языку / Э. Э. Валеева // Высшее образование в России. — 2016. — № 12. — С. 76–81.
4. Григорьев, И. В. Лексико-грамматические, синтаксические и структурные нарушения в аннотациях к выпускным квалификационным работам студентов старших курсов медицинских специальностей / И. В. Григорьев // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2018. — № 11–2 (89). — С. 326–330.

5. Капустина, Н. А. Особенности работы с научно-публицистическим текстом в группах иностранных аспирантов, изучающих русский язык [Электронный ресурс] / Н. А. Капустина. — Режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=1&*
6. Короткина, И. Б. Академическое письмо: необходимость междисциплинарных исследований / И. Б. Короткина // Высшее образование в России. — 2018. — № 10. — С. 64–74.

© Арзуманова Раиса Аркадьевна (arzumanowa@mail.ru), Гостева Юлия Николаевна (ulianik@mail.ru),

Соколова Надежда Васильевна (martyn00@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВРАЧА

MOTIVATION OF MEDICAL STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND DEVELOPING A FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A DOCTOR

**T. Baeva
K. Kubacheva
A. Richter**

Summary. The article deals with one of the central problems of teaching methods — the motivation in foreign language learning. The authors focus on the study, formation and maintenance of medical students' motivation to know the professionally-oriented foreign language. The authors consider motivation as a driving force in the foreign language learning and the formation a foreign language professional competence in medical students.

Keywords: foreign language professional competence formation, formation and maintenance of medical students' motivation in foreign language learning, external (extrinsic) and internal (intrinsic) motivation.

Баева Тамара Ахматовна

*К.п.н., доцент, СЗГМУ им. И. И. Мечникова
(г. Санкт-Петербург)
tatarabaeva@mail.ru*

Кубачева Кабият Ибрагимовна

*К.п.н., доцент, СЗГМУ им. И. И. Мечникова
(г. Санкт-Петербург)
gabib101155@mail.ru*

Рихтер Анна Вальтеровна

*Старший преподаватель, СЗГМУ им. И. И. Мечникова
(г. Санкт-Петербург)
richter_ann@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена вопросам одной из центральных проблем методики преподавания — мотивации в изучении иностранных языков. Особое внимание авторы уделяют изучению, формированию и поддержанию мотивации студентов медицинского вуза к изучению профессионально-ориентированного иностранного языка. Авторы рассматривают мотивацию как движущую силу в изучении иностранных языков и формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов медицинских вузов.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, формирование и поддержание мотивации в изучении иностранных языков, внешняя и внутренняя мотивация.

Введение

Сегодня, когда в повседневную медицинскую практику приходят передовые технологии и методы исследования, диагностики и лечения, современным специалистам в области медицины необходимо эффективно работать в условиях международного профессионального сообщества. Существенным компонентом профессиональной подготовки врачей становится формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивающей специалисту способность осуществлять общение в условиях профессиональной деятельности.

Стремительно увеличивающийся поток медицинской информации на иностранных языках, сеансы телемедицины, которые становятся реальностью, компьютер и интернет, ставшие для врача не менее важным инструментом, чем стетоскоп, личное и виртуальное общение с англоязычными коллегами на международных конференциях, все это, предъявляет высокие требования к уровню профессиональной иноязычной коммуника-

тивной компетенции врача и, соответственно, иноязычной подготовки студентов медицинского вуза.

Сегодня от будущих (студентов) и состоявшихся специалистов (врачей) требуется такой уровень владения иностранным языком, который позволил бы использовать его и «как орудие познания», и как «средство добывания новых знаний», и как «инструмента общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира».

Однако, далеко не все студенты медицинских вузов способны планировать своё профессиональное будущее на 1-м курсе, когда изучается иностранный язык и формируется профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, поэтому приоритетной задачей преподавателей является формирование и поддержание мотивации в изучении иностранного языка. Мотивация — общее название для процессов, методов, средств побуждения обучающихся к продуктивной познавательной деятельности. Изучение и правильное использование действующих мотивов, направляющих развитие личности и ее движение в нужном направ-

лении,— основа педагогического процесса. При рассмотрении мотивации как движущей силы в изучении иностранного языка, следует отметить, что мотивы относятся к субъективному миру человека, определяются его внутренними побуждениями. Выучить иностранный язык можно только, если обучающийся сам почувствует необходимость в этом, то есть будет замотивирован. Таким образом, при обучении иностранному языку необходимо проводить постоянное диагностирование мотивации студентов и активно формировать их установки на ценность иноязычного профессионального общения. **Целью** данного исследования является изучение, классификация и сравнительный анализ мотивации студентов медицинского вуза к изучению иностранного языка и способы формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции врача.

Изложение основного материала статьи. Мотивация занимает особое место в комплексе факторов и условий, влияющих на эффективность обучения иностранному языку и формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Это тот фактор, который придает учебной деятельности направленность, избирательность, осмысленность, динамичность и обуславливает ее успешность. Мотивация учебной деятельности рассматривается учеными как многофункциональная система побудителей, включающая потребности, мотивы, цели, интересы, стремления, идеалы, эмоции [8]. В общей теории мотивации разработано положение, согласно которому мотивация не сводится к механической, статической сумме отдельных мотивов, а рассматривается как динамическое, развивающееся целостное образование, включающее побуждения разного уровня в их взаимосвязи [12; 15]. С.И. Архангельский полагает, что мотивы стимулируют, организуют и направляют учебную деятельность. Значительный интерес, по его мнению, представляет мотивация для организации процесса обучения и направления мыслительной деятельности студентов [1]. А. Маслоу рассматривает личность как изменяющийся организм, в котором отношение к иностранному языку у студента зависит от иерархии потребностей, от культурного уровня развития личности, а не только от способности обучаться [8].

Ученые, исследующие мотивацию усвоения иностранного языка, выделяют целый ряд видов мотивации с учетом индивидуального развития потребностей обучающихся. О.Ю. Искадарова, рассматривая вопросы мотивации профессиональной подготовки студентов-медиков при изучении иностранного языка, основывается на концепции Кристофера Грина, который, в свою очередь, ссылаясь на классификацию А. Маслоу, выделяет 3 уровня мотивации к изучению иностранного языка, находящихся в постоянном взаимодействии: Голистический уровень: Личность, желающая реализо-

вать свои потенциальные возможности, при этом побуждения эгоцентрические, культурно-лингвистические. Культурно — лингвистический уровень: Для использования языка как средства общения в условиях иноязычной страны и приобщения к другой культуре. Когнитивно-лингвистический уровень: Определение: личность в формальных условиях изучения языка. Мотивы: успех в учебе ради поощрения и получения диплома, а также формальные познавательные потребности [14; 5].

По классификации, предложенной Е.И. Пассовым, мотивация изучения иностранного языка является внешней и внутренней [11]. К внешней мотивации он относит, так называемую, социальную мотивацию и мотивацию, связанную с перспективами развития личности. Внутренняя же мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а непосредственно с самим предметом изучения, в нашем случае, это иностранный язык. Такой же позиции придерживается А.А. Леонтьев, считающий, что «...мотивация обучения может определяться внешними (узколичными) мотивами и внутренними мотивами» [7].

Мы также считаем, что понимание мотивации обучающихся является важным аспектом в процессе преподавания иностранного языка студентам-медикам [6]. Опираясь на работы И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, А.Г. Маслоу, Е.А. Маслоу, мы будем понимать под мотивацией систему побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность, в случае положительной установки преподавателя, на более глубокое изучение иностранного языка, его совершенствование и стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности [4, 7, 8, 9]. Как уже было упомянуто, ученые подразделяют мотивацию на внешнюю и внутреннюю. Внешняя мотивация зависит от отношений человека с окружающим его миром. Это может быть желание получить разного рода вознаграждения или, напротив, избежать наказания. Внешняя мотивация — деньги, карьера, статус, престиж и т.д. При внутренней мотивации изучение языка является самоцелью, награду за свои действия человек ищет в самом себе. Внутренняя мотивация — идеи, творчество, самоутверждение, убежденность, любопытство, перспективное развитие личности, потребность в общении. Внешняя мотивация нацеливает на достижение конечного результата обучения, а при внутренней мотивации важен процесс обучения; внешняя мотивация в целом способствует увеличению объема выполняемой работы, а внутренняя — качества [13]. Исследование мотивационных факторов изучения иностранного языка (М.М. Васильева, Л.Г. Медведева) имеет большое значение для научной организации и оптимизации преподавания этой дисциплины в медицинском вузе. Знание способов и приемов осознания мотивов студентами будет способствовать повышению эффективности, как воспитательной рабо-

ты, так и качества преподавания иностранного языка [3, 10].

На разведывательном этапе нами были проведены: 1) собеседование с первокурсниками с целью диагностики уровня обученности на момент поступления в медицинский вуз; 2) входное компьютерное тестирование для определения уровня владения иностранным языком; 3) опрос студентов первого курса с целью выяснения мотивов изучения иностранного языка; 4) диагностика уровня владения иностранным языком (на основе самооценки). Целью данного этапа эксперимента являлась предварительная диагностика уровня знаний, сформированности навыков и умений, готовности к учебной деятельности в рамках профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Такая диагностика позволяет получить информацию об уровне мотивации к изучению иностранного языка с профессиональной направленностью, об исходном уровне владения иностранным языком, о понимании студентами целей изучения иностранного языка в медицинском вузе.

В разработанную нами анкету вошли вопросы, определяющие необходимость владения иностранным языком для специалиста с высшим медицинским образованием [2].

Варианты ответов, предложенные в анкете, — итог предварительного собеседования со студентами и бесед с преподавателями иностранных языков медицинских вузов. В целом мотивы, называемые студентами, располагались в следующей последовательности:

1. Успешно сдавать зачеты и экзамен по иностранному языку — 80%;
2. Современный образованный человек должен знать хотя бы один иностранный язык — 78%;
3. Желание общаться с иностранными коллегами без переводчика, как в реальной жизни, так и виртуально (Интернет) — 65%;
4. Знание иностранного языка дает доступ к новой профессиональной медицинской информации в медицинских журналах и в Интернете — 56%;
5. Стать квалифицированным специалистом-медиком можно только при хорошем знании иностранного языка — 50%;
6. Желание профессиональной стажировки за рубежом — 45%;
7. От знания иностранного языка будет зависеть хорошее трудоустройство — 40%;
8. Иностранный язык — мой любимый предмет — 30%;
9. Иностранный язык необходим для научно-исследовательской работы — 15%.
10. Возможность после окончания медицинского вуза работать за рубежом — 10%.

Проанализировав результаты анкетирования, мы пришли к выводу, что у студентов высокая мотивация к изучению иностранного языка, но она носит практический характер. Прежде всего, в их представлении иностранный язык способствует успешному обучению в вузе, и межкультурной коммуникации. Данные анкетирования свидетельствуют о лидирующем положении у студентов учебно-познавательных мотивов, однако не все студенты считают владение иностранным языком преимущественным критерием/показателем для хорошего трудоустройства и научно-исследовательской работы.

Вместе с тем по результатам диагностики уровня владения иностранным языком студентами-медиками, проведенной на основе самооценки, понимая значимость и необходимость владения иностранным языком, студенты оценивают свои знания как несоответствующие требованиям по данному предмету (75%). Большинство опрошенных (94%), желая повысить свой уровень владения иностранным языком, отмечают необходимость применения в учебном процессе средств новых информационных технологий, 60% респондентов говорят о роли личности преподавателя. Данные опроса по определению наиболее важных, с точки зрения студентов, навыков и умений для будущей профессиональной деятельности представлены следующим образом: говорение — 45%, чтение 40%, понимание речи на слух (аудирование) — 15%, письменная речь — 5%. На основе комплексного изучения результатов данных исследований и с учетом полученных результатов были определены методы и средства формирования иноязычной компетенции как основы профессионально-ориентированного общения, определившие программу формирующего эксперимента. В соответствии с этой программой на основе проектирования технологии обучения была разработана и апробирована в образовательном процессе модель формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов медицинских вузов в условиях информационно-образовательной среды. Разрабатывая методику формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов мы учитывали компоненты содержания обучения иностранному языку в медицинском вузе: а) языковой и речевой материал по общей медицинской терминологии, б) профессионально-ориентированные тексты, в) темы и ситуации профессионального общения в сфере медицины, г) социокультурные знания, навыки и умения, д) невербальные средства общения. Определено, что данный процесс должен иметь практическую направленность, быть ориентированным на социально-активное обучение, совместную деятельность и диалогическое общение субъектов образовательно-воспитательного процесса. Формирование профессиональной иноязычной компетентности студентов медицинского вуза будет протекать с большим результатом,

если основой ее является специально организованная учебная деятельность в информационно-образовательной среде с применением средств информационных и коммуникационных технологий, создающих условия для работы студентов над всеми видами иноязычной речевой деятельности и для реального общения в сфере профессиональной коммуникации.

В завершение, по окончании курса обучения, было проведено выходное анкетирование с целью выявления субъективной оценки студентами качества проведения учебных занятий с использованием модели формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов медицинских вузов в условиях информационно-образовательной среды. Данное анкетирование было аналогично входному, проведенному для определения мотивации обучения иностранному языку в медицинском вузе, однако полученные результаты отличались. По результатам опроса получены следующие данные:

1. Современный образованный человек должен знать хотя бы один иностранный язык — 90%;
2. Стать квалифицированным специалистом-медиком можно только при хорошем знании иностранного языка — 75%;
3. От знания иностранного языка будет зависеть хорошее трудоустройство — 70%;
4. Знание иностранного языка дает доступ к новой профессиональной медицинской информации в медицинских журналах и в Интернете — 60%;
5. Желание профессиональной стажировки за рубежом — 50%;
6. Желание общаться с иностранными коллегами без переводчика, как в реальной жизни, так и виртуально (Интернет) — 45%;
7. Иностранный язык — мой любимый предмет — 40%;

8. Успешно сдавать зачеты и экзамен по иностранному языку — 40%;
9. Возможность после окончания вуза работать за рубежом — 30%;
10. Иностранный язык необходим для научно-исследовательской работы — 25%.

Таким образом, у студентов поменялись приоритеты в определении мотивов для изучения иностранного языка: прежде всего в их представлении иностранный язык повышает уровень общей профессиональной культуры, профессиональную компетентность и способствует карьерному росту не только в нашей стране, но и за рубежом. Достаточно высоко оцениваются мотивы получить дополнительную информацию по специальным дисциплинам, изучить языковые явления научной литературы, читать газеты, журналы и другие издания на иностранном языке.

ВЫВОДЫ

Понимание необходимости профессионального общения на иностранном языке является залогом успешности освоения иностранного языка. Информационно-образовательная среда медицинского вуза, осуществляя системную интеграцию новых информационных технологий в обучение иностранным языкам студентов-медиков, повышает мотивацию к профессионально-ориентированному общению на иностранном языке, способствует формированию профессиональной иноязычной компетенции посредством активного использования всех ее компонентов. Мотивация студентов медицинского вуза к изучению иностранного языка связана с перспективным развитием личности, а именно формированием и развитием профессиональных компетенций, освоением новых знаний и опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса высшей школе. М. Высшая школа, 1976. — 200 с.
2. Баева Т. А. Методика формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов медицинских вузов в условиях информационно-образовательной среды: Дис. ... канд. пед. наук. — Нижний Новгород, 2013. — 164 с.
3. Васильева М. М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка // Психологические основы обучения неродному языку. — М.: МПСИ, 2003. — С. 306–330.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М.: Логос, 2004. — 384 с.
5. Искандарова О. Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Оренбург, 2000. — 38 с.
6. Кубачева К. И. Мотивация как фактор влияния на успешное обучение иностранным языкам аспирантов медицинских вузов // Вестник Северо-Западного государственного медицинского университета. — 2017. — Т. 9. — № 1. — С. 107–109.
7. Леонтьев А. А. Потребности, мотивы, эмоции: Конспект лекций. — М.: Изд-во МГУ, 1971. — С. 13.
8. Маслоу А. Д. Мотивация и личность / Пер. А. М. Татлыбаевой. — СПб.: Евразия, 1999. — 478 с.
9. Маслыко Е. А. Пути формирования мотивации овладения студентами иностранным языком // Мотивационные аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе. — Пермь: Изд-во ПНИ, 1989. — С. 26–32.

10. Медведева Л. Г. Влияние эмоционального и мотивационного компонентов на процесс обучения иностранному языку (профессионально-ориентированное обучение) // Вестник ТГУ. — 2007. — № 299. — С. 35–38.
11. Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Кузовлева Н. Е., Царькова В. Б. Мастерство и личность учителя. На примере деятельности учителя иностранного языка: учеб. пособие. / Изд-е 2-е, испр., доп. — М.: Флинта; Наука, 2001. — 240 с.
12. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. — М.: Изд-во АПН СССР, 1958. — 147 с.
13. Халяпина В. В. Проблема поддержания мотивации у изучающих иностранный язык в языковом центре // Молодой ученый. — 2017. — № 17. — С. 302–305.
14. Green Ch. F. Drives in Second — Language Acquisition/ Selected Articles from the English teaching forum 1989–1993, English Language Programs Division./ United States Information Agency. — Washington, D.C, 1996.
15. While R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence// Psychological review. — 1959. — Vol. 66. — P. 297–333.

© Баева Тамара Ахматовна (tamarabaeva@mail.ru),

Кубачева Кабият Ибрагимовна (gabib101155@mail.ru), Рихтер Анна Вальтеровна (richter_ann@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



СЗГМУ им. И.И. Мечникова

О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К ОЦЕНКЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ

ABOUT SOME APPROACHES TO THE EVALUATION OF STUDENTS ACADEMIC ACHIEVEMENTS

T. Dubovitskaya
T. Turaeva
A. Moskalenko
O. Khabarova
E. Tatyana

Summary. In the article, taking into account the domestic experience of designing tools for assessing the level of competence formation, the principle of creating a fund of assessment tools at the Physics Department of the Voronezh State Technical University based on the differentiated technology is described. The necessity of creating a "block-modular" basis for the fund of assessment means, taking into account the training directions implemented at the university, is substantiated.

Keywords: Tools bank within education program, discipline competence, differentiated approach, multi-level tasks.

Дубовицкая Татьяна Викторовна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский
государственный технический университет»
d.t.v.n.a@mail.ru

Тураева Татьяна Леонидовна

К.ф.-м.н., доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский
государственный технический университет»
tlturaeva@mail.ru

Москаленко Александр Георгиевич

К.ф.-м.н., доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский
государственный технический университет»
ag-mosk@yandex.ru

Хабарова Ольга Сергеевна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский
государственный технический университет»
helgaorange@yandex.ru

Татьянина Елена Павловна

К.ф.-м.н., доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский
государственный технический университет»
elena.tatianina@yandex.ru

Аннотация. в статье, с учетом отечественного опыта проектирования средств оценки уровня сформированности компетенций, описан принцип создания фонда оценочных средств на кафедре физики Воронежского государственного технического университета на основе технологии дифференцированного обучения. Обоснована необходимость создания «блочно-модульной» основы фонда оценочных средств, учитывающего реализуемые в вузе направления подготовки.

Ключевые слова: фонды оценочных средств, дисциплина, компетенции, дифференцированный подход, разноуровневые задания.

Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 марта 2016 года № 224 Воронежский технический университет (ВГТУ) реорганизован в форме присоединения к нему архитектурно-строительного университета (ВГАСУ)[1]. Различные интегративные процессы межвузовского объединения привели в дальнейшем к существенной модернизации структуры объединенного вуза, что логично привело к объединению ряда кафедр, в том числе и кафедр физики. Эти изменения привели к необходимости поиска «общего знаменателя» в преподавании дисциплины «Физика» и оценивании успехов студентов различных направлений подготовки. Одна из важнейших задач, которую кафедра успешно сегодня решает — это создание единой «блочно-модульной основы заданий» для формирования фондов оценочных средств (ФОС) по дисциплине «Физика» для всех программ подготовки академического бакалавриата ФГБОУ ВО ВГТУ.

ФОС является сегодня одним из основных документов, входящих в состав учебно-методического комплекса конкретной дисциплины. Конкретный ФОС по дисциплине состоит как минимум из комплекта методических материалов и комплекта контрольно-измерительных материалов. Так как положения о ФОС в различных вузах технической направленности существенно отличаются, то и фонды оценочных средств отличаются по структуре и содержанию в соответствии со сложившимися традициями вузов и учебными задачами [2,3,4].

Положением о ФОС ВГТУ предусмотрены три вида блока оценочных средств: для текущей аттестации, для промежуточной аттестации и итоговой (государственной) аттестации. Для общеуниверситетской кафедры физики актуально создание двух первых блоков, которые по положению о ФОС ВГТУ должны включать: комплекты тестовых заданий, комплекты типовых заданий (кейс-па-

кетов), комплект нестандартных задач, проблемных ситуаций и т.п. для оценивания сформированности компетенций на определенных этапах обучения.

В Томском политехническом университете на ряде направлений возможен еще и блок ФОС для входного контроля, а на промежуточной аттестации для оценивания заявлены конференц-недели и т.д.

Московский государственный технологический университет «Станкин» в положении о ФОС закрепляет не только структурно, но и количественно зачетно-экзаменационные материалы. Например, на одного студента предполагается по два комплекта практических заданий для каждой аттестационной процедуры (экзамен, зачет, зачет с оценкой), каждый тест по темам дисциплин должен содержать не менее 10 заданий и т.д.

Для системы высшего образования нет единой системы независимого оценивания, аналогичной системе среднего образования [5,6]. Поэтому в ФОС различных технических университетов существуют разнообразные критерии для оценки сформированности определенного этапа освоения компетенций: от количественных до интуитивно-качественных, таких как полнота ответа. Ряд вузов, например, Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики, объективизируют оценки промежуточной аттестации применяя бально-рейтинговую систему оценивания [7].

С другой стороны, несмотря на кажущееся разнообразие рабочих программ дисциплин и ФОС, каждый комплект оценочных средств обязан соответствовать основной образовательной программе (ООП), учебному плану рабочей программе дисциплины. Обязательным условием, в соответствии требованиями федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), для ФОС является определение этапов формирования компетенций по указанной дисциплине и обеспечение контроля за их формированием. Этапом формирования компетенций «при изучении обучающимися дисциплины является последовательное изучение содержательно связанных между собой разделов или тем учебных занятий, что является обязательной и неотъемлемой составной частью ООП» [8].

В последние годы произошли изменения систем ценностей, психологических особенностей студентов. Наблюдается резкая дифференциация на этапе довузовской подготовки, мотивированности студентов, обучающихся не только в различных блоках вуза (в «техническом» и «строительном»), но и в одной группе. После объединения оказалось, что подготовка студентов двух вузов отличается количеством семестров, в которых

изучается курс физики, дальнейшим применением знаний курса физики у студентов «строительного» блока и студентов «технического» блока. Перед руководством и преподавателями кафедры стала задача выработать такой подход, при котором воздействие учебно-познавательной деятельности на студента должно коррелировать с его потенциальными возможностями реализовать предъявляемые единые требования.

Насколько успешно будут сформированы соответствующие компетенции дефинируется через особенности личностных характеристик, которые и определяют процессы формирования всевозможных навыков и компетенций, проявляются в предрасположенности к достижению конкретного уровня подготовленности. Но можно способствовать целостному формированию компетенций в вузе через особенности содержания, особенности организации, способы учебно-познавательной деятельности, что может быть достигнуто посредством технологии дифференцированного обучения, особенностью которой учитываются, в том числе, и при разработке ФОС.

С учетом сложившихся в вузах традиций, мы применяем дифференцированный подход при изучении студентами курса физики. При таком подходе студенты могут выбирать уровень усвоения материала и продвигаться от низшего уровня к более высоким. При этом всем студентам представлены различные уровни освоения дисциплины. Все студенты должны сформировать базовые знания. Должно быть понятно отличие в сложности заданий базового и более глубоких уровней.

Возможность выбора обучающимся «целей учебно-познавательной деятельности и возможностей перехода в процессе деятельности из одной системы целей в другую, обуславливает гибкость и открытость» [9] такой технологии, а обучающемуся «позволяет принять цели своей учебно-познавательной деятельности, что позволит ему стать активным субъектом этой деятельности».

Таким образом, для выстраивания индивидуальных образовательных траекторий обучения студента и поддержания уровня мотивированности, необходим отбор и структурирование учебных задач. Разноуровневые задания позволяют продвигаться студенту от имеющегося уровня освоения компетенций к его потенциальному уровню в соответствии с личностными возможностями. Управляющим звеном, осуществляющим управление, выступает преподаватель, при этом средством управления служат разноуровневые задания. При осуществлении такого подхода, в оценке индивидуальных достижений у студентов и преподавателей расхождения становятся минимальными.

Профессорско-преподавательским составом кафедры физики ВГТУ разработаны разноуровневые задания по всем темам курса физики и создан общий открытый банк заданий разного уровня сложности для всех студентов вуза. При разработке и отборе заданий в основу были положены следующие критерии:

- ◆ в банк заданий отбираются ключевые задания, или элементы знания, без которых навыки, умения и знания будут неполными и этап формирования компетенций не будет завершен;
- ◆ в банк заданий включаются элементы содержания с разной полнотой и глубиной для достаточности контроля. Задания отображают основные категории дисциплины (понятия, законы, и т.п.);
- ◆ типовой банк заданий должен быть доступен для студентов и преподавателей.

Все разработанные задания в каждой теме были распределены по уровням сложности. Всего представлено три уровня сложности. Первый уровень сложности задач соответствует узнаванию законов, умению определять их предназначение, применению законов в знакомой учебной ситуации. Второй уровень соответствует глубокому пониманию сущности используемых физических законов, способности их правильному применению в стандартных учебных задачах, адекватному оцениванию значимости данных. Третий уровень определяет умение студента использовать физические законы в новой ситуации. При самостоятельной работе над домашним заданием каждый студент может выбрать задания, которые соответствуют его уровня подготовленности на текущем этапе. Такой подход позволяет мотивировать студента любого уровня подготовки, и даже увлечь физикой. Постепенно продвигаясь в банке заданий от одного уровня к следующему уровню, обучающиеся начинают более активно участвовать в учебно-познавательной деятельности, что делает такое обучение «студентоориентированным» или «студентоцентрированным».

На основании банка заданий составляются контрольно-измерительные материалы (КИМ) для текущего и промежуточного оценивания учебных достижений студентов, в которые входят задания разного уровня сложности, соответствующие заявленным:

- а) типовые домашние задания в соответствии с разделом рабочей программы дисциплины, которые содержат шкалу и критерии его оценивания (выбираются из открытого банка задач задания тех разделов, которые необходимо освоить в соответствии с рабочей программой конкретного направления подготовки);
- б) контрольные вопросы и задания для допуска к выполнению и защиты лабораторных работ по дисциплине «Физика». Перечень лабораторных работ соответствует разделу рабочей программы дисциплины;

- в) вопросы текущего электронного тестирования в соответствии с разделом рабочей программы дисциплины, содержащего критерии пересчета результатов теста в балл (аналогично домашнему заданию, выбираются задания тех разделов, которые необходимо освоить в соответствии с рабочей программой конкретного направления подготовки);
- д) задания по каждому этапу промежуточной аттестации (зачет, зачет с оценкой или экзамен) согласно обобщенному плану варианта КИМ, с указанием уровня сложности задания (в сравнении с открытым банком задач).

Таким образом, несмотря на различия в программах дисциплины «Физика» по различным направлениям были сформулированы требования к каждому конкретному ФОС:

1. Разработка конкретного ФОС не должна быть трудоемкой для авторов, должна базироваться на разработанных кафедрой открытом банке задач, единых заданий для защиты лабораторных работ и единых критериях оценивания.
2. ФОС должен обеспечивать достаточный контроль и оценку текущих результатов изучения дисциплины студентом, а также промежуточный контроль сформированности компетенций, обозначенных рабочей программой дисциплины.
3. ФОС должен быть понятен и прозрачен как преподавателям, так и обучающимся: студент должен хорошо ориентироваться во всех формах и этапах контроля, а также уровнях требования и оценивании своей учебной деятельности:

Физика — основополагающая дисциплина, которая составляет базу теоретической подготовки будущих специалистов, без нее невозможна любая профессиональная деятельность из высокотехнологичной сферы производства. За время обучения в техническом вузе у студента складывается особое, профессиональное мировоззрение, формируются профессиональные ценностные ориентиры. Это накладывает дополнительные требования на структуру и методическое содержание соответствующих ФОС: необходима определенная последовательность в изучении и определенной целостности материала.

Продолжительность письменного экзамена — 60 минут, примерное время на выполнение заданий составляет: 2–3 минуты для каждого задания базового уровня сложности и 6–8 минут для каждого задания повышенного уровня сложности. Можно использовать непрограммируемый калькулятор с вычислением тригонометрических функций, логарифмов и с возведением числа в степень.

Критерии выставления оценок: «0–4» баллов — оценка «неудовлетворительно»; «5–7» баллов — оценка «удовлетворительно»; «8–10» баллов — оценка «хорошо»; «11–12» баллов — оценка «отлично»

Несомненно, описанный подход к созданию единой «блочно-модульной основы заданий» для фондов оценочных средств всей кафедры показывает достаточную гибкость представленной модели, постоянное изменение и пополнение банка задач, высокую степень вовлеченности всех преподавателей кафедры в методическую работу кафедры, постоянное саморазвитие и повышение уровня собственной методической подготовки преподавателя.

Такая форма организации обучения и контроля результатов образовательных достижений студентов еще больше смещает вектор работы преподавателя на «студентоориентированное обучение», что приводит к изменению характера взаимодействия субъектов образовательного процесса, к изменению технологий оценивания, которые становятся ориентированными на объективные и прозрачные критерии. Все это можно считать работой по формированию глобальной единой образовательной логики оценки достижений обучающихся, поступающих в вуз по результатам независимого оценивания (ЕГЭ) и результатов, достигнутых ими в результате обучения в вузе. Студент давно психологически готов к такой форме взаимодействия с преподавателем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 марта 2016 г. N224 «О реорганизации федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский государственный технический университет» и федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский государственный архитектурно-строительный университет». [Электронный ресурс] <http://base.garant.ru/71354726/#ixzz5clKhAITK>
2. Положение о фондах оценочных средств ВГТУ [Электронный ресурс]. http://cchgeu.ru/upload/iblock/2ff/polozhenie-o-fondakh-otsenochnykh-sredstv-programmam-vysshego-obrazovaniya-_programmam-bakalavriata-_spetsialiteta-_magistratury-i-srednego-professionalnogo-obrazovaniya.pdf
3. Методические рекомендации по формированию фондов оценочных средств ТПУ [Электронный ресурс]. <http://www.enin.tpu.ru/attachments/article/692/fos.pdf>
4. Положение о порядке формирования фондов оценочных средств «Станкин» [Электронный ресурс]. http://www.stankin.ru/education/local-documents-to-the-educational-process/methodological-support-of-educational-process/2017.10.31~<619_1_P_01-04_279_2017_ПОЛОЖЕНИЕ_о_порядке_формирования_ФОС.pdf
5. Тураева Т. Л. Анализ результатов ЕГЭ-2017 по физике на примере данных по Воронежской области [Текст] / Т. Л. Тураева, Т. В. Дубовицкая // Известия Воронежского государственного педагогического университета. — 2017. — № 4(277). — С. 241–246.
6. Тураева Т. Л. Особенности выполнения заданий ЕГЭ-2018 по физике в Воронежской области [Текст] / Т. Л. Тураева, Т. В. Дубовицкая // Известия Воронежского государственного педагогического университета. — 2018. — № 4(281). — С. 164–170.
7. Положение о балльно-рейтинговой системе, используемой при проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся Университета ИТМО [Электронный ресурс] http://edu.ifmo.ru/file/pages/115/polozhenie_o_barse.pdf
8. Методика создания оценочных средств для итоговой аттестации вузов на соответствие требованиям ФГОС ВПО / Письмо Минобразования России от 16 мая 2002 г. № 14–55–353.
9. Хабарова О. С. Проектирование и реализация технологии дифференцированного обучения на подготовительном отделении в техническом вузе [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Хабарова О. С.; Воронежский гос. технический университет, — Воронеж: 2004. — 165 с.

© Дубовицкая Татьяна Викторовна (d.t.v.n.a@mail.ru), Тураева Татьяна Леонидовна (tituraeva@mail.ru),
 Москаленко Александр Георгиевич (ag-mosk@yandex.ru), Хабарова Ольга Сергеевна (helgaorange@yandex.ru),
 Татьяна Елена Павловна (elena.tatianina@yandex.ru).
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАУЧНАЯ РАБОТА КУРСАНТОВ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

THE SCIENTIFIC WORK OF STUDENTS AS A MEANINGFUL COMPONENT OF THE TEACHER'S PEDAGOGICAL ACTIVITY

T. Zharova
S. Bezdenezhnykh
T. Siusina

Summary. In this study we investigated and substantiated the feasibility of establishing a scientific, RA-tionalisation clubs and sports clubs with the aim of improving the professional training of military specialists. In order to show the positive aspects of the activity of military-scientific circles of cadets, the authors of the article summarized the experience of the ten-year work of the scientific circle, formed by the efforts of two military departments of the branch of the VUNTS air force "VVA named after N. E. Zhukovsky and Yu. a. Gagarin" in Syzran: aviation electronic equipment and aerodynamics and flight dynamics.

The relevance of the work is determined by the need and the need to find new ways of developing the personality of a military specialist with professional research skills.

In the process of the study the increase of professional level of knowledge of the cadet, the development of communicative skills, analytical culture and skills, plan their activities, etc. non-standard approach of supervisors to the organization of work in the circle also is a powerful motivator for young scientists.

In addition, the article describes the results of an experiment conducted among students engaged in work in circles in order to identify the positive impact of cultural studies on the development of the personality of the future military specialist. Studies have shown that extracurricular activities in scientific, innovation and sports circles and training do not interfere with each other, but significantly increase the efficiency of the educational process, contribute to the development of professional and cultural competence of military specialists. According to the cadets, the creative work is undeniably useful, since: professional orientation of scientific works allows to consolidate knowledge in special military disciplines; teachers share their experience and knowledge, which can not be found in textbooks.

Keywords: military-scientific work, research activity, military-scientific groups, applied programs, professional orientation, generation of intellectual potential, creative thinking

Жарова Татьяна Александровна

К.п.н., доцент, филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» в г. Сызрани
gta_szn@mail.ru

Бездenezных Сергей Витальевич

Преподаватель, филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» в г. Сызрани

Сюсина Тамара Олеговна

С.н.с., филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» в г. Сызрани
sus0611@mail.ru

Аннотация. в данной работе исследована и обоснована целесообразность создания научных, рационализаторских кружков и спортивных секций с целью совершенствования профессиональной подготовки военного специалиста. Преследуя цель показать положительные аспекты деятельности военно-научных кружков курсантов, авторами статьи был обобщен опыт десятилетней работы научного кружка, образованного усилиями двух военных кафедр филиала ВУНЦ ВВС «ВВА имени Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» в г. Сызрани: авиационного радиоэлектронного оборудования и аэродинамики и динамики полета.

Актуальность работы определена необходимостью и потребностью поиска новых путей развития личности военного специалиста, владеющего профессиональными исследовательскими умениями и навыками.

В процессе исследования был выявлен рост профессионального уровня знаний курсантов, развитие коммуникативных умений, аналитической культуры, навыков планирования своей деятельности и т.д. Нестандартный подход научных руководителей к организации работы в кружке также является мощным мотиватором молодых ученых.

Кроме того, в статье рассмотрены результаты эксперимента, проведенного среди курсантов, занятых работой в кружках с целью выявления положительного влияния факультативных занятий на развитие личности будущего военного специалиста. Исследования показали, что внеаудиторные занятия в научных, рационализаторских и спортивных кружках и обучение не мешают друг другу, а в значительной степени повышают эффективность образовательного процесса, способствуют развитию профессиональной и общекультурной компетенции военных специалистов. По мнению курсантов, творческая работа неоспоримо полезна, так как: профессиональная направленность научных работ позволяет закрепить знания по специальным военным дисциплинам; преподаватели делятся своим опытом и знаниями, которых в учебниках не найдешь.



В настоящее время педагоги всего мира находятся на стадии осознания необходимости творческой организации педагогической деятельности и поиска новых методов развития обучающихся как профессионалов-исследователей. В работе обобщен опыт десятилетней работы научного кружка, образованного усилиями двух военных кафедр филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани: авиационного радиоэлектронного оборудования и аэродинамики, и динамики полета.

Актуальность исследования определена необходимостью и потребностью поиска новых путей развития личности военного специалиста, владеющего профессиональными исследовательскими умениями и навыками.

Научная новизна: применен нетрадиционный комплексный межкафедральный подход к организации военно-научного кружка и анализу результатов роста творческого потенциала курсантов. В работе выделены и обоснованы условия, обеспечивающие практическую значимость, элементы исследования.

Известно много примеров создания научных кружков. Так, например, в педагогической деятельности Н.Е. Жуковского особо поучительным является его руководство студенческими научными кружками [1, с.43]. Великий ученый любил заниматься со студентами и всегда находил время для работы в студенческом научном кружке. По словам А.А. Архангельского, «Николай Егорович всегда ставил любого из нас в положение, равное с ним, и это подчеркнутое равенство невольно поднимало каждого из нас в собственных глазах, вызывало инициативу и создавало громадный интерес в работе» [2, с. 15].

10 лет трудится научный коллектив, чьи профессиональная эрудиция и богатый педагогический опыт направлены на то, чтобы заинтересовать курсантов научными творческими темами.

Актуальной проблемой подготовки офицерских кадров в высших военных заведениях является воспитание военного специалиста, для которого научная работа должна являться обязательной составляющей высокой профессиональной подготовки в сочетании с опытом, полученным в учебном процессе.

Ключевые слова. Военно-научная работа, научно-исследовательская деятельность, военно-научные кружки, прикладные программы, профессиональная направленность, формирование интеллектуального потенциала, творческое мышление.

Выполняемые курсантами военно-научные работы относятся к одному из видов научно-исследовательской деятельности, условием успешного развития которой, по нашему мнению, должен стать индивидуальный подход к ее проектированию и организации.

Проектирование всегда имеет свои особенности, но имеется и общее, что объединяет процессы выполнения научной работы:

- ◆ обоснование основных целей и задач исследования на базе изучения общепрофессиональных, общетехнических дисциплин, дисциплин естественнонаучного цикла и их прикладное применение при изучении специальных военных дисциплин;
- ◆ совершенствование профессиональной подготовки будущих военных специалистов;
- ◆ формирование творческого отношения к делу.

Содержание военно-научной работы носит комплексный характер и в большей степени содержит элементы исследования.

Обучение в любом военном вузе узконаправленное и явного разграничения между дисциплинами не может быть, так как задача руководителя вуза, коллективов кафедр и научно-исследовательских подразделений — воспитать профессионала, разностороннего специалиста. Поэтому на всех кафедрах нашего филиала организованы военно-научные кружки, где активно взаимодействуют опытные преподаватели и курсанты, которые на первых этапах обучения в основном ставят перед собой задачу освоить военную специальность. На занятия в кружках отводится время, оставшееся от внеаудиторной работы на самоподготовке. Это добровольное желание, основанное на стремлении курсантов расширить кругозор, углубить знания по предметам. Дьяконов считает, что «немаловажную роль в научно-исследовательском процессе имеет тема научной работы. Она должна соответствовать профилю вуза и вызывать заинтересованность молодых ученых» [3, с. 143]. Необходимо не только выбрать тему, помочь курсантам выполнить работу, но и подготовить выступление. Умение красиво донести результаты проделанной работы до слушателя — половина успеха!

Курсанты делят работу — один готовит презентацию, другой — выступление, но каждый из них может сделать замечание и/или дополнение. Так как над каждой

темой работает группа курсантов, необходимо оценить, кто из них будет выступать, а кто ассистировать. Во время выполнения работы руководители присматриваются к кружковцам, особенно к начинающим, кто из них сможет со сцены интереснее донести до зрителей результаты проделанной работы. Выступающий должен не только все знать о работе, но ответить на любой вопрос аудитории. Презентация и выступление готовятся заранее, их можно выучить, а вот от каверзных вопросов выступающий не застрахован. Поэтому подготовке к выступлению уделяется особо пристальное внимание.

Многие преподаватели высшей школы скептически относятся к научной деятельности, объясняя это тем, что обучаемые не обладают достаточным опытом и знаниями. Вертолеты несколько десятилетий эксплуатируются в силовых структурах и гражданской авиации. Накоплен огромный опыт, который отражен в инструкциях и документах. И все же на стыке дисциплин возникают неясные вопросы. Каждая дисциплина в нашем вузе по логическим структурам связана с другими специальными дисциплинами (аэродинамика и конструкция летательного аппарата, авиационное и радиоэлектронное оборудование, вооружение, вертолетовождение, тактика и т.д.) [4]. Занятия в кружке, образованном усилиями двух военных кафедр филиала ВУНЦ ВВС «ВВА имени Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани: авиационного радиоэлектронного оборудования и аэродинамики и динамики полета — позволяют наглядно проследить взаимосвязь между практической аэродинамикой и авиационным оборудованием, авиационным оборудованием и боевым применением. Мы настраиваем наших курсантов на то, что они должны знать все дисциплины и нюансы летной работы и понимать, что в воздухе подсказок ждать не от кого. Люди на борту вертолета надеются на пилота, вверяя ему свою жизнь. И, если есть хоть небольшой шанс на благополучное завершение полета при возникновении аварийной ситуации, он должен его найти и им воспользоваться. Все аварийные ситуации прописать в инструкции экипажу невозможно. Значит, есть область для научной деятельности курсантов. Практик всегда увидит «тонкие» места, надо только обозначить проблему и направить обучаемых на ее решение. Как правило, необходимо обойти не одну кафедру, узнать мнение специалистов по разным отраслям знаний, обобщить полученные данные.

Результативность работы во многом зависит от профессионализма руководителей, так, в коллективе нашего военно-научного кружка трудятся два талантливых преподавателя: Безденежных Сергей Витальевич — «золотой» выпускник нашего вуза, летчик с огромным летным стажем, опытный преподаватель. Все его идеи — результат его личной летной практики. Когда Сергей Витальевич предлагает тему научной работы, то доступно объяс-

няет ее суть, определяет цель и обязательно добавляет: «Я это пробовал, когда выполнял полет в сложных метеорологических условиях» — и подробно описывает полет: «у меня получилось, надо рассчитать и проанализировать». Замысел нравится и курсантам, и преподавателям;

Жарова Татьяна Александровна — настойчивый опытный преподаватель, специалист в информационных технологиях и электротехнике. Главное в работе, считает Татьяна Александровна, понять постановку задачи, выстроить алгоритм ее решения. Выбранная тема интересна курсантам, если они видят в ней и профессиональную значимость и элементы исследования. И ведущие руководители кружка, и специалисты военных кафедр охотно дают консультации по возникающим вопросам. Итог совместной работы — единое мнение. Перед выступлением собирается весь коллектив и подробно обсуждается текст доклада, возможные вопросы.

Татьяна Александровна отмечает, что нестандартный подход научных руководителей к организации работы в кружке также является мощным мотиватором молодых ученых [5].

Одного желания курсанта мало. Необходимо уметь работать в коллективе, вести дискуссию, доступно и понятно излагать и отстаивать идею, заложенную в исследовании. И на этом этапе работы всегда рядом с курсантами старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории Т.О. Сюсина.

В научном кружке обычно одновременно работают в среднем восемь-пятнадцать курсантов с первого по пятый курсы. Когда приходят «младшие», их с осторожностью начинают знакомить с текущей темой и определяют задачи исследования. Часто бывает, что они за первый год успевают накопить опыт сбора информации к работе — это уже показатель. Старшекурсники готовятся к конференциям или конкурсам, начинающие с большим интересом делают свои первые шаги. Все это проходит открыто, проблемы обсуждаются всем коллективом. Как только ребята начинают работать в кружке, они сразу по-другому относятся к учебе и организации своего свободного времени.

Десять лет непрерывной работы для научного кружка — это немало. Много интересных проектов, много споров, дискуссий и ошибок. В первых работах основное внимание уделялось общепрофессиональным дисциплинам: информатике, электротехнике, электронике. Отсюда и первые темы: «Методики проведения занятий в форме деловых игр как условие творческого развития обучаемых», «Опыт создания технологий компьютерного обучения с привлечением творческих способностей курсантов», «Использование прикладных программ

при изучении теории поля». Все работы имеют научную и практическую значимость. Например, в процессе работы над темой «Формирование интеллектуального потенциала курсантов на занятиях по информатике» создан электронный проект планирования индивидуальной работы преподавателя вуза и проведен автоматизированный расчет подведения итогов по каждому показателю с использованием основных функциональных инструментов MS Excell для обработки табличных данных. Актуальность работы заключается в необходимости показать, что основной задачей вуза становится подготовка такого выпускника, который сможет использовать методологию, основные понятия и положения каждой отдельной дисциплины в междисциплинарной, интегративной связи с другими дисциплинами для решения задач профессиональной направленности. И согласование этих связей, по нашему мнению, начинается с информатики. Сегодня авторы этих и многих других работ — командиры летных подразделений — часто вспоминают свои первые шаги и победы в науке [6]. Работа продолжается у ребят появилась уверенность, они научились работать самостоятельно и уже сами предлагали новые темы. Поэтому на заседании кружка мы решили поработать с двумя новыми серьезными задачами.

Одна из них — создание интерактивной функциональной модели директорного управления вертолетом. С использованием технологии Addobe Flash выполнена анимация полета вертолета по маршруту в трех эпизодах:

- ◆ работа директорного управления при отклонении от линии заданного пути (ЛЗП) полета;
- ◆ работа директорного управления при изменении высоты и скорости полета;
- ◆ работа пилотажно-навигационного комплекса при полете по маршруту.

Поиск путей совершенствования модели пространственного движения вертолета с участием человека привел в свое время к директорному управлению, суть которого заключается в непрерывной обработке летчиком поступающей информации с приборов пилотажно-навигационного комплекса. Принцип работы систем используется на современных отечественных и зарубежных самолетах и вертолетах.

Научная новизна исследования состоит в том, что результаты работы позволяют:

- ◆ эффективно изучить устройство и принцип работы приборов, его связь с системами вертолета и наземным комплексом;
- ◆ обеспечить тренировку летному составу в распределении внимания при работе с оборудованием кабины, помочь перейти от прямой индикации на обратную;

- ◆ показать, что визуализация пилотирования является переходным звеном между теоретическим материалом и тренажером.

Практическая ценность работы определяется тем, что ее результаты позволяют обосновать рекомендации по правильной эксплуатации директорного управления вертолета, наглядно довести их и последствия их нарушения до обучаемых и сформировать у них стереотип грамотных действий экипажа по проверке работоспособности перед полетом и использованию директорного управления в полете. Результат — диплом второй степени на пленарном заседании международной конференции в г. Ульяновске (УИ ГА).

К техническим результатам, полученным при решении поставленной задачи, можно отнести:

- ◆ повышение уровня и качества обучения;
- ◆ сокращение времени изучаемого образца техники, приобретение навыков и умений по выполнению необходимых процедур при обслуживании и подготовке реальной техники к эксплуатации, в том числе в нештатных ситуациях при экономии материальных затрат, расходуемых при обучении на изучаемой технике.

При разработке использован новый методический и технологический подход, который позволил:

- ◆ улучшить интерактивность, динамичность и наглядность учебно-методического материала;
- ◆ расширить методические возможности по изучению лётной эксплуатации и технического обслуживания вертолётa [7].

Вторая тема — «Аэродинамический расчет несущего винта новой компоновки». Несущие винты, представляющие собой характерную и неотъемлемую часть вертолетов, являются особым видом воздушных винтов. Основные летно-технические характеристики вертолета определяются аэродинамическими свойствами несущего винта. В данной работе разработана методика аэродинамического расчета несущего винта по придуманной нами схеме соосного винта «новой компоновки». Работа выполнена с использованием прикладных программ.

Результаты научной работы реализованы в учебном процессе на кафедре аэродинамики и динамики полета (АиДП) при подготовке методических материалов для проведения занятий по дисциплине «Аэродинамика и динамика полета».

Все темы профессиональные, связаны с эксплуатацией авиационной техники и носят глубокий исследовательский характер [8]:

«Анализ режимов работы бортовой сети вертолета на основе схем замещения», «Разработка имитационной модели системы электроснабжения вертолета Ми-8МТ», «Дозаправка вертолетов при выполнении поисково-спасательных работ над водной поверхностью». Положительные результаты принесла разработка темы: «Расчет возможностей увеличения дальности полета в аварийных ситуациях». Решаемая в данной работе проблема требует знаний в области аэродинамики, конструкции двигателя, навигации, информационных технологий.

В настоящее время исследуется новая проблема: «Доставка груза на горную площадку десантированием с внешней подвески», которая требует от ребят знаний в области аэродинамики, поиску и спасению экипажей, парашютной подготовки, авиационного вооружения, информатики и т.д.

Говоря о достигнутых успехах, следует отметить, что микроклимат в коллективе напрямую влияет на результат работы. Не удивительно, что руководители приложили максимум усилий и получили в итоге сплоченную команду, в которой каждый из ребят нашел занятие по душе [7].

С целью выявления положительного влияния внеаудиторных занятий на развитие личности будущего военного специалиста проведен эксперимент среди курсантов, которые активно занимаются в военно-научных и рационализаторских кружках и в спортивных секциях. Обследование проходило в два этапа: на первом этапе на межсекционном заседании кружков ребятам было предложено ответить на два вопроса и обосновать свои ответы:

1. Как, по вашему мнению, влияют на рост вашего профессионального становления внеаудиторные занятия в научных, рационализаторских и спортивных кружках?
2. Какие на ваш взгляд, полезные профессионально важные качества сформировались у вас в процессе занятий в кружке?

Результаты ответов на первый вопрос следующие. Курсанты считают, что внеаудиторные занятия в научных, рационализаторских и спортивных кружках:

- 1) мотивируют к активной учебной и профессиональной деятельности;
- 2) обеспечивают организацию обучения на высоком уровне сложности с использованием информационных технологий;
- 3) побуждают к непрерывному совершенствованию военно-профессиональных знаний, умений и навыков;
- 4) воспитывают высокие морально-психологические качества, дисциплинированность и ответственности за порученное дело;

5) обеспечивают возможность использовать профессиональный опыт высококвалифицированных педагогических и командных кадров.

б) нацеливают курсантов на совершенствование способностей и качества личности и их развитие применительно к получаемой специальности.

По второму вопросу выбраны качества, которые оказались, по мнению курсантов, полезными и, кроме того, общими для курсантов научных и спортивных кружков: организованность, мужество, самообладание, упорство, инициативность, смелость, требовательность, работа в команде, самостоятельность, компьютерная грамотность.

В обосновании определились ожидаемые нами способности: организовать научную деятельность в войсках и прививать основы творческой деятельности в школьном коллективе своих детей; грамотно подготовить документацию, организовать тренировки и возглавить проведение спортивных мероприятий в войсках, среди дворовых команд и команд микрорайона и т.д. [8].

Анкетный опрос (60 человек) выявил динамику изменения отношения курсантов к внеаудиторным занятиям, понимания взаимосвязи внеаудиторных занятий по всем трем направлениям. Осознание необходимости занятий наукой, спортом и рационализаторством как важнейшего средства профессионального роста от курса к курсу повышается. При этом 40% курсантов свое увлечение (например, научной работой) нравятся наряду с двумя другими (рационализаторством с спортом). Связь профессионального роста с занятиями в кружках видят 43% курсантов; 14% рассматривают внеаудиторные занятия как фактор общего развития, а 3% вовсе не видят практической значимости внеаудиторных занятий для будущей профессиональной деятельности офицера.

Результаты исследования показали, что внеаудиторные занятия в научных, рационализаторских и спортивных кружках и обучение не мешают друг другу, а в значительной степени повышают эффективность образовательного процесса, способствуют развитию профессиональной и общекультурной компетенции военных специалистов, обеспечивая в целом высокий уровень качества их подготовки.

Таким образом, полезность научных кружков неоспорима, так как:

- ◆ профессиональная направленность научных работ позволяет закрепить знания по специальным военным дисциплинам;
- ◆ преподаватели делятся своим опытом и знаниями, которых в учебниках не найдешь;
- ◆ во время выступлений совершенствуются ораторские навыки и навыки работы с аудиторией [9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Тюлина, И. А. Педагогическая деятельность Н. Е. Жуковского в Московском университете // Ист. и методол. науки [Текст]. — 1997. — №4. — С. 139–149.
2. Ветчинкин, В. П. Н. Е. Жуковский — основоположник русской авиационной науки // Техника воздушного флота [Текст]. 1947. — №1. — С. 31–36.
3. Дьяконов, Г.С., Иванов, В.Г., Кондратьев, В. В. Особенности инновационного инженерного образования// Вестник Казанского технологического университета, Казань [Текст], 2010. С. 140–145
4. Атанов, И.В., Капустин, И.В., Никитенко, Г.В., Скрипкин, В. С. Междисциплинарные связи в учебном процессе высшего учебного заведения // Современные проблемы науки и образования [Текст]. — 2013. — № 6.
5. Абросимов, В. И. Профессиональные качества преподавателя // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2001. — № 6. — С. 61–64.
6. Активизация познавательной деятельности курсантов [Текст]: Сб. докл. межвузовской науч.-методич. конф. Ставрополь, 2003. — 60 с.
7. Высшая профессиональная школа: сотрудничество преподавателя и студента в исследовательской работе [Текст]: сб. науч. тр. в 2 ч. / под ред. Н. Б. Шмелевой. — Ульяновск: УлГУ, 2006. 142 с.
8. Акмалов, А. Ю. Творческие задачи как средство активизации познавательной деятельности учащихся на предметах гуманитарного цикла [Текст] / автореф. дис. . канд. пед. наук: 13.00.01. / А. Ю. Акмалов. Челябинск, 1995. — 20с.
9. Жарова, Т.А. О развитии профессиональной культуры будущих военных специалистов// Вестник Казанского технологического [Текст]. 2010.— № 12.—С.140.

© Жарова Татьяна Александровна (gta_szn@mail.ru), Безденежных Сергей Витальевич, Сюсина Тамара Олеговна (sus0611@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

*S. Inevatkina
D. Konovalova*

Summary. The article discusses the concepts of "support", "psychological and pedagogical support." The points of view of the authors are analyzed, covering in their works the issues of psychological and pedagogical support. The results of a study aimed at studying the characteristics of the organization of the process of psychological and pedagogical support of primary school children with mental retardation are presented. Particular attention is paid to the results of interviewing teachers involved in the education and upbringing of primary schoolchildren of this category and their parents.

Keywords: escort, escort, psychological and pedagogical support, children with disabilities, children with special educational needs, primary school students, mental retardation.

Иневаткина Светлана Евгеньевна

*К.псх.н., доцент, Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева (г. Саранск)
svetlaj23@mail.ru*

Коновалова Дарья Владимировна

*Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева (г. Саранск)
poletaevadasha@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождение». Анализируются точки зрения авторов, освещающих в своих работах вопросы психолого-педагогического сопровождения. Приводятся результаты исследования, направленного на изучение особенностей организации процесса психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития. Особое внимание уделяется результатам интервьюирования педагогов, участвующих в обучении и воспитании младших школьников указанной категории и их родителей.

Ключевые слова: сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с особыми образовательными потребностями, младшие школьники, задержка психического развития.

На сегодняшний день предлагается все больше инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. В 2016 году утверждены и вступили в силу Федеральные государственные образовательные стандарты для детей с ограниченными возможностями здоровья и интеллектуальными нарушениями. В соответствии с указанными стандартами дети с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с задержкой психического развития получили возможность равного доступа к образованию с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Независимо от социального положения, физических и умственных способностей психолого-педагогическое сопровождение предоставляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровню его развития образования [2; 6].

Младшие школьники с задержкой психического развития — достаточно многочисленная категория. Нали-

чие указанного состояния является одной из ведущих причин возникновения трудностей в обучении и при соблюдении норм социального поведения. При задержке психического развития наблюдаются нарушения эмоционально-волевой, познавательной, поведенческой сферы, недостатки речевого развития, которые носят комплексный и системный характер.

Указанные особенности развития делают необходимой организацию психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития.

В литературных источниках можно встретить различные трактовки понятия «сопровождение». В работах отечественных ученых данный процесс часто описывают как особую форму деятельности педагога, направленную на взаимодействие по оказанию помощи сопровождаемому в процессе его личностного роста [5, с. 44].

Также процесс сопровождения рассматривают как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемо-

го, направленное на разрешение жизненных проблем сопровождаемого [1; 4].

В свою очередь психолого-педагогическое сопровождение представлено как комплексная система, особая культура помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья в решении задач его развития, обучения, воспитания и социализации [3, с. 416].

Некоторые отечественные исследователи рассматривают психолого-педагогическое сопровождение как педагогически управляемую деятельность, имеющую циклическую структуру и состоящую из четырех этапов: диагностического, поисково-вариативного, практико-действенного и аналитического. По мнению авторов, каждый цикл складывается из последовательно выполняемых действий. Основной целью такого сопровождения становится непрерывная поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья силами всех специалистов [7; 8].

Представим результаты исследования, направленного на изучение особенностей организации процесса психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе научно-практического центра «Ресурсный центр интегрированного образования» ФГБОУ ВО МГПИ. В эксперименте приняли участие 11 младших школьников с задержкой психического развития, которые обучались по адаптированным основным образовательным программам (вариант 7.1) во 2 классах школ города Саранска. Также в качестве испытуемых выступили 11 педагогов, осуществляющих процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития в указанных муниципальных образовательных организациях г.о. Саранск и 11 родителей.

Целью констатирующего эксперимента является изучение особенностей организации процесса психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития. Для реализации указанной цели были спланированы и проведены следующие мероприятия: интервьюирование педагогов, осуществляющих процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития; интервьюирование родителей; исследование особенностей развития младших школьников указанной категории.

Анализ результатов интервьюирования показал, что большинство педагогов (72,7%) и родителей (100%) характеризуют инклюзивное образование как совместное

обучение детей с отклонениями в развитии и нормально развивающихся сверстников, не разъяняя особенности такого обучения. Незначительная часть опрошенных (27,3%), трактуя понятие «инклюзивное образование», обращает внимание на необходимость учета индивидуальных особенностей развития лиц с ограниченными возможностями здоровья и создания для них специальных условий. Высказывая свое отношение к совместному образованию нормально развивающихся детей с детьми, имеющими особые образовательные потребности, 9,1% педагогов и 100% родителей поддержали идею инклюзивного образования. Большая часть педагогов, а именно 90,9% не принимает идеи инклюзивного образования. Возможно, полученные результаты объясняются наличием сложившегося стереотипа и свидетельствует либо о недостаточности понимания инклюзивного процесса, либо о трудностях, возникающих при организации условий для инклюзивной практики. У 100% педагогов и родителей знания о существовании различных вариантов получения образования детьми с особыми образовательными потребностями ограничены, так как они не понимают целесообразности инклюзивного образования, не владеют знаниями о способах получения информации. Также все 100% педагогов и родителей считают, что непременно возможны нежелательные действия со стороны нормально развивающихся сверстников в адрес ребенка с ОВЗ. По их мнению, это возникает из-за того, что у детей недостаточно развитый уровень толерантности. Кроме того, нежелательные действия возможны и со стороны ребенка с ОВЗ в адрес нормально развивающихся сверстников, которые выражаются в проявлении у них агрессии, связанной с оскорблениями или отсутствием критики в ситуации взаимодействия.

Все участники анкетирования продемонстрировали недостаточный уровень осведомленности о необходимости психолого-педагогического сопровождения. Круг представлений у родителей о задачах психолого-педагогического сопровождения достаточно сужен. Вследствие чего они смогли выделить лишь одну задачу: помощь ребенку с ограниченными возможностями здоровья в преодолении трудностей. Педагоги под задачами психолого-педагогического видят помощь в развитии ребенка и обеспечение его адаптации к школе.

Рассмотрим результаты, полученные по методикам, направленным на исследование особенностей познавательного развития младших школьников с задержкой психического развития.

Большая часть младших школьников с задержкой психического развития (81,8%) продемонстрировали низкий уровень сформированности мышления. Испытуемые не смогли справиться ни с одним заданием даже

с помощью педагога. Только 18,2% младших школьников указанной категории показали средний уровень сформированности мышления.

Уровень сформированности устойчивости внимания у большинства младших школьников с задержкой психического развития (72,7%) также на низком уровне. При выполнении заданий обучающиеся часто отвлекались, работали на бланке хаотично. Педагог пытался оказать помощь, которая не была использована, что сказалось на результате выполнения заданий. Незначительная часть испытуемых (27,3%) частично выполнили задания, допустив незначительные ошибки.

Данные исследования кратковременной памяти младших школьников с задержкой психического развития позволяют констатировать следующие результаты: у большинства испытуемых (72,7%) уровень сформированности изучаемого познавательного процесса низкий. Необходимо отметить, что низкий уровень сформированности кратковременной памяти коррелирует с низким уровнем сформированности внимания. Средний уровень кратковременной памяти продемонстрировали 27,3% испытуемых.

Соответственно, у младших школьников с задержкой психического развития при исследовании уровня сформированности познавательных процессов, был зафиксирован в основном низкий уровень мышления, внимания и памяти. У незначительной части испытуемых — средний уровень сформированности исследуемых познавательных процессов.

При изучении уровня сформированности умения понимать и сохранять цель младшие школьники с задержкой психического развития продемонстрировали низкий уровень (72,7%). Испытуемые не смогли сконцентрироваться на цели задания, часто отвлекались, не прослеживали результат выполнения, подсказки педагога часто оставляли без внимания. Часть испытуемых (27,3%) задание выполнили, прибегая к постоянной помощи экспериментатора, с незначительными ошибками и исправлениями, продемонстрировав средний уровень сформированности умения понимать и сохранять цель. Никто из испытуемых не продемонстрировал высокий уровень сформированности данного умения.

Далее был изучен уровень сформированности умения контролировать учебные действия в соответствии с задачей. У большинства испытуемых (72,7%) низкий уровень изучаемого умения. При выполнении задания младшие школьники смогли найти в тексте одну-две ошибки, при этом воспользовавшись помощью педагога. Незначительная часть испытуемых (27,3%) показали средний уровень исследуемого умения: при выпол-

нении задания с помощью экспериментатора нашли три-четыре ошибки.

Подведем итоги, проведенного исследования. Большинство педагогов и родителей трактуют реализацию инклюзивного образования как процесс совместного обучения детей с отклонениями в развитии и нормально развивающихся сверстников, не понимая особенности такого обучения. Лишь незначительная часть педагогов (педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи) обращают внимание на тот факт, что инклюзивное образование возможно реализовать, учитывая индивидуальные особенности развития лиц с ограниченными возможностями здоровья и создавая для них специальных условий. Кардинально различаются мнения педагогов и родителей относительно целесообразности совместного обучения нормально развивающихся детей с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Так, все 100% родителей, воспитывающих детей с ОВЗ выражают положительное отношение к ситуации совместного обучения и воспитания нормально развивающихся младших школьников и младших школьников с задержкой психического развития. Данную позицию поддерживает только 9,1% педагогов. Остальные педагоги высказываются в поддержку отдельных классов для детей указанной категории, подчеркивая трудности, возникающие при организации условий в ситуации совместного обучения с нормально развивающимися сверстниками. При этом абсолютно все педагоги и родители демонстрируют отсутствие знаний о существовании различных вариантов инклюзивного образования.

Все педагоги и родители считают, что у нормально развивающихся младших школьников низкий уровень толерантности к лицам с ограниченными возможностями развития, поэтому возможны нежелательные действия с их стороны в адрес младшего школьника с задержкой психического развития. Кроме того, нежелательные действия возможны и со стороны обучающегося с задержкой психического развития в адрес нормально развивающихся сверстников, что связано со сниженным уровнем самоконтроля, в том числе в результате полученного оскорбления.

Результаты интервьюирования позволяют говорить о недостаточной осведомленности как педагогов, так и родителей относительно задач психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями развития, в том числе с задержкой психического развития. Родители в качестве задачи выделяют лишь одну: помощь ребенку с ограниченными возможностями здоровья в преодолении трудностей. Педагоги под задачами психолого-педагогического видят помощь в развитии ребенка и обеспечение его адаптации к школе. Также никто из испытуемых не смогли обозначить направления

психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями развития.

Результаты, полученные с помощью методик, направленных на исследование особенностей развития познавательных процессов младших школьников с задержкой психического развития, позволяют утверждать о том, что у большинства испытуемых низкий уровень сформированности внимания, кратковременной памяти, мышления, а также низкий уровень сформированности умений понимать и сохранять цель и контролировать учебные действия в соответствии с задачей. Лишь незначительная часть испытуемых демонстрирует средний уровень сформированности исследуемых процессов и умений.

Полученные данные, свидетельствуют о необходимости психолого-педагогического сопровождения млад-

ших школьников с задержкой психического развития, которое будет включать в себя помощь, направленную на повышение уровня сформированности познавательных процессов, произвольной регуляции и функции контроля. Кроме того, необходимо просвещение педагогов и родителей в контексте целесообразности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Исследование выполнено в рамках внутривузовского гранта Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева по теме «Разработка компетентностно-ориентированного содержания профильных дисциплин по направлениям подготовки Специальное (дефектологическое) образование и Психолого-педагогическое образование уровня бакалавриата и магистратуры».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции / Н. В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. — 2012. — № 1. — С. 56–59.
2. Гамаюнова, А. Н. Индивидуальный образовательный маршрут как условие удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной практике / А. Н. Гамаюнова // Современные исследования социальных проблем. — 2017. — Том 8. — № 1–2. — С. 35–43. (9 с., 0,5 п.л.). Импакт-фактор РИНЦ 2016 = 0,601.
3. Даниловская, Г. Ф. О психолого-педагогическом сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного инклюзивного центра / Г. Ф. Даниловская, Е. С. Семкина // Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: материалы III международной научно-практической конференции. — Казань: Познание, 2015. — С. 414–417.
4. Золоткова, Е. В. Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Золоткова, С. Е. Иневаткина // Гуманитарные науки. — 2014.
5. Нечаев, М. П. Система работы образовательной организации по выявлению и психолого-педагогическому сопровождению детей, находящихся в трудной жизненной ситуации / М. П. Нечаев, Е. И. Фадеева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 1 (7). — С. 42–47.
6. Рябова, Н. В. Сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики / Н. В. Рябова // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 6; URL: <http://www.science-education.ru/130-23366> (дата обращения: 30.11.2015).
7. Сметнева, Н. С. Проектирование модели психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс] / Н. С. Сметнева // Современные исследования социальных проблем — 2017. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru>.
8. Тугулева, Г. В. Реализация технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в дошкольном образовании [Электронный ресурс] / Г. В. Тугулева, Е. А. Овсянникова, Г. В. Ильина // Перспективы Науки и Образования. — 2019. — Режим доступа: <http://pnojurnal.wordpress.com/archive>.

© Иневаткина Светлана Евгеньевна (svetlaj23@mail.ru), Коновалова Дарья Владимировна (poletaevadasha@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

DETERMINATION OF READINESS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SPEECH DISORDERS TO DESIGN ACTIVITY

*S. Inevatkina
V. Vlasova*

Summary. The article is devoted to the organization of design activities of primary school children with speech impairments. The results of a theoretical analysis of the work of researchers on this topic are presented. Different interpretations of the concept of "project activity" are considered. The results of a study aimed at studying the level of speech formation, the cognitive sphere, as well as interest in designing in primary school students with speech impairments are presented.

Keywords: project, design activity, speech disorders, primary school students.

Иневаткина Светлана Евгеньевна

*К.псх.н., доцент, Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева (г. Саранск)
svetlaj23@mail.ru*

Власова Виктория Ивановна

*Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева (г. Саранск)
cookies04@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации проектной деятельности младших школьников с нарушениями речи. Изложены результаты теоретического анализа работ исследователей по указанной теме. Рассматриваются разные трактовки понятия «проектная деятельность». Представлены результаты исследования, направленного на изучение уровня сформированности речи, познавательной сферы, а также интереса к проектированию у младших школьников с нарушениями речи.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, нарушения речи, младшие школьники.

В жизни современного человека за последние десятилетия произошли глобальные изменения в информационно-коммуникационной сферах. Указанная тенденция не может не сказываться и на других жизненных сферах. Так, в образовании происходит пересмотр целевых установок и педагогических средств, что нашло отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. В указанном документе на первый план выходит необходимость развития качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества. Так, в последние годы происходит активная переориентация цели образования с формирования знаний, умений и навыков на развитие у обучающихся способностей, позволяющих самостоятельно оперировать указанными категориями.

Соответственно, главенствующими педагогическими задачами становятся следующие: воспитание свободной личности; формирование у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания; тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать действия; эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах; быть открытыми для новых контактов и культурных связей. Реализация указанных выше задач требует широкого внедрения в образовательный процесс альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности. В последнее время ученые и практики много вни-

мания уделяют проектной деятельности, которая выступает в качестве метода, позволяющего формировать у младшего школьника умение учиться. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков младших школьников, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

П. Б. Бондарев и В. Е. Курочкина в своих работах проектирование рассматривают как целенаправленную деятельность человека, целью которой является моделирование представлений об определенном процессе или продукте [2, с. 11].

По мнению В. П. Бедерхановой и П. Б. Бондарева, проектная деятельность складывается из действий, являющихся фрагментами других видов деятельности, и представляет собой индивидуально-творческий процесс [1, с. 36].

Под педагогическим проектированием понимается предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности и прогнозирование ее результатов [9, с. 115].

Многие исследователи отмечают, что проектная деятельность предполагает стремление изменить несовершенную действительность и тем самым приблизить

более совершенное, с точки зрения авторов проектирования, будущее. Педагогическое проектирование, кроме того, преследует дополнительную цель: изменение людей, осуществляющих проект [3; 5].

Обобщая вышесказанное, отметим, что проективная деятельность в педагогике предполагает планирование, нацеленное на решение актуальных образовательных задач и реальное практическое преобразование сложившейся образовательной ситуации за определенный период времени.

Включение в проектную деятельность младших школьников способствует развитию у них социальных навыков, например, умение работать в группе; сотрудничать; умение принимать и выполнять определенную роль; умение выстраивать отношения с окружающими людьми. Данный процесс значительно затруднен у обучающихся с нарушениями речи. У младших школьников указанной категории, в первую очередь, требуется совершенствование коммуникативных навыков, а именно умение формулировать высказывание; умение слушать; умение принимать мнение другого и отстаивать своё. Вовлекая младших школьников в проектную деятельность, удастся эффективнее расширить знания обучающихся об окружающем, пополняя тем самым словарный запас; совершенствовать связную речь; развить способность к словотворчеству; развить коммуникативные навыки [4; 7; 8].

В данной статье представлены результаты констатирующего исследования, направленного на изучение готовности младших школьников с нарушениями речи к проектной деятельности. Понятие «готовность» в формате данной работы рассматривается как качество личности [6, с. 59].

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе научно-практического центра «Ресурсный центр интегрированного образования» (НПЦ «РЦИО») при ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им М. Е. Евсевьева» г. Саранска. В эксперименте приняли участие: 12 младших школьников с нарушениями речи, обучающиеся во вторых классах общеобразовательных школ г. Саранска. В рамках научно-практического центра «Ресурсный центр интегрированного образования» для данных обучающихся организовано психолого-педагогическое сопровождение, в том числе оказывается логопедическая помощь.

В рамках констатирующего эксперимента был исследован уровень сформированности познавательных процессов (внимания, памяти, мышления), речевого развития (уровня сформированности связной речи, умения использовать речевые средства, воспроизведения

звуко-слового облика слов в структуре предложения, лексического запаса), коммуникативных способностей (умения вести диалог, умения использовать различные способы поиска информации) и интереса к проектированию. Определение уровня сформированности указанных параметров необходимо для определения готовности к проектированию младших школьников с нарушениями речи.

В рамках констатирующего эксперимента были определены следующие направления диагностики и соответствующий инструментарий:

1. исследование уровня сформированности познавательных процессов: внимания, памяти, мышления («Исключение лишнего», «Корректирующая проба», «Запомни десять слов»);
2. исследование уровня сформированности речевого развития и коммуникативных способностей («Рассказ по картинке», «Повтори за мной», «Скажи наоборот», «Домик», «Ответь на вопрос»);
3. исследование уровня сформированности интереса к проектированию (беседа по вопросам).

Представим результаты, полученные с помощью методик, направленных на исследование уровня сформированности познавательных процессов. Оказалось, что все испытуемые (100%) продемонстрировали средний уровень сформированности способности устанавливать логические связи и отношения между понятиями. При выполнении методики «Аналогии» испытуемые действовали самостоятельно, но допустили несколько ошибок. После незначительной направляющей помощи экспериментатора, допущенные ошибки были исправлены. Испытуемые при выборе подходящего слова рассуждали, используя при этом образец. Результаты проведения методики «Корректирующая проба» показали, что у большинства испытуемых (58,3%) низкий уровень изучаемого познавательного процесса. При выполнении задания большая часть младших школьников с нарушениями речи не могли удержать в поле зрения бланк, распределив внимание; перескакивали со строчки на строчку, пропуская нужную букву; обнаружены также сложности при переключении с одной строчки на другую. Для выполнения задания испытуемым необходимо было просматривать каждую букву, что было для них затруднительным. Помощь педагога не использовали, пытались справиться самостоятельно. В результате задание было выполнено с большим количеством ошибок. Часть испытуемых (41, 7%) продемонстрировали средний уровень устойчивости, переключаемости и распределения внимания. При выполнении задания, младшим школьникам с нарушениями речи понадобилась незначительная помощь экспериментатора. В итоге, удалось выполнить задание с небольшим количеством ошибок, действовали испытуемые распределяя, переключая внимание,

демонстрируя устойчивость исследуемого познавательного процесса.

Следующим шагом были проанализированы результаты, полученные с помощью методики «Запомни десять слов». Оказалось, что у большинства младших школьников с нарушениями речи достаточно снижен объем кратковременной слуховой памяти: 58,3% испытуемых смогли запомнить меньше 5 слов. Качественная оценка, полученного результата свидетельствует о том, что при предъявлении слов для запоминания младшие школьники с нарушениями речи, показавшие низкий уровень — не были сконцентрированы на запоминании, пытались заговорить с экспериментатором. Вероятно, особенности внимания сказались и на результатах, касающихся изучения уровня сформированности памяти. Часть испытуемых (41,7%) все же продемонстрировали средний уровень объема кратковременной слуховой памяти, запомнив при обследовании от 5 до 7 слов.

Таким образом, у младших школьников с нарушениями речи средний уровень сформированности способности устанавливать логические связи и отношения между понятиями; снижен уровень устойчивости, переключаемости и распределения внимания, а также снижен объем кратковременной слуховой памяти.

Далее были проанализированы результаты исследования уровня сформированности речевого развития и коммуникативных способностей.

В первую очередь представим данные, полученные с помощью методики «Рассказ по картинке». Использование указанной методики, было направлено на исследование уровня сформированности связной речи и определение умения использовать речевые средства. Было обнаружено, что у большинства младших школьников с нарушениями речи (58,3%) низкий уровень сформированности связной речи: испытуемые затрудняются самостоятельно формулировать развернутый связный рассказ с определенным сюжетом, который имеет начало и логическое завершение. Часто удавалось сформулировать отдельные короткие фразы или предложения, которые отражают суть картинки, перечисляя то, что на ней изображено, но не связаны между собой по смыслу. У 41,7% испытуемых (средний уровень) получилось сформулировать развернутые предложения по сюжетной картинке, но для формулирования переходов от предложения к предложению была необходимость прибегнуть к помощи экспериментатора. При этом, получившийся рассказ, часто не был закончен.

Далее представим результаты, полученные при изучении уровня сформированности воспроизведения звуко-слоговой оболочки слов в структуре предложения.

Оказалось, что ни один младший школьник с нарушениями речи не смог правильно и точно воспроизвести предложенные предложения. Большинство испытуемых (66,7%) продемонстрировали низкий уровень, так как при повторении предложений за экспериментатором достаточно часто искажали слоговую структуру слов. Средний уровень продемонстрировали 33,3% испытуемых: повторяли предложения медленно, используя послоговое воспроизведение, часто демонстрируя многочисленные запинки и одно-два слова с искажением слоговой структуры.

Следующим шагом представим результаты исследования лексического запаса. С этой целью испытуемым была предложена методика «Скажи наоборот», при выполнении которой необходимо было определить способность подбирать слова, противоположные по смыслу. Результат полностью коррелирует с данными по методике «Повтори за мной»: 66,7% младших школьников с нарушениями речи продемонстрировали низкий уровень сформированности лексического запаса, показав достаточные затруднения при подборе противоположных слов; 33,3% испытуемых показали средний уровень сформированности лексического запаса, допустив при выполнении задания несколько ошибок.

Следующим этапом были проанализированы результаты, полученные в ходе исследования уровня сформированности коммуникативных способностей. Анализ данных позволяет утверждать, что большинство испытуемых (58,3%) имеют средний уровень сформированности умения вести диалог — вступают в диалог самостоятельно, но в силу имеющегося нарушения речи не могут конструктивно и длительно его поддерживать. После включения в диалог экспериментатора (с помощью вопросов) процесс обсуждения возобновляется. Достаточно большое количество испытуемых (41,7%) имеют низкий уровень сформированности умения вести диалог. Учащиеся пытались вступить в диалог, который не смогли поддержать и продолжить даже с помощью экспериментатора. Многие из-за неумения высказать и отстоять свое мнение в случае несогласия используют резкий тон в общении со сверстником. Большинство испытуемых с низким уровнем сформированности умения вести диалог так и не договорились со сверстниками, что сказалось на результате выполнения задания.

Анализ результатов, полученных при исследовании уровня сформированности умения использовать различные способы поиска информации, свидетельствует о том, что данные коррелируют с показателями методики «Домик». Как показало проведенное исследование, у большинства испытуемых (58,3%) средний уровень

сформированности умения использовать различные способы поиска информации: испытуемые выполнили задание самостоятельно, при этом выбрали лишь один вариант поиска информации из предложенных. Часть испытуемых (41,7%) продемонстрировали низкий уровень сформированности данного умения, так как не смогли выполнить задание по инструкции, не поняли изображения источников информации, не хватило информации для выполнения задания.

Таким образом, у большей части младших школьников с нарушениями речи средний уровень сформированности таких коммуникативных способностей, как умения вести диалог и умения использовать различные способы поиска информации.

Последним шагом в рамках констатирующего эксперимента были проанализированы результаты, полученные при исследовании уровня сформированности интереса к проектированию.

Оказалось, что ни один испытуемый не смог ответить на вопрос: «что такое проект?». Большая часть испытуемых (58,3%) проявили заинтересованность к данной де-

ятельности, а часть (41,7%) не проявили заинтересованности к данной деятельности, так как не поняли ее суть.

Таким образом, результаты исследования позволяют утверждать, что у младших школьников с нарушениями речи средний уровень сформированности словесно-логического мышления; средний и низкий уровни сформированности устойчивости, переключаемости и распределения внимания; средний и низкий уровни объема кратковременной слуховой памяти; средний и низкий уровни сформированности связной речи и умения использовать речевые средства, а также средний и низкий уровни сформированности коммуникативных умений, что свидетельствует о низком уровне готовности к проектной деятельности.

Исследование выполнено в рамках внутривузовского гранта Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева по теме «Разработка компетентностно-ориентированного содержания профильных дисциплин по направлениям подготовки Специальное (дефектологическое) образование и Психолого-педагогическое образование уровня бакалавриата и магистратуры».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бедерханова, В. П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности: учебн. пособие / В. П. Бедерханова, П. Б. Бондарев. — Краснодар: ККИДПО, 2000. — 54 с.
2. Бондарев, П. Б., Курочкина В. Е. Проектная деятельность учителя: учебное пособие / П. Б. Бондарев, Курочкина В. Е.; под ред. П. Б. Бондарева — Краснодар, 2002. — 44 с.
3. Бушуева, А. А. Сущность педагогического проектирования в образовательной деятельности [Электронный ресурс] / А. А. Бушуева, Н. В. Быстрова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. — 2019. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/suschnost-pedagogicheskogo-proektirovaniya>.
4. Гамаюнова, А. Н. Программа коррекционной работы как основа реализации особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании / А. Н. Гамаюнова, А. Ш. Биксалиева // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). — 2018. — № 7(2). — С. 239–250. (Импакт-фактор РИНЦ 2017 = 0,102).
5. Еныгин, Д. В. Анализ исследований в области педагогического проектирования / Д. В. Еныгин // Проблемы современного образования. — 2017. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/analiz-issledovaniy-proektirovaniya>
6. Минаева, Н. Г. Формирование готовности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья к решению проблем их образования / Н. Г. Минаева // Гуманитарные науки и образование. — 2014. — № 1 (17). — С. 57–61.
7. Рябова, Н. В. Мониторинг уровня сформированности универсальных учебных действий младших школьников / Н. В. Рябова, Е. А. Демидова, О. В. Терлецкая О. В. // Гуманитарные науки и образование. — 2018. — Том 9. — № 3. — С. 113–119. (Импакт-фактор РИНЦ = 0,397).
8. Терлецкая, О. В. Особенности изучения коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / О. В. Терлецкая, А. С. Крылова // Специальное образование: научно-методический журнал. — 2018. — № 3 (51). — С. 84–94. (Импакт-фактор РИНЦ 2017 = 0,433).
9. Филимонюк, Л. А. Педагогическое проектирование как индивидуальная и коллективная деятельность / Л. А. Филимонюк // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. — 2017. — № 2. — С. 114–118.

© Иневаткина Светлана Евгеньевна (svetlaj23@mail.ru), Власова Виктория Ивановна (cookies04@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ

MAIN DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF CORPORATE CULTURE OF STUDENTS OF CREATIVE HIGH SCHOOLS

V. Kavera
N. Kaminskaya
E. Ertman

Summary. The corporate culture has powerful impact on main indicators of activity of creative high school, making it interesting and unique both in perception of its own employees and students, and in presentation of other organizations and institutions. The consideration of functions of implementation of corporate culture allows to use this mechanism for creative development and creating prerequisites for stimulating students' social and cultural activity. The results of the investigation of conditions of the realization of corporate culture in the Saint-Petersburg State High School of Culture were presented in this article.

Keywords: corporate culture, communications, social interaction, student's group.

Кавера Виктория Анатольевна

К.п.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный институт культуры
kavera@list.ru

Каминская Надежда Дмитриевна

К.п.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный институт культуры
ddp92@yandex.ru

Эртман Елена Владимировна

К.п.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный институт культуры
ertman07@mail.ru

Аннотация. Корпоративная культура оказывает мощное воздействие на основные показатели деятельности творческого вуза, делает его значимым и уникальным в восприятии собственными сотрудниками и студентами и в представлении других организаций и учреждений. Рассмотрение функций реализации корпоративной культуры, позволяет использовать этот механизм для творческого развития и создания предпосылок для стимулирования социально-культурной активности студентов. В статье представлены результаты исследования условий реализации функций корпоративной культуры в Санкт-Петербургском государственном институте культуры.

Ключевые слова: корпоративная культура, коммуникации, социальное взаимодействие, студенческая группа.

Главной отличительной особенностью, конкурентным преимуществом и одним из ключевых факторов успеха многих организаций, учреждений, работающих в различных сферах деятельности, является культура их организации, или же корпоративная культура. Она благотворно влияет как на внутреннюю, так и на внешнюю деятельность организации. Влияние корпоративной культуры на внутреннюю деятельность может проявляться в ориентированности всех членов учреждения на единые цели, в их инициативе и мобильности, в позитивном микроклимате, атмосфере коллективного взаимодействия и взаимопомощи людей, являющихся её неотъемлемой частью.

Корпоративная культура способна сделать организацию уникальной, во многом сформировать ее организационную структуру и историю, создать определенные правила для коммуникаций и возможности принятия решений, инициировать внутренние ритуалы и легенды. История, традиции, нормы поведения, взаимодействие членов организации между собой, взаимодействие с партнёрами и многое другое, всё это является неизменными составляющими корпоративной культуры.

Развитая корпоративная культура вуза имеет не меньшее значение, чем в любой другой организации или учреждении. Осознание и принятие сотрудниками и студентами вуза некоего единства, существования общих целей, ценностей и норм, мифов, ритуалов, верований и общевузовских традиций сложно переоценить.

Корпоративная культура вуза может характеризоваться [2, с. 71]:

- ♦ общей дружественной обстановкой работы и учёбы;
- ♦ наличием общих интересов у сотрудников и студентов — стремлением научить и научиться, развиваться и способствовать развитию;
- ♦ сплочённостью коллектива, выраженной в преданности вузу и склонности к командной работе;
- ♦ восприятием студентами руководства и преподавателей вуза как воспитателей.

Говоря о вузе, можно выделить две группы носителей корпоративной культуры [2, с. 72]: сотрудники и студенты. Сотрудники вуза характеризуются как устойчивые, долговременные структурные образования, в то время как студенческие группы можно охарактеризовать достаточно

кратковременным периодом существования, определяемым временем обучения в образовательном заведении. Однако, даже в таких условиях, формирование корпоративной культуры является неотъемлемой частью повседневной работы [3, с.27]. Позитивные, комфортные и доверительные отношения между сотрудниками университета и студенческими группами, а также внутри студенческих групп являются значимым фактором формирования корпоративной культуры творческого вуза.

Важно отметить возрастные рамки студенческого коллектива, которые могут колебаться от 16 до 30 лет [1, с. 96]. Именно этот возрастной период охватывает наибольшее число студентов, способных стать генератором новых взглядов и идей. Эта часть молодежи характеризуется как наиболее активная, мобильная и свободная от стереотипов. Это своеобразный социокультурный ресурс, который способен дать новый сильный импульс деятельности, особенно в направлении формирования корпоративной культуры вуза [4, с. 223].

Для молодежи такие слова как «взаимодействие» и «группа» являются ведущими. Ведь, во-первых, к группе молодой человек испытывает особое доверие, его воспитание происходит в группе, таким образом, что наибольшее доверие у студента проявляется именно к связям внутри группы или между студенческими группами. Во-вторых, молодой человек стремится получить информацию, прежде всего, для того, чтобы иметь возможность сравнить свои убеждения и действия с действиями и убеждениями других людей. Таким образом, у обучающегося возникает наибольшее доверие к информации, полученной «горизонтально», внутри студенческой группы. И, наконец, в-третьих, молодой человек стремится удовлетворить познавательные, творческие, коммуникативные потребности, что возможно осуществить в студенческой группе.

Необходимо понимать, что студенческая группа имеет собственные убеждения и ценности, и совсем не обязательно она безболезненно и сразу сумеет воспринять те ценности, которые выдвигает вуз. Необходимо заинтересовать, привить желание к сопричастности, к взаимодействию, предложить внести свою лепту в развитие корпоративной культуры вуза. Процесс погружения студентов в жизнь вуза, в его традиции, формирование чувства сопричастности (чувства «общей судьбы»), всё это происходит постепенно и при необходимой свободе. Неправильно полагать, что только сегодня студент пришёл в образовательное учреждение, а уже завтра он станет полноценным носителем идей, норм, ценностей вуза. При приложении усилий именно к тому, чтобы заинтересовать студентов, при действиях, направленных на расширение простора их деятельности, при предоставлении определенных возможностей, можно

добиться того, что они начнут видеть и воспринимать себя частью корпоративной культуры вуза. Такой студент не забудет о вузе, даже будучи выпускником, становясь распространителем положительной информации во внешней среде, создавая своему вузу хорошую репутацию уже за его пределами.

Особенности корпоративной культуры творческих вузов выражены в совокупности функции, которые, отражают ее направленность и содержание. К таким функциям следует отнести:

- ◆ интегративную, суть которой заключается в объединении и сплочении студентов и сотрудников вуза;
- ◆ аксиологическую, формирующую ценностные установки;
- ◆ адаптационную, предполагающую внешнюю адаптацию, создание имиджа вуза, который бы отличал его от других;
- ◆ стимулирующую, которая обеспечивает процесс вовлечённости студентов и сотрудников в единую социальную среду и формирует чувство принадлежности к коллективу;
- ◆ регламентирующую, создающую единое нормативное поле;
- ◆ информационную, способствующую созданию информации и осуществлению более быстрой и интенсивной ее трансляции;
- ◆ коммуникационную, которая способствует более эффективному взаимопониманию и взаимодействию субъектов среды вуза;
- ◆ креативную, благодаря которой создаётся общая творческая атмосфера в коллективе, вводятся инновации, обеспечивается постоянное развитие вуза;
- ◆ аккумулирующую, нацеленную на сохранение и накопление опыта жизнедеятельности вуза;
- ◆ рекреативную, связанную с восстановлением физических и духовных сил и способствующую возникновению ощущения радости от совместной деятельности.

Исходя из вышеперечисленных функций, можно выделить элементы, на основе которых развивается корпоративная культура творческого вуза:

- ◆ Наличие фирменного стиля вуза, имидж, интерьер помещений, внешний вид сотрудников, т.е. то, что связано с визуальным аспектом. Вуз может иметь свою символику, что без сомнения выделяет его на фоне других вузов. Помимо этого, в некоторых образовательных учреждениях могут наблюдаться некоторые особенности интерьеров помещений вуза или формы одежды, которой придерживаются сотрудники и студенты, что также выделяет данный конкретный вуз.

- ◆ Традиции, истории, мифы. Всё то, что принято в стенах вуза, о чём сложено множество историй, о чём ходят легенды, то, что в течение жизнедеятельности вуза переросло в традицию и активно используется по сей день. Именно эта информация отражает историю вуза, то как он «жил» и развивался в течение многих лет.
- ◆ Нормы поведения, принятые в вузе, то чем должны руководствоваться студенты и сотрудники вуза при групповом взаимодействии, весь набор прав, моральных обязательств, представления о справедливости, которые приняты в данном образовательном учреждении.
- ◆ Атмосфера дружеского взаимопонимания, взаимодействия и поддержки, коллективизма и товарищества, т.е. позитивный психологический климат вуза. Взаимодействие, ощущение поддержки, как внутри студенческих групп и между ними, так и между такими группами как студенты и сотрудники вуза. Чем большее доверие и поддержка будет ощущаться каждым членом данного образовательного учреждения, чем чаще будет осуществляться взаимодействие, тем вуз будет успешнее в своей деятельности. Коллективная деятельность и поддержка есть одни из основных факторов успеха.
- ◆ Открытость вуза студенческим инициативам. Образовательное учреждение должно не только диктовать свои правила для исполнения, но и позволять студентам проявлять собственную инициативу. Она может быть направлена как на развитие студентов, так и на развитие корпоративной культуры.
- ◆ Методы решения проблемных ситуаций. То, как решаются затруднительные ситуации в вузе в целом, а также конкретных его субъектов (сотрудников и студентов) в отдельности.
- ◆ Организация коллективного досуга. Разнообразные совместные мероприятия, которые объединяют студентов вуза на основах неформального общения.
- ◆ Расширение пространства социально-культурного взаимодействия. Здесь следует отметить различные межвузовские мероприятия (соревнования, конкурсы, игры, олимпиады и т.п.), различные тренинги и мастер-классы, контакты с потенциальными работодателями, мероприятия, проводимые самими студентами на базе других учреждений. То, что может быть важно для студента вуза как сейчас, так и в будущем.
- ◆ Информационно-коммуникативные аспекты корпоративности. Собственное печатное издание вуза, сайт, форум, блоги в сети Internet.
- ◆ Включённость студентов в научно-исследовательскую деятельность вуза. Именно в рамках

данного направления интересы преподавательского состава и интересы студентов объединяются. Студент познаёт себя в новой для него деятельности и приносит пользу своему вузу. Совместная исследовательская деятельность развивает креативность, профессиональный интерес, доверие и взаимопонимание.

Корпоративная культура оказывает мощное воздействие на основные показатели деятельности вуза, делает его интересным и уникальным как в восприятии собственных сотрудников и студентов, так и в представлении других организаций и учреждений внешней среды [3, с. 28]. Гуманистическая направленность корпоративной культуры также создаёт ценностные представления как реальных, так и потенциальных учащихся, работников, партнёров творческого вуза. Следствием поставленных задач будет привлечение к вузу внимания известных и неординарных личностей, что тоже может также благотворно отразиться на деятельности и жизни вуза и всех его членов. Также можно говорить и о сторонних учреждениях, с которыми было бы полезно и важно сотрудничать.

Один из основных вопросов состоит в том, а можно ли сформировать сильную корпоративную культуру студентов в рамках вуза в целом. Вуз, это сложный рабочий механизм со множеством структур. Это ряд факультетов и учебных центров, это кафедры, также можно говорить о профкомах, филиалах и т.п. Проблема заключается не только в том, как охватить все структурные подразделения учебного заведения, но и в том, как изначально вузом — людьми, работающими и обучающимися в нём, воспримутся какие-либо нововведения. Основными условиями формирования корпоративной культуры [5, с. 8] в творческих вузах являются:

- ◆ прежде всего, это осознание того факта, что в данном образовательном учреждении существует некая, возможно, не структурированная организационная культура;
- ◆ поддержка начинаний тех членов коллектива, которые имеют новые идеи относительно возможности развития корпоративной культуры;
- ◆ поиск эффективных образцов корпоративной культуры в своей организации и необходимость их распространения;
- ◆ помощь студентам и сотрудникам в поиске их собственных стратегий развития корпоративных связей;
- ◆ возможность рассмотрения существенных изменений в корпоративной культуре организации не ранее чем в 5–7 лет.

Таким образом, исходя из вышесказанного, прежде всего, стоит сделать следующие выводы: необходимость

укрепления уже существующих коммуникативных связей; обеспечение гуманистической направленности процесса формирования корпоративной культуры; отсроченная результативность действий по развитию корпоративной системы.

Вследствие этого для начала каких-либо действий, направленных на формирование корпоративной культуры, следует выбирать изначально небольшие структурные подразделения вуза при общей корпоративной стратегии. Это могут быть, например, его кафедры. Позже деятельность, направленная на формирование корпоративной культуры студентов, может постепенно переходить на новый уровень более крупных структурных подразделений вуза, закрепляясь и укореняясь, тем временем, на предшествующих. Нужно отметить, что более высокие корпоративные уровни отличаются иным подходом, подбором форм и механизмов их реализации. Приобретает особое значение вопрос реализации студенческих потребностей и мотивов уже на новых уровнях деятельности вуза. Таким образом, субъектами коммуникации и взаимоотношений здесь являются: преподавательский состав различных структурных подразделений вуза (кафедры, факультеты); студенты кафедр и факультетов; выпускники кафедр и факультетов.

Для определения условий реализации комплекса функций корпоративной культуры в творческом вузе, в Санкт-Петербургском государственном институте культуры на кафедре социально-культурной деятельности факультета социально-культурных технологий в 2018–2019 годах было проведено эмпирическое исследование, включившее изучение различных форм организации корпоративных мероприятий для студентов, степени участия студентов в формировании и развитии корпоративных ценностей вуза. В исследовании приняли участие 200 студентов 1 и 4 курсов, обучающихся на кафедре социально-культурной деятельности. Целью исследования стало выявление уровня интегрированности студентов в корпоративную среду вуза, а также определение приоритетных функций корпоративной культуры. Задачи исследования: изучение представлений студентов о различных видах социально-культурной активности, развивающих корпоративную культуру; структуризация интересов студентов к различным видам корпоративных мероприятий; оценка потребности участия в творческих практиках, развивающих корпоративную культуру; рассмотрение форм реализации функций корпоративной культуры. Исследование осуществлялось посредством методов анкетирования и интервьюирования.

Первичная диагностика показала, что уровень вовлеченности студентов в корпоративную среду вуза составляет 63%, а степень участия студентов в формировании и развитии корпоративных ценностей вуза всего лишь

42% — такое расхождение можно объяснить тем фактом, что многие студенты, по-прежнему, не осознают важность своего личного влияния на те или иные изменения в корпоративной жизни вуза.

Изучение различных форм организации корпоративных мероприятий для студентов позволило выявить некоторые закономерности, связанные с позитивными аспектами формирования корпоративной культуры творческого вуза. Каждый из реализуемых проектов, так или иначе, был связан с определенными функциями корпоративной культуры.

Говоря об интегративной, адаптационной, стимулирующей, коммуникационной, креативной и рекреационной функциях корпоративной культуры, мы не можем не отметить, как удачно реализуется весь их спектр в студенческом Капустнике, который ежегодно проводится студентами факультета социально-культурных технологий. Традиционно он приурочен к выпуску студентов, но к участию в нем привлекаются студенты младших курсов. Это мероприятие демонстрирует нам замечательную идею передачи своеобразной студенческой эстафеты, создания атмосферы праздника и сплоченности.

Уже не один год, благодаря инициативе преподавателей кафедры социально-культурной деятельности, на факультете реализуется проект «Преобразуя мир». Цель этого проекта напрямую не связана с задачами формирования корпоративной культуры, он призван стимулировать интерес к направлению подготовки «Социально-культурная деятельность» и носит профориентационный характер, но к проведению этого творческого конкурса активно привлекаются студенты и преподаватели факультета. Благодаря этому проекту успешно реализуются такие функции корпоративной культуры как — информационная, коммуникационная и аккумулирующая.

Нельзя не отметить и такие начинания студентов и преподавателей факультета, как ежегодное возложение цветов на городских мемориалах, приуроченные к памятным датам. Эти мероприятия призваны реализовывать такие функции корпоративной культуры как, аксиологические, регламентирующие и стимулирующие.

Эксперимент, воплощенный на кафедре социально-культурной деятельности, стал началом интересного почина для создания проекта «Платформа». Данный проект носит профориентационный характер и призван знакомить студентов с профессиональными достижениями недавних выпускников кафедры. Эти встречи проходят в формате творческих встреч и мастер классов. В данном проекте принимают активное участие не только студенты кафедры социально-культурной де-

тельности, но и студенты кафедры туризма и социально-культурного сервиса и направления подготовки «психолого-педагогическое образование». Реализуя такие функции корпоративной культуры как, интегративную, адаптационную, стимулирующую, креативную, коммуникационную и аккумулирующую, этот проект смело можно назвать одним из значимых в корпоративной составляющей факультетской жизни.

Успешным воплощением креативной, стимулирующей и интегративной функций можно назвать и ежегодный «Конкурс социальной рекламы», также предложенный преподавателями кафедры социально-культурной деятельности. Этот конкурс призван стимулировать творческую активность студентов и преподавателей факультета. Для некоторых студентов этот конкурс стал стартом для участия в подобных инициативах на городском и общероссийском уровнях.

Проведение студентами и преподавателями факультета профориентационных квестов и деловых игр на базе общеобразовательных школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области также можно отнести к одной из самых важных функций корпоративной культуры, как адаптационной. Именно формированию имиджа творческого вуза призваны служить эти мероприятия. К данному направлению корпоративной культуры можно отнести и Дни открытых дверей факультета социально-культурных технологий, где стараниями преподавателей и студентов успешно проводятся экскурсии и квесты по историческому зданию вуза.

Перечень подобных проектов и инициатив можно было еще продолжить, но главная цель данной статьи состоит именно в том, чтобы проиллюстрировать основные направления реализации функций корпоративной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Динамика ценностных ориентаций молодежи в период социальной трансформации / В. В. Гаврилюк, Н. А. Трикоз // Социс. — 2002. — № 10 — С. 96–105.
2. Галагузов, А. Н. Корпоративная культура вуза / А. Н. Галагузов. — Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т. — 2010. — 118 с.
3. Особенности социокультурных практик в условиях вуза / Н. Д. Каминская, В. А. Кавера, Е. В. Эртман // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2018. — № 4. — С. 279–288.
4. Мешков А. Ю. Качеств образования и корпоративная культура университета / А. Ю. Мешков // Вестник ЮУрГУ, Серия «Образование, педагогические науки». — 2013. — № 2 — С. 27–30.
5. Фёдорова П. С. Корпоративная культура как фактор формирования образовательной среды вуза / П. С. Фёдорова // Ярославский педагогический вестник. — 2010. — № 4. — Том II (Психолого-педагогические науки). — С. 223–225.
6. Яблонскене, Н. Л. Корпоративная культура современного университета / Н. Л. Яблонскене // Университетское управление: практика и анализ. — 2006. — С. 7–25.

© Кавера Виктория Анатольевна (kavera@list.ru),

Каминская Надежда Дмитриевна (ddp92@yandex.ru), Эртман Елена Владимировна (ertman07@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

PEDAGOGICAL SUPPORT OF INTERPERSONAL RELATIONS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

O. Kamzina

Summary. : The article describes the content and features of the organization of pedagogical support of interpersonal relations in an inclusive environment. Much attention is paid in the article to the consideration of the concept of inclusion and the inclusive environment, its description is analyzed in legislative acts, and possible options for inclusion are described. The central idea of the article is the problem of accepting children with the normative development of a peer with disabilities, the formation of their tolerant attitude towards him, an «equal» relationship and the role of pedagogical support in solving this problem. The analysis of possible ways of organizing pedagogical support of interpersonal relations in an inclusive environment with different forms of organization of inclusive education is carried out.

Keywords: inclusion, inclusive education, pedagogical support, interpersonal relations, acceptance of a peer different from oneself, conflicts, tolerance, teacher, special class, volunteers, mercy, compassion.

Камзина Олеся Львовна

Аспирант, ЧОУ ВО Казанский Инновационный
Университет
Имени В. Г. Тимирязова (ИЭУП)», Россия, Казань
lkamzina@rambler.ru

Аннотация. В статье описываются содержание и особенности организации педагогической поддержки межличностных отношений в инклюзивной среде. Большое внимание в статье уделено рассмотрению понятия инклюзии и инклюзивной среды, проанализировано ее описание в законодательных актах, которые раскрывают, как особенности инклюзивной практики, так и конкретные формы инклюзии. Центральной идеей статьи становится проблема принятия детьми с нормативным развитием сверстника с ограниченными возможностями здоровья, а также формирование у них толерантного отношения к нему, отношения «на равных». В статье обосновывается роль педагогической поддержки в решении данной проблемы. Осуществляется анализ возможных способов организации педагогической поддержки межличностных отношений в инклюзивной среде при разных формах организации инклюзивного образования. На что конкретно должен опираться педагог для формирования конструктивных отношений в школьной среде.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагогическая поддержка, межличностные отношения, конфликты, толерантное отношение, специальный класс, волонтеры, милосердие.

В настоящее время проблема инклюзивного образования активно разрабатывается, как в научной среде, так и в практико-ориентированных исследованиях. Все это приводит к формированию различных трактовок данного понятия и связанных с ним. Например, как отмечает в своем исследовании Ю. Д. Гакаме, в терминологическом словаре Центра взаимодействия «Инклюзия» даётся следующая трактовка понятия — «инклюзия — это процесс интеграции детей в общеобразовательный процесс независимо от их половой, этнической и религиозной принадлежности, прежних учебных достижений, состояния здоровья, уровня развития, социально-экономического статуса родителей и других различий» [3, с.251]. Раскрывая понятие «инклюзивного образования» со ссылкой на Федеральный закон № 273-ФЗ «От образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г., необходимо акцентирование внимания на том, что оно подразумевает предоставление всем равных возможностей при получении образования всех уровней вне зависимости от возможностей здоровья, но с учетом «разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [6]. В исследовании С. А. Калашниковой приводится следующее

определение инклюзивной среды — это «психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия (пространственно-предметные, социальные, технологические) для развития и социализации обучающегося с ОВЗ, соответствующие его индивидуальным возможностям и особым образовательным потребностям [4, с.26].

Система образования, включая все его ступени, активно реализует идею инклюзивного образования. Однако, в настоящее время имеет место ярко выраженное противоречие между сущностью идеи инклюзии, которая закладывалась при разработке системы инклюзивного образования и ее реальным воплощением. Понять сущность инклюзии возможно через совершение краткого исторического экскурса в ее философию и нормативно-правовое обеспечение.

К настоящему времени в нормативно-правовом обеспечении инклюзивного образования в Российской Федерации можно выделить:

1. Международные нормативно-правовые акты, включающие перечень Конвенций, регламенти-

рующих права людей с ограниченными возможностями здоровья, которые заключались, как правило, при руководстве (или значительном участии ООН).

2. Федеральные нормативно-правовые акты, которые разрабатывались с учетом международных, но отражают специфику реализации прав людей с ограниченными возможностями здоровья на территории РФ.
3. Региональные нормативно-правовые акты, которые разработаны с учетом вышеописанных групп, но отражают особенности реализации практики инклюзивного образования в субъектах РФ.
4. Локальные нормативно-правовые акты, которые разрабатываются с учетом вышеперечисленных групп на базе непосредственно образовательного учреждения, раскрывая особенности реализации инклюзивной практики в данной образовательной организации с учетом ее специфики.

Данные нормативно-правовые акты могут раскрыть, как особенности инклюзивной практики, как таковой, так и конкретных форм инклюзии: инклюзивных классов, коррекционных классов, специализированных образовательных учреждений. Тем не менее, несмотря на крепкую законодательную базу, инклюзивное образование в РФ на настоящий момент не реализуется в полной мере, что обусловлено рядом причин:

1. Реализация инклюзивной практики предполагает соответствующее материально-техническое оснащение образовательных организаций. Однако, если в крупных городах и областных центрах такое оснащение имеется, пусть в недостаточной степени, то в мелких городах и отдаленных населенных пунктах данная практика практически нереализуема. В связи с этим, как отмечает в своих исследованиях К. А. Михальченко, традиционной формой обучения детей с ограниченными возможностями здоровья остаются специальные (коррекционные) образовательные учреждения [5, с.77].
2. Значительная часть затруднений в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями связана с острым дефицитом квалифицированных кадров. Несмотря на то, что многие педагоги были обучены для работы с детьми ОВЗ в рамках курсов повышения квалификации, их знаний недостаточно для того, чтобы обеспечить полноценную реализацию ими индивидуальных образовательных маршрутов или адаптивных программ для детей с ОВЗ в параллели с обучением условно здоровых школьников. Министерство образования на настоящий момент не имеет возможности обеспечить тьюторское сопрово-

ждение всех нуждающихся в нем школьников. Кроме того, тотальное внедрение инклюзивной практики предполагает изменение ценностных ориентаций педагогов, их профессиональных ориентиров и способов работы.

3. Инклюзивное образование также предполагает изменение коммуникативных ориентаций самих школьников, причем, как условно здоровых, так и школьников с ОВЗ. Нередко у детей с ОВЗ в общении со сверстниками прослеживаются две кардинально противоположные тенденции: в рамках первой ребенок с ОВЗ требует к себе снисходительного, попустительского отношения, у него прослеживаются авторитарные, а иногда и деспотичные тенденции в общении. Это не способствует построению конструктивных межличностных отношений, а, наоборот, отталкивает от них даже ориентированных на дружбу сверстников.

В рамках второй тенденции школьники с ОВЗ стараются продемонстрировать окружающим свою независимость, возрастное соответствие по возможностям сверстникам, но, видя существенное различие, стараются держаться обособленно, лишь формально общаясь. Это также приводит к дистанцированию в общении.

Иными словами, для полноценной реализации инклюзивного образования в РФ недостаточно крепкой нормативно-правовой базы, необходим учет сопутствующих факторов. В частности, успешной реализации инклюзивной практики может способствовать обучение детей (как с ОВЗ, так и условно здоровых) построению конструктивных межличностных отношений со сверстниками, принятию иного, отличного от себя сверстника. Для этого необходимо соблюдение ряда психолого-педагогических условий:

1. Учет возрастнo-психологических особенностей школьников. Для каждой ступени обучения и каждого возраста школьников характерны свои цели и задачи, особенности построения межличностных отношений. Соответственно, педагогическая координация данного процесса не может быть организована в единой, универсализированной форме для всех классов, она должна иметь определенную специфику.
2. Необходимо обеспечить высокий уровень развития нравственных качеств школьников, совершенствовать процесс нравственного воспитания в школе, формируя у детей толерантность по отношению к сверстникам и внутренне детерминированную ориентацию на принятие отличного от себя сверстника.
3. Школьники находятся на этапе становления коммуникативных навыков и навыков построения

межличностных отношений, соответственно, необходимо, чтобы была организована качественная педагогическая поддержка данного процесса.

Большое внимание проблеме педагогической поддержки детей в образовании уделено в исследованиях О.С. Газмана [2]. Ученый считал данную проблему инновационной, отмечая, что модель образования, соответствующая парадигме педагогики поддержки, принципиально отличается от привычных подходов к организации воспитания и обучения детей. Реализующий ее педагог изначально стремится не вести ребенка за собой, не управлять им, не управлять его развитием, а как бы следовать за воспитанником, создавать условия для самоопределения, самоидентификации и самореализации, поддерживать его в осуществлении своей самости, помогать ему в решении собственных проблем [2].

Изучение исследований, посвященных педагогической поддержке показало, что в настоящее время в системе образования можно выделить три подхода к интерпретации педагогической поддержки:

1. Педагогический смысл педагогической поддержки заключается в том, что педагог оказывает поддержку и помощь в развитии только того, что уже находится в стадии формирования.
2. И.Ю. Шустова рассматривает педагогическую поддержку как базис становления самоанализа обучающегося, позволяющего ему принимать те или иные решения в каждой конкретной ситуации [7]. Данная идея отражает суть второго подхода, согласно которой смысл педагогической поддержки заключается в обеспечении условий для самоопределения обучающихся. Учитель — координатор, «маяк» для школьника в море альтернатив для выбора.
3. В рамках третьего подхода педагогическая поддержка утрируется и служит инструментом педагогических манипуляций, склонения обучающихся к той альтернативе, тому нравственному выбору, который учителем воспринимается, как единственно верный.

С педагогической и психологической точки зрения, верным является второй подход, поскольку он позволяет формировать у обучающихся самостоятельность нравственного (и любого иного) выбора, ответственности за свои поступки, как результата сделанного выбора.

Институт педагогической поддержки в школах активно развивается. Среди наиболее часто используемых форм можно выделить классные часы, которые, как правило, организуются тематически; акции, в которых

принимает участие либо классная параллель, либо отдельные звенья, либо вся школа (данные акции также являются тематическими, могут длиться декадами, и также являются приуроченными к определенной дате, празднику или тематическому дню).

Однако, стоит отметить, что форма педагогической поддержки должна избираться в зависимости от возраста и интересов школьников. Современные школьники активно используют социальные сети и Интернет, подкрепляя свои межличностные отношения общением в них. Многие социальные феномены, характерные для школьной общности плавно перекочевали в Интернет-среду (моббинг, буллинг). Соответственно, и в организации педагогической поддержки межличностных отношений в инклюзивной образовательной среде должно активно использоваться виртуальное пространство. Можно предложить для этого следующие инновационные формы:

1. Ведение аккаунта в Инстаграм школьником с ОВЗ на популярные в школьной среде темы (межличностные отношения, первая любовь, самовосприятие, внешний облик и т.д.). Это привлекает школьников, и одновременно повышает социометрический статус «иног, отличного от себя» сверстника в среде условно здоровых детей, формируя внутренне детерминированную мотивацию на его безусловное принятие.
2. Ведение канала на хостинге «YOUTUBE», который будет рассказывать интересные школьникам факты, а также интервью с интересными именно школьникам людьми. Данный канал должен иметь педагогическую цензуру, но многие объекты, интересные обучающимся должны освещаться максимально подробно.
3. Включение школьников с ОВЗ в школьные активы и советы для планирования акций, флешмобов, тематических недель.

Данные меры не исчерпывают весь перечень возможных вариантов организации педагогической поддержки межличностных отношений в инклюзивной образовательной среде, но отражает потенциально интересные для самых школьников и педагогические обоснованные формы ее организации.

Резюмируя рассмотрение особенностей организации педагогической поддержки межличностных отношений в инклюзивной образовательной среде необходимо отметить, что наиболее оптимальной ее формой является та, которая позволяет школьнику самостоятельно совершать нравственный выбор, самостоятельно оценивать перспективы и последствия всех имеющихся альтернатив, самостоятельно определять для себя приоритетные направления развития. Роль педагога при

такой форме педагогической поддержки аналогична роли координатора, наставника, старшего товарища, помогающего школьникам учиться самостоятельно строить межличностные отношения в непростой инклюзивной среде. Для того, чтобы педагогическая поддержка была эффективной педагог должен опираться на воз-

растные особенности, интересы и увлечения детей, исподволь формируя у них ориентацию не только на построение конструктивных межличностных отношений, но и на априорное безусловное принятие иного, отличного от себя сверстника, и дети с ОВЗ будут выступать в роли активных субъектов таковой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новейшие в образовании: десять концепций и эссе. — М.: Инноватор, 1995. — Вып. 3. — С. 58–63.
2. Газман, О. С. Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки / О. С. Газман // Всероссийская конференция «Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании». — М., 1996. — С. 4–25.
3. Гакаме, Ю. Д. Организация психологически безопасной образовательной среды в условиях инклюзивного образования/Ю.Д.Гакаме// Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — Т. 37. — С. 251–255.
4. Калашникова, С. А. Психолого-педагогические аспекты проектирования инклюзивной образовательной среды/С.А.Калашникова.// Образование и воспитание. — 2015. — № 3. — С. 26–29.
5. Михальченко, К. А. Инклюзивное образование — проблемы и пути решения. / К. А. Михальченко // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. — С. 77–79.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
7. Шустова, И. Ю. Педагогическая поддержка как условие становления готовности к самоанализу старшеклассников[Текст]/ И. Ю. Шустова. Дисс. ... канд. педагогич. наук. — М., 1999.

© Камзина Олеся Львовна (lkamzina@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Казань

МОДЕЛЬ «ЦИФРОВАЯ ШКОЛА» В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

MODEL «DIGITAL SCHOOL» IN TERMS OF THE ORGANISATION OF THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

**V. Klepikov
Y. Ponomaryova
I. Satayeva**

Summary. This article is devoted to the definition of «a digital school». The main components and the model of modern educational organisation «digital school» are presented in this article. It is clearly shown that the realisation of «a digital school» will definitely improve IT-competence of participants of educational process.

Keywords: digital school, model of «a digital school», digital educational environment, information and communication technologies, professional activity of a teacher.

Клепиков Владимир Борисович

*К.п.н., доцент, ГБОУ ДПО «Нижегородский институт
развития образования»
klevoolk@gmail.com*

Пономарева Елена Ираджевна

*К.п.н., доцент, ГБОУ ДПО «Нижегородский институт
развития образования»
ponomareva-ei@yandex.ru*

Сатаева Ирина Геннадьевна

*Директор, МБОУ «Новинская школа» (п. Новинки
Богородского района Нижегородской области)
nov-shkola@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассмотрена сущность понятия «Цифровая школа». Определены основные компоненты и представлена модель современной образовательной организации «Цифровая школа». Показано, что реализация модели «Цифровой школы» в образовательном процессе будет способствовать повышению уровня ИКТ-компетентности субъектов образовательной деятельности.

Ключевые слова: цифровая школа, модель цифровой школы, цифровая образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии, профессиональная деятельность педагога.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, «Федеральный государственный образовательный стандарт», «Профессиональный Стандарт» определяют необходимость использования педагогами современных технологий в образовательной деятельности. Интеграция информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс ОО предполагает: техническое и технологическое оснащение рабочих мест педагогов и обучающихся и, как следствие, подготовку педагогических кадров, способных эффективно работать в новых условиях; разработку педагогами методического обеспечения, создание и апробирование новых форм уроков и внеурочной деятельности обучающихся. Немаловажным здесь является реализация системного подхода использования ИКТ в обучении, как основы развития у обучающихся способностей к оперированию информацией. Успешным фактором внедрения цифровых технологий должен стать сам процесс освоения цифровых сервисов всеми участниками образовательного процесса. Поэтому, интенсивное внедрение современных информационно-коммуникационных технологий всё более остро ставит вопрос о существенном реформировании системы обучения.

Очевидно, что информационно-коммуникационные технологии повышают эффективность процесса препода-

вания учебного предмета в соответствии с требованиями ФГОС, но при этом сама эффективность использования возможностей ИКТ в работе преподавателя определяется не столько количеством поставленных компьютеров в кабинете, сколько способностью педагога организовать деятельностный подход в изучении предмета, где постоянное обращение к цифровым технологиям со стороны обучающихся и их преподавателей будет постоянным и мотивированным самой сущностью образовательного процесса [4]. Инновационный подход к построению образовательного процесса с использованием ИКТ позволит отказаться от многих стереотипов. Во-первых, необходимо будет принять как данность процесс перестройки учебного занятия, при котором применение информационно-коммуникационных технологий станет самой сущностью обучения, способом погружения обучающегося в мир знаний, а не действием ради некоей необходимости или обязанности. Во-вторых, это особенности коммуникаций субъектно-объектных отношений. Реализация ИКТ требует специфического общения педагога и учащихся. Это характеризуется сменой ролей участников образовательного процесса: учитель-субъект, ученик-субъект, учитель-консультант, ученик-соавтор, команда и т.д. [12]. В-третьих, это особенности контроля и оценивания. Процесс использования информационно-коммуникационных технологий

позволит выстроить систему формальных и неформальных способов контроля и оценивания, ориентированную на оценку индивидуального уровня знаний учащихся.

Профессиональная деятельность (в т.ч. и с использованием ИКТ) сопровождается процессом формирования и реализации среды такой деятельности. В настоящее время в публикациях всё чаще можно отметить термины «электронная образовательная среда», «цифровая среда», сопряжённые с внедрением ИКТ в образование. Как подсистема единой информационной среды и результат информатизации системы образования, данная среда характеризуется целостностью специально организованных педагогических условий развития личности в информационном обществе [9]. Как система, состоящая из информационной, учебно-методической и технической подсистем, она целенаправленно обеспечивает учебно-воспитательный процесс и его участников в содержательном, методическом, технологическом и мотивационном планах [14]. Считаем необходимым отметить, что наличие среды, в т.ч. образовательной, предполагает наличие субъекта деятельности, формирующего и реализующего указанную среду. Таким субъектом в условиях образовательной организации может стать «Цифровая школа».

Несмотря на достаточное количество определений, по нашему мнению, «Цифровая школа» — это система обучения, основанная на процессе актуализации цифровых образовательных ресурсов, формирующая и реализующая готовность пользователя к работе с информацией посредством использования современных информационно-коммуникационных технологий. Важной ключевой позицией для образовательной организации относительно реализации стоящих перед ней задач формирования «Цифровой школы» является разработка базовой модели школы, определяющей наличие минимальных или допустимо возможных компонентов, необходимых для её эффективного функционирования. На этапе моделирования:

- ◆ начинается процесс конкретизации перечня необходимых и достаточных ресурсов для выполнения субъектом своих профессиональных обязанностей (социальный заказ);
- ◆ дифференцируются стандарты актуального ресурса по уровням ИКТ-компетентности субъектов — пользователей «Цифровой школы»;
- ◆ создаются предпосылки для взаимодействия субъекта со специализированными средами;
- ◆ формируются и уточняются потребности субъектов на обеспечение системы цифрового обучения (социальный запрос).

Модель «Цифровой школы» формируется и реализуется при наличии трёх основных компонентов: административного модуля, основного обучающего модуля,

дополнительного обучающего модуля и технико-технологического модуля — может быть представлена следующим образом (рис 1):

где А — административный модуль, Б — основной обучающий модуль, В — дополнительный обучающий модуль, С — технико-технологический модуль.

В процессе разработки модели «Цифровая школа» нами были выделены принципы, определяющие основы формирования и реализации данной модели:

1. принцип разнообразности: предусматривает пространственный и предметный выбор цели деятельности для достижения желаемого результата;
2. принцип информативности: воздействует на субъект педагогической деятельности, повышая его возможности при использовании потенциала «Цифровой школы»;
3. принцип управляемости: определяет функциональные изменения в деятельности субъекта в зависимости от изменений условий образовательного процесса;
4. принцип инновационности: предполагает использование современных технических и технологических компонентов обучения, методических материалов и пр., мотивирующих субъектов образовательной деятельности на поиск новых методов и форм деятельности при осуществлении подготовки и самоподготовки в данном направлении;
5. принцип автономности: обеспечивает «Цифровой школе», как субъекту деятельности, потенциал развития и совершенствования в соответствии с требованиями современного образования;
6. принцип эксклюзивности: обеспечивает субъекту возможность реализации образовательной деятельности в цифровом пространстве с учетом его уникальных характеристик и предоставляет потенциал для их изменения (совершенствования) в результате указанной деятельности;
7. принцип материализации (измерения): определяет конкретные внешние и внутренние параметры измерения эффективности функционирования «Цифровой школы», подтверждая тем самым её реальное существование и определяя потенциал развития [7].

Предложенный ряд принципов с достаточной полнотой и информативностью позволяет осуществить моделирование и разработку концептуальных основ такого явления как «Цифровая школа».

В процессе формирования «Цифровой школы» работает целый комплекс сформированных компонентов

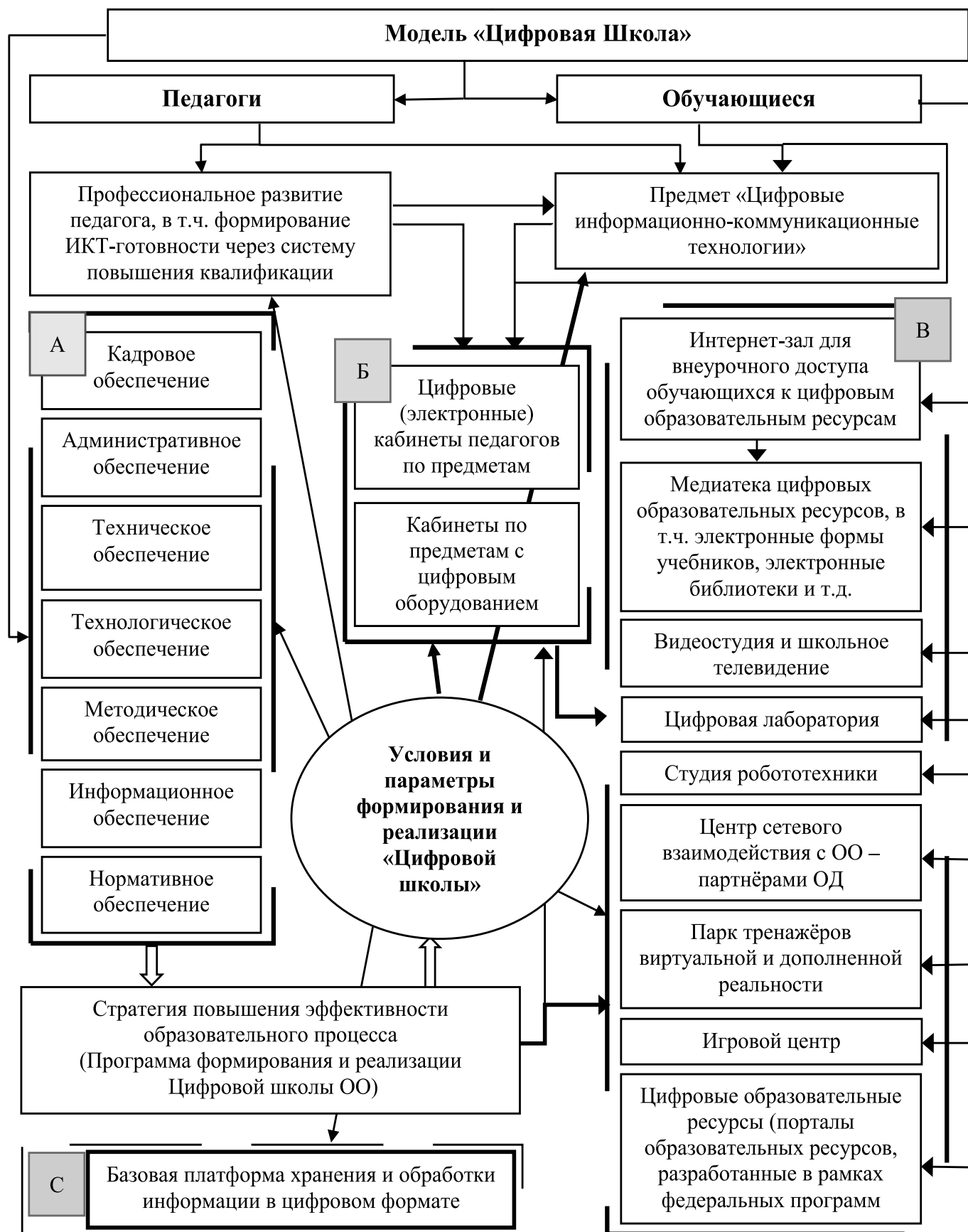


Рис. 1. Модель «Цифровая школа»

(модулей), у которых взаимодействие и взаимоотношения принимают характер взаимосодействия. Административный модуль (А), призван при наличии «Стратегии повышения эффективности образовательного процесса (Программа формирования и реализации Цифровой школы ОО)» обеспечивать условия для формирования и функционирования «Цифровой школы» в рамках образовательной организации. Посредством основного обучающего модуля (Б) осуществляется интеграция «Цифровой школы» в образовательный процесс ОО. Дополнительный обучающий модуль (В) расширяет взаимодействие обучаемых с цифровыми технологиями в условиях внеурочной деятельности, мотивируя школьников на дальнейшее обучение. Техничко-технологический модуль (С) обеспечивает возможности оперирования информацией в цифровом формате участниками образовательного процесса.

Для закрепления процесса функционирования «Цифровой школы» необходимо иметь фактор, который мог бы взять на себя кооперационную роль. Таким фактором применительно к процессу формирования и развития «Цифровой школы» следует рассматривать «Результат». Включение этого компонента в анализ в роли системообразующего фактора значительно изменяет общепринятые взгляды на систему цифровых образовательных ресурсов вообще и систему «Цифровой школы образовательной организации» в частности.

Суть подобного анализа может быть полностью выражена в вопросах, отражающих различные этапы формирования системы:

1. Какой результат должен быть получен?
2. Когда именно должен быть получен результат?
3. Какими средствами и ресурсами должен быть получен результат?

4. Какова достаточность полученного результата относительно поставленной цели?

В качестве результата деятельности в цифровой школе можно принять необратимые и позитивные изменения целевых показателей объекта под воздействием субъекта деятельности: готовность педагогов к системному применению ИКТ в образовательном процессе; показатели эффективности функционирования цифровой школы, выраженную наличием созданных цифровых образовательных продуктов в ходе профессиональной деятельности; результаты обучения школьников [7]. При этом целевые показатели мониторинга эффективности такой деятельности могут быть промежуточными и итоговыми, тактическими и стратегическими.

Исходя из всего вышеизложенного, считаем важнейшим фактором эффективного функционирования модели «Цифровой школы» реализацию двух условий: наличие профессиональной подготовки педагогических коллективов ОО, повышающей уровень их ИКТ-компетентности; формирование и реализацию системы обучения школьников использованию цифровых технологий при работе с информацией.

Выполнение данных условий в процессе внедрения модели «Цифровой школы» обеспечит модернизацию образовательного процесса на основе внедрения в педагогическую практику технологии цифрового обучения, моделей смешанного обучения, автоматизации процессов управления качеством образования, будет способствовать развитию у школьников навыков обучения в цифровом мире, умению создавать цифровые продукты для своей будущей профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бармин, Н.Ю., Максимова, С.А., Худин, Е., Герасимова, И. В. Технология развития ценностно-смысловой сферы современного школьника, Нижегородское образование. Нижний Новгород. — 2016. — № 4. С. 12–19.
2. Бондарева И. И. Возможности электронного обучения в формировании универсальных учебных действий у младших школьников/Нижегородское образование. 2016. № 3. С. 43–50.
3. Игнатьева, Г.А., Мольков, А. С. Концептуальные идеи как основание построения инновационной школы — Педагогика и просвещение. 2017. № 1. С. 124–132.
4. Интернет в гуманитарном образовании. / Под ред. Е. С. Полат. // М.: Владос. — 2001. — 272 с.
5. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под. редакцией: Бадарча Дендева — М.: ИИТО ЮНЕСКО. — 2013. — 320 с.
6. Канянина Т.И., Круподерова Е. П., Степанова С. Ю. Организация тьюторского сопровождения формирования ИКТ-компетентности педагогов Нижегородской области/Эксперимент и инновации в школе. 2017. № 2. С. 37–40.
7. Клепиков В. Б. Готовность педагогов к формированию и реализации персональной электронной образовательной среды в условиях дополнительного профессионального образования: диссертация ... кандидата Педагогических наук: 13.00.08 / Клепиков Владимир Борисович; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)»], 2017. — 212 с.
8. Клепиков В. Б. Информационная культура педагогов и проблемы киберсоциализации в современной образовательной деятельности /Нижегородское образование. 2017. № 1. С. 17–22.

9. Кулюткин, Ю.Н., Тарасов, С.В. Образовательная среда и развитие личности. // Новые знания/ — № 1. — 2001. — С. 6–7.
10. Лёскина И. Н. Сетевая организация инновационной деятельности педагогов в условиях муниципальной системы образования /Теория и практика общественного развития. 2013. № 10. С. 219–222.
11. Миллер, А. Л. Формирование ИКТ-компетентности учителей средствами электронных образовательных ресурсов в условиях дополнительного профессионального образования: дисс. канд. пед. наук: СПб. — 2015. — 220 с.
12. Панасюк, А. Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров Текст.: метод, пособ. / А. Ю. Панасюк. — М.: Высшая шк. — 1991. — 79 с.
13. Пономарева Е.И., Золотова А.Л. Технологии дистанционного обучения в образовательной практике средней школы /В сборнике: Web-технологии в образовательном пространстве: проблемы, подходы, перспективы сборник статей участников Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией С. В. Арюткиной, С. В. Напалкова. 2015. С. 290–292.
14. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании — М.: Школа-Пресс. — 1994. — 205 с.
15. Степанова С.Ю., Круподерова Е.П. ИКТ-инструменты для организации профессионального взаимодействия педагогов /Актуальные вопросы в науке и практике Сборник статей по материалам II международной научно-практической конференции. 2017. С. 144–149.
16. Сулейманов, Р. Правда и ложь о цифровом образовании — МГПУ «Учительская газета», № 27 от 3.07.2018 г.

© Клепиков Владимир Борисович (klevoolk@gmail.com),

Пономарева Елена Ираджевна (ponomareva-ei@yandex.ru), Сатаева Ирина Геннадьевна (nov-shkola@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Нижний Новгород

ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИМЕНИМОСТИ ТЕОРИИ АТТРИБУЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИГРЫ НА ФОРТЕПИАНО ДЕТЯМ

PRELIMINARY STUDY OF THE APPLICABILITY OF ATTRIBUTION THEORY IN TEACHING PIANO TO CHILDREN

Ma Xiaoxuan

Summary. The objective of this article is to collate the achievements of the attribution theory and the peculiarities of teaching piano to children applying to the practice of teaching piano, making suggestions for improving the quality of teaching. The tasks of the article are to sort out the achievements of motivational and attribution theory related to piano teaching, to analyze the embodiment and application of attribution theory in piano teaching, and to do preliminary research of the combination of attribution theory and piano teaching. Research hypothesis—the theory of attribution may also accomplish a correcting function in regard to a student's psychological state. Moreover, attribution is able to develop a positive attitude towards the subject, to promote better achievements and etc. **Methods and results:** using research published in the literature and methods of interdisciplinary studies for applying the achievements of the attribution theory to the practice of teaching piano. Applying positive attribution methods to the students' efforts and manageability helps us develop in them positive attitudes toward learning.

Keywords: theory of attribution, piano teaching, teaching method, motivation.

Ma Сяосяоань

Аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
346258534@qq.com

Аннотация. Цель этой статьи — упорядочить достижения в области мотивации и теории атрибуции применительно к преподаванию игры на фортепиано, проанализировать применимость методов атрибуции в фортепианной педагогике, провести предварительное исследование сочетания теории атрибуции и фортепианной педагогики. Задачи статьи: упорядочить достижения в области мотивации и теории атрибуции применительно к преподаванию игры на фортепиано, проанализировать применимость методов атрибуции в фортепианной педагогике, провести предварительное исследование сочетания теории атрибуции и фортепианной педагогики. Гипотезу исследования—теория атрибуции может выполнять корректирующую функцию в отношении психологического состояния учащегося. Также атрибуция способна формировать у ребёнка положительный настрой к предмету, способствовать достижению лучших результатов и т.д. **Методы и результаты** — используя исследования, опубликованные в литературе, и методы междисциплинарных исследований, внедрение достижений теории атрибуции в практику преподавания фортепиано. Применение позитивных методов атрибуции в отношении усилий и управляемости учащихся помогает нам развивать в них позитивное отношение к учёбе.

Ключевые слова: теория атрибуции, обучение игре на фортепиано, методика обучения, мотивация.

Краткое описание теории атрибуции

«**М**ой ребёнок слишком ленив, ничего не хочет делать!» «Этот ученик слишком глуп, я из сил выбиваюсь, пытаюсь его научить, а он не исправил ни одной ошибки...» «Я не люблю играть на фортепиано, мне нравятся только компьютерные игры!» При обучении игре на фортепиано мы часто слышим подобные высказывания, объясняющие причину невыполнения учебного задания, которые могут быть направлены как в наш адрес, так и в адрес ученика. Тем не менее, заключается ли суть проблемы только в желании или сообразительности ученика?

В таком сложном занятии, как обучение игре на фортепиано, невозможно переживать только успех и получать только хорошую оценку со стороны. Опыт неудачи

является неизбежным, указание на ошибки также является неотъемлемой частью обучения. Если успешный опыт сам по себе не сопровождается корректной точкой зрения на причины данного «успеха», это также не приносит пользы для дальнейшего обучения. При этом даже полное поражение может впоследствии стать новым источником мотивации при детальном анализе причин, приведших к нему.

В связи с этим, в качестве одного из наиболее важных аспектов, отвечающих за создание стабильной учебной мотивации, выступает понимание причин успеха или поражения.

Теория атрибуции представляет собой причинное восприятие того или иного явления или результата. В области достижения успеха значение данной теории включает в себя то, каким образом индивид, сталкиваясь

с победой или поражением, выстраивает причинно-следственную связь и находит дальнейшие пути развития сложившейся ситуации [10, с.129].

Атрибутивный отклик — это познание каузальности того или иного явления, основанное на персональных умозаключениях, которые, обладая значительной субъективностью, дифференцируются в зависимости от личных особенностей индивида. Бернард Вейнер, известный американский социальный психолог, проводя анализ способностей, усилий, удачи, степени выполнения задачи, выявил ряд основных причин, которые объясняют поражение или успех [15, с. 12]. Он вывел три «измерения», позволяющих осуществлять системный анализ основных факторов победы или поражения: контрольная точка (внутренняя и внешняя), стабильность (стабильная — нестабильная), контролируемость (контролируемая — не контролируемая).

Учебная атрибуция может оказывать влияние на область ожиданий и эмоций ученика, а также на учебную мотивацию и поведение, связанные с успехами в учёбе. Например, если при обучении музыке ученик показывает превосходные результаты, но при этом ему кажется, что это было слишком просто (фактор стабильности), то в этой ситуации ученик может не испытывать сильного удовлетворения (т.е., не может найти причину учебной атрибуции). Итак, каким образом можно помочь учащемуся обрести учебную мотивацию, задействуя при этом теорию атрибуции? Ниже приведены рассуждения по данной теме, целью которых является раскрытие роли атрибутивной составляющей при обучении игре на фортепиано.

Проявление и роль мотивации в обучении игре на фортепиано

В повседневной жизни атрибуция оказывает непосредственное влияние на наши выводы и решения, осознаём мы это или нет. Например, если мы испытываем боли в желудке, то в одном случае мы можем подумать, что это мелкая проблема, которую легко решить лёгким перекусом. В другой ситуации подобные боли могут стать предвестником заболеваний сердца — тогда небрежное отношение к этой проблеме становится недопустимым. Таким образом, различная атрибуция приводит нас к неодинаковым выводам, помогая выбрать дальнейшие пути реагирования. В связи с этим, встаёт вопрос: какая существует взаимосвязь между теорией атрибуции и обучением игре на фортепиано? Мы знаем, что атрибуция оказывает непосредственное влияние на успеваемость учащегося через изменение мотивации достижения, эмоционального состояния, самовосприятия и т.д. В связи с этим, нам необходимо рассмотреть, каким образом атрибуция взаимосвязана с тремя эле-

ментами: учебная мотивация, психическое здоровье и межличностная коммуникация.

Атрибуция является важным элементом, оказывающим влияние на мотивацию достижения, а также на успеваемость в целом. [5, с.152] Во время обучения при выполнении тех или иных учебных заданий ученик часто сам, сознательно или неосознанно, делает выводы относительно причин успеха или поражения. Негативная атрибуция способна нанести серьёзный урон положительному настрою ребенка по отношению к учёбе, тогда как приёмы позитивной атрибуции повышают энтузиазм ученика. Например, если ученику кажется, что он «слишком ленивый», «ужасно тупой» и т.д., это может привести к тому, что он перестанет прикладывать усилия, или же решит, что «у преподавателя низкий уровень педагогического мастерства», что это «злой рок», «слишком высокая конкуренция» и т.д. Подобным образом ученику может казаться, что он не в состоянии овладеть инструментом. Это в свою очередь приводит к тому, что он даже не пытается пересмотреть учебные методы и в результате сдаётся.

Атрибутивные приёмы тесно связаны с психическим здоровьем индивида. [5, с.158]. «Раньше меня часто били, если я не справлялся с заданием. Что же будет, если и в этот раз я не справлюсь? Отец обязательно снова меня побьёт». «Если я плохо сыграю, учитель наверняка больше не будет меня любить». «Я провалил выступление на концерте, мне больше не хочется жить». Последнее высказывание — это отнюдь не преувеличение: в Китае в среднем каждый год совершается 150 тыс. самоубийств среди учащихся [14]. В связи с этим, стоит помнить, что одновременно с осуществлением музыкального обучения нашей целью по-прежнему является сбалансированное развитие личности ученика, которое возможно при правильном балансе между становлением музыкальных способностей, коммуникации и психического здоровья учащегося. Мы не можем фокусироваться лишь на профессиональных достижениях и экономической выгоде.

Межличностная коммуникация за пределами учебной жизни ребёнка является другим немаловажным явлением [5, с.153]. Есть ли в окружении ребёнка те, кто может повлиять на процесс обучения игре на фортепиано? В первую очередь, таким человеком становится сам ученик, отвечающий за свою самооценку и самопознание. Затем располагаются преподаватели, родители, одноклассники, одноклассники и т.д. Эти «главные герои» в очень большой степени влияют на то, каким образом ученик будет объяснять себе причины победы или поражения. Если ребёнок говорит, что «у преподавателя ужасный характер», «одноклассники меня не любят и смеются надо мной», «мне не нравится играть на фортепиано», «для мамы только важно, чтобы я играл

на фортепиано, но она совсем меня не любит», то стоит задаться вопросом: какие факторы в окружении ученика отдаляют его от предмета, снижают его интерес к предмету? К счастью, согласно теории атрибуции, уровень негативной настроенности учащегося можно снизить через атрибутивный тренинг. Другими словами, это может изменить отношение ребёнка в лучшую сторону, помочь ему найти объяснение происходящему. Таким образом, правильно подобранные атрибутивные упражнения помогут направить атрибуцию учащегося в положительное русло, закрепив позитивные тенденции в его восприятии.

Применение теории атрибуции при обучении игре на фортепиано

1) Развитие позитивной атрибутивной модели в процессе обучения

(1) Атрибуция старания.

При обучении игре на фортепиано мы можем постараться создать образец атрибуции старания. Атрибуция старания — это действенный приём, направленный на формирование позитивного восприятия результата. Данный термин подразумевает, что независимо от того, столкнулись ли мы с успехом или неудачей, мы всегда можем отнести причину данного события к сфере стараний. Другими словами, цель направленности атрибуции старания заключается в том, чтобы помочь ученику осознать, что ведущий фактор, определяющий успеваемость, — степень приложенных им усилий, а не воля случая. В свою очередь, это приведет к усилению чувства контроля над ситуацией, а также поможет избежать самоунижения или же, наоборот, надменности.

(2) Атрибуция контролируемости.

Отмечено, что человек склонен объяснять неудачные результаты своей деятельности внешними, а удачные — внутренними факторами [4, с.327]. В связи с этим, важно связывать нашу атрибуцию с теми факторами, которые мы можем контролировать. Это могут быть: объем усилий, пути решения проблем, предварительная подготовка и т.д. Например, когда мы достигаем неплохих результатов на исполнительском поприще, это можно объяснить тем, что «в этот раз мы хорошо подготовились» или же «были правильно выбраны приёмы работы над материалом». В случае неудачи наиболее подходящим объяснением могут стать: «недостаточное количество стараний», «неполная подготовка», или же «неправильно подобранная методика занятий». Контролируемые приёмы атрибуции способны защитить самооценку учащегося и дать ему почувствовать, что достижение успеха находится в его власти. Затем, это поможет поддержи-

вать у ребёнка положительный настрой по отношению к достижению дальнейших результатов.

(3) Дифференцированная атрибутивная модель

Независимо от того, столкнулся ли ученик с успехом или неудачей, атрибуция старания и атрибуция контролируемости являются подходящими приёмами при обучении игре на фортепиано. В связи с этим, методы атрибуции можно дифференцировать в зависимости от ситуации [10, с. 87]. В случае успеха можно использовать внутреннюю, устойчивую атрибуцию. Например, если учащийся получает хорошую оценку в фортепианном конкурсе, то мы можем отнести данный результат к наличию у ученика хорошей базы знаний и умений. При этом, в случае неудачи лучше всего апеллировать к внешней переменной атрибуции, например, такой как непривычность самой обстановки, новый инструмент и т.д. Подобное дифференцированное использование атрибуции гарантирует развитие у учащегося самоутверждения и самоуважения через успех, пробуждение в нем веры в будущее и решимость прикладывать дальнейшие усилия. В случае же провала стоит прибегать к внешним переменным факторам что поможет сохранить у ученика веру в себя, а также избежать возникновения чувства, что успех недостижим.

Независимо от того, какая атрибутивная модель используется, ключевым принципом является уверенность в том, что выбранные позитивные приёмы поспособствуют дальнейшим учебным достижениям. Нашей целью не является лишь поиск так называемых «объективных, реальных» причин успеха или поражения. Конечно, невозможно полностью отвергать факторы «объективности и реальности», в связи с чем перед нами стоит задача найти баланс между данными понятиями и позитивной атрибуцией. В связи с этим, стоит учитывать следующий момент: поскольку позитивные атрибутивные приёмы, позволяющие ученику испытать положительные чувства и эмоции и обрести новые силы для продолжения обучения, «сосуществуют» наряду с «объективными, реальными» причинами, то, возможно, это может временно вызвать в ученике неуверенность в себе, а также привести к ослаблению интереса к учёбе.

2) Вопросы, которые необходимо учитывать в атрибутивных процессах

(1) Всесторонний обзор и тщательный анализ мышления и поведения учащегося в процессе обучения игре на фортепиано

В связи со спецификой профессии работника музыкального образования, от нас как от преподавателей ожидается, чтобы мы в полной мере были вовлечены в процесс обучения на эмоциональном уровне. Тем не менее,

при проведении анализа такого специфического элемента как атрибуция более значимым принципом является возможность объективно оценить факторы, приведшие к успеху или поражению учащегося. В первую очередь для того, чтобы прийти к каким-либо выводам, нам необходимо в течение определённого времени собрать полную и детальную информацию о причинно-следственной связи, приведшей к тому или иному результату. Также необходимо осмыслить вопрос вероятности случившегося. Нельзя произвольно делать выводы, основываясь на одном-двух факторах или субъективном восприятии.

Затем, после тщательного сбора информации, необходимо проанализировать, является ли данная ситуация случайностью или обычным положением вещей, проверить логичность, отсутствие противоречий и другие факторы, необходимые для умозаключений. При этом важно максимально избегать мышления по инерции. Преподаватель должен обладать всесторонним и объективным пониманием личности учащегося — это является непременным условием для определения атрибуции. В противном случае крайне сложно гарантировать успех, не говоря уже о том, что существует вероятность задать учащемуся неправильное направление. Так, в Китае достаточно распространена ситуация, при которой нежелание ученика заниматься на фортепиано трактуется родителями и учителями как проявление лени. При этом, после проведения тщательного анализа, возможно, последует вывод, что подобное поведение учащегося обуславливается наличием технически сложных фрагментов в произведении, для исполнения которых ему недостаёт навыков, что, в свою очередь, вызывает боязнь трудностей. При этом учитель, который считает, что проблема заключается в лени, и преподаватель, который полагает, что ребёнок испытывает страх перед трудностями, будут принципиально по-разному будут подходить к методике обучения.

(2) Переосмысление собственных взглядов, стремление к объективной атрибуции

У каждого человека могут возникнуть определённые отклонения в области атрибуции, и учителя не являются исключением [5, с.171]. Атрибутивную деривацию¹ как таковую вызвать очень легко, при этом, она может сформироваться еще до того, как мы это осознаем. Переосмысление взглядов поможет нам проследить, в каких ситуациях мы сделали выводы поспешно или исходя из неполной информации. Это в свою очередь поможет нам собрать более полную информацию об учащемся для проведения последующего объективного анализа. Учитель сравнительно легко может начать относиться

¹ Деривация — (от лат. derivatio — отклонение) термин, означающий отклонение чего-либо от основной траектории движения, отклонение от основного значения (Википедия).

к ученику с пристрастием, обуславливая успех или поражение последнего одним конкретным качеством личности. Подобный образ мыслей может привести к тому, что преподаватель утрачивает веру в ученика или же сам приносит чувство неизбежного провала.

Если ребёнок кажется ленивым, учитель может решить, что данное качество слишком плохо поддаётся исправлению, в результате чего он может оставить попытки что-либо изменить. Если же мы воспринимаем причину «лени» как проблему, которую необходимо решить в процессе обучения, например, соотнося её с боязнью трудностей, потребностью в поощрении или утешении, необходимостью подобрать подходящий метод обучения или же снизить тяжесть заданий и т.д., то подобный подход порождает позитивную тенденцию. Таким образом, при пересмотре личного отношения учителю необходимо постараться связать то или иное явление с проблемой, которая может возникнуть на определённом этапе при обучении игре на фортепиано.

(3) Важность обратной связи от учителя к ученику в процессе обучения

Существует множество факторов, влияющих на атрибуцию учащегося, но наиболее значимым является обратная связь со стороны учителя, родителя, авторитетного человека или того, кому ребёнок доверяет. Поведение преподавателя в таких областях, как словесная оценка, проявление чувств, эмоций, язык тела, отношение — всё это является важной составляющей отклика, необходимого учащемуся. Это становится главной основой того, каким образом ученик объясняет сам себе успех или поражение с точки зрения атрибуции. Например, преподаватель понимает, что неудача при выступлении связана не со способностями ученика, а вызвана внезапным унынием, которое может оказать сильное влияние на атрибуцию. Таким образом, становится очевидным, что кроме вербальной оценки, важными областями, требующими нашего внимания при формировании атрибуции, являются язык тела, проявление чувств и эмоций и т.д. Если преподаватель позитивно относится к неудаче учащегося, например, говоря, что успех приходит через накопление опыта, или же выделяя положительные тенденции в игре ученика, подобная обратная связь окажет благотворное воздействие на процесс обучения.

Заключение

Таким образом, рассмотрев возможности атрибуции в обучении игре на фортепиано, мы пришли к следующим выводам:

1. Атрибуция тесно взаимосвязана с учебной мотивацией, межличностной коммуникацией, а также психическим здоровьем учащегося, в результате чего

она оказывает непосредственное влияние на учебные достижения. Приёмы позитивной атрибуции способствуют тому, что у ребёнка формируется положительный взгляд на процесс обучения игре на фортепиано. Кроме того, это улучшает его взаимоотношения с учителями и другими учениками, а также благотворно воздействует на физическое и психическое здоровье учащегося, укрепляя его учебную мотивацию.

2. При выборе атрибутивных приёмов нам следует проанализировать, каким образом создать идеальный баланс между обучением навыкам игры и поддержанием детской самооценки, уверенности в себе, а также интереса к учёбе. Необходимо тщательно выбрать наиболее эффективные атрибутивные модели, но при этом шаблоны развития атрибуции должны различаться в зависимости от ситуативного контекста. Важно детально изучить суть проблемы с позиции учителя, ученика и родителя: каким образом они вместе могут развивать положительный настрой к обучению. Подобный многогранный анализ необходим для успешного решения атрибутивных задач.
3. Авторы статьи полагают, что музыкальное образование по своей природе связано с чувством любви. Поскольку музыка позволяет испытать подобное чувство, поэтому во время учебного процесса пре-

подавателям музыкальных дисциплин необходимо сочетать в работе свои личные чувства и само обучение музыке. Это позволит нам как учителям получить более высокий результат при наименьших усилиях. Если преподаватель уравновешенно относится к успехам или поражениям ученика, проводит рациональный анализ его поведения, понимает особенности личности ребёнка, включая его способности, чувства и эмоции, общается с ним в положительном ключе, своевременно успокаивает и подбадривает учащегося, то, воздействуя на него личным примером, учитель сможет поспособствовать развитию позитивной атрибуции. Кроме того, это позволит ему лучше сочетать свои душевные качества и музыкальную сферу, а также улучшить взаимоотношения с обучающимся, усилить его учебную мотивацию и укрепить физическое и психическое здоровье.

4. Если преподавателю кажется, что ученик «ленив», «потерял интерес к учебе», или «процесс обучения идёт туго», возможно, это стоит рассматривать как своеобразный «сигнал бедствия» со стороны ученика. Эти тревожные признаки заслуживают нашего особого внимания и детального изучения. Обнаружение скрытых факторов подобного поведения благотворно повлияет на наш настрой во время преподавания, что в свою очередь позволит защитить учебную мотивацию ребёнка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дагатов М.М., Давудова А. Д., Исаева З. К. Особенности самооценивания атрибуции достижений в студенческой среде / М. М. Дагатов, А. Д. Давудова, З. К. Исаева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. — Махачкала: Изд-во ДГПУ, 2015. — № 4. — С. 15–20
2. Изучение мотивации поведения детей и подростков/ Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. — М.: «Педагогика», 1972. — 352 с.
3. Столяренко Л. Д. Психология: Учебник для вузов/ Л. Д. Столяренко — СПб.: Питер, 2016. — 592 с.
4. Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология. / Лефрансуа Ги. — СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. — 416 с.
5. Го Дэцзюнь. Психология мотивации: теория и практика. / Дэцзюнь Го. — Пекин: Изд-во «Народное образование», 2005. — 485 с.
6. Дэ Тэлай. Изучение теории мотивации и развитие результатов исследования. // Вестник Столичного педагогического университета. / Тэлай Дэ. Пекин: Изд-во Столичного государственного педагогического университета, 2002. — № 5. — С. 58–68.
7. Ли Юйхун. Успех начинается с мотивов / Юйхун Ли. — Тяньцзинь: Литературное издательство «Байхуа», 2009. — 215 с.
8. Лин Цюань. Применение и исследование теории атрибуции при обучении спортивным навыкам // Научно-образовательный Вестник г. Тяньцзинь. / Цюань Лин. — Тяньцзинь: Изд-во Вестника г. Тяньцзинь, 2016. — С. 105–109.
9. Линь Чундэ. Восприятие учениками младших и начальных классов оценки со стороны учителей и одноклассников, её влияние на атрибуцию. // Психологические исследования. / Чундэ Линь. — 2003. — № 4. — Пекин: Изд-во «Народное образование», 2003. — С. 41–50
10. Лю Хуэйцзюнь. Психология мотивации / Хуэйцзюнь Лю. — Пекин: «Передовое издательство», 2012. — 157 с.
11. Славин Роберт. Образовательная психология: теория и практика. / Пер. Яо Мэйлинь. / Роберт Славин. — Пекин: Народное телекоммуникационное изд-во, 2016. — 497 с.
12. Чжан Цинь. Атрибуция и высшее профессиональное образование // Вестник железнодорожного профессионально-технического колледжа окр. Чжэнчжоу. / Цинь Чжан. — Чжэнчжоу: Изд-во Вестника железнодорожного профессионально-технического колледжа, 2017. — № 4. — С. 29–32
13. Чэнь Ци, Лю Жудэ. Психология современного образования: В 2-х т. // Ци Чэнь, Жудэ Лю. — Пекин: изд-во СГПУ, 2011. — 575 с.
14. Китайское образование за шесть минут [Электронный ресурс] // URL: https://www.iqiyi.com/w_19rr7o3fpx.html (дата обращения: 31.03.2019)
15. Вейнер Б. Внутрилличностные и межличностные теории мотивации с позиции атрибуции // Б. Вейнер. // Образовательное психологическое обозрение (Educational Psychology Review). — Нью-Йорк, 2000. — С. 1–14

ЭЛЕКТРОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КУРС ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНСТРУМЕНТ КОГНИТИВНОГО УЛУЧШЕНИЯ ДЛЯ ЛЮДЕЙ «ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА»

E-LEARNING COURSE IN A FOREIGN LANGUAGE AS A TOOL FOR COGNITIVE IMPROVEMENT FOR PEOPLE OF "THIRD AGE"

*E. Pokrovskaya
L. Lychkovskaya
V. Molodtsova*

Summary. The article deals with the issues of improving the quality of life of elderly people (persons of "third age") or active pensioners through an electronic educational course in a foreign language. Course content is structured and the course main elements' analysis is done. Training tasks are positioned as one of the varieties of cognitive training aimed at improving neuroplasticity. The authors focus on the network nature of the project, namely attract to the implementation of the of various cities' environment: Tomsk, Moscow, Kaliningrad. The results can be used as a science-based social program for people of "third age".

Keywords: lifelong education, improvement of quality of life, persons of "third age", e-learning, foreign language.

Покровская Елена Михайловна

*К.ф.н., доцент, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники
remod@yandex.ru*

Лычковская Людмила Евгеньевна

*Доцент, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники
liudmila.e.lychkovskaia@tusur.ru*

Молодцова Варвара Алексеевна

*Старший преподаватель, Московский политехнический университет
v.a.molodtsova@gmail.com*

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы улучшения качества жизни пожилых людей (лиц «третьего возраста») — активных пенсионеров посредством электронного образовательного курса по иностранному языку. Структурировано содержание и проведен анализ основных элементов курса. Учебные задания позиционируются как одна из разновидностей когнитивных тренингов, нацеленных на повышение нейропластичности. Авторы акцентируют внимание на сетевом характере проекта, а именно привлекают к реализации площадки различных городов: Томска, Москвы, Калининграда. Полученные результаты могут быть использованы в качестве научно-обоснованной социальной программы для людей «третьего возраста».

Ключевые слова: образование на протяжении всей жизни, улучшение качества жизни, лица «третьего возраста», электронное обучение, иностранный язык.

В последнее время в системе образования и сфере труда актуализированы тенденции конструирования человека, инновационные по содержанию и ориентированные на идеалы совершенства. Основные дискуссии, связанные с научным осмыслением данной проблематики, отражены в работах Гелена А. «О систематике антропологии» [1], Латура Б. «Надежды конструктивизма» [2], Хаксли О. «О дивный новый мир» [6], Boer Т. "Reflections on Enhancement and Enchantment. A Concluding Essay. Human Enhancement" [7], Поповой О.В. «Философско-религиозные аспекты проблемы улучшения человека» [5], Суловой Т.И., Покровской Е.М., Раитиной М.Ю. «Transdisciplinary cooperation within realization of idea of «Triple Helix»» [8] и др.

Темпы научно-технического прогресса и технологического развития позволяют сегодня придерживаться стратегии понимания человеческого тела как артефакта, призванного служить становлению и поддержанию среды благополучия в обществе, в том числе на этапе

старости, выступающей сегодня как одна из констант повседневности и воспринимаемая как активное долголетие [3].

Вместе с тем, снижение социальной активности в «третьем возрасте» ведет за собой ограничения социокультурной деятельности. При этом имеющийся культурный потенциал пожилых людей остается не востребованным. Тем не менее, этот потенциал является частью интегрального потенциала социума, и в условиях стремительного старения общества может составить определенный резерв социально-экономического и культурного развития.

Как следствие, возникающее противоречие между реальным сущностным содержанием старости и существующими стереотипами на уровне общественного сознания может быть преодолено при рассмотрении людей «третьего возраста» как субъектов непрерывного образования.



Рис. 1. Конус Эдгара Дейла

Специфика сформулированной проблемы требует синтеза различных теоретико-методологических оснований. Методологические основы исследования базируются на концептуальных достижениях отечественной и зарубежной науки в области культурологии, философии, социологии, гуманистической, психоаналитической и когнитивной психологии.

Логика исследования во многом основана на положениях системного подхода.

В статье структурировано и раскрыто содержание понятия ЭОК для людей третьего возраста, приведен его анализ в контексте проектной работы. Показано как совершенствование путей реализации культурного потенциала «третьего возраста» в пространстве информационного общества возможно путем стимулирования познавательной и преобразовательной деятельности пожилых людей.

Материалы статьи могут служить методологической основой дальнейшего изучения роли инструментов когнитивного улучшения в современном обществе и могут быть использованы в качестве научно-обоснованной социальной программы для людей «третьего возраста», а также в различных учебных курсах.

Обратимся к практической плоскости обсуждения вопроса развития и совершенствования психофизиологического состояния пожилых людей на примере реализации проекта «English for Active Third Agers» («Английский язык для лиц «третьего возраста»), предназначенного для пенсионеров, ведущих активный образ жизни. Так, целями проекта выступают:

- ♦ создание системы популяризации иностранного (в данном случае — английского) языка — курса в электронной обучающей системе <http://sdo.tusur.ru> на базе Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники как средства общения для людей третьего возраста,
- ♦ пропаганда важности образования на протяжении всей жизни,
- ♦ улучшение качества жизни людей «третьего возраста».

Изучение иностранного языка в рамках электронного курса для пожилых людей способствует успешности развития таких важнейших когнитивных функций человека, как внимание, восприятие и скорость обработки информации, рабочая и долговременная память, мышление и т.п.

Unit 1. SMALL TALK















-  What's your name? How are you?
-  Names and nationalities
 -  Completing dialogues
 -  Making a dialogue
 -  The dialogue with Susan
-  Excuse me or I'm sorry?
 -  Making dialogues
 -  Filling gaps in the dialogues
 -  Making your own dialogues
-  GRAMMAR: the verb TO BE
 -  The verb TO BE: present forms
 -  The verb TO BE: past forms (statements)
 -  The verb TO BE: past forms (questions and negatives)
-  To be or not to be?

Рис. 2. Примерная структура урока ЭОК

Учебные задания позиционируются как одна из разновидностей когнитивных тренингов, нацеленных на повышение нейропластичности. Эффекты тренировок характеризуются как быстрым повышением производительности, которое наблюдается в пределах одной или нескольких тренировок, так и предполагают медленный рост производительности в результате многих тренировок в течение длительного времени.

Важное значение имеет сочетание аудиторных занятий с выполнением заданий в ЭОК, что способствует поддержке когнитивных функций обучаемых на уровне, необходимом для успешного освоения электронного курса.

При разработке концепции и создании электронного образовательного курса (ЭОК) был использован метод Эдгара Дейла [4] как наиболее релевантный цели и задачам проекта (рис. 1).

Трансформируя конус Дэйла в плоскость ЭОК, получаем следующее:

- ◆ **чтение** — ознакомление с содержанием диалогов по теме урока (например, «Знакомство»), выполняется в аудитории под руководством преподавателя; объяснение лексического / грамматического материала с помощью прикрепленных pdf-файлов в ЭОК;
- ◆ **слушание** — объяснение материала преподавателем на аудиторных занятиях с последующим выполнением упражнений;
- ◆ **взгляд на рисунок** — графическое представление грамматического материала в ЭОК (схемы, таблицы);
- ◆ **просмотр видео** — предъявление материала в виде видеороликов с <https://www.youtube.com/> или флеш-анимации;
- ◆ **взгляд на экспонат / образец** — модель (образец) выполнения, предшествующий почти каждому тестовому заданию;
- ◆ **наблюдение за демонстрацией** — анализ результатов выполнения тестовых заданий в ЭОК с помощью функцией самоконтроля (по завершении попытки «Отправить все и завершить тест»)

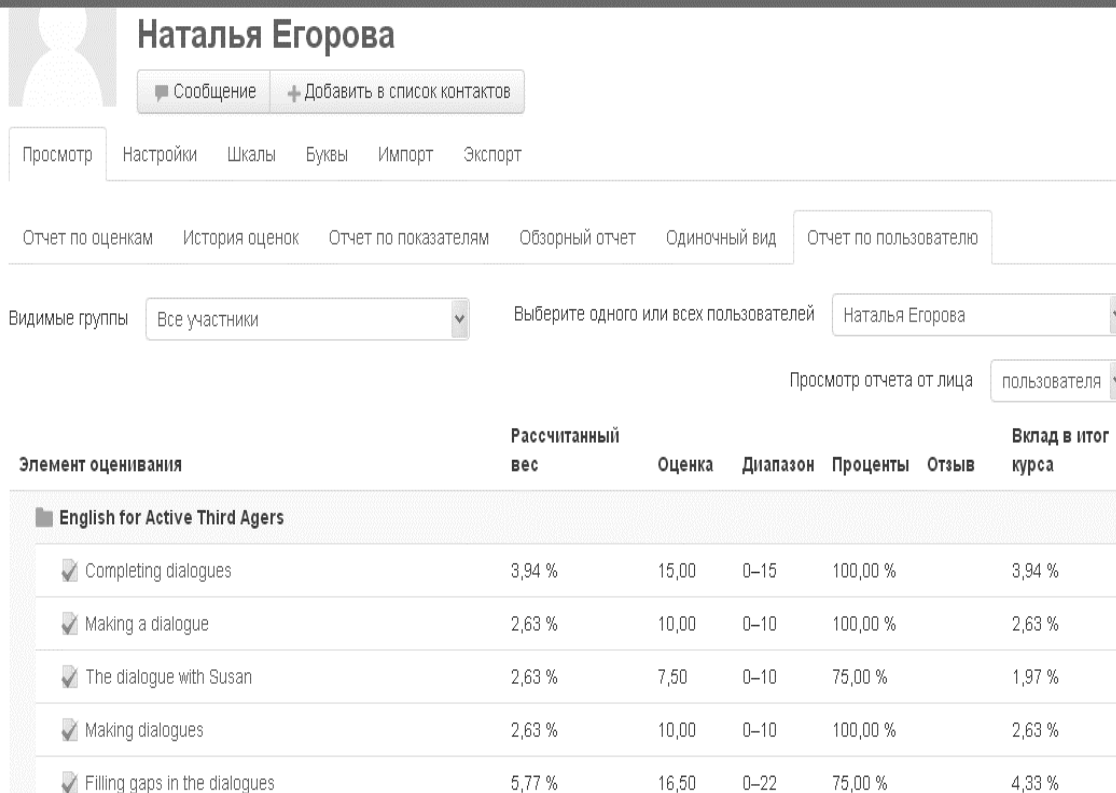


Рис. 3. Мониторинг активности обучаемых

высвечиваются неверные ответы, при наведении курсора видны правильные);

- ◆ **наблюдение за конкретным действием** — ознакомление с замечаниями преподавателя (добавляются в виде комментариев к ответу; в качестве ответа на вопрос, заданный обучаемым на форуме либо в личных сообщениях);
- ◆ **участие в дискуссии** — обсуждение проблемы по теме урока (в аудитории под руководством преподавателя; возможно в ЭОК с помощью элементов «Задание» и «Форум»);
- ◆ **выступление с речью** — монолог, сообщение по заданной тематике (в аудитории);
- ◆ **театрализованное выступление** — составление диалогов по предложенным образцам;
- ◆ **имитация реальной деятельности** — составление собственных диалогов;
- ◆ **выполнение реального действия** — беседа с преподавателем на изученные темы.

Таким образом, разработанный курс позволяет обучающегося любого возраста рассматривать в активной

позиции самостоятельного «решателя» проблем, способствуя улучшению качества жизни пожилого человека и пробуждая в нем особую рефлексивную активность.

Курс состоит из 6 уроков (Units), соответствующих теме «Путешествия»: Unit 1 SMALL TALK; Unit 2 TELEPHONE CONVERSATION; Unit 3 AT THE AIRPORT; Unit 4 AT THE HOTEL; Unit 5 HOW TO NAVIGATE IN THE CITY; Unit 6 AT THE RESTAURANT. Примерная структура представлена на рис. 2.

Каждый урок включает в себя «теорию», например, объяснение грамматического материала (GRAMMAR: the verb TO BE) в виде pdf-файла, который можно скачать и распечатать. Теоретический материал также представлен в видеообъяснениях. В электронном курсе реализованы различные типы упражнений: выбор английского эквивалента, ввод ответа (на основании видео- или аудиоматериала); заучивание диалогов (на основании видео/ аудио и скрипта), в которых имеются ссылки в словарь. Во всех упражнениях есть возможность самопроверки.

Важным фактором является обратная связь, которая осуществляется через:

- ◆ мониторинг активности обучаемых (раздел «Оценки»), в котором отображаются результаты: количество попыток выполнения, динамика и другие показатели (рис. 3);
- ◆ опрос на форуме: выделены факторы, ограничивающие (отсутствие очных занятий, низкая цифровая грамотность) и стимулирующие (доступность, мобильность в любое время и в любом месте) когнитивное улучшение.

Таким образом, социально значимый проект «English for Active Third Agers» по достоинству оценён первой группой слушателей программы (пенсионеры г. Томска), которые в своих отзывах и письмах поддержки в Совет ветеранов обращают внимание на несомненную пользу и эффективность такой инициативы. По отзывам слушателей, можно сказать, что наши занятия пополнили их знания, активизировали память, работу мозга и энергию. В дальнейшем, акцентируя сетевой характер проекта в его рамках планируется обучение на уровне городов, в которых работают участники проекта (Москва, Калининград). Реализация проекта должна способство-

вать продлению активной фазы жизни пенсионеров, повышению их качества жизни и улучшению социальной адаптации в современном обществе.

Данный проект направлен на разрешение противоречия между существенным увеличением продолжительности жизни (цивилизация вошла в третий возраст) и социальными предрассудками, препятствующими пожилым людям достигать более высокого качества жизни. Сегодня, в эпоху глобализации и космополитизма, большое значение в процессе старения играют мотивационная доминанта и самопрезентация, направленные на сохранение успешной деятельности и социального признания. В России у людей третьего возраста практически отсутствуют навыки организации досуга, или они не имеют иных социально-значимых идентификационных ресурсов, кроме работы на садовых участках. Следовательно, необходимо поддержание реальных мотивов достижения благополучия через иностранный язык и преодоление геронтофобии и эйджизма со стороны молодых людей и людей среднего возраста. Для города Томска проект актуален и может выступать драйвером социальных инноваций в других регионах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гелен А. О систематике антропологии // Проблема человека в западной философии: Переводы. М.: Прогресс, 1988.
2. Латур Б. Надежды конструктивизма // Социология вещей. М.: Территория будущего, 2006. С. 365–387.
3. Мануильская К. М. Мода и стиль как один из факторов активного долголетия // Человек, № 2, 2018. С. 66–78.
4. О профессоре Дейле, его «конусе опыта» и «пирамиде обучения», предложенной его последователями. URL: <http://www.openlesson.ru/?p=16822> (дата обращения: 05.09.2019).
5. Попова О. В. Философско-религиозные аспекты проблемы улучшения человека // Человек. 2019. Т. № 2. С. 52–65.
6. Хаксли О. О дивный новый мир. Через много лет: Романы / Пер. с англ. О. Сороки, В. Бабкова. Примеч. Т. Шишкиной, В. Бабкова. — СПб.: Амфора, 1999. — 541 с.
7. Boer Theo A. Reflections on Enhancement and Enchantment. A Concluding Essay. Human Enhancement. Scientific, Ethical and Theological Aspects from a European Perspective / ed. by T. Boer and R. Fisher. — Church and Society Commission of the Conference of European Churches, 2013. — P. 286
8. Suslova T., Pokrovskaya E., Raitina M. Transdisciplinary cooperation within realization of idea of "Triple Helix" // International conference responsible research and innovation. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, v. 26, 2017. — Pp.809–814.

© Покровская Елена Михайловна (remod@yandex.ru),

Лычковская Людмила Евгеньевна (liudmila.e.lychkovskaia@tusur.ru), Молодцова Варвара Алексеевна (v.a.molodtsova@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОТЕНЦИАЛ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ РЕГИОНА И СПОСОБЫ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В РИТОРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

THE POTENTIAL OF THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF THE REGION AND HOW TO USE IT IN THE RHETORICAL TRAINING OF STUDENT LAWYERS

*L. Savinova
V. Nagapetian*

Summary. The article explores the little-studied problem of using the historical and pedagogical potential of the region in the rhetorical training of law students. The internal and external prerequisites that actualize this problem are considered. Analyzed ways to use ethnopedagogical potential on the example of the Karachevo-Cherkessian Republic in the rhetorical training of law students. The results of the project implementation set the problematic field for the development of practical books, manuals and reading books, optimizing the processes of dissemination of historical and pedagogical heritage.

Keywords: historical and pedagogical heritage of the region, rhetorical preparation, linguistic speech environment of the region, dissemination of historical and pedagogical heritage.

Савинова Людмила Федоровна

Д.п.н., профессор, ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева» (г. Карачаевск) slf21@mail.ru

Нагапетян Ваге Аветисович

Аспирант, ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева» (г. Карачаевск) Opel_090@mail.ru

Аннотация. В статье исследуется малоисследованная проблема использования историко-педагогического потенциала региона в риторической подготовке студентов-юристов. Рассматриваются внутренние и внешние предпосылки, актуализирующие данную проблему. Проанализированы способы использования историко-педагогического наследия на примере Карачаево-Черкесской Республики в риторической подготовке студентов-юристов. Результаты реализации проекта задают проблемное поле для разработки модели, практикумов, пособий и хрестоматий, оптимизирующих процессы диссеминации историко-педагогического наследия в риторической подготовке студентов-юристов.

Ключевые слова: историко-педагогическое наследие региона, риторическая подготовка, языковая речевая среда региона, диссеминация историко-педагогического наследия.

Введение

Процессы глобализации и интеграции в современном мире выдвигают на первый план вопросы более тесной взаимосвязи стран и народов в решении глобальных и региональных проблем. В этих условиях важное значение приобретают процессы интеграции усилий учёных в целях создания средствами культуры и науки концепции нового образования, отвечающего вызовам общественного развития, тенденциям и изменениям, происходящим в образовании.

На эти аспекты в развитии высшей школы обращается большое внимание в международном документе — Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века — подходы и практические меры. Так, в статье 1 Всемирной декларации перед вузами ставится задача по интеграции, сохранению, расширению, развитию и распространению национальных и региональных, международных и исторических культур в условиях культурного плюрализма и разнообразия [1, с. 510].

В другой статье 5 отмечается, что для качественной подготовки студентов необходимо «активизировать во всех дисциплинах, включая социальные и гуманитарные науки, образование (в том числе и высшее), инженерные и естественные науки, математику, информатику и искусство, в рамках национальной, региональной и международной политики в области научных исследований и разработок» [1, с. 514]. Как видим, речь идёт об усилении в высшем образовании этнокультурной составляющей.

Однако учёные (О.В. Гукаленко, И.М. Ильинский, А.М. Новиков, А.Б. Панькин и др.) отмечают, что существующий и развивающийся процесс глобализации мировой экономики, политики и культуры двойственен [2, 3, 4, 5]. С одной стороны, он предполагает разрушение исторических, психологических и узконациональных барьеров между народами, а с другой — несёт угрозу стирания этнического и культурного своеобразия народов и национальностей.

В данном контексте существенно возрастает потребность многих сфер деятельности, в том числе и юриспруденции.

денции в специалистах, с одной стороны «укоренённых в регион», а, с другой стороны, основательно подготовленных к работе в регионе, что предполагает не только знание традиций, обычаев, норм и правил поведения и общения, но и владение способами их использования в профессиональной деятельности. Таким образом, современные реалии требуют от студентов вузов всё новых и новых знаний не только в области риторики, но и этнокультуре того региона, в котором предстоит работать.

В этой связи растёт значимость риторической подготовки будущих специалистов с ориентацией на духовно-нравственные традиции региона, от которых зависит возможность молодого человека вписаться в различные структуры жизнедеятельности региона. Всё это возможно при наличии в вузах юридической направленности продуманной стратегии в организации риторической подготовки студентов-юристов на основе использования потенциала историко-педагогического наследия региона.

Цель статьи: выявление способов использования историко-педагогического наследия региона в риторической подготовке студентов-юристов.

Изложение основного материала статьи

Наше исследование построено на материалах Карачаево-Черкесской Республики, в которой большое внимание уделяется содержанию обучения и воспитания студенческой молодёжи, способной к эффективной интеграции в современное социокультурное пространство. Основопологающим законодательным документом в этом направлении является Указ Президента Российской Федерации «О мерах по реабилитации карачаевского народа и государственной поддержке его возрождения и развития» (1994 г.), в котором перед органами государственной власти поставлена задача принятия комплекса мер по возрождению духовного и культурного наследия республики [6, с. 307]. На вузы в решении этой задачи возложена особая миссия как транслятора культурно-исторических ценностей в регионе.

В двух вузах республики: «Северо-Кавказской государственной академии» и Карачаево-Черкесском филиале «Московского финансово-промышленного университета «Синергия» осуществляется подготовка юридических кадров. В качестве экспериментального в исследовании избрана «Северо-Кавказская государственная академия», в ней реализуется проект «Риторическая подготовка студентов-юристов на основе использования историко-педагогического наследия региона». Проект осуществляется в естественных условиях функционирования вуза.

Под риторической подготовкой нами понимается процесс овладения студентами знаниями об искусстве красноречия, владения словом, языковыми нормами, а также способами их использования в публичном выступлении прокурора, адвоката, в просветительской и информационной работе юристов с различными группами граждан. Знания особенностей функционирования карачаевского языка как элемента культуры, истории, психологии, менталитета народа, рассматриваются нами как важный элемент риторической подготовки в вузах республики.

Убеждены в том, что риторическая подготовка должна стать обязательным компонентом обучения студентов-юристов в вузе, поскольку коммуникативная деятельность является важной составляющей этой профессии. В одной из наших совместных статей «Использование этнопедагогического потенциала региона в системе риторической подготовки студентов-юристов» мы отмечали, что этот этнос имеет характерные для горцев особенности. Во-первых, имеет глубокие исторические корни, а, во-вторых, имеет набор традиций и обычаев, в том числе и в языковом общении [7]. Некоторые аспекты особенностей речевой культуры Карачаево-Черкесской Республики мы раскрыли в названной выше статье. Это краткость и точность, запечатлённая в фольклорных источниках (поговорки и пословицы, нартские предания), обычаях (почтение к старшим, гостеприимство и т.д.). В то же время мы подчеркнули, что раскрыт лишь один из аспектов этнопедагогического потенциала региона в риторической подготовке студентов-юристов.

Целью настоящей публикации является раскрытие иных возможностей использования историко-педагогического потенциала региона в искомом направлении деятельности. Но прежде, чем говорить об этих возможностях, определимся с пониманием феномена «историко-педагогическое наследие». На наш взгляд, его суть отражена в статье Л. Ф. Савиновой, Л. П. Реутовой «Историко-педагогическое наследие в профессиональной деятельности учителя: от осмысления к трансляции». [8]. Авторы этой статьи рассматривают историко-педагогическое наследие как многоаспектное понятие: как форма фиксации, закрепления, сохранения педагогического опыта, традиций, идей; как механизм передачи опыта и как регулятор, определяющий позицию учителя по трансляции ценных идей в образовательный процесс [8, с. 88]. Что касается третьего аспекта, роли учителя в трансляции ценных идей, то в вузе эту роль выполняет преподаватель.

Раскроем более основательно потенциал историко-педагогического наследия региона в области юриспруденции. В понимании феномена «потенциал» мы придерживаемся точки зрения Т. Л. Божинской, которая

считает, что потенциал как проблема для современной России должен разрабатываться в рамках региона, так как его специфику и возможности определяет социальная активность населения, культура, интеллектуальная ценность, нравственность данного региона, которые детерминируют возможности получения социально-значимых результатов в различных сферах жизнедеятельности, т.е. оказывают непосредственное влияние на формирование потенциала личности [9, с. 15]. В целом разделяя позицию Т.Л. Божинской, считаем, что потенциал историко-педагогического наследия региона является мощным ресурсом в риторической подготовке студентов-юристов.

К историко-педагогическому наследию в исследуемом аспекте мы относим фонды библиотек, музеев, научно-исследовательских институтов, архивов, общественных организаций в которых сосредоточены труды учёных, монографии, научные публикации, мемуары, воспоминания, сборники научных изданий, материалы научно-практических конференций и т.д. Этот перечень не является исчерпывающим. Его необходимо дополнить таким важным компонентом как язык, а точнее языковая среда региона. В данном контексте мы согласимся с аргументацией А.Б. Панькина, рассматривающего язык; во-первых, как часть культуры народа, живущего в определённое время и определённом месте, а, во-вторых, обладающего способностью воздействовать на формирование и развитие этнокультуры, которая стремится к своей абсолютной уникальности [5, с. 98–99].

Таким образом, историко-педагогическое наследие региона представляет собой многоуровневую систему, состоящую из культурно-репрезентативного пространства, в которое входят музеи, библиотеки, архивы, научно-исследовательские институты, общественные фонды и этнокультурная речевая среда, включающая возможности изучения родного языка не только по современным учебникам по лингвистике, судебной риторике, но и по трудам учёных, выступлениям в судах, в газетных публикациях и книгах настоящего и предшествующего периодов развития региона.

Проанализируем более детально как используется этот потенциал. С этой целью проведён опрос со студентами-бакалаврами третьего курса средствами интервьюирования. В нём приняли участие 60 респондентов. В программу интервьюирования были включены всего три вопроса: «Перечислите факторы, препятствующие эффективной риторической подготовке студентов на основе использования потенциала историко-педагогического наследия», «Назовите позитивные факторы, оказывающие положительное влияние на риторическую подготовку студентов-юристов на основе использования историко-педагогического наследия региона».

«Ваши предложения по улучшению работы в этом направлении».

В числе факторов, препятствующих эффективной риторической подготовке студентов-юристов на основе использования потенциала историко-педагогического наследия региона, респонденты назвали следующие:

- ◆ недостаточная ориентация учебников, справочной литературы на исследуемый аспект деятельности вузов;
- ◆ недостаточная подготовка преподавателей к осуществлению работы в этом направлении;
- ◆ недостаточная информированность преподавателей и студентов о наиболее ценных материалах из историко-педагогического наследия региона и способах его использования в риторической подготовке.

К позитивным факторам студенты отнесли: востребованность малоизученных аспектов этнокультурной системы образования, в которой историко-педагогическое наследие выступает в качестве императива подготовки студентов к качественной профессиональной деятельности в полиэтнической среде.

Студенты предложили создать специальный сайт по этой проблеме, проводить конкурсы проектов и творческих работ.

С этой же группой респондентов проведено анкетирование по теме «Ваше отношение к историко-педагогическому наследию и его роли в риторической подготовке студентов к работе в поликультурном регионе». В анкету включены десять вопросов. Перечислим некоторые из них: «Что из историко-педагогического наследия, на Ваш взгляд, является наиболее востребованным?», «Как Вы оцениваете уровень собственных знаний по риторической подготовке на основе использования историко-педагогического наследия региона?», «Назовите наиболее известных Вам юристов, являющихся основоположниками юриспруденции в регионе» и т.д.

Анализ ответов на первый опрос показал, что наиболее востребованными являются труды учёных 80% и фонды библиотек — 20%. Невостребованными оказались фонды архивов, музеев, мемуары и воспоминания, памятники истории. Этим и объясняется тот факт, что студенты не знают о существовании Карачаево-Черкесского ордена Почёта института гуманитарных исследований, также документов и материалов, сосредоточенных в его фондах, в том числе и по исследуемой проблеме. Ждёт своих исследователей и такая личность как У.Д. Алиев. Его имя присвоено старейшему вузу в республике — Карачаево-Черкесскому государственному университету. У.Д. Алиев известен как филолог-тюрколог и менее из-

вестен как один из первых преподавателей юридических дисциплин в республике ещё в дореволюционное время. Вполне вероятно, что личность кропотливого исследователя заинтересует молодых учёных, а его идеи и мысли будут использоваться в риторической подготовке студентов-юристов.

Малоутешительные результаты были получены и по самооценке студентами собственных знаний. 20% респондентов оценили знания как достаточные, фрагментарные — 10%, 60% респондентов ответили, что у них отсутствуют эти знания и 10% затруднились с ответом.

Лишь два респондента, что составляет 3% из числа опрошенных смогли назвать основоположников юриспруденции в республике.

Данные опросов на подготовительном этапе подтвердили актуальность проблематики проекта. Мы можем констатировать также, что многие возможности использования историко-педагогического наследия, содержащиеся как в фондах библиотек, архивов, музеев, научно-исследовательских институтов, так и общественных фондах, являются не востребуемыми. Предстоит продумать способы трансляции этих фондов в вузах.

Какие знания по риторической культуре могут получить студенты при изучении историко-педагогического наследия? Лишь на одном примере мы покажем возможности использования потенциала историко-педагогического наследия в риторической подготовке студентов-юристов.

К родоначальникам юриспруденции в Карачаево-Черкессии относят Басията Абаевича Шаханова (1879–1919). Высшее образование Шаханов получил в Санкт-Петербурге, где он закончил Военно-Юридическую академию. В официальном документе, послужном списке студента содержится краткая характеристика: «Обладает даром слова» [10]. Что включает эта характеристика? На наш взгляд, это и искусство владения словом, в котором используются все богатства и тонкости языка и опыт, накопленный веками в поэтике, стилистике, ораторстве, менталитете региона.

Смеем предположить, что искусству владения словом, способами аргументации в построении как публичного выступления так литературного произведения, статьи Шаханов учился у известного в Петербурге правозащитника А. Ф. Кони. Его постулаты по ораторскому искусству, включающие следующее: тактичность, чувство меры по отношению к человеку, уместность, ироничность, простота, логичность и аргументированность — Шаханов умело использовал как в непосредственной

деятельности в качестве юриста, так и в своей публицистике.

Многие публицистические произведения Б. А. Шаханова сохранились и могут изучаться как юристами, так лингвистами и журналистами.

В «Этюдах из туземной жизни». Шаханов раскрывает психологию горца, наполняя её мудростью и простотой, юмором и суровостью. С большим человеческим участием и теплом выписаны образы простых людей — пастухов и земледельцев. Он понимает и раскрывает причину их настороженного отношения к зарождающимся капиталистическим формам хозяйствования, к «деловым людям», приходящим в горы с различными проектами переустройства.

Подвергая резкой критике общество, прежде всего господствующий класс, за глухоту к нуждам бедняков, Б. Шаханов даёт в «Терских письмах» весьма нелестную характеристику этому классу: «Избалованные судьбой, сытые и напоённые, мы даже представить себе не можем, что такое муки настоящего, неподдельного голода, голода физического и духовного, и к ним, этим физически и духовно вечно голодным туземцам, с лёгким сердцем и чисто кисейным легкомыслием применяем ту же мерку сурового порицания за проступки со стороны лиц, физически и духовно одинаково с ними насыщенных...» [10].

Как юрист и публицист Шаханов поднимает вопрос о женском равноправии. Он связывает вопросы женской эмансипации с горским этикетом. «По общему этикету у нас женщина считается старше мужчин, независимо от её возраста и положения», — утверждает Шаханов. Он подчёркивает, что женщина в Кабарде и Балкарии никогда не занимала униженного положения, что «в семье, например, наша женщина занимает куда более почётное место, нежели христианка» [10]. Это утверждение идёт в диссонанс привычным сентенциям о заботности и социальной индифферентности горянки. Басият Шаханов считает, что просвещение женщины-горянки возможно через открытие школ в аулах [10].

Как показывает анализ наследия Б. А. Шаханова, юриста и журналиста, все темы определяются ситуацией, потребностями жизни. Этнопедагогический потенциал региона в плане ораторского искусства и развития красноречия ярко представлен в судебных выступлениях и публицистических статьях Б. А. Шаханова. Они отличаются особой эмоциональностью, знанием местных особенностей. В его речах используется много пословиц и поговорок о чести, достоинстве, гордости за свою принадлежность к горцам. Для иллюстрации приведём некоторые из них: «За одного человека всему аулу стыдно»,

«Чем иметь плохого товарища, лучше вовсе не иметь его», «Если плохой человек подсел к тебе, отрежь полу своего бешлета, куда тот прикоснулся, и уходи прочь» и т.д.

Эмоциональная окрашенность, меткое делают речи Шаханова не только запоминающимися, но убедительными и аргументированными. Именно поэтому большинство дел, в которых он участвовал, завершались так как он и планировал, победой.

Анализ результатов проведённой исследовательской работы показывает, что уровень риторической подготовки студентов-юристов на основе потенциала историко-педагогического потенциала региона крайне низок. В связи с чем включение в содержание подготовки этого аспекта является чрезвычайно актуальным. Поэтому в рамках названного выше проекта в вузе разрабатывается модель, которая позволит представить общий механизм реализации потенциала историко-педагогического наследия в риторической подготовке студентов-юристов в условиях поликультурного региона, каким и является Карачаево-Черкесия. Модель в нашем представлении, во-первых, позволит произвести необ-

ходимые преобразования в содержании как учебной деятельности, так и во внеаудиторных формах работы со студентами, во-вторых, увидеть и устранить недостатки, о некоторых из которых мы говорили выше (анализ материалов социологического опроса), в-третьих, представить механизм реализации разрабатываемой модели в образовательном процессе вуза. Работа в этом направлении будет продолжена.

ВЫВОДЫ

Резюмируя вышеизложенное отметим, что потенциал историко-педагогического наследия Карачаево-Черкесской Республики поистине неисчерпаем. Мы раскрыли лишь некоторые аспекты сложной и актуальной проблемы. В рамках реализации проекта планируется разработка не только модели, но её информационно-методического обеспечения, которое включает разработку хрестоматии для студентов-юристов, организацию выставок и видеопутешествий по трансляции историко-педагогического наследия региона и способах его использования в образовательном процессе, создание сайта по реализации проекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. //Кн. Ильинский И. М. Образовательная революция. — М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальной академии, 2002. — с. 504–527.
2. Гукаленко О. В. Поликультурное образование: теория и практика: Монография. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2003. — 512 с.
3. Ильинский И. М. Образовательная революция. — М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальной академии, 2002. — 592 с.
4. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. — М.: Изд-во «Эгвес», 2008. — 196 с.
5. Панькин А. Б. Формирование этнокультурной личности. — М.: изд-во психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. — 280 с.
6. Депортация карачаевцев. Документы рассказывают. — Черкесск, 1995. — 344 с.
7. Савинова Л.Ф., Нагапетян В. А. Использование этнопедагогического потенциала региона в системе риторической подготовки студентов-юристов. //Проблемы современного педагогического образования, Ялта — 2018, вып. 59. Часть IV. с. 204–207
8. Савинова Л.Ф., Реутова Л. П. Историко-педагогическое наследие в профессиональной деятельности учителя: от осмысления к трансляции. //Педагогика, 2018. — № 9. — с. 84–95.
9. Божинская Т. Л. Педагогический потенциал региональной культуры в современном российском образовании: автореф. дисс. ... канд. философ. наук. — Краснодар, 2010. — 32 с.
10. Биттирова Т.Ш. Карачаево-балкарские просветители конца XIX — начала XX века. <http://www.elbrusoid.org/upload/iblock/cle/hudoj.tv%20kb%20prosvetiteley%20XIX-XX.doc>

© Савинова Людмила Федоровна (slf21@mail.ru), Нагапетян Варе Аветисович (Opel_090@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО БИОЛОГИИ И ЭКОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ: НАУЧНЫЙ ОБЗОР

RESEARCH ACTIVITIES IN BIOLOGY AND ECOLOGY AS A MEANS OF FORMING A SCIENTIFIC WORLDVIEW OF PUPILS: SCIENTIFIC REVIEW

**A. Semenov
A. Yaitsky**

Summary. The article is devoted to the problem of formation of scientific worldview of pupils. The purpose of the article is to develop methods of upbringing of scientific worldview through the research activities of pupils in biology and ecology. Research methods: the study of pedagogical and methodical literature, the method of theoretical analysis and synthesis, modeling. The article provides a brief description of the literature data, the target, content, procedural and control-evaluation components of the developed methodology, as well as the conditions of upbringing of the scientific worldview through the research activities of pupils in biology and ecology.

Keywords: upbringing; research activities; methods of biology teaching; methods of ecology teaching; scientific worldview; pupils.

Семенов Александр Алексеевич

К.б.н., доцент, ФГБОУ ВО «Самарский
государственный социально-педагогический
университет»
semenov@pgsga.ru

Яицкий Андрей Степанович

Старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Самарский
государственный социально-педагогический
университет»
yaitsky@pgsga.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования научного мировоззрения учащихся. Представлен научный обзор проблемы организации исследовательской деятельности по биологии и экологии как средства формирования научного мировоззрения учащихся. Разработана модель методики формирования научного мировоззрения через исследовательскую деятельность учащихся по биологии и экологии. Используются такие методы исследования как изучение педагогической и методической литературы, метод теоретического анализа и синтеза, моделирование. В статье приводятся целевой, содержательный, процессуальный и контрольно-оценочный компоненты методики формирования научного мировоззрения посредством исследовательской деятельности учащихся по биологии и экологии, а также условия осуществления данного процесса.

Ключевые слова: воспитание; исследовательская деятельность; методика обучения биологии; методика обучения экологии; мировоззрение; учащиеся.

В настоящее время одним из личностных образовательных результатов общего образования является сформированность у учащихся мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и практики, учитывающего многообразие поликультурного мира [1].

Ведущая роль в воспитании научного мировоззрения отводится естественнонаучным предметам, в том числе биологии и экологии.

На необходимость формирования научного мировоззрения указывал ещё автор первого отечественного учебника по естественной истории В.Ф. Зуев. Содержание учебника соответствовало уровню науки того времени; изучаемые объекты и явления рассматривались не статично, в развитии; не упоминалось о высших силах, фантастических животных и суевериях [2, 3].

Большое внимание материалистическому мировоззрению уделяли ведущие учёные-методисты XIX и XX вв. Среди них А.Н. Бекетов, А. Любен, А.П. Богданов, А.Я. Герд, В.В. Половцов [2], Б.Е. Райков [4], Н.М. Верзилин [5], И.Д. Зверев [6], В.Н. Максимова [7], В.Г. Школьник [8], Г.А. Югай [9] и др.

В XXI в. проблема формирования научного мировоззрения в методике обучения биологии и экологии стала вновь актуальной. Это связано с поиском новых мировоззренческих и идеологических ориентиров для молодого поколения [10, с. 3], которые были утрачены после распада Советского Союза. Отметим вклад некоторых исследователей в решение данной проблемы.

М.И. Морозова обосновала методологические, психолого-педагогические и специфические принципы формирования научного мировоззрения учащихся, его

этапы (подготовительно-диагностический, формирующий и оценочно-корректировочный); определила мировоззренческие идеи и знания; выделила умения и навыки, позволяющие объяснять природные процессы и явления; обозначила ценности природы [11].

Н.С. Постнова продолжила развитие данных аспектов проблемы исследования в работе по развитию эмоционально-ценностного и интеллектуального компонентов научного мировоззрения у учащихся при изучении организма человека. Ею обоснованы принципы и мировоззренческие идеи, определено содержание, рассмотрены основные этапы, предложены различные виды уроков и другие формы обучения биологии, разработаны критерии оценки уровней сформированности изучаемых компонентов научного мировоззрения у школьников [12].

Л.А. Чекалова выделила трудности, которые тормозят формирование мировоззрения у учащихся. Среди них автор отмечает, неготовность школьных учителей проводить эту работу в соответствии с целевой структурой научного мировоззрения; несоответствие экономических реалий современной общественной жизни общечеловеческим ценностям, что отдаляет педагога от учеников; структура и содержание учебно-воспитательного процесса в школе вступают в противоречие с задачами формирования мировоззрения учащихся. Исследователь подчёркивает роль мировоззрения в «единении» учебных предметов и предостерегает от негативных последствий для образования, которые могут возникнуть вследствие игнорирования этого процесса [13].

И.Ю. Азизова предложила усилить ценностную направленность содержания раздела «Человек и его здоровье» за счёт его обогащения эколого-гуманистическими и нравственно ценностными идеями [14].

С.С. Рябова определила специфические особенности процесса формирования ценностного отношения к природе в условиях дополнительного экологического образования детей [15].

Н.Г. Семенова теоретически обосновала и экспериментально апробировала методику формирования основ биологической картины мира у учащихся 9 классов путём различных видов обобщения [16].

Методология исследований и состояние проблемы формирования научного мировоззрения в процессе естественнонаучного образования школьников в теории и практике раскрыты в монографии под научной редакцией профессора Н.Д. Андреевой. Авторы обосновали актуальность исследования, раскрыли сущность понятия «научное мировоззрение» в отечественных

исследованиях, продемонстрировали возможности содержания общего среднего образования в процессе формирования научного мировоззрения учащихся, определили методологические подходы, показали пути решения данной проблемы в педагогических исследованиях и школьной практике; охарактеризовали факторы, влияющие на формирование научного мировоззрения и социализацию школьников при изучении естественнонаучных предметов [10].

Анализ литературы показал, что важное значение для формирования научного мировоззрения учащихся имеет деятельностный характер изучения основ биологии и экологии. Однако этот вопрос пока еще недостаточно проработан в методической науке и практике. Поэтому целью настоящей работы стала разработка методических аспектов формирования научного мировоззрения учащихся через исследовательскую деятельность по биологии и экологии.

Вслед за И.Ф. Харламовым под мировоззрением мы понимаем специфическую форму сознания, включающего в себя обобщённую систему знаний, взглядов, убеждений и идеалов человека, в которых выражается его отношение к развитию природы и общества и которые определяют его общественно-политическую и нравственно-эстетическую позицию и поведение в различных сферах жизни [17, с. 246]. Научное мировоззрение, по мнению учёного, «опирается на научную картину мира, на выводы и обобщения, сделанные на основе научного анализа и теоретического осмысления причинно-следственных связей, характеризующих развитие природных и общественных явлений» [17, с. 244].

По мнению Н.Д. Андреевой с соавторами, особую значимость в формировании научного мировоззрения имеет исследовательская деятельность учащихся, которая в некоторой степени использует методы познания биологии и экологии [10, с. 170].

Под исследовательской деятельностью понимают процесс выработки у школьников новых знаний, направленный на постановку проблемы, выдвижение и проверку гипотезы, формулировку выводов [18, с. 352].

В основе исследовательской деятельности учащихся по биологии и экологии, организующейся с целью формирования научного мировоззрения, лежат такие мировоззренческие идеи и понятия как целостность жизни; многоуровневая и системная организация жизни; взаимосвязь строения и функции; живая материя; поток энергии; вещество; открытость живых систем, их динамическая взаимосвязь и взаимообусловленность с природной средой; самоорганизация и саморегуляция живых систем; устойчивость жизни; периодичность явлений

в природе; единство противоположных процессов и явлений; единство живого мира; эволюции органического мира; коэволюция человека и природы; мир человека как единство природы и общества; ценностное измерение природы, жизни, здоровья, науки и образования; безопасность жизнедеятельности; диалектико-материалистический характер процесса познания [9, 11, 12, 14].

Учёные-методисты, помимо основ биологических и экологических наук, рекомендуют включать логические, методологические, философские, историко-научные, оценочные знания из других предметных дисциплин [10].

Изучение основ биологии и экологии с целью формирования научного мировоззрения приобретает особую значимость в старших классах. Это обусловлено возрастными особенностями учащихся. Однако не следует забывать слова Б. Е. Райкова, который считал, что не нужно откладывать на старшие классы, в погоне за глубиной и научностью, процесс формирования целостного мировоззрения. Каждому возрасту должен отвечать свой уровень миропонимания, который будет модифицироваться, расширяться и углубляться на следующей ступени развития личности [4, с. 31].

Для формирования научного мировоззрения посредством исследовательской деятельности, у учащихся должен быть выработан ряд соответствующих умений. Н. Г. Боброва выделяет 3 группы таких умений:

а) практические (проводить исследования, пользоваться лабораторным оборудованием и приборами, работать с источниками информации, оформлять результаты исследования и представлять их в устной и письменной формах, готовить иллюстративный материал, отвечать на вопросы, аргументировать, защищать и отстаивать свою точку зрения);

б) интеллектуальные (находить причинно-следственные связи, анализировать, систематизировать, обобщать, сравнивать, находить черты сходства и различий, выделять главное, устанавливать связь строения и функции, выделять элементы объекта или системы, определять объект и предмет исследований, формулировать гипотезы, объяснять и интерпретировать полученные данные, логически излагать материал, делать выводы);

в) организационные (осознавать цель и задачи исследовательской деятельности, выбирать средства и способы их достижения, выполнять планирование и работать по плану, осуществлять рефлексию) [19, с. 12].

Развитие мировоззрения сопряжено с формированием ценностных ориентаций учащихся. Приобретен-

ные ценности, по мнению И. Ю. Азизовой, становятся основой для взглядов и убеждений личности [14].

Н. Д. Андреева, опираясь на мнение учёных-психологов, утверждает, что «ценностные ориентации находятся в области взаимодействия мировоззренческой и мотивационной сферы личности и являются одной из самых личностно значимых зон, служат интегративной характеристикой личности. Ценностные ориентации направлены на оценивание человеком объектов внешнего мира, других людей, самого себя как субъекта. Они представляют собой интеллектуально-эмоциональный акт, являющийся результатом оценочного отношения к объекту (ценности)» [10, с. 59, 60].

Формирование научного мировоззрения в процессе исследовательской деятельности учащихся по биологии и экологии способствует формированию таких базовых национальных ценностей российского общества как научное знание, научная картина мира, стремление к познанию и истине, жизнь во всех её проявлениях, экологическая безопасность, экологическая грамотность, экологическая культура, экологически целесообразный здоровый и безопасный образ жизни, экологическая ответственность, социальное партнёрство для улучшения экологического качества окружающей среды, устойчивое развитие общества в гармонии с природой, духовно-нравственное и эстетическое развитие личности [14, с. 233, 234].

Процесс формирования научного мировоззрения через исследовательскую деятельность учащихся может быть организован с использованием различных форм, методов, средств и технологий обучения биологии и экологии.

Учебные исследования могут быть организованы на уроках биологии и экологии в рамках выполнения лабораторных и практических работ. Особое мировоззренческое значение имеют работы, связанные с изучением методов биологических и экологических исследований; клеточного строения организмов, строения и жизнедеятельности клеток бактерий, грибов, растений и животных; тканей, органов и систем органов в связи с выполняемой функцией; приспособлений организмов к среде обитания и образу жизни, их относительного характера и др.

Важное значение для формирования научного мировоззрения имеют биологические и экологические экскурсии, экологические лагеря, исследовательские практики, походы и экспедиции. Они содействуют развитию у учащихся интереса к исследовательской деятельности; вызывают у них эстетическое, эмоциональное, ценностно-смысловое восприятие природы; развивают

у школьников чувство коллективизма, ответственности за качество выполнения исследовательских задач и охрану природы. Наибольшую мировоззренческую направленность имеют экскурсии по следующим темам: «Адаптации растений и животных к среде обитания», «Сезонные явления в жизни растений и животных», «Изучение и описание экосистем своей местности», «Палеонтология родного края», «Палеоантропологические исследования в регионе».

Исследовательская работа учащихся может быть организована также в рамках домашней, внеурочной и внеклассной работы, а также на факультативных занятиях и элективных курсах по биологии и экологии. Результаты индивидуальных и групповых исследований школьников могут быть представлены на заседании ученического научно-исследовательского общества, конференции, олимпиаде или конкурсе.

Научное мировоззрение учащихся может формироваться с помощью различных исследовательских методов: анализ, синтез, мониторинг, наблюдение, моделирование, биоиндикация, прогнозирование и др. [18]. Однако наибольшее значение, по мнению учёных-методистов, имеет эксперимент как специфический метод для естественных наук [10].

В качестве средства формирования научного мировоззрения выступают живая природа, натуральные объекты и изобразительные пособия, лабораторное оборудование, приборы и инструменты, компьютеры и компьютерные программы, различные источники информации, в том числе ресурсы сети Интернет.

Формированию научного мировоззрения способствуют такие образовательные технологии исследовательского типа как технология проблемного обучения, технология развития критического мышления, технология организации самостоятельной работы учащихся, технология проектного обучения, технология организации учебно-исследовательской деятельности и технология рефлексивного обучения [21].

Основываясь на анализе литературных данных и изложенном выше, нами выделены следующие условия формирования научного мировоззрения через исследовательскую деятельность учащихся по биологии и экологии:

- ◆ обеспечение достаточной доказательности, логичности, убедительности, непротиворечивости фактов и выводов;
- ◆ разностороннее рассмотрение изучаемого объекта, установление прямых и обратных связей, обобщение, подведение к общим закономерностям;

- ◆ придание исследовательской деятельности общественной направленности, её экологизация и социализация;
- ◆ соблюдение принципа историзма при проведении учебных исследований;
- ◆ интеграция основ наук, установление межпредметных и внутрипредметных связей;
- ◆ развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся, учёт их возрастных и индивидуальных особенностей;
- ◆ увеличение количества биологических и экологических экскурсий;
- ◆ обеспечение приоритета метода эксперимента в исследовательской деятельности;
- ◆ формирование эмоционально-чувственного отношения учащихся к изучению живой природы, их мотивация, устранение психологических барьеров;
- ◆ применение технологий исследовательского типа;
- ◆ установление тесных связей исследований с жизнью, формирование функциональной грамотности учащихся, выработка психологической установки на готовность к определённому типу поведения в конкретных обстоятельствах;
- ◆ использование в исследованиях учащихся возможностей искусства, понимания красоты природы, повышение их эмоциональной значимости;
- ◆ целостность мировоззрения и нравственно-этические качества личности учителя.

Результатом исследовательской деятельности учащихся по биологии и экологии является сформированность их научного мировоззрения.

Уровень сформированности научного мировоззрения учащихся определяется:

- а) знанием учащимися важнейших биологических и экологических понятий, законов, теоретических обобщений, имеющих мировоззренческое значение;
- б) устойчивостью взглядов и убеждений школьников;
- в) проявлением учащимися своей мировоззренческой позиции в конкретных общественных делах, в своей деятельности и поведении [17, с. 253].

Таким образом, вовлечение учащихся в исследовательскую деятельность по биологии и экологии имеет важное значение в формировании их научного мировоззрения. Этому способствуют методы познания этих наук и логика научного исследования. В результате исследовательской работы у школьников углубляются методологические знания и закрепляются практические умения, что способствует развитию научного мировоззрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://fgos.ru> (дата обращения: 31.05.2019).
2. Пономарева, И. Н. Методика обучения биологии: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / И. Н. Пономарева, О. Г. Роговая, В. П. Соломин; под ред. И. Н. Пономаревой. — М.: Издательский центр «Академия», 2012. — 368 с.
3. Никишов, А. И. Теория и методика обучения биологии / А. И. Никишов. — М.: КолосС, 2007. — 304 с.
4. Райков, Б. Е. Школьное естествознание и любовь к природе / Б. Е. Райков // Естествознание в школе. — 1915. — № 8. — С. 31.
5. Верзилин, Н. М. Общая методика преподавания биологии: учебник для студ. биол. фак. пед. ин-тов / Н. М. Верзилин, В. М. Корсунская. — М.: Просвещение, 1976. — 384 с.
6. Зверев, И. Д. Воспитание учащихся в процессе обучения биологии / И. Д. Зверев, А. Н. Мягкова, Е. П. Бруновт. — М.: Просвещение, 1984. — 160 с.
7. Максимова, В. Н. Межпредметные связи в обучении биологии / В. Н. Максимова, Н. В. Груздева. — М.: Просвещение, 1987. — 192 с.
8. Школьник, В. Г. Процесс формирования научных взглядов и убеждений у школьников (на материале обучения дисциплинам естественного цикла): автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Г. Школьник. — Казань, 1988. — 23 с.
9. Югай, Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Г. А. Югай. — М.: Мысль, 1989. — 247 с.
10. Андреева, Н. Д. Формирование научного мировоззрения в процессе естественнонаучного образования школьников: методология исследований, состояние проблемы в теории и практике: коллективная монография / Н. Д. Андреева, Т. Б. Алексеева, Л. А. Ларченкова и др.; под науч. ред. Н. Д. Андреевой. — СПб.: Свое издательство, 2013. — 182 с.
11. Морозова, М. И. Формирование научного мировоззрения у учащихся при обучении общей биологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. И. Морозова. — СПб., 2005. — 18 с.
12. Постнова, Н. С. Развитие эмоционально-ценностного и интеллектуального компонентов научного мировоззрения у учащихся в процессе обучения биологии (на примере курса «Человек и его здоровье»): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. С. Постнова. — М., 2010. — 24 с.
13. Чекалова, Л. А. Формирование научного мировоззрения учащихся старших классов в условиях гуманитаризации естественно-математических дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Чекалова. — Карачаевск, 2003. — 24 с.
14. Азизова, И. Ю. Формирование ценностных ориентаций у учащихся при обучении биологии в курсе «Человек и его здоровье»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Ю. Азизова. — СПб., 2002. — 20 с.
15. Рябова, С. С. Формирование у школьников ценностного отношения к природе в условиях дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. С. Рябова. — СПб., 2012. — 22 с.
16. Семенова, Н. Г. Формирование основ биологической картины мира посредством обобщения при обучении учащихся 9-х классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Г. Семенова. — М., 2016. — 22 с.
17. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. — М.: Гардарики, 1999. — 520 с.
18. Семенов, А. А. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся биоэкологической направленности / А. А. Семенов, А. С. Яицкий, Л. В. Панфилова, В. А. Павловский // Самарский научный вестник. — 2018. — Т. 7, № 4(25). — С. 352–360.
19. Боброва, Н. Г. Виды учебно-познавательной деятельности в обучении биологии: дидактическая и методологическая характеристика / Н. Г. Боброва // Самарский научный вестник. — 2014. — № 2(7). — С. 11–15.
20. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. — М.: Просвещение, 2011. — 342 с.
21. Андреева, Н. Д. Новые подходы к обучению биологии в общеобразовательной школе в условиях ФГОС: учеб. пособие / Н. Д. Андреева, И. Ю. Азизова, Н. В. Малиновская. — СПб.: Изд-во «Свое издательство», 2015. — 299 с.

© Семенов Александр Алексеевич (semenov@pogsga.ru), Яицкий Андрей Степанович (yaitsky@pogsga.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА САХАЛИНА: ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД

VOCATIONAL EDUCATION OF REPRESENTATIVES OF INDIGENOUS SMALL PEOPLES OF THE NORTH SAKHALIN: VALUE APPROACH

G. Khamidulina

Summary. This article is devoted to the features of professional education of representatives of indigenous peoples of the North of Sakhalin. The paper focuses on the fact that in the course of vocational training of indigenous peoples living in the said territory, must take into account their social and cultural features, are the characteristics of micro society that has developed historically, as well as the environmental situation of Sakhalin. In the work, the author indicates the main recommendations on the organization of the educational and educational process in training representatives of the indigenous minorities of the North of Sakhalin.

Keywords: ethnos, professional education, Nivkh, environmental education, labor education.

Хамидулина Галина Фёдоровна
Аспирант, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский
государственный университет»
gkh.okha@yandex.ru

Аннотация. Настоящая статья посвящена вопросу об особенностях профессионального образования представителей коренных малочисленных народов Севера Сахалина. В работе акцентируется внимание на том, что в процессе профессионального образования представителей коренных народов, проживающих на указанной территории, необходимо учитывать их социокультурные особенности, те характерные черты микросоциумов, которые сложились исторически, а также экологическую ситуацию Севера Сахалина. В работе автором указываются основные рекомендации по организации образовательного и воспитательного процесса при обучении представителей коренных малых народностей Севера Сахалина.

Ключевые слова: этнос, профессиональное образование, нивхи, экологическое воспитание, трудовое воспитание.

Со второй половины XX-го века заметно проявляется тенденция роста значения образования. Расширяется образовательное пространство, которое реализуется в просветительской, учебной деятельности, расширяются его границы в географическом, возрастном, профессиональном планах. Профессиональное образование пришло в отдалённые и ранее отсталые районы Севера, в том числе в северные районы Сахалина. Нивхи, эвенки, ороки и другие малочисленные народы Крайнего Севера исторически проживали на территории нынешней Сахалинской области. Это и их исконная среда обитания — исторически сложившийся ареал, в пределах которого малочисленные народы осуществляют культурную и бытовую жизнедеятельность и который в свою очередь, влияет на самоидентификацию, образ жизни. Самый многочисленный этнос — нивхи. Север Сахалина — место их компактного проживания. История этого народа прослеживается в сказках, воспоминаниях, сохранившихся обычаях, что объясняется отсутствием письменности у нивхов до 30-х годов прошлого века. Поэтому культура жизнеобеспечения нивхов предусматривала в основном устную передачу традиционного опыта через его непосредственных носителей, и в этом смысле образование имело своим содержанием процесс сохранения и передачи экологического опыта с целью сохра-

нения жизни человека в суровых условиях северного климата. Образование осуществлялось в родительской семье, в кругу своего рода, для чего не предусматривалось выделение каких-либо формализованных методов обучения. Сложная семья с патриархальным типом отношений осуществляла профессиональную подготовку, общее образование, действенное воспитание и готовила к роли отца или матери семейства. Детей воспитывали через непосредственное включение в систему исконных профессий, определяемых условиями жизни на берегу моря. Основной дидактический принцип опирался на конкретно-образное видение мира и направлялся на формирование конкретно-образного мышления. Для выживания в условиях Севера существенное значение имели физическая сила и выносливость, наблюдательность, терпение, острый слух и зрение. В целом можно предполагать, что образование было нацелено в том числе и на развитие и совершенствование физической формы, а также мозга, который и обладает неоспоримой функцией: именно указанный орган играет решающую роль в процессе адаптации человека к экстремальным условиям Севера. Симптоматично, что образование оказывалось своеобразной подготовкой к социальной жизни представителя народностей Крайнего Севера. При этом оно не играло ведущую роль в процессе социализации

личности. Таким образом, образование укладывалось в рамки лишь усвоения культуры окружения конкретного микросоциума. Мы видим подтверждение вышесказанному у известного нивхского писателя В. Санги [11; 12], который отмечал, что не существует исторических и неисторических народов, которые способны или не способны к педагогическому творчеству. Большие, равно как и малые, народности обладают природной сознательной заботой, заключающейся в воспитании совершенного человека. Как справедливо выразился В. Санги, идеал представителя нивхов представлялся таким образом: «Сердце медведя дали мне, чтобы дух могучего хозяина гор и тайги отпугнул от меня чувство страха, чтобы я вырос в мужественного мужчину, удачливого добытчика»; «Охотнику нужна твёрдая рука и точный глаз. У сына У. Тера всё это есть, как у всякого нивха. Он настоящий охотник и настоящий нивх: он не забывает народные обычаи» [12]. Исходя из слов писателя, можно предположить, что истинный нивх должен обладать такими качествами как смелость и мужество, он должен уважать традиции и обычаи своего народа, быть трудолюбивым. Формирование и развитие названных черт представителя малой народности есть задача воспитания. Этого было достаточно для существования примитивного общества. Таким образом, к историческому периоду установления Советской власти на Сахалине, которое открыло дорогу массовому обучению грамотности, становлению системы профессионального образования и воспитания, к социалистическому образу жизни нивхи подошли со зрелой системой экологического образования, а опыт социального взаимодействия был односторонним. В европейском смысле понятия о ценности образования не существовало. Предстояло внедрять в ценностное сознание народов Севера новую форму культуры жизнеобеспечения в тех же неизменных условиях экологической обстановки. Если школьное обучение ставило задачу воспитать человека нового общества, то какой-либо специальной концепции профессионального образования нивхов, миновавших капиталистический путь развития, а в некоторых случаях и феодально-родовые отношения, выработано не было.

В настоящем исследовании мы опираемся на понятие о том, что основной целью национального образования является передача подрастающему поколению таких непреходящих ценностей как богатство языка и культуры, многообразие традиций. Кроме того, национальное образование должно ставить перед собой задачу развивать национальную самостоятельность, а также опираться на принципы диалектической взаимосвязи общей педагогики и этнопедагогики. Как известно, одним из главных постулатов этнопедагогики является идея о естественности и природообразности воспитания. Принимая во внимание национальные особенности народов Крайнего Севера образовательный процесс

должен быть направлен на трудовую подготовку детей коренного населения, на получение профессии. Указанный постулат основывается на признании природного равенства людей и одновременно на уникальности каждого индивида с его тесной связью с окружающим миром. Исходя из вышесказанного, представляется возможным говорить о том, что школа должна учитывать интересы детей в трудовой подготовке, которая нацелена также на развитие у обучающихся самобытных национальных черт характера, приобщение их к быту своей народности. Таким образом, тактика трудового обучения подрастающего поколения — представителей коренного населения — строится на основе опыта трудового воспитания и обучения в России, сложившегося исторически. Кроме того, следует учитывать и принципы осуществления в стране общего и полного среднего образования, содержащиеся в Законе РФ «Об образовании» [14].

Однако мы видим в образовании проблему несоответствия между трудовым воспитанием в образовательных учреждениях, личностным профессиональным самоопределением и тенденциями к увеличению безработицы среди молодёжи, невостребованностью в сфере какого-либо труда, что обесценивает потребность к труду и, как следствие, к профессиональному образованию. Малочисленные народы Севера нашего государства постоянно испытывают на себе тяжелые социально-экономические и культурно-бытовые потери, которые за последние десятилетия особенно ужесточились. С точки зрения исследователей, итог неутешителен, ведь при неискоренении происходящих процессов микросоциумам Севера угрожает исчезновение [1; 3; 10]. Необходимы срочные меры, которые поспособствуют их выживанию, сохранению и развитию в современном обществе.

Актуальность проблемы трудового воспитания и профессионального образования детей народов Севера обусловлена возрастающей необходимостью социальной и психологической адаптации к создавшейся ситуации в системе образования. Посредством образования ценности передаются от одного поколения другому. Хотя было бы несправедливо рассматривать образование только как передатчик накопленных обществом ценностей. В образовании заложены условия, которые способствуют появлению новых ценностей, трансформации существующих, оказывающих влияние на ценностные ориентации общества.

Изучение традиций народов Севера, в том числе и нивхов, в области трудового воспитания становится актуальным. Не вина нивхов, что созданная ими ранее система трудового воспитания молодого поколения была не признана нами и более того, разрушалась насаждавшейся системой образования. Возрождение этой мало-

изученной части духовной культуры нивхов должно помочь им вернуться к корням своего существования.

«Знаю, что существуют мнения о том, что из гиляк выйдут рабочие на нефтяных промыслах, что они станут земледельцами — писал Крейнович в 1927 году,— считаю своим долгом сказать, что ничего подобного никогда не удастся сделать. Туземец — зверобой, рыболов и зверовод. Не отрывать его от этих занятий, к которым он веками привык надо, а наоборот, дать ему возможность ими заниматься, так как они необходимы в общей системе социалистического строительства».

Учитывая привязанность аборигенных народов к среде обитания, как сохраняющуюся связь человека с природой, как остатки экологической северной культуры, трудности их социализации в условиях большого города, их профессиональное обучение становится проблемой, решать которую необходимо.

Нельзя не отметить тот факт, что мы сегодня наблюдаем повышение значимости образования в системе ценностных ориентации народов Севера Сахалина. Возрастание ценности образования обнаруживается не только в системе общего и профессионального образования на новые виды трудовой занятости, но и даже на овладение традиционными видами труда, декоративно-прикладными занятиями. Роль семьи в профессиональной подготовке ребенка снизилась, уступив место государственной и общественной системам. Мы наблюдаем старания различных общественных организаций привлечь внимание органов власти к проблемам и правам коренных малочисленных народов Севера. Но в данном старании можно заметить изъян: акцент делается на внешних источниках развития КМНС, на создании материальных объектов (строительство жилья, учреждений культуры и образования, установка оборудования и т.д.), такой подход совершенно не стимулирует актуализацию позитивных жизненных сценариев развития самого народа.

Вывранные из традиционной системы жизнеобеспечения, приученные, с одной стороны, к иждивенчеству и пассивности, а с другой — не получающие технических новшеств для традиционных занятий и труда, находящегося на архаическом уровне, потерявшие целостность национальной культуры, народности Севера оказались в очень сложных условиях, появление которых пытались пресечь правительственные решения по развитию народов Севера.

Таким образом, существующая система профессионального образования молодежи народностей Севера формирует ценностные ориентации, которые недостаточно органически сочетаются с традиционной иерархией ценностей в духовной культуре народов и не обеспечивают полную адаптацию к современным условиям жизнедеятельности. Для совершенствования социализации необходимо усилить экологическое и социальное воспитание, совершенствовать систему непрерывного образования, учитывая специфические природные условия и особенности исторического и социального опыта народов Севера, как можно шире применять новейшие информационные технологии, возможности дистанционного обучения профессионального образования, дуальное обучение, открытие новых профессий и специальностей, связанных с традиционными промыслами северных народов: современное рыболовство, звероведение, ихтиология, ветеринария и т.д. В районах Севера система воспитания и образования должна передавать обучаемым экологическую культуру Севера. Для этого надо глубже изучать как опыт народов Севера, так и успехи и ошибки школьного образования на Крайнем Севере в первые десятилетия Советской власти, обобщать достижения отдельных школ и педагогов. Экологическое образование должно представлять собой один из важных компонентов социализации и профессионализации молодежи Севера и содержать в себе экологический потенциал фундаментальных ценностей и традиций жизнеобеспечения на Севере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев В. Ф. Этнопедагогика нерусских народов Сибири и Дальнего Востока. Якутск, 1979.
2. Базанов А. Г. Первые шаги Советской власти в области строительства школ (1917–1930 гг.) // Просвещение на Крайнем Севере. Вып. 15. Л., 1967.
3. Гальперин С. Е. Из истории социально-экономического и духовного развития малых народов Севера и Дальнего Востока // Пути активизации человеческого фактора в ускорении экономического и социального развития районов Севера в свете требований XXVII съезда КПСС. Магадан, 1987. Секц. 7
4. Гора Г. Юноша с далёкой реки. Лениздат, 1955.
5. Золототрубов В. С. Рост уровня образования у народностей Севера и некоторые проблемы трудовой занятости // Социальные проблемы труда у народностей Севера. Новосибирск, 1986.
6. Калайков И. Д. Цивилизация и адаптация. М., 1984.
7. Культурология. Учебник для студентов технических вузов. Под ред. Н. Г. Багдасарьян. М.: Высшая школа, 1999.
8. Луковцев В. С. Минувшая тысячелетия. М., 1982. 176 с.
9. Луначарский А. В. Задачи Наркомпроса на Крайнем Севере // Северная Азия. 1927. № 3.
10. Мухина В. С. Современное самосознание народностей Севера // Психол. журн. Т. 9. № 4. 1988.

11. Санги В. По островам сокровищ, М.:1976.
12. Санги В. Первый выстрел [Электронный ресурс]. — Код доступа: <https://litlife.club/books/246310/read?> — Дата обращения: 24.09.2019.
13. Удалова И. В. Некоторые особенности формирования интеллигенции народностей Севера / Социально-культурные процессы в Советской Сибири. Омск, 1985.
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». — М.: Омега, 2014.

© Хамидулина Галина Фёдоровна (gkh.okha@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тихоокеанский государственный университет

МОДЕЛЬ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКА В АГРАРНОМ ВУЗЕ И ВЕРИФИКАЦИЯ ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ

MODEL THE LEVEL OF TRAINING OF THE GRADUATE IN AGRARIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTION AND VERIFICATION OF ITS EFFECTIVENESS

**A. Chernyaeva
N. Zolotykh**

Summary. In article on based the modernization strategy of professional agricultural education, the article analyzes the current trends of the triune request of the employer, society and the state policy of the Russian Federation in the agricultural sector; the basic component of the graduate's professional competence is identified, which is ensured by the competitiveness of the future specialist in the labor market; the components of the graduate's competitiveness were established: a broad social outlook, creativity of behavior and a high level of individual activity; a model of professional training for a graduate of an agricultural university is proposed, focused on the formation of the professional and personal potential of the specialist responsible for the preservation and enhancement of the natural potential, which, in turn, determines the use of both basic and innovative agricultural technologies; Four enlarged groups of indicators of the generalized model of multilevel vocational training of a graduate of an agricultural university are identified; the first enlarged group is a professional — personal potential, as the ability to self-understanding, self-forecasting and self-development with an active position of the subject of professional activity, possessing the personal qualities of the successful implementation of professional activities; the second enlarged group is the agroecological culture of the specialist, as the personal responsibility of the specialist in professional activities for the state of the environment; the third and fourth enlarged groups are examined from the standpoint of technological readiness of an agricultural university graduate, divided into basic technologies (the formation of universal general cultural, general professional and professional competencies, which traditionally determine the professional competence of an agricultural university graduate) and innovative technologies (orientation to human potential opportunities and their implementation); a computer version of the evaluation of the effectiveness of the model of integrated assessment of the level of professional training of a graduate of an agricultural university was developed; The data of verification of the didactic experiment on the levels of formation of vocational training of the graduate at its main stages are presented.

Keywords: professional training of the graduate, agricultural sphere, model, professional competence, competency-based approach, professional and personal potential, agroecological culture, basic technologies, innovative technologies, database, web interface, data administration.

Черняева Анна Валерьевна

*К.псх.н., доцент, ФГБОУ ВО Волгоградский государственный аграрный университет г. Волгоград
atba81@mail.ru*

Золотых Наталья Владимировна

*ФГБОУ ВО Волгоградский государственный аграрный университет, г. Волгоград
pedagogika25@mail.ru*

Аннотация. В статье, на основе стратегии модернизации профессионального агрообразования, проанализированы современные тенденции триединого запроса работодателя, общества и государственной политика Российской Федерации в аграрной сфере; выявлен базовый компонент профессиональной компетентности выпускника, который обеспечивается конкурентоспособностью будущего специалиста на рынке труда; установлены составляющие конкурентоспособности выпускника: широкий социальный кругозор, креативность поведения и высокий уровень индивидуальной активности; предложена модель профессиональной подготовки выпускника аграрного вуза, ориентированная на формирование профессионально-личностного потенциала специалиста, ответственного за сохранение и приумножение природного потенциала, определяющего, в свою очередь, использование как базовых, так и инновационных агротехнологий; выделены четыре укрупненные группы показателей обобщенной модели многоуровневой профессиональной подготовки выпускника аграрного вуза; первая укрупненная группа — это профессионально — личностный потенциал, как способность к самопониманию, самопрогнозированию и саморазвитию с активной позицией субъекта профессиональной деятельности, обладающего личностными качествами успешной реализации профессиональной деятельности; вторая укрупненная группа — это агроэкологическая культура специалиста, как личная ответственность специалиста в профессиональной деятельности за состояние окружающей среды; третья и четвертая укрупненные группы рассмотрены с позиций технологической готовности выпускника аграрного вуза, подразделяющиеся на базовые технологии (сформированность универсальных общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, традиционно определяющие профессиональную компетентность выпускника аграрного вуза) и инновационные технологии (ориентация на потенциальные возможности человека и их реализацию); разработана компьютерная версия оценки эффективности модели интегральной оценки уровня профессиональной подготовки выпускника аграрного вуза; представлены данные верификации дидактического эксперимента по уровням сформированности профессиональной подготовки выпускника на ее основных этапах.

Ключевые слова: профессиональная подготовка выпускника, аграрная сфера, модель, профессиональная компетентность, компетентностный подход, профессионально-личностный потенциал, агроэкологическая культура, базовые технологии, инновационные технологии, база данных, веб-интерфейс, администрирование данных.

Современные тенденции развития системы агрообразования в условиях социально-экономических реформ предполагают значительные инновационно-технологические изменения профессиональной подготовки студентов на этапе обучения в вузе. Высшие учебные заведения Минсельхоза РФ ориентированы на подготовку мобильного студента, способного реагировать на оперативный запрос современного рынка труда. Подготовку выпускника аграрного вуза следует направлять в сферу профессиональных компетенций конкурентоспособного квалифицированного специалиста с поиском новых подходов, обеспечивающих эффективный результат обучения, максимально адаптированного к реальным условиям сельскохозяйственного производства. В данном аспекте профессиональный сельскохозяйственный труд следует рассматривать с позиций формирования навыков, умений, интересов, склонностей как целостной системы подготовки агрокадров, способных к эффективной работе по развитию сельских территорий на уровне мировых стандартов с учетом региональной специфики агропроизводства.

Профессиональная подготовка — процесс взаимодействия подсистем педагогических кадров и обучающихся с целью обеспечения непрерывного развития личности обучающегося в соответствии с социальным заказом и производственными требованиями. В аграрном вузе она реализуется посредством стратегии развития агрообразования до 2030 г., которая заключается в обучении студентов педагогическим стратегиям, позволяющим вести профессиональную деятельность по производству, переработке и реализации агропродовольственных товаров, а также по развитию сельских территорий с целью личностной самоактуализации обучающихся в процессе организации учебного процесса [1].

Анализ системы оценивания качества подготовки выпускников вузов показал многообразие существующих способов. Проблемой оценки качества образовательного процесса в учреждениях профессионального образования занимались И.А. Володарская, В.Н. Грищенко, Н.Н. Давыдова, И.А. Зимняя, М.Д. Ильязова, В.М. Карпенко, М.М. Поташник, С.Л. Троянская, А.В. Хуторской, А.И. Чучалин. Условно систему оценивания качества подготовки выпускников вузов можно распределить на строго критериальный и компетентностный подходы приобретения профессионально и социально значимых знаний.

Компетентностный подход на наш взгляд более приемлем так как ориентирован, прежде всего, на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций. Вопросы организации деятельности, компетентностно-ориентированного образования рас-

сматривали в своих трудах В.М. Авдеев, О.Д. Арефьева, Е.А. Боярский, Л.Д. Давыдов, Д.В. Дудко, Э.Ф. Зеер, Д.А. Леонтьев, Ф. Ялалов.

Несмотря на то, что за последние несколько десятилетий институт научного знания пополнился достаточным количеством работ, посвященных рассмотрению оценки профессиональной подготовки выпускника вуза, вопросы обеспечения качества будущих кадров АПК остаются мало изученными и требуют дальнейшего детального рассмотрения.

Направленность современной дидактики к профессиональной подготовке студентов получила свое подтверждение в компетентностном подходе и отражена в федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения (ФГОС ВО) [2, с. 7]. Однако организационно-методический аспект самообразовательной деятельности студентов недостаточно прописан.

Решение вопроса нашего исследования на уровне тактики показало, что на сегодняшний день нет однозначного ответа на вопросы о методах оценки компетенций и результатов обучения студентов в соответствии с требованиями ФГОС ВО (ввиду их регулярной изменчивости), нет единства взглядов относительно разработки педагогических измерительных материалов для подобной оценки, не существует единой технологии оценивания учебных достижений на основе компетентностного подхода, нет модели, описывающей мониторинг формирования и определения уровня профессиональной подготовки выпускника аграрного вуза, форм ее организации и дидактических технологий [3, с. 21].

В рамках данной модели профессиональная подготовка выпускника аграрного вуза обеспечивалась совокупностью современных требований к профессиональной подготовке выпускника аграрного вуза [4, с. 49]. При этом наибольшими возможностями в плане развития профессиональной личности специалиста обладают профессионально-личностный потенциал, агроэкологическая культура, базовые и инновационные технологии, далее четыре укрупненные группы показателей. Уровень по направлениям профессиональной деятельности специалиста аграрного профиля определяется степенью сформированности укрупненной структуры показателей.

При моделировании многоуровневой профессиональной подготовки выпускника аграрного вуза учитывались содержательная и процессуальная стороны обучения. Моделирование содержания профессиональной подготовки выпускника базировалось на ресурсах педагогического сопровождения и включало компоненты образовательных стандартов, учебных программ

и учебного материала. В данном случае моделирование профессиональной подготовки выпускника относилось к совместной деятельности педагога и студента с распределением различных форм обучения на три этапа: эмпирический, теоретический и практический.

Основные сведения систематизировались и обобщались в рамках предполагаемых групп базовых и инновационных технологий, с целью инвариантной подготовки и скорейшей адаптации выпускника к условиям вхождения в профессиональную деятельность.

Триединый запрос непосредственной заинтересованности (общество, работодатель, государство) на профессиональную подготовку выпускника аграрного вуза сводится к установке на формирование профессионально-личностного потенциала специалиста, ответственного за сохранение и приумножение природного потенциала, определяющего, в свою очередь, использование как базовых, так и инновационных агротехнологий. Достижение поставленной цели возможно за счет комплексного решения таких стратегических задач, как:

1. Совершенствование содержания и технологий реализации образовательных программ, направленных на: обеспечение соответствия федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования профессионального образования, примерных и основных образовательных программ стратегии развития отрасли и сельских территорий, требованиям профессиональных стандартов; освоение современных технологий в АПК, соответствующее актуальным потребностям рынка труда; обеспечение освоения выпускниками образовательных организаций знаний, профессиональных навыков и умений, необходимых для инновационного развития всех отраслей АПК; формирование у студентов ценностей и установок устойчивого природосберегающего развития и рационального землепользования; обучение навыкам практической работы с инновационной техникой и технологиями аграрной сферы в процессе образования.
2. Развитие научно-исследовательского потенциала аграрного образования, обеспечивающее: формирование среды генерирования новых знаний и проведения фундаментальных исследований в целях опережающей технологической модернизации АПК; интеграцию образования и науки с созданием инновационно-предпринимательской среды по производству прикладных научных разработок, повышение уровня востребованности разработок в АПК, стимулирование НИОКР; трансфер технологий в целях максимизации добавленной стоимости в АПК.

3. Обеспечение эффективных вложений в человеческий потенциал в интересах АПК и устойчивого развития сельских территорий, за счет: усиления связи образовательных организаций с предприятиями АПК в части содержания образования и требований к освоению образовательных программ выпускниками; выравнивания структуры спроса и предложения на рынках труда молодых специалистов с учетом стратегического развития АПК в региональном разрезе; обеспечения объективной и достоверной информации о возможностях образовательно-профессиональных траекторий в АПК, изменение и популяризация имиджа аграрного образования для широкого круга групп населения.

Теоретическая и практическая значимость разработки модели с интегральной оценкой уровня профессиональной подготовки выпускников аграрных вузов предполагает использование в работе структурных подразделений государственных образовательных учреждений аграрной сферы при объективизированной комплексной оценке уровня профессиональной подготовки выпускников по направлениям вуза; подготовке промежуточных и итоговых отчетов по реализации основных программ профессиональной подготовки; подготовке самоотчетов в рамках государственной аттестации и аккредитации; оперативной подаче запрашиваемой информации (общей и по отдельным критериям) учредителю — Министерству сельского хозяйства РФ; отслеживании динамики уровня подготовки выпускников разного года поступления и др.

Данная модель может быть использована при внедрении в образовательных учреждениях стандартов на методы испытаний в соответствии с нормативными документами, содержащими апробирование модели оценки уровня профессиональной подготовки выпускника аграрного вуза, допущенные к применению в сети образовательных учреждений, при этом не распространяется для оценки, используемой за пределами целевой области ее применения [5, с. 4–8; 6, с. 117; 7, с. 59].

Педагогическое сопровождение профессиональной подготовки выпускника в аграрном вузе регламентировалось внутренними документами вуза, отнесенными к требованиям общего руководства и структурных подразделений вуза.

С целью верификации эффективности составленной обобщенной модели профессиональной подготовки выпускника аграрного вуза был проведен дидактический эксперимент, который решал следующую задачу — выявить возможности предлагаемой модели.

Исследование осуществляется с апреля 2018 г. и содержит количественную констатацию эффективности выбранной модели (разработана компьютерная программа интегральной математико-статистической оценки уровня; проведена контрольная сравнительная диагностика на выборке испытуемых студентов (100 человек) по направлениям подготовки 35.03.06 «Агроинженерия», 35.03.03 «Агрохимия и агропочвоведение» (профиль «Агроэкология»), 36.03.02 «Зоотехния»).

Модель оценки уровня профессиональной готовности выпускника аграрного вуза позволяет конструировать его профессиональную компетентность в личностно-развивающей среде потенциальные возможности активизации скрытых внутренних сил личности, которая стремится к наивысшей реализации своих возможностей готовая к самопреобразующей деятельности с учетом специфики аграрного производства [8]. Каждая позиция модели создает в итоге определенную совокупность благоприятных условий для комплексной оценки профессиональной готовности выпускника аграрного вуза.

Процесс профессионализации личности в условиях подготовки в аграрном вузе связан с последовательным усилением и углублением личностных (профессионально-личностный потенциал), ценностно-смысловых (агроэкологическая культура, базовые и инновационные технологии) ориентаций сознания выпускника [9, с. 126]. Указанные изменения выступают внутренними условиями оценки профессиональной подготовки выпускника аграрного вуза.

Важным элементом системы испытательной (измерительной) базы модели уровня профессиональной подготовки выпускника аграрного вуза выступила верификация разработанного в соответствии с критериями модели компьютерная программа интегральной математико-статистической оценки уровня (далее — процедура подтверждения). Процедура подтверждения предусматривает (на стадии внедрения модели — этапы, предшествующей проведению рабочих измерений) демонстрацию адекватности (подтверждение соответствия) реализуемым требованиям. Процедуру подтверждения осуществляют путем: обеспечения и контроля необходимых условий для проведения анализа в соответствии с требованиями реализации и осуществления доступа к информации, нужной для их использования; проверки соответствия операций и приемов, осуществляемых при реализации модели в образовательном учреждении; проверки возможности получения в образовательном учреждении результатов анализа с точностью, отвечающей требованиям модели в рамках оценки (экспериментальная проверка правильности использования).

Анализ интегральной математико-статистической оценки уровня при установлении показателей качества модели включает в себя оценку математического ожидания систематической погрешности (оценка смещения методики анализа незначима или не введена поправка в результаты анализа) и воздействия, влияющие на результаты анализа не наблюдаемые в процессе эксперимента (незначимы или не учтенные при установлении показателя точности методики анализа).

Процедуру подтверждения соответствия требованиям разработанной модели осуществляют под руководством авторского коллектива ответственного по качеству (либо другого должностного лица, исполняющего его обязанности) либо лица, им уполномоченного, с привлечением специалистов ФГБОУ ВО «Волгоградский ГАУ», проводящих анализ рабочих проб.

Положительные результаты подтверждения соответствия являются основанием для использования модели уровня профессиональной подготовки выпускника аграрного вуза в образовательных учреждениях и проведения последующего внутреннего контроля качества получаемых по ней результатов анализа.

Оптимальное оценивание профессиональной подготовки выпускника аграрного вуза обеспечивается в условиях специально организованной экспериментальной программы, встроенной в процесс профессиональной подготовки и комплексно осуществляемой диагностики показателей укрупненных групп.

Профессиональная подготовка представляет собой сложную систему, включающую внешние и внутренние факторы, которые последовательно формируют уровни: «Человек» — «Агроэкологический ресурс» — «Технологии» — «Инновации». Своеобразным фундаментом укрупненной структуры профессиональной подготовки выпускника аграрного вуза является формирование и развитие его профессионально-личностного потенциала (уровень «Человек»), ответственности за результаты своей жизнедеятельности, особенно по отношению к природе, как основному источнику аграрной отрасли производства [10, с. 17; 11].

Именно рациональное использование природных ресурсов (уровень «Природа») позволит сохранить экологический баланс биологической основы и производственной агродеятельности. Формирование агроэкологической культуры будущего специалиста — одна из первоочередных задач аграрного образования независимо от направления подготовки с последующим формированием технологической базы (уровень «Технология») профессиональной подготовки специалиста-агрария и перспективой разработки, апробации

Цель: оценка уровня ПП выпускника аграрного вуза			
Принципы разработки методики оценки уровня ПП: научность, системность, математическое моделирование			
Получение интегральной оценки			
У крупненные группы	Критерии	Весовой коэффициент	Оценка
			Целевая Оценка нормированная
Инновационные технологии (j=3; a _j = 0,5)	1.1 выпускные квалификационные работы, носящие научно-исследовательский характер в условиях базовых хозяйств		
	1.2 участие в научно-исследовательских проектах, финансируемых из различных источников (госбюджет, договоры, гранты и т.д.)		
	1.3 участие в специализированных факультативах, курсах, программах, проведении занятий с группами наиболее способных и мотивированных к науке студентов		
	1.4 наличие патентов на изобретения, полезные модели, программы для ЭВМ		
	1.5 участие в конкурсах, выставках, олимпиадах международного уровня (наличие призовых мест)		
Базовые технологии (j=2; a _j = 0,2)	2.1 получение приглашения базовых хозяйств на последующее трудоустройство		
	2.2 включенность в систему непрерывного профессионального агрообразования		
	2.3 участие в работе студенческих агроотрядов		
	2.4 участие в семинарах, конференциях, смотрах/конкурсах, олимпиадах регионального уровня		
Агроэкологическая культура (j=1; a _j = 0,2)	3.1 контроль за состоянием окружающей среды и соблюдением экологических регламентов производства и землепользования		
	3.2 использование экологически безопасных технологий агропроизводства		
	3.3 поиск путей сохранения качества природного потенциала и способов его воспроизводства		
	3.4 участие в мониторинговых исследованиях, агроэкологическая оценка и экспертиза		
	3.5 способность использования агроэкологических знаний в различных сферах жизнедеятельности		
Профессиональн о-личностный уровень (j=4; a _j = 0,1)	4.1 адаптивные способности		
	4.2 нервно-психическая устойчивость и поведенческая регуляция		
	4.3 коммуникативный потенциал		
	4.4 морально-нравственная нормативность		
Результат: Интегральная оценка уровня ПП на основе разработанной методики			

Рис. 1.Обобщенная модель профессиональной подготовки выпускника аграрного вуза

ЧАСТЬ 1. ЗА ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ ВЫ ...

1. ...участвовали в научно-исследовательских проектах, финансируемых из государственного бюджета #4

- да, самостоятельно
- да, в составе группы исполнителей
- планирую в перспективе
- нет
- затрудняюсь ответить

2. ...участвовали в научно-исследовательских проектах, финансируемых на основе договоров с агропредприятиями и базовыми хозяйствами #4

- да (самостоятельно)
- да (в составе группы исполнителей)
- планирую в перспективе
- нет
- затрудняюсь ответить

...

Рис. 2.Текстовый шаблон анкеты

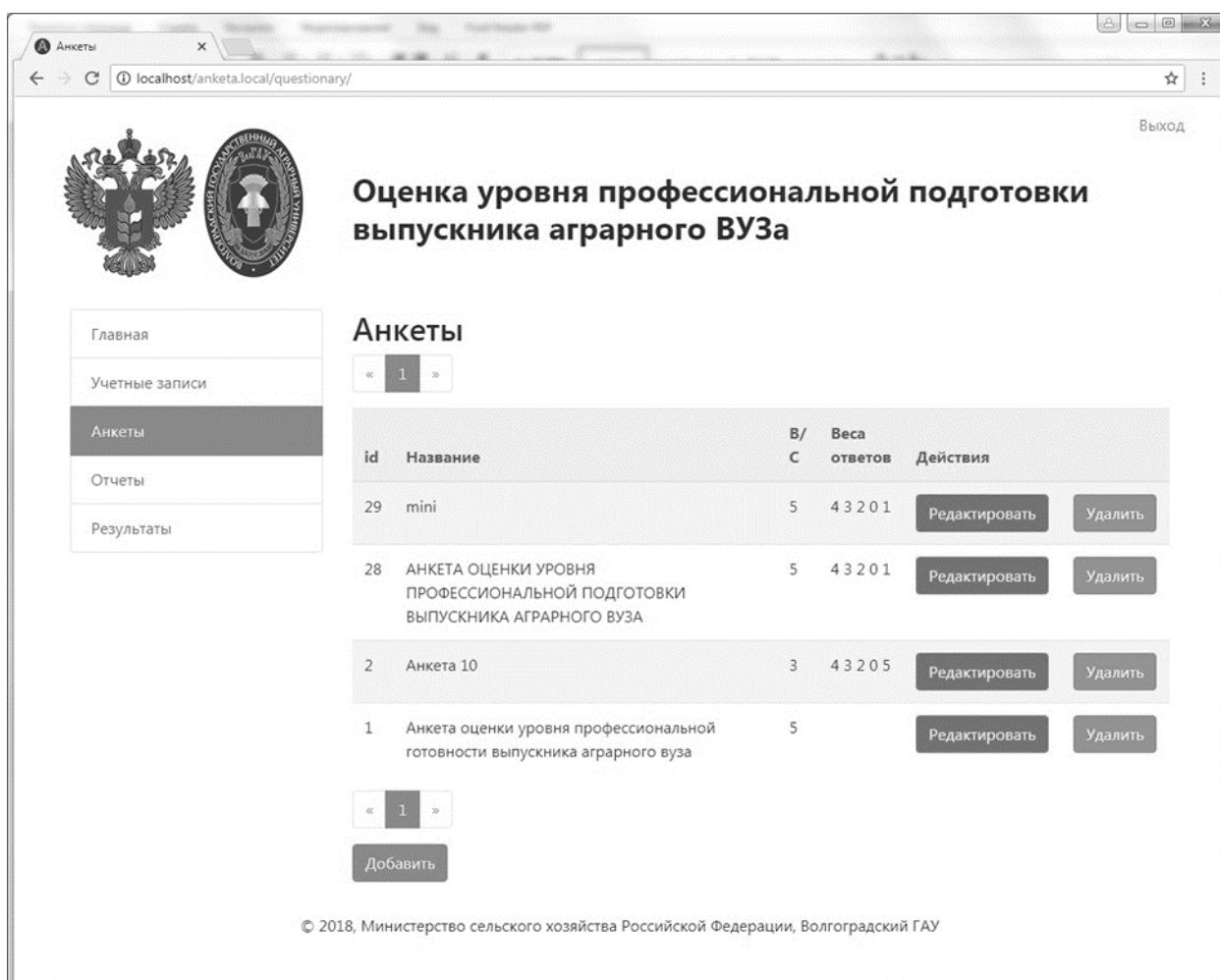


Рис. 3.Система экранных форм работы с анкетами

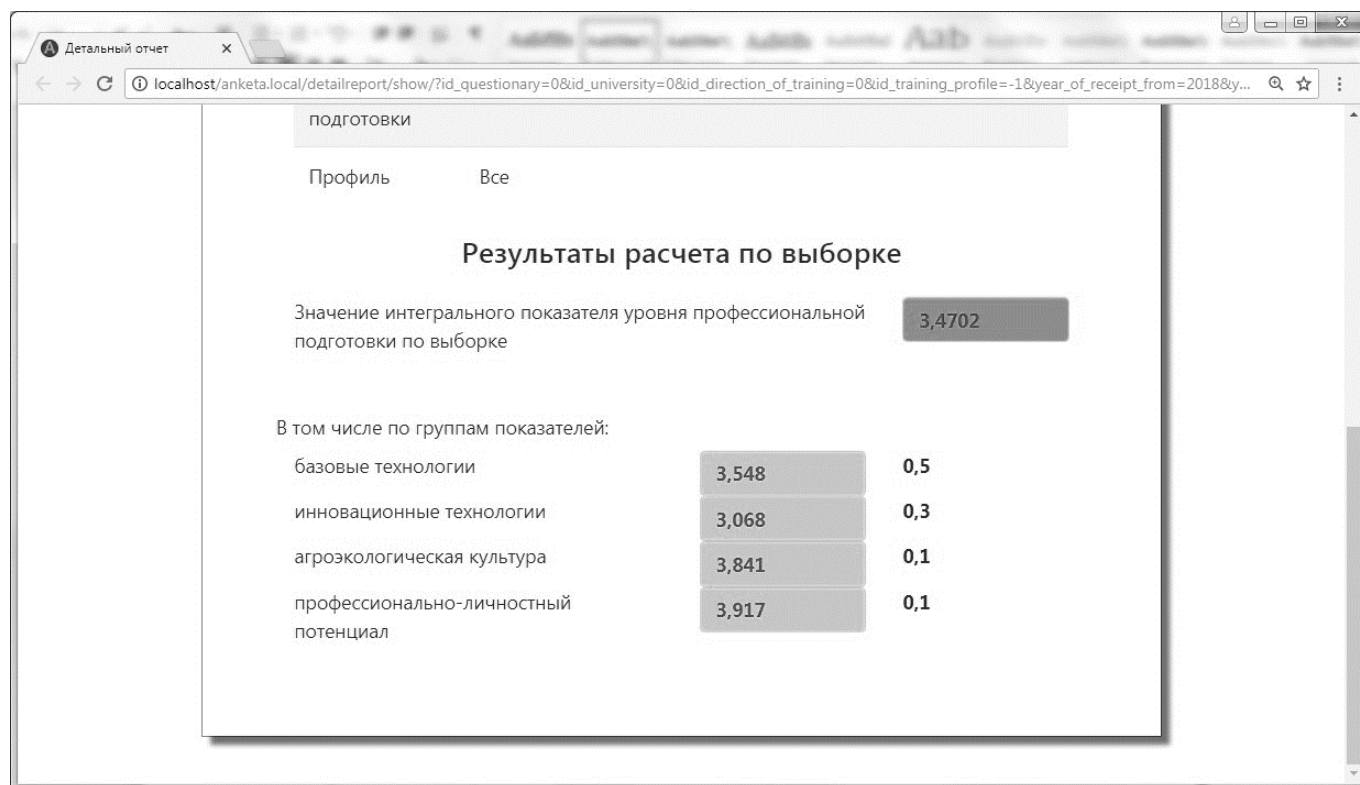


Рис. 4. Детальный отчет: результаты расчета по выборке

и внедрения инновационных технологий (уровень «Инновации») в агропроизводстве. Представленная укрупненная структура позволила разработать модель оценки уровня профессиональной подготовки (далее ПП) выпускника аграрного вуза, изображенную на рисунке 1.

Признаком высокой оценки уровня сформированности профессиональной подготовки выпускника аграрного вуза можно считать умение достичь в аграрной сфере максимально возможного единства социального запроса и природного потенциала, а также понимание того, что охрана окружающей среды — это единственное средство сохранения человека как вида, а само формирование профессиональной готовности обусловлено смыслообразующими компонентами профессионально-личностным потенциалом и агроэкологической культурой личности, что позволяет перейти на формирующий уровень технологической готовности [12, с. 15].

Признаком высокой оценки уровня сформированности профессиональной подготовки выпускника аграрного вуза можно считать умение достичь в аграрной сфере максимально возможного единства социального запроса и природного потенциала, а также понимание того, что охрана окружающей среды — это единственное средство сохранения человека как вида, а само фор-

мирование профессиональной готовности обусловлено смыслообразующими компонентами профессионально — личностным потенциалом и агроэкологической культурой личности, что позволяет перейти на формирующий уровень технологической готовности [12, с. 15].

В основу оценки эффективности профессиональной подготовки выпускника аграрного вуза были положены принципы системности, научности, математического моделирования, реализованные в теоретико-практическом подходе и требованиях обоснования и совместного использования критериев и показателей эффективности технологии измерительной и оценочной процедур.

База данных для оценки уровня профессиональной подготовки выпускника аграрного ВУЗа разработана в phpMyAdmin — СУБД — приложении с открытым кодом, написанном на языке PHP и представляющим собой веб-интерфейс для администрирования СУБД MySQL [13,14; 15]. Программа обеспечивает выбор заранее подготовленных в форматах *.doc или *.docx вариантов анкет и отражена на рисунке 2.

Интерфейс редактирования основных параметров анкеты и пример шаблона анкеты (фрагмент) представлены на рисунке 3.

Абзац текста шаблона анкеты является структурным элементом при автоматизированном формировании анкеты через интерфейс, включает правила оформления структурных элементов анкеты и учитывает 4 вида структурных элементов: начало части анкеты; вопрос; ответ; номер, название и вес показателя, соответствующего группе вопросов. Программа позволяет формировать следующие виды отчетов: 1. Краткий отчет; 2. Отчет по годам; 3. Отчет по ВУЗам; 4. Отчет по направлениям подготовки; 5. Детальный отчет.

В детальном отчете предусмотрена выборка анкет по максимальному набору параметров: 1. Название анкеты; 2. ВУЗ; 3. Направление подготовки; 4. Профиль; 5. Год поступления; 6. Завершено анкетирование или нет; 7. Дата и время начала анкетирования (опционально).

Пример экранной формы детального отчета полученных результатов в режиме организатора анкетирования представлена на рисунке 4.

Главная страница в режиме организатора анкетирования предусмотрена возможность для анкетизируемого заполнить не обязательное поле «Примечание», сохраняемого с результатами анкетирования. Значение поля отображается на странице «Результаты» в режиме администратора.

Предложенная в исследовании модель многоуровневой профессиональной подготовки выпускника аграрного вуза и построенная на ее основе программа оценки, включающая диагностический модуль, показали высокую эффективность в решении поставленных задач. При верификации модели в аграрном вузе наблюдается положительная динамика педагогического взаимодействия со студентами. Оценка уровня подготовки позволяет выявить существенные различия в способности критически оценивать, представлять и защищать результаты своей работы, использовать методические,

общенаучные и специальные знания на этапе обучения в вузе.

Для анализа эффективности авторской версии модели уровня профессиональной подготовки выпускника аграрного вуза реализована расширенная апробация методики в рамках сетевого взаимодействия на основании заключенных договоров между аграрными вузами, подведомственными Минсельхозу РФ. Площадками внедрения результатов научно-исследовательской работы авторского коллектива сотрудников ФГБОУ ВО Волгоградского государственного аграрного университета в соответствии с техническим заданием выступили: ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный аграрный университет», ФГБОУ ВО «Башкирский государственный аграрный университет», ФГБОУ ВО «Дагестанская государственная аграрный университет», ФГБОУ ВО «Костромская государственная сельскохозяйственная академия», ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет имени Императора Петра I», ФГБОУ ВО «Донской государственный аграрный университет». Дополнительной площадкой апробации стал ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный аграрный университет им. В. М. Кокова».

Внедрение результатов подтверждается документально организацией, которая в своей деятельности применила данную методику. Для создания качественной интерпретации количественной обработки данных авторской версии методики в рамках сетевого взаимодействия с аграрными вузами требуется большой объем дополнительной работы, которая в настоящее время проводится.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в углублении оценивания уровня сформированности профессиональной подготовки выпускника аграрного вуза и распространении идей и принципов данного исследования на профессиональную подготовку студентов различных специальностей и профилей подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стратегия развития агрообразования до 2030г определяет аграрное образование [Электронный ресурс]. URL: www.bsaa.edu.ru/sveden/files/Strategiya_AO.pdf (дата обращения: 08.09.2019).
2. Троянская С. Л. Основы компетентного подхода в высшем образовании: учебное пособие. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 176 с.
3. Кайль, Ю. А. Компетентный подход как условие повышения качества подготовки специалиста // Вестник Бурятского государственного университета. Выпуск 1. Педагогика. 2008. № 1. С. 21–24.
4. Борытко Н. М., Ширяева К. Современные требования к профессиональной подготовке будущего специалиста аграрного сектора как основание для применения компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/94/90-95.pdf> (дата обращения: 08.09.2019).
5. Zolotykh N. V., Chernyaeva A. V., Shevchenko T. U. Network support for personnel training: evaluation component // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, Volume 483, Number 1. — 2018. — P. 1–8.

6. Рождественская М. Г. Теоретический анализ понятия «сетевое взаимодействие» в сфере образования // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 2 (45). С. 116–119.
7. Лютикова Т. А. Дефиниция понятия «сетевое взаимодействие» в современной действительности и научной литературе / Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. — 2015. — № 11. — С. 58–60.
8. Александрова Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования // Институт системных исследований и координации социальных процессов [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html (дата обращения: 08.09.2019).
9. Могилёвкин Е. А., Новгородов А. С., Клиников С. В. HR-инструменты: практическая оценка. Как выявить сотрудников, которые могут дать максимальный результат: учебно-практическое пособие. СПб.: Речь, 2012. 320 с.
10. Черняева А. В. Профессионально-личностный потенциал выпускника аграрного вуза: его мобилизация и прогнозирование // Парадигма аграрного образования в условиях цифровой экономики: Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции (21–23 ноября 2018 г.) — Волгоград: ФГБОУ ВО Волгоградский ГАУ. 2018. — С. 15–23.
11. Соболева Е. В. Состояние проблемы развития личностного потенциала у психологов в отечественной психолого-педагогической теории и практики // Психология, социология и педагогика. 2014. № 7 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/07/3425> (дата обращения: 08.09.2019).
12. Чучалин А. И., Епихин А. В., Муратова Е. А. Планирование оценки результатов обучения при проектировании образовательных программ // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 13–20.
13. Делисл М. Изучение SQL с помощью phpMyAdmin [Электронный ресурс]. URL: <https://php-myadmin.ru/learning/> (дата обращения: 08.09.2019).
14. СУБД MySQL. Учебник. Обучение MySQL [Электронный ресурс]. URL: <http://www.webmasterwiki.ru/MySQL#h177-18> (дата обращения: 08.09.2019).
15. Волков В., Шумилов И. Инструментарий веб-разработчика [Электронный ресурс]. URL: <https://php-myadmin.ru/learning/instrument-intro.html> (дата обращения: 08.09.2019).

© Черняева Анна Валерьевна (amba81@mail.ru), Золотых Наталья Владимировна (pedagogika25@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Мамаев курган, г. Волгоград

ЦИТАТНОЕ ПИСЬМО КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЕДИАТЕКСТА

QUOTATION LETTER AS A SOURCE FOR THE FORMATION OF THE LEXICAL COMPOSITION OF MODERN RUSSIAN ECONOMIC MEDIA TEXT

**A. Bazanova
E. Popova**

Summary. The authors consider ways of using quotation writing in the Russian economic media text, analyze the role of language techniques used by journalists to explain economic information. The authors list the existing types of quotation writing, analyze the functions and methods of inclusion of precedent phenomena and their role in the organization of the lexical composition of the modern Russian economic media text.

Keywords: modern Russian economic media text, intertextuality, citation, quotation writing, precedent phenomena.

Базанова Анна Евгеньевна

К.филол.н., доцент, Российский университет дружбы народов;

baza89265851150@yandex.ru

Попова Елена Олеговна

К.филол.н., ассистент, Российский университет дружбы народов;

e.o.popova@bk.ru

Аннотация. В статье авторы рассматривают способы использования цитатного письма в российском экономическом медиатексте, анализируют роль языковых приемов, используемых журналистами, для пояснения экономической информации. Авторы перечисляют существующие типы цитатного письма, анализируют функции и методы включения прецедентных феноменов и их роль в организации лексического состава современного российско-го экономического медиатекста.

Ключевые слова: современный российский экономический медиатекст, интертекстуальность, цитация, цитатное письмо, прецедентные феномены.

Современная конвергенция экономики и журналистики породила не только медиаэкономику, но и явилась причиной того, что экономическая журналистика стала активно развиваться. Мировые социальные, политические и экономические процессы служат причиной роста интереса аудитории к экономической информации. А так как экономическая информация является главным объектом экономической журналистики, соответственно, способы и качество ее подачи напрямую связаны с языком и медиатекстами.

Важно отметить, что экономическая журналистика представляет собой вид практической коммуникационно-информационной деятельности, в качестве предмета которой выступает экономическая сфера (как отрасль и как деятельность), а объекта — различные институты, члены экономического сообщества, отрасли, мировая и российская экономическая система. Соответственно, современный экономический медиатекст представляет собой инструмент информирования и является важным компонентом в механизме рыночной экономики.

Учитывая, что сегодня экономический медиатекст ориентирован не только на узкий круг лиц, принимающих решения, но и на обычного гражданина, заинтересованного в экономической информации, можно говорить о том, что экономическая журналистика помогает

аудитории принимать различные экономические решения, например, где и сколько покупать (качество товаров и ценообразование); стоит ли менять место работы (уровень безработицы и фаза экономического цикла); где работать (перспективы развития трудовой отрасли, востребованность на рынке труда).

Таким образом, возникает необходимость в качественной передаче экономической информации для того, чтобы экономический медиатекст был понятен не только специалисту в области экономики, но и простому обывателю. Для этого журналисты используют различные языковые приемы, одним из которых является интертекстуальность.

Языковая практика любого человека связана с огромным количеством цитат, взятых из различных источников: начиная от литературных или исторических произведений, заканчивая музыкой, рекламой и кинематографом. Литературный язык и разговорная лексика, соединяясь в медиатексте, усиливают его выразительность. Использование популярных цитат, несущих определенный смысл для носителя языка, делает сложный экономический материал более понятным.

С. И. Сметанина, описывая функционирование интертекста в современном медиатексте, использует термин

«цитатное письмо» и говорит, что данный прием отличается от цитации как с точки зрения композиции, так и с позиции его функционирования. С другой стороны, как «цитатное письмо», так и «интертекстуальность» — итог воздействия на язык прессы языка улиц и языка художественной литературы, они обуславливают идентичную языковую ситуацию, когда происходит аллюзия к хорошо известному читателям тексту (не только к литературному произведению, или медиатексту, но и музыкальному произведению, кинофильму, фразеологизму, анекдоту и т.д.). Соответственно, мы можем поставить знак равенства между двумя этими понятиями и с уверенностью сказать, что «цитатное письмо» является одним из наиболее популярных стилистических приемов, используемых в современном медиатексте, в том числе и экономическом [8; 109].

Цитатное письмо — это формальная, мыслительная и эмоционально-аксиологическая переработка «чужой» цитаты (текста), которая была осознана и изучена в культурологической системе носителей языка, и ее повторное использование в роли средства называния при создании экономического медиатекста по отношению к актуальным событиям или реальным лицам. При использовании цитатного письма цитата становится средством номинации, а не средством доказательства тезисов (в традиционном понимании цитирования), поэтому авторитет источника не играет особой роли.

Цитатное письмо — прием, который затрагивает функционирование языка в медиатексте (а не его композиционное построение), соответственно, оно используется для формирования нового значения, основываясь на фоновых знаниях аудитории, делая ее соавтором журналиста.

Фактически между медиатекстом и «чужим» текстом возникают диалогические отношения, построенные на изменении прагматического содержания «чужого» текста за счет того, что журналист вкладывает в него собственный смысл. Таким образом, можно говорить, что цитатное письмо становится одним из наиболее привлекательных приемов, работающих на создание воздействующей и информационной сторон высказывания. То есть читатель становится вовлечен в процесс создания мировой картины: ориентируясь на общеобразовательный уровень аудитории, журналист вовлекает ее в процесс осознания и создания смысловой насыщенности текста, его выразительности и оценки.

Можно говорить, что за счет цитатного письма достигается эффект, отражающий изменения, произошедшие в коммуникативном поведении читателя — эффект участия. А сам медиатекст приобретает эстетическую выразительность и становится понятен аудитории [8; 108].

Использование цитатного письма в экономическом медиатексте может осуществляться в разных объемах и располагаться в разных частях текста. Исследователь С. И. Сметанина выделяет:

- ◆ Использование цитатного письма в сильных текстовых позициях — сочетание заголовка и подзаголовка, например: «Умом Европу не понять» (заголовок); «Будет ли «Северный поток — 2» проложен к концу года?» (подзаголовок) [10; 20]. Переосмысленные слова Ф. И. Тютчева — это «упаковка» статьи о внешне бюрократических, но, на самом деле, более глубинных политических конфликтах между Евросоюзом и компанией «Газпром», вылившихся в нежелании Дании проводить газопровод по своей территории.
- ◆ Использование цитатного письма в нейтральной позиции (в самом тексте), например: «...Проблема развития транспортной инфраструктуры фактически не решается. О каком развитии города мы можем говорить, если исполнение адресной инвестиционной программы упало до 10%? Одним словом, нет повести печальнее на свете, чем сказ о неисполненном бюджете», — отметила парламентарий» [2]. Через образность и отсылку к У. Шекспиру передается результат принятия законопроекта об исполнении бюджета Санкт-Петербурга за 2018 год.

Основным принципом выразительности цитатного письма выступают прецедентные феномены — тексты, которые составляют базу языково-культурного сообщества, известны каждому ее среднему представителю и несут для него определенный прагматический характер.

Прецедентные феномены выполняют в медиатекстах такие функции, как:

- ◆ Делают экономический медиатекст более «живым», экспрессивным и выразительным: «При этом эксперты уверены: объем накопленных данных сам по себе не столь важен — важнее то, какой пользы можно добиться, анализируя накопленную информацию. Сейчас же многие отрасли напоминают пушкинского Кащея, который «над златом чахнет». «Big Data это не о данных, а о невидимых закономерностях, о том, как можно создать новую алгоритмию, которой не было, найти связи, которые человек не может увидеть» [3; 7].

С помощью образа Кащея достигается передача авторской позиции и формируется оценка материала у аудитории. Кроме того, за счет образности достигается понимание ситуации, сложившейся на мировом рынке технологий обработки больших данных.

- ◆ Доносят до аудитории информацию за счет апелляции к общим знаниям: «В военном планировании много простых идей, которые применимы и к бизнесу. Например, надо хорошо знать своих соперников и их слабые места, чтобы четко определять те моменты, когда конкурента можно уничтожить одним ударом. Помнить, что столкновения с подготовленным противником надо избегать или вступать в сражение только на том участке бизнеса, где ты чувствуешь свое превосходство. Или что важно хорошо знать себя и свою компанию, чтобы соотносить ее возможности и эффективность стратегии. И многое другое» [1; 4].

В данном случае для создания контакта с аудиторией автор старается создать единство исторического поля и ссылается на трактаты «Искусство войны» Сунь Цзы, «Самурай без меча» Масао Китами и «Книгу пяти колец» Миямото Мусаси.

Кроме того, в качестве прецедентных феноменов, функционирующих в экономических медиатекстах, выступают тексты как массовой, так и элитарной культуры. Зачастую для достижения эффекта воздействия материала на читательское восприятие журналисты прибегают к переосмыслению рекламных текстов и слоганов (в основном, с целью иронии). Например, «И невозможное возможно: в каком состоянии Бельянинов оставляет таможеню» (заголовок). «В ФТС, которая собирает более трети всех доходов бюджета, спустя десять лет сменился руководитель...» (подзаголовок) [9].

Авторы используют слоган компании Adidas «Impossible is nothing» — «Невозможное возможно», наполняя цитату ироничным подтекстом: отставка главы Федеральной таможенной службы оказалась неожиданной, несмотря на обыски «по делу о контрабанде алкоголя».

При организации цитатного письма прецедентный феномен осмысливается автором. Существует три способа включения прецедентных феноменов в экономический медиатекст при использовании приема цитатного письма:

1. «Чужой» текст равен собственному тексту. Происходит замещение реального явления или предмета цитатой, в качестве которой выступает собственный текст, при этом кавычки употребляются факультативно: «Помните «Грозу» Островского? Так вот, послание президента для налоговой сферы «луч света в темном царстве». В ситуации, когда правительство демонстрирует полное отсутствие какой бы то ни было внятной налоговой политики, налоговые и правоприме-

нительные органы ощущают себя самостоятельной не управляемой и не контролируемой никем силой, а судебный контроль над ними фактически отсутствует, президент дал оценку реальному положению дел, определил приоритеты налоговой политики и средства их достижения» [6; 20].

В данном примере «чужой» текст из пьесы А. Н. Островского становится равнозначен словам президента, который говорит о том, что необходим контроль налоговыми органами за исполнением налогового законодательства, а не попытки перевыполнения планов по налоговым сборам.

2. «Чужой» текст иллюстрирует текст журналиста. В таком случае прецедентный феномен выделяется либо визуально, либо композиционно в экономическом медиатексте. Например, в материале «Надо жить хорошо» в начале статьи журналист приводит фразу из советского кинофильма «Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика»: «Конечно, вы уже вспомнили диалог из популярного кино: «Жить хорошо!» — «А хорошо жить — ещё лучше». Там это звучало смешно, да и фильм-то был комедий. Но можно эти слова произнести и по-другому... Есть такая болезнь — буллезный эпидермолиз: на коже постоянно возникают болячки, нарывы, волдыри. Жить с такой болезнью плохо. Больно, мучительно. И вылечить-то нельзя. Но лечить — можно и нужно. Как раз для того, чтобы жить... Ну, пусть не здорово, не отлично, но все-таки жить хорошо. Только вот лечить мало кто умеет» [5; 6].

В приведенном примере «чужой» текст выступает в качестве эпиграфа к передаваемой журналистом информации о необходимости сбора средств на лечение трехлетней девочки. Сухая информация приобретает изобразительность и становится понятна и доступна читателю.

3. «Чужой» текст становится основой для создания авторского текста. При такой обработке прецедентных феноменов медиатекст содержит либо рассуждения, основанные на исходном материале, либо «чужая» цитата видоизменяется, «теряет» какой-либо фрагмент (происходит усечение синтаксической модели, меняется стилистический регистр, используются паронимы и т.д.).

Например: «Место встречи можно изменить (заголовок). Где, как и о чем Владимир Путин готов разговаривать с Дональдом Трампом (подзаголовок)» [4; 1].

За счет изменения синтаксической модели названия фильма «Место встречи изменить нельзя» журналист достигает прагматического воздействия на получателя

информации. Таким образом, у читателя происходит понимание того, что по итогам саммита БРИКС необходима встреча российского и американского президентов для обсуждения отношений между двумя странами.

В качестве особого случая цитатного письма С. И. Сметанина выделяет гиперцитацию — наложение одного текста на другой. За счет квинтэссенции прецедентных феноменов журналист доносит сложную информацию до читателя, поясняет содержание экономического медиатекста: ««Аленке» достанется на орехи (заголовок). «Объединенные кондитеры» могут заняться производством снеков (подзаголовок)» [7; 10].

В данном примере за счет наложения фразеологизма «достаться на орехи» и названия шоколада «Аленка» происходит описание ситуации, сложившейся на рынке

российских сладостей. С помощью цитатного письма поясняется, что кондитерские компании вынуждены входить в новые рыночные сегменты: выпускать семечки, снеки и орехи.

Таким образом, можно говорить о том, что прием цитатного письма, используемый журналистами в современном экономическом медиатексте влияет на задачу сложной экономической информации, делает ее ориентированной на читателя-неспециалиста. Сам читатель оказывается вовлечен в процесс формирования смысла экономической новости, а не только ее интерпретирования. Экономический медиатекст становится эстетически выраженным и более понятным для аудитории, способным повлиять на ее экономические решения, что немаловажно в современных экономических реалиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусов С. Почему бизнесменам нужно изучать искусство войны // РБК — 2017. — № 144. — С. 4.
2. Депутат: Нет повести печальнее на свете, чем сказ о неисполненном бюджете // Росбалт — 2019. — <http://www.rosbalt.ru/piter/2019/06/19/1787687.html>
3. Журавлева А. Невидимые закономерности. Digital Forum РБК // РБК — 2019. — № 5. — С. 7.
4. Колесников А. Место встречи можно изменить // Коммерсантъ — 2018. — № 133. — С. 1.
5. Костюковский В. Надо жить хорошо // Коммерсантъ — 2014., — № 15. — С. 6.
6. Макаров А. Для налоговиков слова «бизнес» и «жулики» — синонимы // Коммерсантъ — 2005. — № 86. — С. 20.
7. Полухин А., Костырев А. «Аленке» достанется на орехи // Коммерсантъ — 2019. — № 124 — С. 10.
8. Сметанина С. И. Медиа-текст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века). — СПб.: 2002. — С. 107–109.
9. Товкайло М., Бочарова С., Качёв И. И невозможное возможно: в каком состоянии Бельянинов оставляет таможеню // РБК — 2019. — <https://www.rbc.ru/business/28/07/2016/579a14b69a7947d888a38f1f>
10. Умом Европу не понять // Огонёк — 2019. — № 26 — С. 20.

© Базанова Анна Евгеньевна (baza89265851150@yandex.ru), Попова Елена Олеговна (e.o.popova@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОПИСАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ СЕРИАЛОВ «БОЛЬШАЯ ШКОЛА» И «НЕПУТЕВАЯ УЧЕБА»

LEXICAL MEANS OF DESCRIBING THE EDUCATION SYSTEM ON THE EXAMPLE OF THE TV SERIES “BIG SCHOOL” AND “BAD STUDY”

*N. Balashova
O. Kochetova*

Summary. Stylistics of language is a branch of linguistics focused on the study of speech styles, stylistic devices and expressive means of language in their relation to the expressed content. Lexical means of description are very diverse, their use is possible not only in artistic speech, elements of figurative speech can be used in almost all functional styles.

The aim is to classify and analyze the lexical means of description in the English-language series “Big school” and “Bad study”. The following research methods were used: analysis of theoretical literature on the subject of research, classification, continuous sampling and statistical analysis. As a result of research in scripts of series “Big school” and “Bad study” various lexical means of the description of system of education were revealed, selection of the most used lexicon in the sphere of education was carried out.

Keywords: lexical means of description, epithet, metaphor, hyperbole, litotes, comparison, irony, periphrasis.

Балашова Наталья Павловна

*К.филол.н., доцент, НФИ КемГУ
balashova.nata84@yandex.ru*

Кочетова Олеся Анатольевна

*К.филол.н., доцент, НФИ КемГУ
kotchetova1@rambler.ru*

Аннотация. Стилистика языка является разделом языкознания, ориентированным на изучение стилей речи, стилистических приемов и выразительных средств языка в их отношении к выражаемому содержанию. Лексические средства описания очень многообразны, их использование возможно не только в художественной речи, элементы образной речи могут использоваться практически во всех функциональных стилях.

Цель — классифицировать и проанализировать лексические средства описания в англоязычных сериалах «Большая школа» и «Непутевая учеба». Были использованы следующие методы исследования: анализ теоретической литературы по теме исследования, классификация, метод сплошной выборки и статистического анализа. В результате исследования в скриптах сериалов «Большая школа» и «Непутевая учеба» были выявлены различные лексические средства описания системы образования, была проведена выборка наиболее употребительной лексики в сфере образования.

Ключевые слова: лексические средства описания, эпитет, метафора, гипербола, литота, сравнение, ирония, перифраз.

На современном телевидении используются различные средства усиления изобразительности и выразительности речи, активное обращение к которым трансформирует различные сферы проявления вербальной культуры. Даже на информационном уровне сообщение может приобретать особую форму. Синтез визуальных и аудиальных средств выразительности помогает автору в решении творческой задачи [1]. Соответственно, для создания нужного эффекта автор может использовать любые выразительные средства. На современном телевидении авторы нередко обращаются к использованию тропов как к яркому выразительному средству. Троп одинаково значим на телеэкране и в литературе.

Чтобы подробнее разобрать названные лексические средства выразительности [2], мы рассмотрим британский телесериал режиссеров Тони Дау и Мэтта Липси «Большая школа», выпущенный в 2013 году. Были про-

анализированы скрипты текстов 12 эпизодов сериала «Большая школа», методом сплошной выборки и контекстуального анализа были отобраны средства лексической выразительности, относящиеся к сфере образования. Рассмотрим, какие из вышеперечисленных лексических средств выразительности, содержащие образовательную лексику, представлены в телесериале.

Сериал «Большая школа» относится к разряду комедийных произведений, где используется большое количество эпитетов, например, фраза «I have a very **important** announcement to make» (Я бы хотел сделать очень важное объявление) содержит эпитет «important», выраженный именем прилагательным. «...learning a new language is a **complete** and **utter** waste of time» (учить новый язык — полная и абсолютная потеря времени) — еще один пример, где представлен двойной эпитет, выраженный двумя синонимичными прилагательными «complete» и «utter» для усиления выразительности.

«Your teaching this morning was **inspirational**» (ваше преподавание этим утром было вдохновляющим). В данной фразе эпитет представлен прилагательным «inspirational». «The teaching standards at this school are at **an all time low**» (стандарты преподавания в этой школе ниже некуда). В данной фразе эпитет «low» использован совместно с идиомой «at an all time», что так же позволяет автору сделать фразу более живописной. «...but I'm one of the **longest-serving** teachers here at Greybridge» (но я один из учителей, кто дольше других обучает здесь в Грейбридж) — здесь эпитетом является прилагательное «longest-serving».

«It would make my geography lessons a **damn sight easier**» (это смогло бы сделать мои уроки географии в разы легче). Здесь эпитетами выступают наречие «a damn sight» и прилагательное «easier». «...this is a **dark day** for the school, a **very dark day**» (это темный день для школы, очень темный день), в данном примере мы можем наблюдать эпитет «dark», выраженный прилагательным, однако для усиления эмоционального воздействия на зрителей автор использует повтор данного эпитета.

Красочность и живописность речи героев телесериала передается также в следующих синтаксических конструкциях, где имеют место самые разнообразные эпитеты: «Chemistry is a very **boring** subject» (химия очень скучный предмет), «**average boring** homework» (среднестатистическая скучная домашняя работа), «I feel my position at the school has become **untenable**» (я ощущаю, что мое положение в школе стало несостоятельным), «**...strapping** geography teacher» («сильный» учитель географии), «my teaching methods are somewhat **maverick**» (мои методы обучения немного индивидуальные), «**a perfectly normal** day here at Greybridge» (совершенно обычный день здесь в Грейбридж), «Just an **ordinary** lesson» (всего лишь обычный урок), «I've made a **dreadful** mistake in my inspection» (я совершила ужасную ошибку во время инспекции), «**extraordinary** years at the school...» (выдающиеся года в школе), «This is **appalling** behaviour» (это отвратительное поведение), «**terrific** plans for the playing fields» (потрясающие планы, рассчитанные на постройку игровых площадок), «**most dramatic** moment of the play» (наиболее драматичный момент пьесы), «**great big** school» (отличная большая школа), «drama is a **hugely important** subject» (театральный кружок наиболее важная дисциплина), «children are the **greatest gift**» (дети — величайший дар), «I received **numerous** complaints about your choice of attire» (я получила многочисленные жалобы по поводу вашего внешнего вида), «Our **glorious** leader» (наш восхитительный лидер). Таким образом, используемые автором многочисленные эпитеты помогают сформировать и вызвать эмоции у зрителей для восприятия дальнейшего повествования.

Среди рассматриваемых примеров лексических средств выразительности стоит отметить такое средство, как метафора. Метафора помогает окрасить речь героев, сделать ее более запоминающейся, эффектной [3], поэтому автор прибегает к использованию следующих метафорических выражений: «Don't just teach these kids French. **Let them be French**» (не только учить этих детей французскому. Позволить им стать французским). В данном примере в качестве метафоры выступает метафорическое выражение «Let them be French», которое употребляется в переносном смысле. «I'm having a **textbook nervous breakdown**». Для более глубокого понимания метафорического смысла данной фразы, эту метафору мы можем перевести как «я ходячий учебник по нервным срывам». «**...your arrival there was a fresh energy** at the school» (ваше появление стало свежим глотком воздуха для этой школы). Здесь метафорой является выражение «your arrival was a fresh energy». «I've actually been **rattling around these corridors** for 15 years now» (вообще-то я слоняюсь по этим коридорам уже 15 лет). Фраза «rattling around these corridors» в данном контексте является метафорической.

Вслед за Кочетовой О.А.: «... метафора пронизывает нашу повседневную жизнь, причем не только язык, но и мышление и деятельность» [4, с. 34]. Метафора является одним из распространенных лексических средств выразительности в данном телесериале, можно выделить использование метафор в следующих примерах: «...this doesn't **drag the school's good name through the mud**» (это не ударит лицо школы в грязь), где метафорой будет являться «drag the school's good name through the mud»; Метафора также представлена в следующих примерах: «this is a new **low for the school**» (это новое падение школы), «The pacing up and down **the rows of worried faces**. It's what teaching's all about» (ходить туда-сюда вдоль рядов взволнованных лиц. Вот в чем смысл преподавания), «These kids are **at a crossroads**» (эти дети на перепутье), «...every day in my job I get **to shape young people's lives for the better**» (каждый день своей работы я формирую жизни молодых людей к лучшему), «you'd leave a **massive hole in the hearts** of everyone at Greybridge» (вы оставите огромную дыру в сердцах каждого в Грейбридж), «I'm really looking forward to **getting stuck into some geography** with you» (я правда хочу «застрясть» в географии вместе с вами), «Give this geography teacher a **chance to sing again**» (дайте шанс этому учителю географии запеть снова), «**Paint a glowing picture** of the school» (Опишите школу в ярких красках), «**A light has gone out** at the school forever» (свет покинул школу навсегда).

Следовательно, автор использует вышеперечисленные метафоры, чтобы придать эмоциональности, к тому же, автор не всегда прибегает к клишированным

метафорам, напротив, он использует развернутые метафоры для придания большей выразительности речи героям.

Использование гипербол придает повествованию особое эмоциональное значение, а также стилистическую окраску. Приведем наиболее яркие примеры употребления гипербол в речи героев, обличающих педагогический состав школы «Грейбридж», как людей, склонных к самолюбию и завышению собственных возможностей.

«Well, I always like to give the kids **110%**» (что ж, мне всегда нравилось выкладываться на 110%). Здесь в качестве гиперболы выступает число «110», в данном примере гипербола используется в сатирическом ключе и помогает раскрыть характер персонажа, его видение себя в данной школе в качестве преподавателя.

«Teachers like us **who give the maximum percentage possible are sadly in the minority here**» (преподаватели вроде нас, что выкладываются по-максимуму, к сожалению, здесь в меньшинстве). В данной фразе литота «in the minority here» употребляется вместе с гиперболой «the maximum percentage». Таким образом, автор создает сатирический эффект, используя антоним гиперболы — литоту, в одной конструкции вместе с ней.

В данном телесериале педагоги часто используют гиперболы в речи по отношению к себе, использование гипербол создает комичный эффект и заставляет сомневаться зрителей в компетентности учителей. Например: «I'm the Deputy Head of Science so **I'm pretty high up the food chain**» (я являюсь завучем по наукам, поэтому я на вершине пищевой цепочки), «I'm **one of the top French teachers in the county**» (я одна из лучших учителей французского в стране), «I'm probably **the best teacher here**» (я, вероятно, лучший учитель в школе), «Geography is **my passion and I was born to teach it**» (география — моя страсть, и я рожден учить географии), «Typical **drama teachers overdramatising everything**» (типичные учителя драматического кружка все драматизируют).

В данном примере гиперболы следуют одна за другой: «He's **a pleasure to teach. He's quite a character. He's the life and soul of the class**» (учить его одно удовольствие. Он весьма своеобразный человек. Он сердце и душа класса). Это позволяет автору произвести сильное эмоциональное воздействие на зрителей.

Гипербола так же встречается в следующих примерах: «Thanks for being **the best PE teacher in the world**» (спасибо за то, что вы лучший учитель физкультуры в мире), «Fights were a daily occurrence at my last school. Here at Greybridge they can be **twice daily**» (драки были обыден-

ностью в моей прошлой школе. Здесь в Грейбридж они происходят еще чаще).

Поскольку гипербола является одним из самых древних выразительных художественных приемов, основанных на преувеличении, автор весьма часто прибегает к ее использованию для создания выразительности в данном телесериале, кроме того, гипербола позволяет автору добиться эффекта комичности в некоторых ситуациях.

Мы рассмотрели наиболее важные и часто встречаемые лексические средства выразительности с образовательной лексикой в данном телесериале, но стоит упомянуть, что автор прибегает к использованию литоты, сравнения, антитезы, идиомы, иронии, инверсии. Перейдем к рассмотрению данных лексических средств выразительности.

«...the pupils here at Greybridge have **zero interest in education. But it seems the teachers have even less**» (у учеников в Грейбридж нулевой интерес к получению образования. Но похоже, у учителей он еще меньше). В данной фразе в качестве литоты выступает слово «zero», показывающее, что интерес учащихся к учебе «на нуле», в этой же реплике использована еще одна литота «even less», также преуменьшающая значение образования и образовательной системы в целом для педагогов. Поскольку сериал сатирический и высмеивает недостатки образовательной системы Британии, то автор прибегает к литотам неоднократно, преуменьшая значение и силу образования, например: «teaching is just a **tiny part**» (учить — это незначительно).

Автор редко прибегает к использованию сравнений «And **French is a poor man's Spanish**» (французский — испанский для бедных), ироний «**Even a geography teacher, someone whose job it is to think about countries all day long, can imagine no countries**» (даже учитель географии, чья работа думать о странах весь день напролет, может представить мир без стран). Однако они также эффективно позволяют уточнять мысль и передавать различные смысловые оттенки.

Для того чтобы наглядно увидеть процентное соотношение лексики, мы прилагаем вашему вниманию таблицу 1:

Исходя из результатов, представленных в таблице, мы можем увидеть, что телесериал «Большая школа» насыщен различными средствами лексической выразительности, которые непосредственно связаны с употреблением школьной и образовательной лексики в них. Наиболее встречаемыми тропами являются эпитеты, метафоры, гиперболы. Реже автор использует другие

Таблица 1. Процентное соотношение лексических средств выразительности в скрипте сериала «Большая школа»

Лексическое средство выразительности	Кол-во примеров	Процентное соотношение
Эпитет	40	56%
Метафора	16	22%
Гипербола	10	14%
Литота	3	4%
Аллегория	0	0%
Сравнение	1	1%
Антономасия	0	0%
Ирония	1	1%
Зевгма	0	0%
Олицетворение	0	0%
Метонимия	0	0%
Перифраз	0	0%
Итого	71	100%

лексические средства выразительности, среди которых были литота, сравнение и ирония. Их целью является усиление выразительности речи. Они позволяют сделать речь героев богаче и красочнее, вызывая интерес у зрителя. К сожалению, такие средства, как перифраз, метонимия, олицетворение и др. не были обнаружены в скриптах сериала, мы можем объяснить такую тенденцию тем, что данные лексические средства являются редкими и обычно свойственны художественному стилю речи.

Мы также рассмотрим лексические средства описания системы образования на примере сериала «Непутевая учеба». Сериал «Непутевая учеба» относится к комедийному жанру, в данном сериале диалоги персонажей и их реплики наполнены разнообразным эмоционально-экспрессивным и стилистическим содержанием, кроме того, в сериале остро поднимаются проблемы образования, и автор акцентирует внимание зрителей на межличностных отношениях в школе. Мы проанализировали скрипты текстов 19 эпизодов сериала «Непутевая учеба», методом сплошной выборки были отобраны лексические средства выразительности, относящиеся к сфере образования. Рассмотрим, какие из вышеперечисленных лексических средств выразительности, содержащие образовательную лексику, представлены в телесериале.

Поскольку эпитет является наиболее встречаемым и распространенным тропом, то и в данном сериале их большое множество, например, «**Outstanding** teacher of the year» (выдающийся учитель года), где прилагательное outstanding является эпитетом. Эпитеты встречаются так же в следующих репликах персонажей: «She is the only person in this school that hates me enough to write those **mean** things» (она единственный человек

в школе, который ненавидит меня настолько, чтобы писать такие подлые вещи), «students're all **very young and impressionable** and a game like this is **dangerous** because it is encouraging them to be **violent**» (все ученики очень юны и впечатлительны, а игра вроде той, в которую они играют, очень опасна и заставит их быть жестокими), «this school match is a **perfect** opportunity for you to get involved in the **big** game» (этот школьный матч — идеальная возможность для тебя быть вовлеченным в большую игру), «And you were **the most promising** student I ever coached» (а ты был наиболее перспективным учеником из всех, кого я учил), «...given the **disastrous** example set by our ex-headmaster» (учитывая тот ужасный пример, который показал нам бывший директор), «It's **very deathy** at school at the moment» (сейчас школа весьма гиблое место), «To prove that I'm an **enthusiastic** teacher that can take control of **unforeseen** situations» (чтобы доказать, что я полный энтузиазма учитель, который может контролировать непредвиденные ситуации), «You'll think me a **grumpy old** sourpuss, but I do think uniform lends Abbey Grove a **certain sartorial** elegance» (вы думаете, что я сварливая старая брюзга, но мне кажется, что школьная форма придает школе определенное изящество), «Leave it to **the most senior** member of staff» (предоставьте это более опытному сотруднику), «I hope you've enjoyed this role-play, a **radical educational** tool» (надеюсь, вы насладились этим спектаклем, радикальным обучающим инструментом).

Таким образом, все представленные эпитеты помогают автору передать как положительные, так и отрицательные эмоции учителей и школьников, их мысли и чувства, касаясь учебного процесса и самой школы, например, struggling school, a radical educational tool, glorious school. Также эпитеты наглядно показывают зрителям, какие существуют взаимоотношения между учи-

телем и классом, между педагогическим коллективом. Эпитеты усиливают и подчеркивают характерные качества предмета или же личности.

Вторым по значимости тропом является метафора, автор использует в речи персонажей следующие метафоры: «But if he don't mark that, he'll get fired, then we could **end up with a real teacher! We can say goodbye to class wars and hello to homework**» (Но если он не поставит отметки, его уволят, тогда мы сможем попрощаться с настоящим учителем! Скажем прощай классным войнам и привет домашней работе). Одна из живописных метафор присутствует в диалоге между преподавателем и директором: «It's going to be even easier to **lance two irritating abscesses. You can't lance us. Oh, I can when I'm headmistress**» (Будет еще проще вскрыть два раздражающих гнойника. Вы не можете вскрыть нас. Могу, если я директор). В данном случае директор школы называет двух педагогов раздражающими ее гнойниками, которые она желает вскрыть, имея в виду их быстрое устранение и делая акцент на ее могущественности в этой школе.

Еще одна метафора, которую использует в своей речи директор, чтобы показать свое могущество в школе, обращаясь к ученику: «An elementary mistake, rookie, I have no friends. But I do have a very particular set of skills, a **set of skills that make me a nightmare for people like you**» (элементарная ошибка, новичок, в том, что у меня нет друзей, но у меня есть очень специфический набор навыков, который делает меня ночным кошмаром для таких как ты). В данном сериале также была найдена метафора, которая используется одновременно со сравнением, это реплика одного из учеников о школе: «Even though this school's got wheelchair access. And **fewer GCSEs than a Premier League football team. It's a dump, but it's my dump. You know what it's like with own brew, sir. I like the smell**» (в этой школе хотя бы есть пандусы и меньше выпускных экзаменов, чем в составе футбольной лиги. Это дыра, но это моя дыра. Мы варимся в собственном соку, и мне нравится запах).

Также, нам повстречались следующие метафоры: «You've let this school become a **den of inequity**» (вы позволили этой школе стать плодом неравенства), «Here we have **the jewel in our crown, our computer block**» (вот она, жемчужина нашей короны, компьютерный класс), «My future job prospects as a deputy head **could be dying here**» (мои будущие перспективы работы в качестве заместителя директора могут погибнуть здесь), «Instead of **being stuck here in Abbey Grove, lurching from disaster to disaster**» (вместо того, чтобы торчать в Эбби Гроув, которую кидает от катастрофы к катастрофе), «**the demon headmaster in drag**» (дьявол директор в женском облике).

Следовательно, по образам, создаваемыми метафорами, можно судить об отношении всего преподавательского состава и учащихся к школе и друг другу. Метафора позволяет автору наполнить речь каждого персонажа особым отношением ко всему происходящему в школе Эбби Гроув, помогает раскрыть характер данного персонажа. Каждая метафора по-особому уникальна [6].

Сериал «Непутевая учеба» заявлен как комедийный и юмористический, поэтому в нем присутствует довольно большое количество иронии, например, «A real teacher wouldn't **force pupils to do things they don't want to do. Homework?**» (настоящий учитель не заставит учеников делать то, что они не хотят. Домашнюю работу?). Данная фраза носит иронический подтекст, поскольку ученики считают именно домашнюю работу той принудительной вещью, которую заставляют делать все учителя.

Ирония также встречается в следующих фразах: «Now, I **only have one rule...There are no rules. Except, annoyingly, all of the school rules**» (теперь у меня есть только одно правило, никаких правил. Кроме, конечно же, всех школьных правил), «I could catch my students **skipping class on Google Earth**» (я могу отследить, как мои ученики прогуливают занятия по гугл картам), «I'll be piling on the didackanism by the shedload. Just as soon as I've **googled it to find out what it means**» (я буду налегать на диктаторство сверхмеры, как только загуглю, что это значит), «Could you cover Mrs Westurby's biology class? I **can barely teach history**» (могли бы вы вести биологию за миссис Вестбэри? Я с трудом преподаю историю).

В данном диалоге между учителем и учеником мы также можем заметить такой троп, как ирония. Ученик говорит: «If I become a brilliant scientist, I could destroy the whole world, in the flick of a switch» (если я стану великолепным ученым, я смогу уничтожить целый мир одним щелчком тумблера), на данную реплику ученик получает ответ от своего преподавателя: «**The only thing you could contribute to science is your body**» (единственный вклад, который ты можешь сделать в науку, это завещать свое тело), которая является иронической.

Ирония придает особенность и яркость каждой реплике, к тому же, преподносит любую реплику в комедийном ключе, что также немаловажно.

Несомненно, стоит упомянуть и такой троп, как сравнение, который неоднократно встретился нам в скриптах сериала. Например, в таких фразах: «teachers live by an **ancient code as old as time**» (учителя живут по древним как мир законам), «And take this school election, **always an absolute shambles**» (школьные выборы всегда превращаются в полный хаос), «No-one wants you in charge.

Таблица 2. Процентное соотношение лексических средств выразительности в скрипте сериала «Непутевая учеба»

Лексическое средство выразительности	Кол-во примеров	Процентное соотношение
Эпитет	26	45%
Метафора	15	26%
Гипербола	4	7%
Литота	0	0%
Аллегория	0	0%
Сравнение	6	10%
Антономасия	0	0%
Ирония	7	12%
Зевгма	0	0%
Олицетворение	0	0%
Метонимия	0	0%
Перифраз	0	0%
Итого	58	100%

You're like the stepmum in Parent Trap» (никто не хочет, чтобы вы руководили. Вы словно мачеха их фильма «Ловушка для родителей»), **«I'm teaching 2J? Putting me in there is like putting Justin Bieber on the main stage at Reading. They'll murder me»** (я преподаю в 2J? Отправить меня туда, это как отправить Джастина Бибера на главную сцену в Рединг. Они убьют меня!). Сравнения также, как и эпитеты использованы в данном сериале с целью выражения авторских оценок и эмоций.

Последнее, но не менее важное лексическое средство выразительности, которое нам удалось повстречать в скриптах сериала «Непутевая учеба», гипербола. Гипербола часто используется в репликах преподавателей, которые хотят казаться лучше, чем являются на самом деле. Учителя и директор в данном сериале очень часто завышают свои достижения или приукрашивают свою роль в школе, например, **«With me in power, this school will improve, expand. The pupils will be better, stronger... purer»** (при мне у власти эта школа станет лучше, больше. Ученики станут правильнее, сильнее, чище), **«the most amazing headmaster you have ever had the privilege of working for»** (самый замечательный директор, на которого у вас когда-либо еще был шанс работать), **«Teacher, leader... legend»** (учитель, лидер, легенда), **«my class wants me back. They would take a bullet for me»** (мой класс хочет, чтобы я вернулся. Они бы жизнь отдали за меня).

Гипербола оказывает нужный эффект на зрителя, она позволяет автору донести до зрителя качества персонажей, раскрывая их сущность и отношение к школе, в которой они работают.

Для того чтобы наглядно увидеть процентное соотношение лексических средств выразительности, мы прилагаем вашему вниманию таблицу 2:

Принимая во внимание результаты, мы можем сделать вывод, что сериал «Непутевая учеба» наполнен некоторыми средствами лексической выразительности, представленными в таблице, но не все из них повстречались нам в данном сериале. В скриптах сериала мы нашли следующие лексические средства выразительности: эпитет, метафора, гипербола, сравнение, ирония. Данные средства встречаются в обоих сериалах, поскольку являются наиболее простыми для понимания и легко воссоздают нужную эмоциональную обстановку в кадре. Такие сложные к воссозданию тропы, как аллегория или метонимия, нам не удалось найти в данном сериале. Важно заметить, что мы обращали пристальное внимание только на фразы и реплики персонажей, наполненные различными лексическими средствами выразительности, в которых бы обязательно присутствовали тематические группы лексики образовательной среды.

В ходе анализа, нами было установлено, что наиболее часто встречающимися лексическими средствами выразительности в скриптах сериала «Большая школа» являются эпитет (56%), метафора (22%), гипербола (14%) менее употребляемыми оказались литота (4%), реже всех встретились такие лексические средства выразительности, как сравнение (1%) и ирония (1%). Остальные лексические средства выразительности, которые мы изучали исходя из классификации В. А. Кухаренко, не были представлены [5].

Что касается анализа лексических средств выразительности в сериале «Непутевая учеба», то мы получили результаты, немного отличающиеся от результатов анализа сериала «Большая школа». Мы установили, что широкое распространение получили такие средства лексической выразительности, как эпитет (45%), метафора

(26%) и ирония (12%). Гипербол было намного меньше, чем в сериале «Большая школа», а именно (7%). Кроме того, в данном сериале не оказалось литот, но в то же время сравнений оказалось больше, в частности (10%).

Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что наиболее распространенными и употребляемыми лексическими средствами выразительности в обоих сериалах являются эпитеты и метафоры. При разработке персонажей

и их реплик авторы, прежде всего, опираются на данные стилистические приемы. Речь персонажей сериала насыщена эпитетами и метафорами, что делает ее выразительной и не сложной для восприятия на слух. Однако если бы авторы решили украсить речь персонажей большим количеством сравнений, гипербол и других средств, то это бы усложнило восприятие информации при просмотре данного сериала, смысл некоторых конструкций был бы понятен не каждому зрителю.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балашова Н.П. О прикладном аспекте обучения иностранному языку в вузе // Актуальные проблемы педагогической теории и образовательной практики: традиции и инновации: сборник научных статей международной научно-практической конференции. — Новокузнецк: Издательство «Арт-экспресс», 2016. — С. 361–365.
2. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка М.: Либроком, 2010, 2014. — 336 с.
3. Дж.Лакофф, М. Джонсон, Метафоры, которыми мы живем. М.: УРСС Эдиториал, 2004. — 256 с.
4. Кочетова, О. А. Теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, исходные положения / О А Кочетова // Проблемы и перспективы языкового образования в XXI веке Материалы IV региональной научно-практической конференции / Под. ред. И. Д. Лаптевой, А. В. Колмогоровой, А. А. Куриленко — Новокузнецк. Изд-во КузГПА, 2007 — С 33–38.
5. Кухаренко В. А. Интерпретация текста Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 1988. — 192 с.
6. Новоселова А. А. Метафорическая концептуализация сознания в английском и русском языках. Дис. . канд. филол. наук. Уфа, 2003. — 191 с.
7. Merriam-Webster Online Dictionary <http://www.merriam-webster.com/dictionary/moon>

© Балашова Наталья Павловна (balashova.nata84@yandex.ru), Кочетова Олеся Анатольевна (kotchetova1@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



НФИ КемГУ

ОБЪЕКТИВАЦИЯ ГЕНДЕРНЫХ КОНЦЕПТОВ В ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИКАХ (НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА)

OBJECTIFICATION OF GENDER CONCEPTS IN DISCURSIVE PRACTICES (ON THE EXAMPLE OF MODERN SONG DISCOURSE)

**V. Barashyan
Z. Khachmafova**

Summary. The paper focuses on gender stereotyping in Russian and English song discourse. The focal point of the study is the analysis of concept "woman". Actually, the results manifest Russian song texts contain traditional stereotypes of androcentric society, where a woman is a man's faithful companion, while in English lyrics the leveling of patriarchal canons is observed. In one way or another, the vast majority of the songs of Russian subcultural and western song discourse are devoted to gender relations, where a woman is just an object of male sexual desire.

Keywords: gender, gender concept, gender linguistics, song discourse, stereotype.

Барашян Валентина Каранетовна

*Начальник отдела организации учебного процесса
УМУ, ФГБОУ ВО РГУПС, г. Ростов
vbaras@rambler.ru*

Хачмафова Зайнета Руслановна

*Д.ф.н., профессор, ФГБОУ ВО «АГУ», г. Майкоп
zaineta@nextmail.ru*

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей репрезентации гендерных стереотипов концепта «женщина» в русском и английском песенном дискурсе. Исследование показало, что русскоязычные тексты демонстрируют традиционные стереотипы андроцентрического социума, где женщина является верной спутницей жизни мужчины, тогда как в англоязычных текстах наблюдается нивелирование патриархальных канонов. Подавляющее большинство песенных сюжетов российского субкультурного и западного песенного дискурса так или иначе посвящены гендерным взаимоотношениям, где женщине отводится роль сексуального объекта.

Ключевые слова: гендер, гендерный концепт, гендерная лингвистика песенный дискурс, стереотип.

В середине девяностых годов прошлого века отечественная гуманитаристика ознаменовалась развитием нового научного направления — гендерной лингвистики, нацеленной на изучение языка как одного из ключевых источников знаний о характере, специфике и динамике конструирования гендера, являющегося одновременно продуктом культуры и социальных отношений [13, с. 138]. Гендерный фактор является «одной из существенных характеристик личности на протяжении всей жизни, влияющий на осознание своей идентичности в социуме» [2, с. 64].

Дальнейшее развитие гендерной лингвистики опосредовано необходимостью более глубокого изучения гендера, под которым некоторые исследователи понимают знания мужчин и женщин о представителях своего и противоположного пола, зафиксированные в вокабуляре и текстах естественных языков [4, с. 94; 12, с. 6; 15, с. 15].

В терминологический аппарат отечественной науки термин «гендер» был введен А. И. Посадской-Вандербек в 1989 г. Позднее он все чаще начинает употребляться социологами, лингвистами, философами и т.д., однако в различных концептуальных смыслах. Так, Е. А. Здравомыслова и А. А. Темкина под гендером подразумевают социальный статус субъекта, определяющий индивидуальные возможности в получении образования, выполнении профессиональной деятельности и семейной роли, доступе к власти, сексуальности и репродуктивном поведении [7, с. 84]. Кроме того, гендер представляет собой социальную модель поведения женщин и мужчин, определяющую их роль и положение в обществе и его институтах [13, с. 21]. Е. С. Гриценко дает следующую дефиницию анализируемого понятия: гендер — это «конвенциональный идеологический конструкт, в котором аккумулированы представления о том, что значит быть мужчиной и женщиной в данной культуре» [5, с. 7]. И. В. Зыкова указывает, что основу гендера составляет дихотомия «мужское — женское», с позиции которой как индивидуальное, так и коллективное сознание воспринимает и оценивает окружающую действительность. Автор подчеркивает, что эта универсальная дихотомия не является статичной: любая социально-культурная революция ломает старые и формирует новые гендерные стереотипы [8, с. 50].

Вместе с тем следует отметить, что европейские исследователи впервые заговорили о половой дифференциации речи еще в XVI–XVII вв. Эпоха Великих географических открытий привнесла в европейскую культуру новые представления о мире, о месте женщины в нем, о ее роли в обществе. В это время формируется гендерная идеология, которая определяет социальные роли мужчин и женщин, их взаимоотношения. В XIX в. гендерная идеология становится основой для формирования гендерных стереотипов, которые определяют поведение мужчин и женщин в обществе. В XX в. гендерная идеология становится основой для формирования гендерных стереотипов, которые определяют поведение мужчин и женщин в обществе.

Вместе с тем следует отметить, что европейские исследователи впервые заговорили о половой дифференциации речи еще в XVI–XVII вв. Эпоха Великих географических открытий привнесла в европейскую культуру новые представления о мире, о месте женщины в нем, о ее роли в обществе. В это время формируется гендерная идеология, которая определяет социальные роли мужчин и женщин, их взаимоотношения. В XIX в. гендерная идеология становится основой для формирования гендерных стереотипов, которые определяют поведение мужчин и женщин в обществе. В XX в. гендерная идеология становится основой для формирования гендерных стереотипов, которые определяют поведение мужчин и женщин в обществе.

ческих открытий явила миру многочисленные туземные племена, речь которых значительно отличалась в зависимости от пола говорящего. Кроме того, в 1523 г. свет увидело сочинение испанского философа Хуана Луиса Вивеса «De Institutione Feminae Christianae» («Об образовании христианской женщины»), написанное им для будущей королевы Англии Марии Тюдор. В трактате, в том числе, описывалось вербальное поведение, подобающее женщине высокого происхождения. Аналогичные руководства для юных девушек были чрезвычайно популярны и в XVIII–XIX вв. Однако похожие пособия по усовершенствованию речевого поведения юношей отсутствуют. В российской и зарубежной лингвистике традиционно считается, что первым исследователем, заговорившим об отличиях в речевом поведении мужчин и женщин с научной точки зрения, был выдающийся датский лингвист Отто Есперсен, посвятивший женской речи отдельную главу — «The Woman» — своей монографии «Language, Its Nature, Development and Origin» (1922 г.). В 1924 г. он вновь затронул данную проблему в «The Philosophy of Grammar».

Немалую роль в становлении гендерной лингвистики сыграла феминистская критика языка (1970–1980-е гг.), в рамках которой лингвисты подчеркивали существование интенционализма, т.е. осознанного культивирования мужчинами своего доминантного статуса при помощи таких речевых средств как длина высказывания, частота перебивания собеседника, контроль над темой беседы и ее резкая смена и т.д. Исследователи особо обращали внимание на высокую значимость социальных институтов (школы, церкви, армии и т.д.), активно поддерживающих мужское превосходство.

В настоящее время гендерная лингвистика, помимо феминистской критики языка, включает целый комплекс смежных дисциплин. В частности, социолингвистика занимается изучением функционирования языка в группах людей по возрастному, профессиональному и половому признаку; психолингвистика исследует особенности мужских и женских ассоциаций, гендерно детерминированное развитие языковой личности; лингвокультурология способна выявить универсальное и уникальное в представлении о гендере у представителей различных лингвокультур.

Примечательно, что указанные области гуманитарного знания не сменяли друг друга, не конкурировали, а существовали и существуют параллельно, способствуя теоретическому взаимообогащению друг друга. По мнению Н.Н. Болдырева, все указанные области исследования привержены антропоцентризму как основному принципу лингвистического анализа [3, с. 24]. Нельзя не согласиться с А.В. Кириловой, что «практически любая область лингвистики (проблемы референции,

когниции, морфологии, грамматики, синтаксиса, лексикологии и фразеологии, семантики и прагматики, лингвистики текста и т.д.) может быть рассмотрена с точки зрения отражения в них гендерных отношений» [9, с. 139]. И.Г. Серова подчеркивает закономерность экспликации гендерного параметра в гуманитарном знании второй половины XX в., вызванной критикой андрогенного «картезианского» субъекта познания и стремлением противопоставить ему фемининный субъект [12, с. 3].

Основным направлением российской гендерной лингвистики в конце 1990 — начале 2000-х гг. было исследование паремииологии и фразеологии как областей лингвокультуры, аккумулирующих базовые концепты коллективного бессознательного. Выдающийся отечественный лингвист В.Н. Телия подчеркивает, что концепты «мужчина» и «женщина» представляют собой универсальные концепты любой культуры, сформированные на основе национальной картины мира в обыденном сознании [14]. М.В. Малинович также пишет о том, что указанные концепты включены в «лингвофилософскую систему «вечных ценностей», занимающих вершинное положение в иерархии фундаментальных категорий в семантическом континууме естественного языка» [10, с. 8]. Вместе с тем, на наш взгляд, концепты «мужчина» и «женщина» не являются понятийно-устойчивыми. Это динамические, исторически детерминированные концепты, по-разному осмысливающиеся в сознании носителей той или иной культуры в различные эпохи. Например, вряд ли, сейчас актуально стихотворение Альфреда Теннисона, написанное им в середине XIX в.:

*Man for the field and woman for the hearth:
Man for the sword and for the needle she:
Man with the head and woman with the heart:
Man to command and woman to obey*
(The Princess, 1847).

Однако манифестация знаний о гендере может осуществляться не только при помощи пословиц и поговорок, но и других форматов, в том числе в виде песен. Л.Г. Дуняшева рассматривает песенный дискурс как потенциальный ресурс (вос)производства базовых ценностей и концептов любой культуры. Исследователь отмечает, что его целенаправленное изучение позволит выявить многообразие различных аспектов взаимодействия языка и социума, включая и языковое моделирование гендера [6, с. 3].

Гендерный концепт «женщина» / «woman» в песенном дискурсе включает гендерные стереотипы, сценарии, разворачивающиеся по определенной схеме, тематические группы, вокабуляр и стилистику текстов. К сожалению, ограниченный объем исследования не позволяет нам детально проанализировать каждый

из перечисленных пунктов, поэтому цель данной работы заключается в актуализации гендерных стереотипов концепта «женщина» / «woman» в современном русском и английском песенном дискурсе.

Анализ репрезентации гендерных стереотипов концепта «женщина» / «woman» в дискурсивной практике русской и зарубежной эстрады позволил выявить следующие его характеристики.

1. Женщина — это верная спутница мужчины, его вторая половинка, не представляющая своей жизни без него: *Пускай всегда где, ты там я // Твоя любовь — моя весна!* (Нюша); *Ты и я — половинки, // Ты и я — две кровинки* (Наталья Ветлицкая); *Жизнь свою отдам тебе // Ты мой ангел, ты мой свет // Самый близкий и родной* (Ани Лорак); *Ты не виновный на суду // Но я одна тебе поверила // Я за тобой и в ад пойду!* (Ирина Дубцова); *I will always love you* (Whitney Houston); *I will always be with you // Makes no difference where // your road takes you to // I'll be by your side whatever you do* (Sheena Easton); *Cross my heart, hope to die // To my lover, I'd never lie* (Halsey); *I will love you till the end of time // I would wait a million years // I promise* (Jenifer Page); *I can't live // If living is without you // I can't live // I can't give anymore* (Mariah Carey).

С одной стороны, женщина способна защитить своего возлюбленного от всех невзгод: *Я приду к тебе на помощь // Я с тобой пока ты дышишь // Было так всегда, ты помнишь // Будет так всегда, ты слышишь?* (Алена Свиридова); *Я стану ангелом для тебя и защищу тебя от боли // Я защищу тебя, убежусь, спасу* (Аника Долински). С другой стороны, она ведома мужчиной по жизни: *I'm your Lady, and you're my Man, // wherever you reach for me, I'll do that I can* (Celine Dion); *Ты мой Бог, пусть все об этом знают, // Ты мой Бог, // И тебя я боготворю* (Ирина Понаровская).

Периферией гендерного концепта «женщина» / «woman», эксплицированного в современном песенном дискурсе, являются такие концепты, как «любовь» / «love», «счастье» / «happiness», «мечта» / «dream» и, разумеется, «мужчина» / «man»: *Я мечтаю о тебе лишь! // Я скачаю — ты не веришь! // Невозможно мне забыть тебя // Ты не поверишь!* (Есения); *Ты же видишь — я живу тобою // Моей огромной любви // Хватит нам двоим с головою* (Земфира); *Я назову планету именем твоим // И будет мир принадлежать всегда лишь нам, двоим // Твоей безоблачной вселенной — стану я // Ты — любовь моя, ты — любовь моя* (София Ротару); *Мой самый лучший из мужчин — на миллион такой один! // Ты мой самый лучший из мужчин! // Моей любви всей господин ты* (Лола); *You are the boy*

that I've always dreamed of // I knew it from the start // I saw your face and that's the last I've seen of my heart (Era Istrefi); *You the one that I dream about all day // You the one that I think about always // You are my love, love, love* (Rihanna); *You are the one, you're my number one // The only treasure I'll ever have // You are the one, you're my number one // Anything for you 'cause you're the one I love* (Elena Paparizou).

По мнению А.П. Ранских, пространство ментальности влюбленной женщины в своем существовании опирается на следующие положения: счастье безгранично, мир идеален, безобразное (абьюзивные отношения, например) воспринимается как эстетическое [11, с. 86]. Как правило, этот идеальный мир рушится под натиском мужчины, имеющего более трезвый взгляд на вещи и следующего заветам консюмеризма. Именно в этом, по мнению П.А. Андреевой, проявляется «одно из вечных противостояний женщины и мужчины: созидание — потребление» [1, с. 217].

2. Женщина предстает в ипостаси мученицы и страдальцы. Указанный признак восходит к Священному писанию, согласно которому весь женский род обречен на страдания, т.к. Ева не только попробовала плод с Древа познания добра и зла, но и уговорила Адама вкусить его: *Крикну, а в ответ — тишина, // Снова я останусь одна, // Сильная женщина плачет у окна* (Алла Пугачева); *А не со мной ты, не со мной, // А я страдаю, страдаю, страдаю. // У любви голос твой. // Как тебя, тебя, тебя мне не хватает* (Ночные снайперы); *А я люблю, а я страдаю, // Мечтою вдохновлённая. // И мыслями себя терзаю, // Их огнём сожженная* (Татьяна Нежелская); *I'm broken. // You broke me. // I'm hurting, // Cuz you hurt me. // I'm dying. // You killed me, // And now all I know is suffering* (Alicia Keys); *You hurt me, baby // But you don't care (care, care) // Now I'm crying and deserted, baby // But you don't care (care, care)* (Beyonce); *I hate you I love you // You want her, you need her // I'll never be her // And I'm feeling used* (Gnash).

Вместе с тем, тенденцией песенного творчества последнего десятилетия является отход от мысли о том, что женщина — прекрасный, но слабый пол. Ключевые инфлюенсеры западного шоу-бизнеса (Madonna, Jennifer Lopez, Beyonce и др.) в своих песнях «рисуют» портрет сильной женщины, наделенной качествами, необходимыми, чтобы выстоять и поддерживать стабильность во взаимоотношениях с мужчинами: *Who run the world? // Girls!* (Beyonce); *I've had enough // I'm not your property as from today, baby // You might think that I won't make it on my own // But now I'm // Stronger than yesterday // Now it's nothing but my way* (Britney Spears); *You think that I can't live without your love // You'll see //*

You think I can't go on another day // You'll see // I know I'll survive // I know I'll stay alive (Madonna); I don't need to live by your rules, you don't control me (Ariana Grande); What doesn't kill you makes you stronger; // Stand a little taller (Kelly Clarkson); Ты больше не боль — для меня ты никто! // Игра воспалённого воображения ... // Ты слева девятый в десятом ряду // Тебе посвящаю — минуту молчанья (Ани Лорак); Быть сильной и смелой — это уже в крови. // И совестью белой окрасить весь этот мир. // Никогда не сдаваться // Это стало моим заветом (Валерия).

3. Однако вышеперечисленные признаки репрезентируются исключительно в песнях, исполненных самими женщинами, тогда как для песен, исполненных мужчинами, характерно представление женщины в качестве сексуального объекта. В этих песнях женщина изображена или как *femme fatale*, привлекающая внимание представителей мужского пола: *Я как мальчик попадаю в плен // Твоих флюидов // Ты так красива // Невыносимо (Sex Pistols); Сердцеедка, сердце-сердцеедка // Ты играешь с нами в русскую рулетку // Пять заряженных, один — холостой // Сколько женихов уже убитые тобой (Егор Крид); Она самая красивая. // Глаза, как небо синие // Не знаю, как признаться ей. // Что я люблю ее и с каждым днем сильнее (Алексей Воробьев); Beautiful, beautiful, beautiful, beautiful angel // Love your imperfections every angle (Bazzi); Sexbomb, sexbomb, you're my sexbomb // And baby you can turn me on, baby you can turn me on (Tom Jones); Girl girl you so hot, you so hot // I like your style and your attitude // Yore polite, yet you're so rude // I want to get in your head // Right before I get in your bed (Ку-Мани Marley);* или как маргинальная личность, интересы которой лежат в плоскости материального достатка: *Ты красивая малая, но ты знаешь, что дело не в красоте // И на все их комплименты у тебя давно иммунитет // Тебе так важен счет моей карты и авторитет (Егор Крид); Я помню, как ты мечтала о Париже и часах Cartier // И я всё тратил, и оставался жить на дне (Тимати feat. Егор Крид); Какая ж ты [...] // Как же я тебя любил, // На руках везде носил // Чтобы ты ни в чем нужды не знала (Капитан Ураган); Она продаст душу // За ключи от Панамеры // [...] хочет денег // [...] хочет на Мадейру (Goody); U wonda why they call you [...]? // You's a money hungry woman and you need 2 change (2Pac); Hey, [...], your life is all*

about sex and money (MC Pooh); Take it off, the money is your game // You jump in bed with fame // You're a crazy [...] // But you [...] so good, I'm on top of it (Buckcherry).

При этом зачастую авторы текстов обращаются к образам животных для метафорической номинации женщины-соблазнительницы. Действительно, одним из наиболее распространенных источников метафоры для экспрессивно-оценочной характеристики человека служит зооморфизм, выступающий когнитивной проекцией образа животного к характеристике человека и обладающий ярко выраженным коннотативным потенциалом.

Женщину называют кошкой, львицей или тигрицей: *Да, парень, ты попал в мир женщин // Здесь есть тигрицы и львицы (23:45); Братан, она тигрица // Заставила влюбиться. // И днем и ночью снится // Что со мною не пойму (Faruh Firdaus); She is a catwoman from the moon (One Direction); Gonna spend my last dime on a telephone call // 'Cause she's the wildest thing I've ever seen // Now they call her the cat (Elton John); курочкой или цыпочкой: Ну что ты, моя курочка, плачешь? // Я даже не ворчал, сегодня не ворчал (Михаил Шуфутинский); Girl I know you wanna be my main chick, my main chick // Said [...] whoever you came with, who you came with (Chris Brown); Girl, I need to drop you // Because on the real, you're too high school // I need a new chick, I need a new chick (Dumbfoundead); She's been a crazy Dita, disco diva and you wonder // Who's that chick? // Who's that chick? // Too hot for you to leave her (David Guetta).*

Проведенное исследование позволило прийти к выводу, что в дискурсивной практике отечественного шоу-бизнеса устоялся стереотипный образ женщины — верной подруги жизни мужчины, которая любит и хранит ему верность, несмотря на то, что он иногда ее обижает или предает. В англоязычном песенном дискурсе все увереннее звучит «голос» феминизма, выступающего против застоявшихся устоев патриархального общества и ломающего стереотип женщины — хранительницы семейного очага. Кроме того, в российском субкультурном песенном дискурсе (рэп, шансон и др.) и западной поп-культуре детально эксплицированы те признаки концепта «женщина» / «woman», которые характеризуют ее как объект сексуального удовольствия и эстетического наслаждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева А. П. Архетип матери, как определяющая сущность женской ментальности // Аналитика культурологии. — 2009. — № 1 (13). — С. 216–220.
2. Бешукова Ф.Б., Хачмафова З. Р. Языковая репрезентация гендерного стереотипа мужественности в дискурсе СМИ (на материале российских журнальных текстов) // «Вестник АГУ». Выпуск 4 (207) 2017 С. 63–67.
3. Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2004. — № 1. — С. 18–36.

4. Вороненко Д. Н. Современные подходы к определению понятия «гендер» // Вестник Орловского государственного университета. — 2013. — № 2. — С. 93–97.
5. Гриценко Е. С. Язык. Гендер. Дискурс: Монография. — Нижний Новгород: ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2005. — 267 с.
6. Дуняшева Л. Г. Лингвокультурные особенности конструирования гендера в афроамериканском песенном дискурсе (на материале жанров блюз и рэп): автореф. канд. филол. наук. — Нижний Новгород, 2012. — 24 с.
7. Здравомыслова Е. А., Темкина А. А. Социальная конструкция гендера и гендерная система в России. // Материалы первой летней школы по женским и гендерным исследованиям / Ред. О. А. Воронина, З. А. Хоткина, Л. Г. Лунякова. — М.: МЦГИ, 1997. — С. 84–89.
8. Зыкова И. В. Гендер — конструкт фразеосферы русской и английской культур // Гендер: язык, культура, коммуникация. Материалы третьей международной конференции. — М.: МГЛУ, 2003. — С. 50–51.
9. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты. — М.: Институт социологии РАН, 1999. — 180с.
10. Малинович М. В. Универсальные концепты и категории: проблема иерархии и взаимодействия в пространстве языка // Концепты. Категории: языковая реальность: коллективная монография / М. В. Малинович, Д. А. Арипова, В. В. Батицкая [и др.]. — 2 изд., испр. — Иркутск; ИГЛУ, 2014. — С. 7–39.
11. Ранских А. П. Женственность как социокультурный феномен // Вестник Гродненского государственного университета. — 2016. — № 3. — С. 83–91.
12. Серова И. Г. Социокультурный конструкт «гендер» в интерпретативном пространстве языка и дискурса: автореф. д-ра филол. наук. — СПб., 2017—41 с.
13. Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация Восток — Запад: Женские Инновационные Проекты. М.: Информация — XXI век, 2002. — 255 с.
14. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М.: Языки русской культуры, 1996. — 288 с.
15. Трофимова Е. И. Терминологические вопросы гендерных исследований в филологических науках // Тезисы докладов Второй международной конференции «Гендер: язык, культура, коммуникация». — МГЛУ, Москва, 22–23 ноября 2001 г. — С. 15–16.

© Барашян Валентина Карапетовна (vbaras@rambler.ru), Хачмафова Зайнета Руслановна (zaineta@nextmail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Ростов

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ХЕШТЕГОВ В БЛОГОСФЕРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РОДИТЕЛЬСКИХ БЛОГОВ)

LINGUISTIC FUNCTIONS OF HASHTAGS IN BLOGGING (AS EXEMPLIFIED IN ENGLISH PARENTING BLOGS)

M. Biyanova

Summary. Nowadays hashtags are mandatory elements of Internet discourse. Having appeared in the framework of microblogging of social networks, hashtags continue to expand into other genres of Internet communication (blogs, electronic media) and beyond virtual reality. Making literature review on the functioning of the sign in microblogs, the author suggests to supplement basic functions of hashtags (highlight the main idea of the message, information organization function, quick search) with two more: the text forming the character appraisal and commenting of information (modal function). The author suggests that blogs differ from microblogs in terms of the volume of messages and the way the text is organized, they represent a slightly different "habitat" for hashtags, therefore, the transformation of their functions is possible. Linguistic analysis of hashtag functioning in English parent blogs allowed the author to distinguish four functions peculiar to hashtags in blogs. The most common is the implementation of link messaging. The brand marketing function of hashtags in blogs is due to the fact that commercial companies are now actively using hashtags to promote their products, this trend is carried over into sponsored blog posts. In the topic-marking function, the hashtag competes with two other ways of marking topics: a vertical bar and square brackets. The stylistic function of hashtags, which allows to give the statement expressive character, is rarely presented in blogs. The author also comes to the conclusion that hashtag, being a multifunctional symbol, actualizes a different set of functions in different systems of written communication.

Keywords: blog, microblog, hashtag, Internet discourse, written communication, linguistic function, the implementation of messaging, brand marketing, topic-marking, stylistic function.

Бианова Мария Вадимовна

*Доцент, ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», г. Глазов
m.biyanova@mail.ru*

Аннотация. Обязательным элементом интернет-дискурса в настоящее время являются хештеги. Появившись в рамках микроблогов социальных сетей, хештеги продолжают экспансию в другие жанры интернет-коммуникации (блоги, электронные СМИ) и за пределы виртуальной реальности. Предметом исследования данной статьи является лингвистический функционал хештегов и их востребованность в блогосфере. Делая литературный обзор о функционировании данного знака в микроблогах, автор статьи предлагает дополнить базовые функции хештегов (выделение главной мысли сообщения, тематическая группировка информации, обеспечение быстрого поиска) еще двумя: текстообразующий характер и оценочное комментирование информации (модальная функция). Автор предполагает, что, отличаясь от микроблогов по объему сообщений и способу организации текста, блоги представляют из себя несколько иную «среду обитания» для хештегов, следовательно, возможна трансформация их функций. Лингвистический анализ функционирования хештегов в англоязычных родительских блогах позволил автору выделить четыре функции, свойственные хештегам в блогах. Самой распространенной является реализация обмена сообщениями с помощью ссылок. Рекламная функция хештегов в блогах связана с тем, что коммерческие компании в настоящее время активно используют хештеги для продвижения своих продуктов, данная тенденция переносится и в спонсорские сообщения блогов. В функции рубрикации хештеги синонимичны еще двум способам маркирования рубрик: с помощью вертикальной черты и квадратных скобок. Стилистическая функция хештегов, позволяющая придать высказыванию экспрессивный характер, в блогах представлена редко. Автор также приходит к выводу, что хештег, являясь многофункциональным символом, в разных системах письменной коммуникации актуализирует разный набор функций.

Ключевые слова: блог, микроблог, хештег, интернет-дискурс, письменная коммуникация, лингвистическая функция, реализация обмена сообщениями, рекламная функция, функция рубрикации, стилистическая функция.

В настоящее время одним из обязательных элементов интернет-дискурса стали хештеги — «слова или словосочетания, предваряемые символом «#», используемые в социальных сетях и приложениях, особенно в Твиттере, для категоризации сообщений по определенной теме» [14 — здесь и далее перевод наш — М. В.]. С лингвистической точки зрения хештеги изучаются чаще всего в рамках микроблогов социальных сетей, таких как Твиттер [1; 5], Инстаграм [7; 8] и других. Б. Солис рассматривает хештеги как вышедшее за пределы виртуальной реальности явление: «Хештеги пере-

текают от одной формы коммуникации к другой за пределы микроблога» [11]. Подтверждением тому являются исследования функционирования хештегов в современных электронных СМИ [2; 3; 4], исследования рекламных возможностей этого символа [9]. Более того, встречаются упоминания о выходе хештега в устную речь [13].

Такая экспансия знака свидетельствует о расширении реализуемых им функций. Именно поэтому актуален анализ хештегов как лингвистического явления в системе письменной интернет-коммуникации. **Новиз-**

на исследования состоит в том, что функционирование хештегов в блогосфере до настоящего момента не становилось предметом лингвистического исследования. Отличаясь от микроблогов по объему сообщений и способу организации текста, блоги будут представлять из себя несколько иную «среду обитания» для хештегов, следовательно, возможна трансформация их функций. Таким образом, **цель** нашей статьи состоит в выявлении особенностей функционирования хештегов в блогосфере. Эта цель предусматривает решение следующих **задач**: сбор эмпирического материала, вычленение основных видов хештегов в блогосфере, их систематизация.

Специалистами, изучающими этот знак, уже сделаны определенные выводы о его функционировании в микроблогах. Так, Богуславской В. В. и Богуславским И. В. названы три основных свойства хештега:

- ◆ выделение главной мысли сообщения при помощи ключевых слов;
- ◆ тематическая группировка информации;
- ◆ обеспечение быстрого поиска по интересующим темам [2].

А. П. Атягина выделяет следующие основные функции хештегов в Твиттере: 1) обозначение модели ситуации в целях компрессии; 2) включение в общий контекст/тренды; 3) актуализация и экспрессия; 4) самопрезентация; 5) продвижение (товаров, услуг, идей) [1]. Ю. Е. Галямина рассматривает следующие функции данного лингвистического феномена: 1) функция тематического маркера, 2) функция оценочного имени, 3) предикативно-классифицирующая функция, 4) модальная функция, 5) хэштег как маркер самого себя [5]. О текстообразующем характере хештегов пишут Ю. С. Наволока [7] и А. Ю. Церюльник [8].

Ю. В. Щурина описывает коммуникативный потенциал хештегов в микроблогах социальных сетей на основании их функциональной направленности:

1. «серьезные» хештеги (выполняющие номинативные, социальные, экономические задачи),
2. шуточные хештеги (реализующие эстетические или творческие задачи):
 - ◆ общеизвестные, популярные;
 - ◆ авторские, или внутренние [10].

Краткий обзор исследований функционирования хештега в микроблогах позволяет нам предположить, что в дополнение к «базовым» функциям хештеги прирастают еще, как минимум, двумя:

- ◆ текстообразующий характер;
- ◆ оценочное комментирование информации (модальная функция).

Материалом для настоящего исследования послужили 50 топовых родительских блогов Британских сообществ Mamsnet и Britmums; материал отбирался путем сплошной выборки сообщений за 2017 г. — первое полугодие 2019 года. Несмотря на то, что авторы блогов являются активными пользователями социальных сетей, не все они используют хештеги в постах своих блогов. В 16 из 50 блогов нашей выборки знак хештега не используется. Анализ функционирования хештегов в блогосфере позволил нам выделить следующие функции хештегов: реализация обмена сообщениями, рекламная функция, функция рубрикации, стилистическая функция. Далее рассмотрим их подробнее.

Обмен сообщениями с помощью ссылок — самая распространенная функция хештегов в блогосфере. Пользователи объединяются для решения какой-либо социальной проблемы или обсуждения какого-либо вопроса (пример 1). Блогеры приглашают читателей вступить в беседу, поставив знак хештега с нужным словом или фразой в конце своего сообщения. Слово, написанное после знака решетки, автоматически становится ссылкой, что позволяет просматривать все существующие сообщения, помеченные таким же знаком. Найджел, автор блога DIY Daddy, так описывает преимущества, которые дает присоединение постов: «Linky's are a great way to find new blogs to read, discover new content and they're also a great way to raise your blogs profile.» (<https://www.diydaddyblog.com/that-friday-linky-78>) — «Это прекрасный способ найти новые блоги для чтения, открыть для себя новое содержание и отличное средство повысить статистику собственного блога». Кейт, автор блога The Mum Conundrum, так поясняет цель создания веб-ссылки #ItsOK:

Обмен сообщениями с помощью ссылок — самая распространенная функция хештегов в блогосфере. Пользователи объединяются для решения какой-либо социальной проблемы или обсуждения какого-либо вопроса (пример 1). Блогеры приглашают читателей вступить в беседу, поставив знак хештега с нужным словом или фразой в конце своего сообщения. Слово, написанное после знака решетки, автоматически становится ссылкой, что позволяет просматривать все существующие сообщения, помеченные таким же знаком. Найджел, автор блога DIY Daddy, так описывает преимущества, которые дает присоединение постов: «Linky's are a great way to find new blogs to read, discover new content and they're also a great way to raise your blogs profile.» (<https://www.diydaddyblog.com/that-friday-linky-78>) — «Это прекрасный способ найти новые блоги для чтения, открыть для себя новое содержание и отличное средство повысить статистику собственного блога». Кейт, автор блога The Mum Conundrum, так поясняет цель создания веб-ссылки #ItsOK:

(1) The #ItsOK gang consists of: Moi (obvs), Nicole — Tales from Mamaville, Carly — Mom of Two Little Girls, Helen — Twins, Tantrums & Cold Coffee, and Jacqui, from One Messy Mama. The five of us take it in turns to host the linky each week in that order <...> So, why do we run it? <...> *The linky is a safe place where you won't be judged for not being perfect (perfection is relative, anyways), but **appreciated for being the best parent YOU can be*** (<https://themumconundrum.com/the-itsok-bloggers-linky-whats-it-all-about>).

(1) Команда #ItsOK состоит из: Меня (понятное дело), Николь — Tales from Mamaville, Карли — Mom of Two Little Girls, Хелен — Twins, Tantrums & Cold Coffee и Жак из One Messy Mama. Мы впятером по очереди размещаем на своих ресурсах сообщения по этой теме каждую неделю в этом порядке. <...> Почему мы этим занимаемся? <...> *Эта веб-ссылка — безопасное место, где вас не судят за то, что вы не совершенны (совершенство относительно, в любом случае), **но це-***

нят за то, что вы можете проявить СВОИ лучшие родительские качества.

Блогер может создавать цикл сообщений по определенной теме индивидуально, как например Карли (Mum of Two Little Girls), которая запустила в своем блоге серию историй о семейных путешествиях:

(2) Welcome back to my #RealMomsWhoTravel series where I share the real life stories of real moms, who love to travel with their kids and family. This week I am excited to introduce you to Shannan from Captivating Compass <...> Here is Shannan's interview as part of the #RealMomsWhoTravel series. (<https://momoftwolittlegirls.com/captivating-compass-realmomswhotravel>).

(2) Добро пожаловать в мой цикл историй #RealMomsWhoTravel, в котором я делюсь настоящими историями настоящих мам, любящих путешествовать со своими детьми и семьей. На этой неделе я рада представить вам Шаннан из Captivating Compass <...> Вот интервью с Шаннан в качестве одной из историй цикла #RealMomsWhoTravel.

Обмен сообщениями часто создается ради развлечения. Примерами таких групп могут служить следующие хештеги: #MySundayPhoto (Onedad3girls); #LivingArrows, #TheOrdinaryMoments (whattheredheadsaid); #MeAndMineProject (tobygoesbananas.co.uk); #LittleLoves (coffeeworksleeprepeat); #ThatFridayLinky (diydaddyblog).

Рекламная функция. Блогеры активно сотрудничают с различными коммерческими брендами, публикуя спонсорский контент в разных форматах — это могут быть отзывы на товары или услуги, бесплатная раздача, история, рекламное сообщение и прочие. Обязательным условием публикации служит упоминание о том, что пост был спонсирован определенной компанией. В связи с тем, что коммерческие компании в настоящее время активно используют хештеги для продвижения своих продуктов, данная тенденция переносится и в спонсорские сообщения блогов.

Так, в одном из своих спонсируемых постов Найджел описывает участие своей семьи в рекламной акции #DirtIsGood. Целью данной акции, которую проводит компания Персил, является убедить родителей в пользе пребывания на свежем воздухе всей семьей и игр на свежем воздухе (и в частности, игр с грязью) для развития детей:

(3) "We were invited to Bluestone Wales as part of their #DirtIsGood campaign. The campaign is all about getting outdoors as a family, and I couldn't think of a more perfect location than Bluestone Wales." ([https://](https://www.diydaddyblog.com/bluestone-national-park-with-persil-uk-presstrip)

www.diydaddyblog.com/bluestone-national-park-with-persil-uk-presstrip).

(3) «Мы были приглашены в Блюстоун Уэльс в рамках их кампании #DirtIsGood. Кампания заключается в том, чтобы проводить время на природе всей семьей, и я считаю, что лучшего места, чем Блюстоун Уэльс не найти.»

В следующем примере, описывающем участие блогера в промоакции сети магазинов Aldi, название последней сопровождается хештегом:

(4) As part of my recent collaboration with Aldi they challenged me to the #AldiChallenge and complete my weekly family shop with them to see if they could save me money (<https://www.boorooandtiggertoo.com/5-reasons-why-you-should-shop-at-aldi-aldichallenge>).

(4) В качестве части моего недавнего сотрудничества с компанией Aldi я приняла участие в #AldiChallenge и совершила еженедельную семейную покупку в их магазине чтобы выяснить, смогу ли я сэкономить деньги, если буду совершать покупки у них.

Функция рубрикации. С помощью хештега некоторые авторы маркируют названия рубрик, которые ведут регулярно в своем блоге, например:

(5) FAMILY TRAVEL | 7 WAYS TO USE TEEBEE TRAVEL TOY BOX+ #GIVEAWAY (<https://www.boorooandtiggertoo.com/teebee-travel-toy-box>).

(5) Семейное путешествие | 7 способов использовать TEEBEE TRAVEL TOY BOX+ #бесплатная раздача

В блоге Луизы (Little Hearts, Big Love) имеются две постоянные рубрики, отмеченные хештегами #30DaysWild и #365daysofgratitude. Первая рубрика посвящена наблюдению за природой с детьми, во второй рубрике автор каждый день делится фотографией того, за что она благодарна этому дню (<https://littleheartsbiglove.co.uk>).

Наблюдается тенденция маркировать заголовок рекламного поста обозначением AD (advertisement — реклама). Это слово имеет варианты оформления: с помощью хештега (пример 6), с помощью вертикальной черты (пример 7), с помощью квадратных скобок (пример 8):

(6) BACK TO SCHOOL WITH TESCO #AD (<http://www.tobyandroo.com/back-school-tesco-ad>).

(6) СНОВА В ШКОЛУ С ТЕСКО #AD.

(7) How I Stay Healthy as a Parent | AD (<https://whattheredheadsaid.com/how-i-stay-healthy-as-a-parent-ad>).

(7) Как я сохраняю родительское здоровье | AD

(8) STUDIO #WEDOWOW | INTRODUCING THE NEW LOOK STUDIO AND AN EXCITING ANNOUNCEMENT [AD] (<https://www.boorooandtiggertoo.com/studio-wedowow-introducing-the-ambassadors>).

(8) СТУДИЯ #WEDOWOW | ПРЕДСТАВЛЯЮ НОВУЮ ФОТОСТУДИЮ И ЗАМАНЧИВОЕ ОБЪЯВЛЕНИЕ [AD]

Время покажет, какой из этих способов окажется самым удобным.

Стилистическая функция. В этом случае хештеги включаются в структуру текстовых сообщений. По словам Мишель Запавина: «Использование метакомментария не побудит другого микроблогера к поиску, но побудит возможность «воображаемого сообщества» микроблогеров, которые чувствуют то же самое» [12, с. 2]. Таким образом, цель такого хештега состоит не в поиске информации, а в повышении экспрессивности высказывания.

Данная функция свидетельствует о том, что хештеги приобретают творческий характер. С их помощью авторы выражают различные эмоции: юмор, волнение, печаль и другие. Однако, по сравнению с микроблогами, в данной функции в блогах они достаточно редки. Мы можем поделиться тремя примерами юмористического использования хештега:

(9) It would be so much healthier for the maternal nation if we all swept our bad days under the carpet and captioned every photo with #blessed. (<http://www.theunmumsyum.co.uk/a-response-to-that-mail-online-article.html>).

(9) Было бы гораздо более здоровьесберегающе для нашей материнской нации, если бы мы все смели наши плохие дни под ковер и подписывали бы каждую фотографию #счастливы.

В этой функции хештеги являются членами предложения. В следующих примерах (10, 11) хештеги употребляются в качестве атрибутива:

(10) It just turns out we are not a 'make the best of it' '#therainwontstopus' type of family. The rain did stop us (<http://www.theunmumsyum.co.uk/out-of-the-frying-pan.html>).

(10) Оказывается, мы не относимся к семьям типа «не вешать нос» «#наснеостановитдождь». Дождь-таки остановил нас.

(11) [...] Oh Alice is so awesome. As someone else said we need to start a #BeLikeAlice camapign!! (<https://justsayingmum.com/2017/07/10/be-you>).

(11) Элис просто чудо. Как кто-то сказал, нам нужно начать кампанию #БудьКакЭлис!!

Хештеги используются не только авторами блогов, но и читателями в комментариях к сообщениям, выполняя похожие функции.

В примере (12), читатель восхищается прочитанным сообщением, используя хештег для выражения своего отношения:

(12) This is a brilliant post and great advice for a new ish blogger like me. <...> Thanks for a lovely read #postsfromtheheart

(12) Это чудесное сообщение и прекрасный совет для начинающего блогера как я. <...> Спасибо за чудесный #постотвсегосердца

В следующем примере первый хештег автор использует в скобках как вводную конструкцию для иронии над своей неуклюжестью: идиома «two left feet» означает «быть плохим танцором», второй хештег является названием группы сообщений, в рамках которой и был опубликован комментируемый пост:

(13) Sounds like fun... Although my moves would even make Mr Blobby look good (#twoleftfeet) Thanks for linking up with #ItsOK xxx (<https://mummyofasquarepeg.home.blog/2019/02/20/how-zumba-improves-my-mental-health>).

(13) Очень интересно... Хотя на фоне моих движений даже Мистер Неуклюжий выглядел бы лучше (#плохойтанцор) Спасибо, что присоединились к #ItsOK xxx

Следующий комментарий написан к одному из постов в цикле сообщений, связанных хештегом #theordinarymoments:

(14) Such lovely memories, I'm sure your children will have lovely ones too. #theordinarymoments

(14) Такие прекрасные воспоминания, я уверена, что ваши дети тоже будут иметь прекрасные воспоминания. #theordinarymoments

Все вышеизложенное позволяет нам прийти к следующим **выводам**.

Функциональный потенциал хештегов в системе письменной интернет-коммуникации за короткое время расширился от чисто технической функции (категоризация сообщений по определенной теме) до текстообразующей. Это могло произойти, по нашему мнению, за счет распространения знака за пределами той среды, где он первоначально был исполь-

зован. В разных системах письменной коммуникации актуализируются разные функции знака. В блогосфере знак выполняет, по нашим наблюдениям, функцию реализации обмена сообщениями, рекламную функцию, функцию рубрикации, стилистическую функцию. Рас-

ширение языкового и тематического материала исследования позволит составить более полное представление о функционировании хештегов в блогосфере. В этом, по нашему мнению, и состоит перспектива дальнейшей работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атягина А. П. Твиттер как новая дискурсивная практика: автореф. дисс. ... к. ф. н. Омск, 2014. — 22 с.
2. Богуславская В. В., Богуславский И. В. Медiateкст и хэштеги: цифровая трансформация СМИ // Гуманитарный вектор, 2017. — Т. 12. — № 5. — С. 51–58.
3. Волконская М. Ю., Вахрушева М. А., Паутова К. А. Феномен хэштегов в современных электронных СМИ // Современные информационные и коммуникационные технологии в глобальном мире: вызовы и возможности: междунар. науч.-практ. конф. / гл. ред. Л. В. Савченко. Симферополь: Ариал, 2017. — С. 39–42.
4. Вольф О. А. Функции хэштега в журналистском медiateксте (на примере постов газеты «ШАНС» в социальной сети «ВКонтакте») // Язык. Коммуникация. Культура: I Междунар. заочная науч.-практ. конф.: сб. ст. — М., 2017. — С. 24–27.
5. Галямина Ю. Е. Лингвистический анализ хэштегов Твиттера // Современный русский язык в интернете / ред. Я. Э. Ахпкина, Е. В. Рахилина. М.: Языки славянской культуры, 2014. — С. 13–22.
6. Кан Е. В. Хэштеги как новое лингвистическое явление // Филологический аспект: междунар. науч.-практ. журн., 2017. — № 1. — С. 90–98.
7. Наволока Ю. С. Хэштег-текст как новый формат текста в интернет-пространстве (на примере социальной сети «Инстаграм») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. — № 12 (90). — Ч. 3. — С. 568–573.
8. Церюльник А. Ю. Использование хэштега в инстаграм-блогах // Международный научно-исследовательский журнал. Филологические науки, 2018. — № 6 (72). — Ч. 2. — С. 110–115.
9. Чеховская С. А., Иванова В. М. Вирусный маркетинг // Бизнес-образование в экономике знаний. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2015. — № 2. — С. 16–19.
10. Щурина Ю. В. Коммуникативно-игровой потенциал хэштегов // Вестник Череповецкого государственного университета, 2015. — № 8 (69). — С. 100–104.
11. Solis B. The Hashtag Economy. — Режим доступа URL: <http://www.briansolis.com/2011/06/hashtag-this-the-culture-of-social-media-is/> (дата обращения 07.06.2019).
12. Zappavigna M. Searchable talk: the linguistic functions of hashtags // Social Semiotics, 2015. — Режим доступа URL: https://www.researchgate.net/publication/272642111_Searchable_talk_the_linguistic_functions_of_hashtags (дата обращения 08.06.2019).
13. [www.allthingslinguistic.com](https://allthingslinguistic.com). — Режим доступа <https://allthingslinguistic.com/post/133891547975/hashtag-in-spoken-english> (дата обращения: 15.06.2019).
14. www.lexico.com — Режим доступа <https://www.lexico.com/en/definition/hashtag> (дата обращения: 23.05.2019).

© Биянова Мария Вадимовна (m.bianova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

CONCEPTUAL STRATEGIES FOR EXPRESSING EMOTIONS IN POLITICAL DISCOURSE

L. Bosova

Summary. The paper discusses the ways of expressing emotions as language mechanisms of political communication which are used to influence the addressee. The study of English political mass media material on the basis of linguacultural analysis, linguistic analysis, quantitative analysis, discourse analysis showed that the most effective methods of emotion realization in political communication are conceptual metaphor, epithets, assessment vocabulary.

Keywords: emotions, emotives, political discourse, metaphor, assessment.

Босова Людмила Михайловна

*Д.филол.н, профессор, МГИМО МИД России
(Одинцовский филиал)
bosovalm@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются способы выражения эмоций как речевые механизмы политической коммуникации, используемые в целях речевого воздействия на адресата. В результате исследования широкой палитры английских политических статей на основе таких научных методов, как метод лингвокультурологического анализа, метод лингвистического анализа, метод количественного контент-анализа, метод сплошной выборки, метод дискурсивного анализа было установлено, что наиболее эффективными способами реализации эмоций в политическом дискурсе являются концептуальная метафора, эпитеты, оценочная лексика.

Ключевые слова: эмоции, эмотивы, политический дискурс, метафора, оценочность.

В современной лингвистической науке четко обозначилась тенденция исследования языка в аспекте реализации языковыми единицами семантической и прагматической информации в различных условиях коммуникации. Предметом данного исследования явились концептуальные стратегии выражения эмоций как механизмы политической коммуникации, широко используемые для речевого воздействия. Выявление средств политической коммуникации и оптимальных путей речевого воздействия на адресата представляется весьма актуальным в настоящее время, в условиях современной политической конкуренции, поскольку решение целого ряда политических проблем часто зависит от их языковой интерпретации и соответствующего моделирования политического дискурса. Цель данной статьи — рассмотреть условия языковой реализации эмоций в современном англоязычном политическом дискурсе, одной из особенностей которого является экспрессивность и апеллирование к аудитории.

В соответствии с аспектами исследования, для анализа языковых средств выражения эмоций в политической коммуникации в данной работе были использованы следующие методы: метод лингвокультурологического анализа, метод лингвистического анализа, метод количественного контент-анализа, метод сплошной выборки, метод дискурсивного анализа.

Материалом для исследования послужили электронные версии текстовых записей речей политических деятелей, политические статьи, опубликованные в аме-

риканских и английских газетах и журналах (всего 98 статей) за период с января 2016 г. по август 2019 г.

Манипулирование общественным сознанием в политической коммуникации осуществляется с помощью экспрессивных средств языка, при этом важен не столько смысл сказанного, сколько эмоции, рожденные сказанным [1, с. 59]. Экспрессивные средства существуют в языке как системе для логического и эмоционального усиления высказывания; являясь особыми языковыми инструментами, они способствуют достижению желаемого эффекта речи. Экспрессивность обладает широкой языковой сферой и включает различные формы проявления эмоций в тексте; на функциональном уровне экспрессивность и эмотивность совпадают, реализуя эмотивное отношение автора дискурса к описываемым событиям.

Различные формы проявления эмоций в тексте, в том числе политическом, неоднократно становились объектом лингвистических исследований (Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, А. Вежбицкая, Т.В. Ларина, Е.Ю. Мягкова, В.И. Шаховский и др.). Несмотря на широкую разработанность этой научной области, можно констатировать, что многие аспекты функционирования слов, обозначающих эмоции, а также особенности их выражения и восприятия в разных коммуникативных дискурсах, требуют дальнейшего изучения. Следует, однако, заметить, что традиционно проблемы реализации эмоций в языке рассматриваются на материале художественных текстов, а институциональный дискурс считается

обделенным широкими возможностями их реализации. Анализ же политического дискурса опровергает это положение и дает основания для иных выводов, которые будут рассмотрены выше.

Эмоции издавна исследуются в различных областях знаний о человеке, наряду с философами, психологами, физиологами значительный вклад вносят лингвисты. Они основываются на том, что «язык, функционируя в нераздельном единстве с человеческим сознанием, опирается не только на мышление как высшую форму отражательной деятельности, но и на различные формы чувственного отражения — ощущение, восприятие, отражение, а также на эмоции» [2, с. 127.]. Лингвистические исследования утверждают мысль о том, что язык является не только средством получения и передачи информации и эмоций, которые испытывает человек, а также создает определенную эмоциональную атмосферу в общении людей.

Эмоциональность человека играет важную роль в его жизни, так как является одной из форм отражения объективной действительности. При этом эмоции отражают не предметы реального мира, а отношения, в которых эти предметы находятся и их значения в жизни человека. Так, по В. Гумбольдту, «слово — не эквивалент чувственно-воспринимаемого предмета, а эквивалент того, как он был осмыслен речетворческим актом в конкретный момент изобретения слова» [3, с. 198]. Являясь одной из составляющих человеческого существа, эмоциональность способствует более точному, более интенсивному воздействию на адресата речи (читателя), завоеванию его внимания; при этом важно подчеркнуть, что эмоции проявляются в любом общении (вербальном и невербальном). Современные исследователи в области изучения языка эмоций, рассматривая сферу функционирования и речевую деятельность человека, утверждают, что характер и сила его эмоционального поведения зависят от ряда факторов, в первую очередь, психологических, социокультурных и др., которые неизбежно отражаются и в языке, и в коммуникации.

Функция передачи разнообразной эмоциональной информации, выражающей чувства и эмоции, определяется как эмотивная функция. Она всегда направлена на то, чтобы «произвести впечатление наличия определенных эмоций, подлинных или притворных» [4, с. 158].

Чтобы понять прагматику эмоций, важно различать понятия «эмоциональность» и «эмотивность». Эмоциональность — это потребность человека «приспосабливаться к внутренним психическим раздражителям» [5, с. 152], она носит естественный спонтанный характер. Эмотивность «носит преднамеренный характер и представляет собой определенную стратегию коммуника-

тивного поведения» для воздействия на других [там же]. Соответственно, различают эмоциональную коммуникацию как «спонтанное, естественное, незапланированное проявление эмоций» и эмотивную коммуникацию, «сознательную, контролируемую демонстрацию эмоций, которая ориентирована на собеседника» и выполняет социальную функцию [5, с. 153]. Таким образом, эмотивность на коммуникативном уровне служит для передачи участниками коммуникативного акта своего отношения друг к другу.

Особое внимание заслуживает эмоционально-речевое поведение в свете теории политического дискурса. Известно, что политический дискурс — это особый тип общения, который характеризуется высокой степенью манипулирования, и поэтому выявление механизмов политической коммуникации играет важную роль в определении характеристик языка как средства воздействия. В связи с этим изучение эмотивной составляющей важно и для политиков, озадаченных поиском оптимальных путей воздействия на аудиторию, и для адресата из-за необходимости понимания истинных интенций и скрытых приемов манипулирования.

Политический дискурс, в первую очередь, характеризуется особой знаковой системой, на которой основывается политическая коммуникация, и выражается политическая идеология, и называется она «политический язык». Политическое высказывание всегда нацелено на идеологию, формирование взглядов, оценок и отношений к реалиям политики и общественной жизни. В арсенале современных политиков существует большое количество средств как вербального, так и невербального воздействия, в реальном общении они тесно переплетены и взаимосвязаны. Средства речевого воздействия включают и рациональные компоненты (аргументированность, логичность изложения материала, обоснованность и др.), и эмоциональные, которые апеллируют к эмоциям и чувствам слушателей и вызывают какой-то эмоциональный отклик. Политики в своих выступлениях перед аудиторией, а также СМИ широко используют эмоциональное воздействие на массовую аудиторию для достижения поставленных целей и решения политических и общественно важных задач.

Политическая речь характеризуется специфическим содержанием, проблематикой и функциями (ментальное, эмоциональное воздействие на адресата, склонение его к тем или иным действиям), использованием определенных стратегий и тактик, характерных для этого вида деятельности. Именно посредством языка политик пытается склонить аудиторию на свою сторону, навязать свою точку зрения, убедить в своей правоте и заставить действовать в нужном направлении. Опираясь на психологические законы управления сознанием аудитории, он организует

и оформляет свою речь в зависимости от участников, целей, социальных норм и культурных традиций.

Эмоциональное оформление высказывания проявляется на всех уровнях языка: лексическом, просодическом и грамматическом [6, с. 139]. Особенно ярко эмотивность и экспрессивность политических выступлений, несомненно, выражается на лексическом уровне. Эмотивные политические высказывания характеризуются эмотивной лексикой, которая включает слова, называющие, обозначающие, описывающие и выражающие эмоции (joy, grief, delight, tremble with fear, desperately, with contempt, discount, belief, hope, disgust, panic, wonder, horror, revulsion, sympathy, pity, anger, joy, believe, desire, surprise, disgrace, unpleasant, disgraceful, fortunately, villain, scamp, scoundrel и др.).

*The 182 translators have written to ministers **desperate** to do more after having 'proven our loyalty to this nation' by serving alongside British troops [7].*

Более того даже нейтральные слова в определенных контекстах политической коммуникации могут выполнять эмотивную функцию.

*Donald Trump accused Iran of lying about its involvement in an attack on a Saudi Arabian oil facility, saying Monday that the regime has a history of making false claims about its **corrosive** actions [8].*

Нейтральное слово *corrosive* оказывается эмоционально нагруженным в контексте с *actions* и даже меняет предметно-логическое значение.

Другой яркой особенностью политического дискурса можно, видимо, назвать большой удельный вес некоторых основополагающих понятий, таких как *democracy, law, freedom, security, safety, future, strength, growth, prosperity* и др., в силу своей общественно-социальной значимости они широко используются в манипулятивных целях:

*American **prosperity** has created countless jobs all around the globe.*

*The **nation's greatness** is more than the sum of its production.*

*A nation's greatness is the sum of its citizens: the **values, pride, love, devotion**, and character of the people who call that **nation home**.*

*It's why America's **future** has never been brighter [9].*

Характерной чертой политического дискурса можно считать то, что эмотивная лексика отличается высокой

степенью оценочности, что обусловлено особенностью политических текстов, направленных на убеждение потенциального адресата. Как правило, политические выступления не столько направлены на передачу информации, фактов, сведений, сколько на передачу оценки. Оценочная лексика часто употребляется в политическом дискурсе для передачи различного вида эмоций, как положительных, так и отрицательных. Цели субъекта, акты его взаимодействия с адресатом часто реализуются в оценке, выражающей отношение к какому-либо явлению.

Оценочность политических выступлений приводит к тому, что политическая лексика, являясь, главным образом, безоценочной, не содержащей оценочную коннотацию в своей семантической структуре, приобретает оценочный компонент в определенном политическом контексте. Репертуар оценочных средств публицистики исключительно богат и разнообразен. Помимо собственно оценочной лексики в политическом дискурсе в функции оценки используются разнообразные лексические разряды, а также словообразовательные и грамматические средства экспрессивно оценочной окраски. Экспрессия в политическом тексте носит целенаправленный характер, выражая, прежде всего, оценочный эффект, который производят используемые выразительные средства: *beautiful paycheck; great forum; extraordinary strides; exciting new opportunities; strong and prosperous America; perfect time*. Употребление эмоционально-оценочной лексики в политической коммуникации способствует экспрессивному выражению авторской позиции и привлечению читателя. Такая лексика ярче отражает отношение говорящего к действительности, содержанию высказывания или адресату сообщения.

*Represented in this room are some of the **remarkable** citizens from all over the worlds. You are national leaders, business titans, industry giants and many of the brightest minds in many fields [9].*

Эпитеты, также как и оценочная лексика достаточно широко используются в речи политиков для создания необходимого эмоционального фона высказывания и рассчитаны на определенную реакцию адресата

*He is a brilliant jurist, with a **clear and effective writing style**, universally regarded as one of the finest and sharpest legal minds of our time [9]*

Среди широкого разнообразия языковых средств, указывающих на эмоциональные, чувственные и интеллектуальные состояния, в политической коммуникации наиболее частотными являются приемы, базирующиеся на метафорической концептуализации; в исследуемом

материале они составляют около 70%. Концептуальная метафора (когнитивная метафора) — это одна из основных ментальных операций и важнейших когнитивных механизмов, основанных на установлении связей между концептами, которые относятся к разным областям знания.

Особенностью метафоры в политическом тексте является ее полифункциональность. Роль метафоры в политическом дискурсе не ограничивается сугубо художественной стороной, она способствует влиянию на сознание и психику, поэтому ораторы нередко в качестве аргументации используют это образное средство языка. Общеизвестно, что метафора как основная ментальная операция, способ познания и категоризации мира играет важную роль в процессе мыслительной деятельности. Человеку свойственно использовать для осмысления нового, сложного, не совсем понятного знакомые, более простые реалии. Поэтому политику часто приходится в процессе политической коммуникации, отличающейся сложностью и абстрактностью понятий, употреблять более простые и конкретные образы из тех сфер, которые ему хорошо знакомы и легко воспринимаются аудиторией. Причем, в политическом тексте метафора может быть выражена любой частью речи, придавая высказыванию яркость, образность и самобытность.

Eleven supreme court justices will hear the politically charged claim that Boris Johnson acted unlawfully in advising the Queen to suspend parliament for five weeks in order to stifle debate over the Brexit crisis [10].

America is a cutting-edge economy but our immigration system is stuck in the past [11].

Russian President Vladimir Putin raised a few approving eyebrows in Turkey by quoting from the Koran to urge an end to the war in Yemen that has been waged there for years by a coalition of Muslim countries led by Saudi Arabia [12].

Одним из наиболее распространенных способов концептуализации в политическом дискурсе является персонификация, которая выступает основным методом метафорического представления в политической коммуникации; такие понятия как государство, страна, город, политическая партия, общественная организация наделяются способностями некоего существа, которое переживает эмоциональное состояние, свойственное человеку.

Washington flourished, but the people did not share in its wealth. Politicians prospered, but the jobs left and the factories closed [13].

The United States will no longer turn a blind eye to unfair economic practices including massive intellectual property theft, industrial subsidies, and pervasive state-led economic planning. [14]

Today's ceremony, however, has very special meaning because today, we are not merely transferring power from one administration to another or from one party to another, but we are transferring power from Washington, D.C. and giving it back to you, the people [15].

Анализ современного политического дискурса показывает, что в политической коммуникации реализуются как отрицательные, так и положительные эмоции и чувства, причем их количество примерно одинаково. Более того, в зависимости от цели автора и его отношения к политическому действию, тексты могут включать в основном обозначения положительных или отрицательных эмоций.

Итак, в реализации основных стратегий политического дискурса, таких как воздействие на общественное мнение, убеждение аудитории, манипулирование общественным сознанием, важную роль играют экспрессивные средства языка, которые способствуют осуществлению эмотивного высказывания и эффективности коммуникации в целом. Исследуемый материал показывает, что прагматические цели автора реализуются и подкрепляются отчетливо проявляющимся эмоциональным фоном. Это дает основание утверждать, что именно лексические единицы, указывающие на эмоциональную реакцию участников событий, играют ведущую роль в политической коммуникации. Политические события в современном политическом дискурсе всегда представляются на определенном эмоциональном фоне, для этого типа общения характерно выражение эмоций, как положительных, так и отрицательных, в зависимости от предмета изложения. Эмотивно-нейтральные высказывания были выявлены лишь в незначительном количестве. Это еще раз подтверждает роль эмоций в мотивационной сфере политического дискурса и иллюстрирует его эмотивную природу.

Анализ теоретического и практического материала продемонстрировал особенности политического дискурса, которые на лексическом уровне проявляются в активном использовании метафоры, способствующей воздействию на сознание. Эпитеты, наряду с метафорами, являются также действенным способом выражения эмоций в политическом тексте. Другой яркой особенностью политического дискурса является широкое употребление основополагающих понятий, имеющих большое значение для общества (адресата), которые в политическом контексте часто приобретают эмоциональную окраску.

Результаты исследования способствуют дальнейшему лингвистическому осмыслению языковой презентации политического дискурса и процессов его реали-

зации в речевом общении. Исследования вносят вклад в определение речевых особенностей политического общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций: Монография. М.: Гнозис, 2008. С. 416 с.
2. Зубкова Л. Г. Общая теория языка в развитии. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: РУДН, 2002.—463 с.
3. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985.— 452 с.
4. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика. Структурализм «за» и «против». — М.: Прогресс, 1975.— 473 с.
5. Ларина Т. В. Прагматика эмоций в межкультурном контексте/ Вестник Российского университета Дружбы народов № 1. — 2015.—С. 144–163.
6. Озюменко В. И. Выражение эмоций грамматическими средствами английского языка/ Вестник Российского университета Дружбы народов № 1.— 2015.— С. 126–143.
7. Электронный ресурс: www.dailymail.co/uk (дата обращения 17.09.2019).
8. Электронный ресурс: www.rt.com/news (дата обращения 16.09.2019).
9. Электронный ресурс: www.shalldnation.com/category/politics (дата обращения 30.07.2019).
10. Электронный ресурс: www.theguardian.com/international (дата обращения 02.09.2019).
11. Электронный ресурс: www.shalldnation.com/category/politics (дата обращения 30.04.2019).
12. Электронный ресурс: www.rt.com/news (дата обращения 16.09.2019).
13. Электронный ресурс: www.reuters (дата обращения 10.09.2019).
14. Электронный ресурс: www.politico.com (дата обращения 10.09.2019).
15. Электронный ресурс: www.us/news (дата обращения 12.09.2019).

© Босова Людмила Михайловна (bosovalm@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ИДИОЛЕКТ И ИДИОСТИЛЬ КАК МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДИСКУРСОВ

Корниенко Елена Реевна

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

IDIOLECT AND IDIOSTYLE AS THE MECHANISMS DISCOURSES INTERACTION

E. Kornienko

Summary. The article proposes the theoretical research of the concept of "idiostyle" in its interconnection with the idiolect and discourse as a product of the linguistic personality. The article considers the cognitive and communicative models of idiostyle and relevant traces of the analysis. Two directions of cognitive analysis are compared: from the text to consciousness and from consciousness to the text. The author analyses the cognitive emotively motivation unity as the base for the formation of idiostyle. The article indicates methods of analysing the lexicon, grammatical, style and rhetorical drawing of a text, which allow to create of a holistic model of idiostyle.

Keywords: linguistic personality, model of idiostyle, idiolect, idiostyle, discourse, idiodiscourse.

Аннотация. В статье предлагается теоретическое исследование понятия «идиостиль» в его взаимосвязи с идиолектом и дискурсом как продуктом деятельности языковой личности. Рассматриваются когнитивная и коммуникативная модели идиостиля и релевантные пути анализа. Сопоставляются два направления когнитивного анализа: от текста к сознанию и от сознания к тексту. Автор анализирует когнитивно-эмотивно-мотивное единство как базу формирования идиостиля. В статье указаны методы анализа лексикона, грамматикона, стилового и риторического рисунка текста, позволяющие создать целостную модель идиостиля.

Ключевые слова: языковая личность, модель идиостиля, идиолект, идиостиль, дискурс, идиодискурс.

Задачами нашего исследования является теоретическое исследование понятия «идиостиль» в его взаимосвязи с идиолектом и дискурсом как продуктом деятельности языковой личности. В рамках данной статьи изложим теоретические выводы, связанные с вопросами создания когнитивной и коммуникативной моделей идиостиля, определим специфику аналитического конструкта «идиодискурс».

Идиостиль понимается нами как система индивидуальных особенностей автора — языковой, речевой, коммуникативной личности; способ отражения внутреннего мира личности автора как носителя конкретного языка в конкретный исторический период; вербально эксплицированный фрагмент аксиологической картины мира, концептосферы; корпус лексических единиц с актуализированными личностными смыслами в рамках произведения; комплекс языковых средств для решения авторских задач, включающий систему индивидуальных средств выразительности — тропов и стилистических фигур; набором речевых стратегий и тактик (манипулятивных, этикетных, жанровых и др.).

При анализе идиостиля применяются различные подходы и модели, в зависимости от выбранного аспекта анализа. Наиболее традиционной является стилистическая модель, которая традиционно применяется при сопоставительном идиостилевом исследовании художествен-

ных текстов. В этом случае существенными показателями являются концептуальный и синтагматический профили, следовательно, анализ включает следующие этапы: «а) сопоставительная выборка индивидуально-авторской частотной лексики, семантическая разметка контекстов и построение концептуальных профилей авторов; б) выявление признаков авторских концептуальных систем; в) сопоставительная выборка индивидуально-авторских лексических биграмм, построение синтагматических профилей авторов и выявление особенностей лексической синтагматики в их произведениях» [7, с. 11–12].

Современные работы, посвященные связям в цепочке «автор — текст — читатель», демонстрируют тесную связь лингвистики с психологической, когнитивной и коммуникативной парадигмами исследования. Так, к основным факторам, формирующим идиостиль, относят коммуникативную стратегию автора, например, персуазивную; отбор и частоту использования языковых средств, например, «мягкая стандартизованность», словообразовательная игра и др. [12].

При реализации когнитивного подхода под идиостилем понимается «авторский личностный смысл» [8, с. 20], «система логико-семантических способов репрезентации доминантных личностных смыслов концептуальной системы автора, объективированная в эстетической деятельности и предполагающая индивидуальную трансфор-

мацию языковых выражений» [9, 3, с. 62] и т.п. В процессе когнитивного анализа, направленного на исследование смысла художественного текста, как правило, описывается система языковых средств, выявляются функции и значения компонентов художественного текста, с целью выхода на идейный замысел произведения. Декларируется, что такая исследовательская стратегия приводит к определению характеристик идиостиля писателя.

Одним из обязательных этапов когнитивного анализа текстов является реконструкция фрагмента языковой картины мира, моделирование образа языковой личности (ЯЛ), механизмов ее восприятия и интерпретации мира. Как указывает исследователь С.Н. Плотникова, «с точки зрения сознания человека понятие языковой личности является самым фундаментальным и глубинным. Именно оно служит основой для определения коммуникативной и дискурсивной личности. Это связано с тем, что сознание имеет изначально знаковую структуру [10]. Языковая личность (и коммуникативная личность как ее реализация) определяется через языковую картину мира, следовательно, идиостиль обусловлен «мыслительной реальностью». Все когнитивные и семантические категории, посредством которых описываются языковое сознание и семантическая структура текста как его отражение (концепты, сценарии, фреймы, ассоциативно-смысловые поля, поэтический интегратор и др.), являются инструментами для анализа и создания модели идиостиля.

«Когнитивный подход к исследованию идиостиля, с его преимущественным вниманием к ментальной стороне языковых явлений, можно рассматривать как развитие теоретических положений А.А. Потебни, Л.В. Щербы, Г.О. Винокура, В.В. Виноградова, Б.А. Ларина» [11, с. 4]. В рамках этого подхода развивается когнитивная поэтика, когнитивная теория литературы, зарождение которых обозначено в трудах Р. Цура (R. Tsur), М. Фримен (M. Freeman). Странники когнитивной парадигмы филологических исследований считают, что «именно в направлении от когнитивных феноменов к их языковой реализации состоит современный путь исследования идиостиля» [11, с. 9]. Представляется, что предлагаемый путь усилит субъективность стилистических исследований. Лингвист имеет дело, прежде всего, с речевой тканью, анализ которой и позволяет реконструировать когнитивные структуры. Выбранная ученым модель идиостиля (когнитивная, коммуникативная, структурная, лингвопоэтическая или др.) определяет методику анализа.

В когнитивных моделях основной единицей когнитивного и эмотивного сегментов ментально-психологической базы идиостиля служит концепт. Об этимологии термина «концепт», о различных подходах к трактовке и изучению концептов, о типологии концептов, об отличии лингвокультурологической и лингвокогнитивной

сущности концепта заявляли многие ученые: Н.Ф. Алефиренко, С.Г. Воркачев, А.А. Залевская, В.В. Колесов, В.И. Карасик, З.Д. Попова и И.А. Стернин, И.А. Тарасова, др.

В психолингвистической трактовке индивидуальные концепты неразрывно связаны с перцепцией, с эмоциями и переживаниями индивида [5]. Идиостиль может проявляться и в специфике воплощения в рамках текста какого-либо концепта, то есть, по сути, в создании индивидуально-авторского концепта, и в организации концептосферы с воплощением ее образа (фрагмента) в тексте. Индивидуальная концептосфера становится ментальной основой индивидуального поэтического стиля [11, с. 6]. Реализацию концепта в тексте рассматривают как выводное знание из синонимического ряда, семантического или ассоциативно-семантического поля, деривационной группы (словообразовательного гнезда), а также из прецедентных феноменов и интертекстуальных структур. Продуктивным, на наш взгляд, является представление о концепте как о «структураторе смысла в индивидуальном художественном сознании» у исследователя И.А. Тарасовой [11, с. 32]). В таком случае можно анализировать составляющие идиостиля в такой логике: смысл (восприятие) — концепт (конструкт сознания) — текстема как вербализация концепта в произведении. При этом путь анализа идиостиля исследователь видит в направлении «от мысли — к слову, от концепта — к поэтическому словообразу, от когнитивных феноменов — к способам их вербализации» [11, с. 51]. Еще раз подчеркнем, что, исходя из того, что филолог имеет дело с текстом, словом как с единственной данностью, мы остаемся в рамках стилистического анализа, предполагающего обратное движение: от слова — к мысли, от поэтического словообраза — к концепту, от способов вербализации — к когнитивным феноменам. Впрочем, и автор работы, к которой мы обратились в дискуссионном ключе, признается в том, что «моделирование авторских концептов осуществлялось нами на основе ряда методик семантико-стилистического, контекстуального, полевого, компонентного, структурного, сопоставительного, лексикографического характера» [11, с. 52].

Коммуникативная модель идиостиля требует другой логики анализа: от определения интенций, коммуникативных задач, через использованные стратегии, программы речевого поведения, тактики, ходы (включая невербальный компонент) к формулировке специфики индивидуального стиля общения (воздействия, убеждения, манипуляции и т.п.). Данная модель наиболее активно применяется при исследовании идиостилей субъектов медиасферы. Т.А. Чернышева опирается при анализе на две взаимодействующие модели: осевая модель задает дискурсивный, функциональный, жанровый аспекты анализа, плоскостная модель отражает идиостиль в динамике — взаимодействие между осями [12].

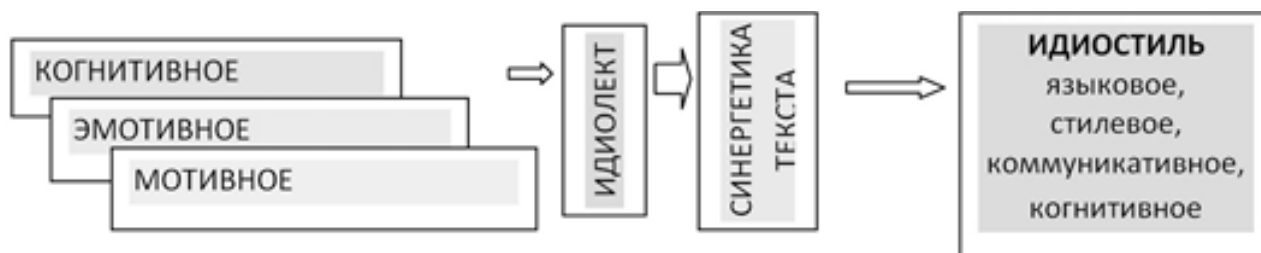


Схема 1. Механизм формирования идиостиля

В модели идиостиля информационно-медийной языковой личности предлагается выделить три равноправных аспекта: культурно-речевой, коммуникативный и когнитивный. Когнитивный стиль соединяет: (1) способы хранения информации (на уровне тезауруса и концептосферы); (2) переработки информации (восприятие, интерпретация, понимание); (3) передачи информации (организация диалога с другими) [2, с. 9].

Таким образом, тип дискурса в ряде случаев определяет разворот исследователя в сторону той или иной модели, акцентирование того или иного аспекта. Так, доминирование воздействующей функции в публицистике обуславливает коммуникативный аспект анализа и соответствующее толкование идиостиля журналиста, который часто базируется на специфическом сочетании речевых стратегий и тактик воздействия на массовую аудиторию. Эстетический дискурс не предполагает эксплицитной нацеленности на адресата, поэтому когнитивный подход к анализу художественных текстов и определению идиостиля в данном случае будет более релевантным.

Идиостиль связан с дискурсом как продуктом деятельности языковой личности. Тот или иной дискурс выступает как среда реализации идиостиля. Еще раз подчеркнем, что в качестве такой среды описан не только художественный, но и газетно-публицистический дискурс, например, в работах исследователя Т.А. Чернышевой [12]; научный дискурс, например, у исследователей В.В. Дружиной и А.А. Ворожбитовой [4] и др.

Идиостиль есть когнитивное, коммуникативное и речевое «развертывание» идиолекта языковой личности в текстовой деятельности под влиянием дискурсивных факторов. В качестве исследовательских задач выдвигается необходимость описания дискурсивных факторов, определяющих когнитивно-коммуникативные особенности идиостиля языковой личности [2].

Базой формирования идиостиля является когнитивно-эмотивно-мотивное единство как ментально-психологическое образование, которое обусловлено экс-

тралингвистическим и лингвистическим контекстом. См. схему 1.

Когнитивное (единицы знания, в том числе сценарии, фреймы и др.) пересекается с эмотивным (единицы эмотивного восприятия и эмотивной интерпретации мира, в том числе эмотивные концепты как элементы когнитивного), но эти сегменты имеют специфические компоненты. Так эмоциональное состояние может осознаваться и познаваться как концепт (особенно это касается эмотивных концептов, репрезентируемых художественными текстами), но может быть психофизиологической реакцией человека, в том числе неосознаваемой. Эмоции имеют нейрофизическое и нейрохимическое основание, не присущее ментальным единицам. Очевидно, это объясняет то, что «термин «эмоциональный концепт» является общепринятым (А. Вежбицкая, Н.А. Красавский, Н.В. Дорофеева, Н.Ф. Ежова и др.), однако не включается в общую типологию ментальных образований» [11, с. 43].

Когнитивное и эмотивное вступает во взаимодействие с мотивным (интенции, мотивы, коммуникативные задачи), которое может быть их продуктом или, напротив, фактором. Так, коммуникативная задача создания текста может вызывать эмоции и вносить коррективы в когнитивное поле субъекта. С одной стороны, аксиологическая система (ценности индивида) может играть важную роль в мотивации, стать основным фактором создания произведения. С другой стороны, желания, потребности, входящие в сферу мотивного, не являются элементами когнитивного пространства, то есть единицами знаниями о мире, поэтому должны быть выделены в отдельный сегмент базы формирования идиостиля.

Мотивный сегмент определяет использование коммуникативных стратегий и тактик для достижения коммуникативных целей, «именно стратегическое соотношение мотивации использования языковых средств дает возможность конструирования иерархической структуры идиостиля» [12]. Авторские интенции определяются индивидуальной аксиологической системой, в т.ч. идеологическими доминантами.



Схема 2. Взаимосвязь «Идиолект — идиостиль — идиодискурс»

Синтез когнитивного, эмотивного и мотивного пропускается через призму идиолекта, который, по сути, является единственно возможным инструментом вербализации индивидуальной языковой картины мира. Очевидно, что пишущий / говорящий может пользоваться только своей индивидуальной языковой системой, более или менее приближенной к среднестатистическому, типовому, стандартному варианту или удаленной от него.

Вторым «фильтром» при формировании идиостиля является синергетическая система текстопорождения — правила и законы, по которым текст самоорганизуется вне зависимости от воли автора. На первый взгляд, для формирования идиостиля синергетические законы, определяющие развитие, разворачивание текста, не значимы, так как имеют универсальный характер. В то же время здесь действует закон проявления индивидуального на фоне конвенционального. Сильные и слабые отрезки текста, золотая середина, структурно-синергетически заданные зачин и концовка не диктуются волей автора, однако помогают определить идиостиль, так как в текстах одного авторства, показатели процента колебания структуры (отступления от границ синергетических зон) сближаются. Кроме того, можно проследить принцип организации и когнитивное наполнение структурно-синергетически заданной кульминации, находящейся в золотом сечении. Формальный анализ текста с целью описания идиостиля наиболее тесно связан именно с неосознанной, непроизвольной синергетической организацией текста.

Пройдя через «фильтры» индивидуальной языковой системы (идиолекта) и синергетической системы текстопорождения, когнитивно-эмотивно-мотивное поле воплощается в тексте или, точнее, в ряде текстов, которые дают представления об идиостиле как вербальном творческом продукте. Таким образом, мы можем говорить об идиостиле в целом как об индивидуальной манере вербального самовыражения и в частности как о стиле произведения.

Несмотря на разные модели стиля и, соответственно, разные методики его анализа, исследователь имеет дело с речевой тканью произведения. И только ее он может

интерпретировать в рамках различных парадигм. Следовательно, особую важную роль при объективизации идиостиля играют: (1) лексикон, постоянство словаря (включая синтагматику лексического ядра); (2) грамматикон; (3) стилистический и риторический рисунок.

Логика движения от вербального — к коммуникативно-когнитивному подтверждается тем, что наиболее продуктивными для описания идиостиля на сегодняшний день являются методы математического анализа, которые можно использовать только применительно к языковому (речевому) уровню текста. В зарубежной лингвистике сформировалось направление «стилометрия», объединяющее стилистические исследования, основанные на статистическом анализе (R. H. Baayen, J. F. Burrows, T. N. Corns, D. I. Holmes, D. L. Hoover, H. Love). Статистические подсчеты проводятся на разных языковых уровнях: определяется средняя длина предложения, процентное соотношение частей речи, пропорции объема словаря и длины текста и др. [1]. Для текстов малого объема к математическим исчислениям необходимо добавить метод семантического дифференциала, заключающегося в оценке текста по оппозициям «резкий — нежный», «пышный — строгий», «энергичный — спокойный» и т.д. [1]. Математические методы для определения идиостиля можно применять не на целостных произведениях, а на их фрагментах, например, определять зоны бифуркации при анализе категории аллотропичности поэтического текста [6].

«Проведение лингвостилистического анализа фрагментов корпусов авторских текстов по ряду параметров позволяет установить некоторые закономерности, являющиеся частью «инвариантного кода» пишущей личности» [3, с. 63].

С целью сравнения идиостилей вырабатывают модель анализа индивидуально-авторской лексической синтагматики [7], которая также предполагает обращение к методам корпусной лингвистики. Результаты такой работы могут решить спорные вопросы атрибуции текстов.

Методы лексической статистики предполагает выявление частотности слов определенной частеречной принадлежности и семантики. Данные, полученные в ре-

зультате машинной (автоматической) обработки текстов, также позволяют выявить разницу между идиостилиями.

Анализ лексикона, грамматикона, стилового и риторического рисунка текста, проведенный разными методами, в том числе математическими, позволит охватить все составляющие идиостиля:

1. языковое — выбор языковых единиц, их сочетание и создание неологизмов на семантическом и синтагматическом уровне, допущение языковых аномалий на фоне нормы;
2. стиловое — выбор стилистических приемов (их форма, структура, функции, семантика, плотность в тексте, конвергенция);
3. коммуникативное — выбор коммуникативных стратегий, тактик, приемов и ходов, том числе на уровне жанра (их функции, разворачивание, сочетание, смена, разнообразие);
4. когнитивное — выбор языковых средств репрезентации картины мира (имена концептов, ключевые слова, прецедентные тексты, интертекст, семантико-ассоциативные сети и др.).

Идиостиль есть когнитивное, коммуникативное и речевое «развертывание» идиолекта языковой лич-

ности в текстовой деятельности. Идиостиль и идиолект являются системами, которыми человек пользуется сознательно или неосознанно в своей дискурсивной деятельности. Индивидуальный дискурс (идиодискурс) — совокупность дискурсивных продуктов языковой личности (устные, письменные, мысленные дискурсы) — есть реализация идиолекта и идиостиля. Понятие идиодискурса коррелирует с понятием дискурсивная личность (ДЛ). Изобразим сказанное на схеме 2.

Таким образом, в современной науке инструментами, наиболее релевантными задачам исследования идиостиля, являются коммуникативная и когнитивная модели. Базой формирования идиостиля является когнитивно-эмотивно-мотивное единство, обусловленное экстралингвистическим и лингвистическим контекстом. Когнитивный и коммуникативный подходы, реализуемые в логике «от текста к структурам знания», «от текста к интенциям и коммуникативным эффектам» требуют учета дискурсивных факторов и определяют выделение в качестве аналитического инструмента индивидуального дискурса. Институциональный и эстетический дискурсы выступают как среда реализации идиостиля; индивидуальный дискурс является продуктом реализации идиостиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батов В. И., Сорокин Ю. А. Опыт построения методики для установления авторства текста // Изв. АН СССР. Сер. лит. и языка. М.: Наука, 1977. Т. 36. 576 с.; № 4: (июль — август). С. 289–384.
2. Болотнов А. В. Идиостиль информационно-медийной личности: коммуникативно-когнитивные аспекты исследования: Автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. Томск, 2016. 39 с.
3. Воскобойников В. В. Категоризация признаковости как прием установления особенностей идиостиля языковой личности // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 2. Языкознание. 2015. № 3 (27). С. 62–68.
4. Дружинина В. В., Ворожбитова А. А. Лингвориторическая парадигма идиостиля как выражение менталитета языковой личности ученого (А. Ф. Лосев). Сочи: РИО СГУ ТиКД, 2005. 152 с.
5. Залевская А. А. Психолингвистический подход к проблеме концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под. ред. И. А. Стернина. Воронеж: ВорГУ, 2001. С. 36–45.
6. Муратова Е. Ю. Языковые средства выражения аллотропичности русского поэтического текста: Дис. ... д-ра. филол. наук. Архангельск, 2016. 366 с.
7. Мухин М. Ю. Лексическая статистика и идиостиль автора: корпусное идеографическое исследование (на материале произведений М. Булгакова, В. Набокова, А. Платонова и М. Шолохова): Автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. Екатеринбург, 2011. 43 с.
8. Пищальникова В. А. Проблема идиостиля. Психолингвистический аспект: Учеб. пособие для вузов. Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 1992. 73 с.
9. Пищальникова В. А. Проблема смысла поэтического текста. Психолингвистический аспект: Дис. ... д-ра филол. наук. Барнаул, 1992. 356 с.
10. Плотникова С. Н. Языковая, коммуникативная и дискурсивная личность: к проблеме разграничения понятий // Лингвистика дискурса. Иркутск, 2005. С. 5–16.
11. Тарасова И. А. Поэтический стиль в когнитивном аспекте: Монография. 2-е изд., перераб. М.: Флинта, 2012. 196 с.
12. Чернышева Т. А. Идиостиль в газетно-публицистическом дискурсе: на материале газеты «Известия»: дисс. ... канд. филол. наук. Череповец, 2007. 205 с.
13. Freeman, A. (1988b). Cognitive therapy of personality disorders. In C. Perris & M. Eisemann (Eds.), *Cognitive psychotherapy: An update*. Umea, Sweden: DOPUU Press.
14. Tsur R. Some Aspects of Cognitive Poetics [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tau.ac.il/~tsur/>

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ И ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕРМИНОВ СФЕРЫ МОДЫ

ETYMOLOGICAL AND LEXICAL-SEMANTIC ANALYSIS OF FASHION TERMINOLOGICAL SYSTEM

E. Korol
T. Yacovets

Summary. The present paper is devoted to linguistic investigation of terminological lexis within fashion and design industry in the Russian, English and French languages. The article observes various means of replenishing and building up terminological word-stock on the basis of etymological, lexical-grammatical and semantic analyses. The authors determine the leading ways of borrowings in the named lexical sphere. The research was undertaken by the lexical corpus extracted from lexicographical sources and advertising texts by continuous sampling method. Consequently, the authors state that the terminological word-stock in the fashion industry is being renewed by means of English borrowings to Russian and French.

Keywords: a term, terminology, terminological system, fashion language, etymology, borrowings, lexical-grammatical analysis, structural-semantic analysis.

Король Елена Витальевна

К.филол.н., доцент, Сургутский государственный университет
elena-korol@mail.ru

Яковец Татьяна Яковлевна

К.п.н., доцент, Сургутский государственный университет
jatja57@mail.ru

Аннотация. Настоящая статья посвящена лингвистическому исследованию терминосистемы индустрии моды, использующихся в русском, английском и французском языках. В статье на основе этимологического и лексико-грамматического и семантического анализа рассматриваются способы пополнения данного пласта лексики и формирования новых единиц. Авторы определяют доминантные пути заимствования терминов моды в исследуемых языках. Исследование проводилось на основе единиц, отобранных методом сплошной выборки из лексикографических источников и рекламно-информационной продукции (электронные каталоги одежды, журналы мод, гиды по стилю). На основе анализа авторы приходят к выводу об активном заимствовании и ассимиляции англоязычных лексем в русскоязычную и даже французскую терминосистемы индустрии моды.

Ключевые слова: термин, терминология, терминосистема, язык моды, этимология, заимствования, лексико-семантический анализ, структурно-семантический анализ.

Исследования терминов из сферы моды являются относительно новой темой для лингвистического рассмотрения, в то время как философия, социология, культурология, история и ряд других наук занимаются исследованием постоянно развивающейся и получающей все больше социальной значимости сферы моды и дизайна уже долгое время.

Интерес российских лингвистов к изучению сферы моды и дизайна вызван, прежде всего, появлением большого спроса современного общества на русскоязычные версии международных глянцевого изданий, перевод которых требует немало усилий и тщательного осмысления явления либо объекта описания этой особой сферы человеческой жизнедеятельности для адекватной передачи смыслов, так как термины и понятия, составляющие терминологическую систему индустрии моды, и образующие свой собственный язык — язык моды — являются во многом отражением самобытности и уникальности конкретного народа, связанных с ним определенных климатических и территориальных условий. С одной стороны, опыт каждого народа, а, следовательно, и некоторые предметы одежды или их элементы являются уникальными; с другой стороны, глобализация деловых отношений, развитие

международного сотрудничества в исследуемой сфере, способствует увеличению объема коммуникации, что требует профессионального решения языковых проблем. Все перечисленные аспекты представляют актуальность настоящего исследования. Проблему для исследования представляет также и трудности перевода терминов данной сферы с исходного языка на язык реципиент, учитывая требования передачи первичной информации в полном объеме не нарушая коммуникации.

Терминоведение является весьма актуальным в современной лингвистической науке. Ученые обращаются к изучению сущности термина, его свойств, освещают проблемы формирования терминосистем и разрабатывают приемы работы переводчиков для адекватного восприятия информации.

Терминосистема индустрии моды — это особая система, так как мода — сфера не техническая, не научная, а культурная; сфера, так или иначе охватывающая повседневную жизнь каждого человека, и тем более тех, для кого мода — профессия. Имея давнюю историю в мировой культуре и в культуре нашей страны, мода активно входит в общественную жизнь, в том числе использованием слов

общеупотребительного фонда для номинации специальных понятий. Таким образом, целью проводимого исследования являлся этимологический и лексико-семантический и словообразовательный анализ референциальных значений терминов индустрии моды для выявления особенностей их функционирования в языках, особенностей их языковой сочетаемости, а также изучение специфики функционирования терминов как членов международной терминологической омонимии, уделяя внимание сложности переводческих преобразований.

В зарубежной лингвистике научный интерес к моде возник во второй половине XX в. Работа Р. Барта «Система моды» является классической в рамках данной отрасли исследования. Она посвящена анализу моды, как знаковой системы [2, с. 32]. Автор считает, что мода не существует вне слова, поэтому считает рациональным направление от учреждающего слова к учреждаемой им реальности. Российская лингвистика сосредотачивается на моде с точки зрения ее вербализации лишь на рубеже XX–XXI вв., отталкиваясь, созвучно изложенным выше идеям Р. Барта, от признания вербального языка одной из принципиальных основ функционирования моды. Таким образом, возникновение интереса российской лингвистики к языку моды приходится на период перестройки политического и социально-экономического устройства России и интеграции в мировое сообщество. Так, О. Никитина, автор исследования «Язык моды XVIII–XIX вв. в русском культурном быту: трудности перевода», интерпретирует мир костюма как «мир слов», которые «звучат загадочно и необыкновенно для непосвященного человека. «Кринолин», «панье», «карако», «боа», «петан-лер» — слова иногда завораживают и привлекают раньше, чем сами вещи» [6, с. 231]. Если исходить из данности, что любая из существующих сфер деятельности человека (а их в современном обществе огромное множество), так или иначе связана и обслуживается языком, то следует признать, что ни одна сфера жизнедеятельности не смогла бы существовать, полноценно функционировать и развиваться без взаимодействия, общения участников процесса деятельности, обмена накопленным опытом.

Ссылаясь на Л.Л. Нелюбина, определяющего «подъязык как набор языковых элементов и их отношений в текстах с однородной тематикой» [5, с. 131], И.В. Попова формулирует определение языка моды, как подсистему естественного (национального) языка, обслуживающую сферу общения в индустрии моды [8, с. 22]. Интерес также представляет мнение О. Никитиной, которая считает, что в каждом из существующих естественных (национальных) языков функционирует собственный язык моды, формирующийся под влиянием специфичных для каждой отдельной культуры факторов. Иными словами, «каждая культура создает свой язык костюма» [6, с. 238]. И здесь мы

сталкиваемся с проблемой взаимопонимания и перевода терминосистемы моды, так как современный мир характеризуется бурным процессом глобализации, широким спектром информационного обмена, причем, именно эти процессы играют важнейшую роль в развитии отрасли. В условиях национальной обособленной терминосистемы коммуникативные процессы будут сильно затруднены, если не невозможны вообще.

В условиях глобализации и активного развития отрасли модного дизайна, появляется большое количество версий международных журналов о моде, где российские версии также оказываются продуктом, созданным по заимствованному западному образцу. Автор исследования «Место и стратегия перевода в русской версии международных глянцевого журналов» О.В. Цыганкова поясняет, что при переводе в стремлении подражать западному образцу переносили не только визуальную, но и вербальную составляющую иноязычного печатного продукта в российские версии глянцевого журналов [14, с. 77], что создало немало проблем понимания и некорректного использования русского языка. Эта ситуация послужила основой предпринятого исследования сложившейся терминосистемы в названной сфере.

Практическим материалом проведенного исследования послужили 1000 лексических единиц языка моды, представляющие собой термины и понятия индустрии моды, отобранные методом сплошной выборки из лексикографических источников (двуязычные словари и разговорники) и рекламно-информационной продукции (электронные каталоги одежды, журналы мод, гиды по стилю),.

Понятия термин и терминология всегда являлись предметом анализа лингвистического, логического и общенаучного содержания. Исследованию терминологии уделяется немаловажное значение, как в отечественном, так и в зарубежном языкознании, причем с различных аспектов формирования, номинирования и функционирования. Терминология — это общая совокупность специальных наименований разных областей науки и техники, функционирующих в сфере профессионального общения. Терминосистема, в свою очередь, появляется тогда, когда какая-либо область знания сложилась в достаточной степени и осознала свои основные понятия и связи между ними [3, с. 93]. Понятие «термин» имеет различные дефиниции и многие ученые дают отличные друг от друга определения данного понятия, но все сходятся в одном: это специальная номинативная единица (слово или устойчивое словосочетание), существующая в профессиональной деятельности и функционирующая в конкретных профессиональных условиях. «Термин — это словесная форма для обозначения понятия, которое входит в понятийную систему отдельно взятой области знаний.» [10, с. 155–156].

Состав любой терминосистемы постоянно изменяется за счет появления новых слов, чаще заимствованных вместе с новым элементом реальности, введения транскрибированных либо транслитерированных иноязычных языковых единиц, выпадения устаревших слов, изменения соотношений “означаемое — означающее” и т.д. Для образования терминов характерными являются следующие способы, например: простые морфологические, (аффиксация, словосложение, конверсия (особенно продуктивна в английском языке), аббревиация; лексико-семантическое преобразование, например: перенос значения (лабутены — фамилия производителя / изобретателя и название продукта производства; Париж — название города и тренда), изменение семантической структуры — сужение / расширение; узуальное / терминологическое словоупотребление; путем заимствования как из других областей науки и техники (*pin, strut*), так и из других языков (*тренч, слаксы* — из английского языка, *боа, кутюрье* — из французского языка, *шапка* — из русского языка и т.д.).

При заимствовании слов важную роль играет престиж культуры, научных достижений определенной страны, выходящие за национальные рамки. Долгое время такой страной оставалась Франция, ставшая законодательницей моды в середине XVII — начале XVIII вв. Тематически заимствованная французская лексика разнообразна — это слова бытового назначения, моды и дизайна: *костюм, корсет, корсаж, жакет, жилет, пальто, манто, блуза, фрак, браслет, вуаль, кашне, жабо, гардероб, комбинезон, плиссе, сабо, тюль, шинель; этаж, мебель, комод, туалет, сервиз, бульон, кремовый* и др. Все эти слова были ассимилированы русским языком и на современном этапе редко воспринимаются как чужеродные. Через французский язык в систему русского попали и некоторые итальянские слова: *барокко, панталоны, арка, коридор, карнавал* и др.

Несмотря на долговременное первенство в области модного бизнеса и дизайна как разновидности искусства и лингвистического доминирования в терминосистеме, во французском языке так же наблюдался процесс заимствования лексем из различных языков в разной степени интенсивности во все периоды его истории, начиная с самых ранних этапов и вплоть до наших дней [15, с. 167]. Неоднократно лексический состав французского языка существенно пополнялся заимствованиями из английского. Исследователи также утверждают, что первые французские заимствования из английского лексикона некоторых названий одежды появились еще в период раннего средневековья: *guimpe* (XII), *paletot* (1350). Таких старых заимствований осталось немного [15, с. 175]. Из 2,5 тыс. находящихся в активном употреблении англицизмов половина пришла во французский язык в XX в. Примером служат такие слова, как *after-shave, badge, discount, best-seller,*

hit-parade, shopping, relooking, body, tee-shirt, top, mini, maxi, fashion show, fashion week, glamorous и многие другие. Русская лексика в словарном составе как французского, так и английского языков всегда являлась немногочисленной. Примерно с XIX века появились такие слова как *ushanka, valenki, sarafan, shapka* и др., обозначающие незнакомые Европе реалии и считались экзотизмами. Большая часть русизмов и поныне остается на положении слов местного колорита с ярко выраженной национально-культурной коннотацией.

Русский язык всегда был открыт для пополнения лексики из иноязычных источников. Большое количество заимствований появилось в русском языке особенно в 90-е годы XX века [3, с. 100]. Это обусловлено изменениями в различных сферах жизни человека, таких как экономика, культура, политическая жизнь и так далее. Влияние английского языка оказалось сравнительно устойчивым: из него в русский язык активно проникали термины в течение более чем двух столетий. Так, к этому источнику восходят термины моды: *лидирующий, макинтош, плед, свитер, твид, смокинг, топ, свингер, сногтон, джерси, пиджак, нейлон, джемпер, джинсы, шорты, пуловер, вельвет, блайзер, френч;* и др.

В результате проведенного ранее исследования основных источников заимствований терминов моды в английском, французском и русском языках, были выделены следующие схемы заимствования слов: французский => русский (XVIIIв.); английский => русский (XIXв.— XXIVв.); французский => английский (XIIв.— XVIв.); английский => французский (XVIIIв.— XXIв.) Варианты русский => английский и русский => французский в данной работе не рассматривались [16, с. 129–133].

Ни одно слово в языке не существует отдельно, изолированно от его общей номинативной системы. Слова объединяются в различные группы на основании тех или иных признаков. Для подобных объединений существует традиция представления полевой структуры на основе чисто лингвистических (группировка слов в части речи по лексико-семантическим и грамматическим признакам) и нелингвистических характеристик, то есть сходство обозначаемых словами понятий (группировка в тематические классы). Характеристика любого лексическо — семантического поля может быть более или менее полной лишь в том случае, если устанавливаются его разнообразные системные связи с другими словами, входящими вместе с ним в определенные полевые структуры. Если терминосистема уже по определению является тематическим полем, то представляется целесообразным рассмотреть лексико-грамматические характеристики присущие членам группы. С точки зрения анализа терминосистемы, чаще всего лексико-грамматические характеристики предполагают частеречный анализ и анализ возможной синтакси-

ческой комбинаторики языковых элементов. Рассмотрим некоторые лексико-грамматические особенности терминов моды.

Терминология моды, как и большинство других, изначально воспринимается как терминосистема, которая носит сугубо субстантивный характер. Такое восприятие обусловлено свойством термина и основной его функцией — номинативностью. Существует мнение, что статусом термина может обладать лишь имя существительное. Так, А.А. Реформатский замечает: «Поскольку основной функцией термина является название вещей и явлений, то в наиболее чистом виде термины будут представлены существительными» [9, с. 168]. Однако, если основной термин — существительное, то от него возможно произвести производные единицы: прилагательное, глагол, через прилагательное — новое существительное и т.д. образование дериватов и даже словообразовательного гнезда того или иного термина говорит об ассимиляции заимствованного термина и его принятия языком. Так, производя выборку отдельно взятых слов из словарных статей, журналов мод, каталогов одежды, обнаруживаем следующие пары слов: *чулки — чулочный, ажур — ажурный, тренд — трендовый, бренд — мультибрендовый, брюки — брючный, джинсы — джинсовый, дизайн (дизайнер) — дизайнерский, кружево — кружевной, сезон — сезонный (демисезонный), стиль — стильный, эпатаж — эпатажный, складка — складчатый, моветон — моветонный.*

Среди анализируемых терминов выявляются также примеры самостоятельных прилагательных, способных образовывать терминологическое словосочетание «прил. + сущ.»: *эластичный, эксклюзивный, повседневный (кэжуал), дамский (женский), мужской, унисекс, непромокаемый, нижнее (белье), купальный (костюм), тренировочный (костюм), плиссированный, водонепроницаемый, головной (убор), открытая (туфля), бывший в употреблении (секонд-хенд), облегающий, стретч, приталенный, ночная (рубашка), роскошный (де люкс), свободный (крой), разноцветный* [12, 13].

Как видно из представленных примеров, некоторые термины, заимствованные из английского языка («*casual*», «*unisex*», «*secondhand*», «*stretch*»), и являющиеся прилагательными в исходном языке, в русском языке сохраняются неизменяемыми прилагательными, что сразу находит отражение в лексико-грамматической сочетаемости при построении синтаксической единицы: появляется характерное изменение порядка слов в словосочетании «сущ. + прил.»: *стиль «кэжуал», одежда кэжуал; джинсы унисекс; обувь секонд-хенд; брюки стретч*; во французском языке — термин «*les bottes fortes*», где при переводе словосочетание ассимилируется как одна транскрибированная лексема, сведенная до существительного, и оформленная согласно грамматической форме мн.ч.

русского языка — флексией *-ы*: «*ботфорты*». Следует также заметить, что в русском языке для английских «*кэжуал (casual)*», «*секонд-хенд (secondhand)*», «*стретч (stretch)*» есть свои номинативные соответствия для каждой единицы — «повседневный», «бывший в употреблении» и «эластичный», соответственно, причем только русское прилагательное «эластичный» редко может быть применимо к одежде. Замены подобного рода «родных» русских терминов «чужими» английскими наблюдаются достаточно часто, и не носят обязательного характера.

Корпус используемых терминологических прилагательных в английском и французском языках, в сравнении с русским, невелик: «*casual*», «*pleated*», «*waterproof*», «*slim*», «*skinny*», «*stretch*», «*trendy*», «*topless*», «*short*», «*long*», «*variegated*», «*patterned*», «*pale*», «*striped*», «*synthetic*»; «*plissé*», «*impermeable*», «*lustré*», «*décolleté*», «*court*», «*long*», «*chiné*», «*lavé*», «*rayé*», «*synthétique*» [12].

Прилагательные также встречаются в составе неделимых терминов-словосочетаний с узкой номинацией: английские: «*high society*», «*high boot*», «*low boot*», «*high shoes*», «*peaked cap*», «*separate dressing*», «*high fashion*», «*long underwear*», «*triangular headscarf*», «*warm gaiters*», «*striped vest*», «*swimming costume*», «*bad manners*», «*outer garments*», «*working clothes*», «*quilted coat*», «*casual wear*»; французские «*beau monde*», «*la maison de haute couture*», «*movais ton*», «*les bottes fortes*» [12,13]; русские — «*торговая марка*», «*повседневная одежда*», «*ночная кофта*», «*глубокий вырез*», «*V-образный вырез*», «*джинсовая ткань*», «*домашнее платье*», «*скандальная выходка*», «*платьяной шкафа*», «*парижские моды*», «*высокая мода*», «*дамское белье*», «*низкий чулок*», «*купальный халат*», «*готовое платье*», «*деревянный баширек*», «*выставочный зал*», «*искусственная кожа*», «*нижнее белье*», «*тренировочный костюм*», «*английский дамский костюм*», «*маскарадный костюм*», «*тонкая, прозрачная ткань*» [11].

Принимая во внимание способность существительного в английском и французском языках функционировать в качестве определения в конструкции «сущ. + сущ.», мы обнаруживаем некоторое количество примеров таких конструкций в терминологических единицах: английские — «*ballet slipper*», «*key ring*», «*press stud*», «*snap fastener*», «*shoulder strap*», «*baseball cap*», «*capri(s) pants*», «*fashion designer*», «*fashion parade*», «*fashion show*», «*fashion week*», «*fashion house*», «*spring and autumn wear*», «*training/sweat pants*», «*sport(s) jacket*», «*dinner jacket*», «*ankle boots*», «*sun glasses*», «*tank top*», «*head bandage*», «*knee-length socks*», «*fur coat*», «*two-piece suit*», «*two-piece dress*», «*hoop skirt*», «*Bermuda shorts*», «*beach umbrella*», «*polo shirt*», «*heel-strap*»

Таблица 1. Сводная таблица количественного соотношения частеречного состава терминосистемы моды

Части речи	Французский язык	Английский язык	Русский язык	Общее кол-во
Существительное	89% (210)	92% (300)	91% (318)	91% (828)
Прилагательное	9% (22)	7% (24)	8% (27)	8% (73)
Прочие	2% (4)	1% (3)	1% (5)	1% (12)
Однословных терминов	88% (207)	86% (282)	85% (297)	86% (786)
Составных терминов	12% (29)	14% (45)	15% (53)	14% (127)

sandals», «*open-toe sandals*», «*jogging suit*», «*fancy dress*», «*tracksuit trousers*»; французские — «*le chapeau melon*», «*le nœud papillon*», «*le costume tailleur*». [12, 13]. Уже из приведенного списка можно говорить о количественном преимуществе англоязычных терминов в системе наименований моды.

Некоторым терминам, являющимся прилагательными в русском языке, в английской и во французском языках соответствуют термины, выраженные конструкцией «предл. + сущ.» родительного падежа: рус. «мужской» — англ. «*for men*», фр. «*pour homme*»; рус. «женский» — англ. «*for her*», фр. «*pour femme*»; а также «предл. + местоим.»: англ. «*for him*», «*for her*». В русском языке для «женский(-ая)» существует также синоним «дамская (шляпка)», англ. «*lady's (hat)*» в притяжательном падеже, однако данные синонимы употребляются только в указанных словосочетаниях. Примером притяжательного падежа в качестве прилагательного-термина относятся также англ. «*sailor's striped vest*» и фр. «*le maillot rayé de marin*» [12].

Во французском языке русским прилагательным соответствует также именная конструкция «предл. de + сущ.» притяжательного падежа: рус. «роскошный, дорогой» — фр. «*de luxe*», «брючный (костюм)» — «*costume de pantalon*», «демисезонный» — «*de demi-saison*», «меховой» — «*de fourrure(s)*», «фетровый» — «*de feutre*», а также неделимые термины-словосочетания «*le maillot de bain*», «*le maillot de corps*», «*la chemise de nuit*», «*les bijoux de fantaisie*», «*le linge de corps*», «*d'occasion usagé*»; «предл. en + сущ.»: рус. «драповый» — фр. «*en (gros) drap*», «меховой» — «*en fourrure*», «*en jean*», «*en dentelle*», а также «*(gants) en peau de daim*» [12].

Исходя из анализа лексико-грамматической сочетаемости и функционирования единиц исследуемой терминосистемы, весь корпус терминоединиц можно разделить на две группы в рамках структурно-семантического анализа:

- ♦ однословные термины: рус. «ажурный», «берет», «бижутерия», «шапка», «кэжуал», «дизайнер», «купальник» и др.; англ. «*fashion*», «*casual*», «*trend*», «*underware*», «*wardrobe*», «*shopping*»,

«*sportswear*» и др.; фр. «*la boutique*», «*la vente*», «*le peignoir*», «*l'accessoire*», «*le blouson*», «*la mitaine*», «*la manchette*» и др. [13];

- ♦ терминологические словосочетания, представленные атрибутивной (реже — предложной) конструкциями: рус. «тренировочный костюм», «бывший в употреблении», «торговая марка», «дамская шляпка», «повседневная одежда», «высокая мода», «куртка с капюшоном» и др.; англ. «*fashion week*», «*spring and autumn wear*», «*high society*», «*long underwear*», «*two-piece dress*», «*dinner jacket*», «*fur coat*» и др.; фр. «*le maillot de bain*», «*haute couture*», «*beau monde*», «*les collants sans pieds*», «*le pantaloon de jogging*», «*pour femme*», «*le prêt-à-porter*» и др. [13].

В результате количественного анализа корпуса исследуемых единиц можно сделать обобщенный вывод, что в рассматриваемом корпусе терминоединиц существительные — самостоятельно или с зависимыми терминоэлементами — составляют 91% (828 терминов), прилагательные — 8% (73 термина), прочие части речи — 1% (12 терминов). Доля всех однословных терминов составляет 86% (786 терминов), составных — 14% (127 терминов). Полученные результаты, с учетом языковой принадлежности, представлены ниже в таблице в процентном (количественном) соотношении. Общее количество терминов — 913 единиц (английских — 36% (327), французских — 26% (236), русских — 38% (350)), прочих понятий — 87.

Следующим этапом проведенного исследования стал лексико-семантический анализ терминов моды и их межъязыкового соответствия в переводе. На основе анализа обширного корпуса единиц из лексикографических источников можно сделать вывод, что все типы семантических соответствий между лексическими единицами анализируемых языков можно свести к трем основным: 1) полное соответствие; 2) частичное соответствие; 3) отсутствие соответствия. Ниже приведем примеры семантических соответствий.

Полным совпадением значений характеризуются следующие лексические единицы: фр. «*à carreaux*» — рус. «в

клетку» — англ. «*checked*»; фр. «à jour» — рус. «ажурный, сквозной» — англ. «*openwork*»; фр. «à l'envers» — рус. «наизнанку» — англ. «*inside out*»; фр. «à pois» — рус. «в горошек» — англ. «*polka(-)dot*»; фр. «l'accessoire» — рус. «аксессуар» — англ. «*accessory*» [12].

Находясь вне терминосистемы (это характерно особенно для английского языка), анализируемые слова являются узуальными и могут характеризоваться многозначностью. При этом слово может оставаться термином другой терминологической системы, что представляет собой межнаучную терминологическую омонимию. Системы значений слова во французском, английском и русском языках, поэтому, не могут полностью между собой совпадать. К частичным совпадениям относятся слова, одно из которых вбирает значения другого и имеет дополнительный ряд значений, а другое полностью совпадает с первым (включения); слова, не только совпадающие, но и расходящиеся в значениях (пересечения), а также слова, выражающие в одном языке более широкие понятия, то есть обозначающие более широкий класс денотатов, которым в другом языке могут соответствовать два или несколько слов, каждое из которых выражает более узкое, дифференцированное, понятие.

Приведем примеры частичного совпадения лексических единиц: фр. «*le(s) bas*» — рус. «чулок» — англ. «*stocking*» совпадают в значении «изделие (женское и детское) из тонких, мягких нитей, надеваемое на ноги под обувь и обтягивающее их во всю длину» и расходятся с русским «чулок» в значении «шкура, кожа, снимаемая с кого-либо целиком, без надрезов»; фр. «*la besace*» — рус. «сума, котомка» — англ. «*bag*» совпадают в одном значении «дорожный мешок, путевая сумка, обычно носимые за плечами» и расходятся с английским «*bag*» в значениях: «подстреленная дичь (охотничье ремесло)»; «кошелёк»; «баллон»; «полость, карман (геология)»; «множество с повторяющимися элементами (радиоэлектроника)»; «увольнение (экономика)»; «дипломатическая почта (политика)»; «пакет для пассажира (в самолете) (авиация)»; «пневматическая подушка (техника)»; «объём газа, внезапно выделившегося из скважины (нефтегазовая отрасль)». Во французском языке — «*le bibi*» — рус. «дамская шляпка» — англ. «*bonnet*» совпадают в значении «дамская шляпка (без полей)» и расходятся с английским «*bonnet*» в значениях: «детский чепчик»; «капот (двигателя) (техника)»; «предохранительный кожух (строительство)»; «направляющая воронка, юбка (ловильного инструмента) (нефтегазовая отрасль)». Примеры слов с семантических пересечений: фр. «*le bouton*» — рус. «пуговица, кнопка» — англ. «*button*» совпадают лишь в одном значении «пуговица, кнопка, то, что имеет форму пуговицы или кнопки», французский «*le bouton*» обладает рядом значений, отсутствующих в других языках: «сыпь (медицина)»; «предохранительная головка (у рапиры) (фехтование)»; «круглая руч-

ка (двери; радиоприёмника)»; французский «*le bouton*» также имеет совпадение с английским «*button*» в значении «почка; бутон (ботаника)». Английский «*button*» отличается от русского и французского дополнительными значениями: «молодой гриб (с нераскрытой шляпкой) (ботаника)»; «подбородок (особенно как место удара в боксе)»; «анодный вывод (телекоммуникации)»; «заглушка; пуговица; завёртка (дверей, окна) (строительство)». Фр. «*la paillette*» — рус. «пайетка» — англ. «*spangles*» обладают общим значением «маленькие, тонкие пластинки, чешуйки металла, слюды, стекла и т.п., отражающие свет и используемые для украшения одежды», французский «*la paillette*» и английский «*spangle*» единственного числа расходятся в значениях: «золотая песчинка»; «пластинчатая пружина (засова)»; «кристалл интегральной микросхемы (электроника)»; во французском языке и в английском «сверкание, сияние» [12, 13].

Из проанализированного выше следует сделать вывод, что тип частичного соответствия составляет 28% (279 единиц). Анализируемые слова характеризуются многозначностью вне терминосистемы моды, что отражено в словарных статьях о каждом из вышеприведенных примеров. При этом в случае многозначности слово может оставаться термином, если оно, тем самым, образует межнаучную терминологическую омонимию, но создавать переводческие проблемы и препятствовать адекватности перевода и коммуникации в целом.

Полное отсутствие соответствий — это отсутствие соответствий той или иной лексической единице одного языка в словарном составе другого языка. Под безэквивалентной лексикой имеются в виду лексические единицы одного из языков, которые не имеют ни полных, ни частичных эквивалентов среди лексических единиц другого языка (парно или во всех трех). Количество лексических единиц с полным отсутствием соответствий составляет практически четвертую часть от количества всех проанализированных терминов и терминологических понятий — 24% (238 единиц). Такое большое количество безэквивалентной лексики в языках при отсутствии определенных дефиниций для конкретной лексической единицы обусловлено интенсивным функционированием терминов, при взаимодействии языковых систем (французского, английского или русского).

Приведем далее примеры терминов, выражающих более широкое («недифференцированное») понятие, то есть обозначающих более широкий класс денотатов. В другом языке им могут соответствовать два или несколько терминов, каждый из которых выражает более узкое, дифференцированное понятие, то есть относится к более ограниченному классу денотатов. Необходимо отметить, что в данном случае речь о многозначности слов не идет. Например, французский термин «*la chemise*» об-

ладает недифференцированным значением для русского «рубашка, сорочка» и англ. «shirt, chemise», где «сорочка» и «рубашка» отличаются тем, что для термина «сорочка» существуют определители: «ночная», «мужская», «женская», при чем «женская сорочка» называется «блузкой», а «мужская сорочка» — «рубашкой», но в свою очередь к «рубашке» не применим определитель «женская»; также и в английских «shirt» — «мужская сорочка», «chemise» — «женская сорочка». Аналогичный пример недифференцированного значения представляет фр. «la chemise de nuit», который совпадает с рус. «ночная рубашка», и дифференцируется в английском языке на «женскую» или «детскую» — «nightdress/nightie» и на «мужскую» — «nightshirt» [13].

Случаи недифференцированных значений терминов моды являются наиболее интересными для анализа, с точки зрения теории и практики перевода, и лингвистического исследования терминосистем. Как уже упоминалось ранее, для успешной коммуникации требуется знание деталей и особенностей того или иного предмета одежды, которые являются его отличительными свойствами или элементов отличающих одну модель / тренд от другого.

Таким образом, мы видим, что взаимозаимствование терминов происходит в связи с ростом популярности модельного бизнеса в европейских странах и в США, что оказывает мощное влияние на развитие терминосистемы моды во всех анализируемых в настоящей работе языках. Разные страны вносят вклад в развитие моды и ее языка, либо изменяя хорошо забытое старое, либо создавая совершенно новое, актуальное, в результате чего язык моды становится международным, и новые термины и номинации приходят в другие языки вместе с представлением предметов одежды, их комбинированием, дизайнерскими находками, и т.д.

Следует отметить, что влияние французской терминосистемы на русский и английский языки постепенно ослабло, а английского языка возросло, особенно в последнее время. Можно предположить, что в исследуемой сфере в настоящее время доминирует англоязычная терминология, имеющая более простые структурные характеристики, больше односоставных терминов, обладающие дифференцированностью значений; следовательно, англоязычные страны заняли ведущие позиции в сфере моды и дизайна, а сама терминосистема приобретает интернациональный характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение. — СПб.: Академия, 2004 г. — 352 с.
2. Барт Р. Система Моды. Статьи по семиотике культуры. — Пер. с фр., вступ. ст. и сост. С. Н. Зенкина. — М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2003. — 512 с.
3. Голуб, И. Б. Стилистика русского языка. — М.: Рольф; Айрис, 1997 г. — 448 с.
4. Даниленко, В. П. Актуальные проблемы лингвистического исследования русской терминологии/В.П. Даниленко//Современные проблемы русской терминологии/Под ред. В. П. Даниленко. — М., 1986. — С. 5–23.
5. Нелюбин, Л. Л. Введение в технику перевода. — М.: Флинта, 2016 г. — 216с.
6. Никитина О. Язык моды XVIII–XIX вв. в русском культурном быту: трудности перевода. Теория моды: одежда, тело, культура. — 2007 г. — № 5. — 310с.
7. Никонова, М. Н. Современный русский язык: учеб. пособие/М.Н. Никонова. — Омск: Изд-во ОмГТУ, 2008. — 164 с.
8. Попова И.В. Лексико-семантические и стилистические особенности языка индустрии моды: на материале журналов о моде: дисс. канд. филол. наук / И. В. Попова. — Москва, 2007 г. — 156 с.
9. Реформатский, А. А. Введение в языковедение/Под ред. В. А. Виноградова. — М.: Аспект Пресс, 1996. — 536 с.
10. Суперанская, А. В. Общая терминология. — М.: Едиториал УРСС, 2012 г. — 248 с.
11. Терешкович, Т. А. Словарь моды/Т.А. Терешкович. — Мн.: Хэлтон, 2000. — 464 с.
12. Тематический словарь современного французского языка. Средний уровень /Сост. С. А. Матвеев, А. Н. Шимкович. — М.: АСТ: Восток — Запад, 2008. — С. 76–97.
13. Толковый словарь иноязычных слов/Л.П. Крысин. — М.: Эксмо, 2008. — 940 с.
14. Цыганкова, О. В. Место и стратегия перевода в русской версии международных глянцевого журналов. Дипл. работа. — М.: Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, 2009 г. — 77 с.
15. Чекалина, Е. М. Ушакова, Т. М. Лексикология французского языка: Учеб. пособие. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1998. — 236 с
16. Яковец Основные источники заимствований терминов моды в английском, французском и русском языках.\\ Современные тенденции развития науки и технологий: Материалы XII Международной науч.-практич. конференции (31 марта 2016 г.)/ Отв.редактор Ткачева Е. П.-Белгород: Изд-во АПНИ,2015.-С.129–133

СЕМАНТИКА ГЛАГОЛОВ 'СМЕЯТЬСЯ' И 'УЛЫБАТЬСЯ' В РУССКОМ В СОПОСТАВЛЕНИИ С КИТАЙСКИМ ЯЗЫКОМ

SEMANTICS OF VERBS 'LAUGH' AND 'SMILE' IN RUSSIAN IN COMPARISON WITH CHINESE

Ma Mengfei

Summary. This article is devoted to the description of semantic peculiarities of modern Russian verbs 'laugh' and 'smile' and their comparison with Chinese equivalents 'xiào' and 'wēi xiào'. The purpose of this article is to analyze the distinctive features of two verbs. The analysis revealed the main distinctive features as an indication of facial expressions and sounds, an indication of the loss of self-control of the subject; an indication of the presence of complex emotions. The brief comparison with the material in Chinese allows us to better consider the similarities and differences of their representation in the Chinese and Russian language picture of the world

Keywords: semantics, laugh, smile, distinctive features, verb.

Ma Мэнфэй

*Аспирант, Московский государственный университет имени Ломоносова (Москва)
mfeyfey@mail.ru*

Аннотация. Данная статья посвящена описанию семантических особенностей современных русских глаголов 'смеяться' и 'улыбаться' и их сопоставлению с китайскими эквивалентами 'xiào' и 'wēi xiào'. Целью настоящей статьи является анализ отличительных признаков двух глаголов. Проведенный анализ выявил основные отличительные признаки, как указание на мимическое выражение и звуки, указание на потери самоконтроля субъекта; указание на наличие сложной эмоции. Проводимое в статье краткое сопоставление с материалом в китайском языке позволяет лучше рассмотреть сходства и различия их представления в китайской и русской языковой картине мира.

Ключевые слова: семантика, смеяться, улыбаться, отличительные признаки, глагол.

По мнению Ю. Д. Апресяна, «идея наивной модели мира состоит в том, что в каждом естественном языке отражается определенный способ восприятия мира, называемый в качестве обязательного всем носителям языка» [1, с. 272]. Смех представляет собой важное культурное понятие, философская категория, и психологический феномен. Интерес к всестороннему изучению феномена смеха привлекал внимание многих ученых в самых разных областях науки, с самых разных точек зрения. Проблема смеха и осмеяния также привлекает внимание многих лингвистов. Описанию смеха как особого фрагмента русской языковой концептуализации посвящена работа А. Д. Шмелева [6], в которой он отметил, что «наличие единиц, обозначающих те или иные разновидности смеха и / или улыбка, можно, по-видимому, считать универсальным; однако концептуализация смеха и улыбок, равно как и классификация и языковое обозначение различных их видов является лингво- и культурно-специфичными». В настоящей статье подробно рассматриваются семантические особенности глаголов *смеяться* и *улыбаться* в современном русском языке в зеркале китайского языка, сопоставительное изучение его эквиваленты глагола *смеяться* в китайском языке позволяет лучше рассмотреть его представления в обеих картинах мира.

Ясно, что русский глагол *смеяться* и *улыбаться* многозначны, в «Малом академическом словаре» выде-

ляются 3 значения. У глагола *улыбаться* также выделяются 3 значения. Хотя в различных словарях значение глагола смеяться представлен различным образом, главные типы его употребления представлены как следующее:

Смеяться: 1) Издавать смех. 2) Насмеяться, издеваться над кем-, чем-л. 3) Говорить несерьезно, шутить.

Улыбаться: 1) Улыбкой выражать какие-л. чувства. 2) Благоприятствовать, способствовать успеху, сулить удачу, счастье. 3) Соответствовать чьему-л. желанию, быть для кого-л. особенно привлекательным, заманчивым.

Теперь мы рассмотрим более подробно прямое значение двух глаголов.

Смеяться 'Когда человеку весело или смешно, происходит прерывистые горловые звуки, которые возникают в результате коротких выдыхательных движений, обычно с открытым ртом или растянутыми губами'. Ср.: *Она с этой рюмки опьянела и стала громко смеяться* (Улицкая).

Улыбаться 'мимика лица, губ или глаз, показывающей расположение к смеху или выражающей удовольствии, благосклонность, привет, либо иронию, издев-

ку, насмешку, проявлять свое отношение к кому-л. или чему-л.' [2, с. 679]. Ср.: *Олексин выразительно потряс пачкой газет, продолжая радостно улыбаться, но в улыбке было огромное напряжение* (Васильев).

Глагол *смеяться* отличается от глагола *улыбаться* следующими семантическими признаками:

1. Субъект *смеяться* часто предлагает громкий звук и широкий открытый рот, *улыбаться* только указывает на мимику — растянутые губы, нет звука. Ср.: *Я смеялась очень громко... хохоча отрывисто и звонко так, что послышалось тихое оханье, будто разлетающийся смех* (Асеева); *Не, он смеется иногда, но то все похоже на кашель, а сейчас он смеялся звонко и весело, и от этого мне тоже стало весело* (Я.Арександр); *Смеяться заразительно, от души, как в цирке, когда видишь, сколь нелепый образ придумал себе клоун, чтоб рассмешить зрителей, и сколь искусно...* (Игнатов). Действие *улыбаться* указывает лишь на мимическую реакцию — в основном, на губы субъекта. Ср.: *Она улыбалась все шире, до самых ушей...* (Дубцова).
2. Согласно Е.В. Урысону [3, с. 1057–1059], действие *смеяться* более сближается с «неконтролируемыми физическими реакциями, (может быть реакцией на щекотку)». Ср.: *...я, чуть не обнимая ее от счастья, она покраснев, как только могла покраснеть, и смеялась со слезами на глазах* (Достоевский). Действие *смеяться* часто сопровождается той или иной степенью утраты самоконтроля. Ср.: *— Ой, мерзавцы, мерзавцы, — простонала я и все-таки не могла не смеяться, даже слезы потекли.* (Грекова); *И Саламбек смеялся. Смеялся первый раз в жизни, смеялся до хрипоты и до слез, смеялся до истерики и икоты...* (Незананский); *... весь зал не смог удержаться, и вот, смеяться стали все, поначалу сдержано, а потом, уже не в силах контролировать себя, все хохотали.* (Дихтяр).

Однако, в случае *улыбаться* мимическая реакция контролируется не полностью, так что субъект может быть специально производить действие. Ср.: *Когда я окончил, он вынул из серебрянного портсигара папиросу, закурил, потом слегка улыбнулся углами губ* (Тхоржевский); *Дима продолжал напряженно улыбаться, никак не отреагировав на мою реплику* (Орлов); *Хорошо, что жена ушла так рано...и не надо было хотя бы с утра искусственно улыбаться и старательно кивать, делая вид, что слушаешь ее* (Псурцев); Замена на *улыбаться* в устойчивых выражениях сме-

яться до смерти <до упаду, до слез> невозможна.

3. Действия *смеяться* часто производят от радости, веселья и удовольствия. Ср.: *А Саломея смеялась, смеялась звонко и заливисто, словно нет большего счастья, чем вот так кружиться в театральном костюме* (Соболоева); *Давайте сегодня устроим праздник смеха и будем все вместе смеяться искренне и радостно, как Смешинки.* (Смирнова). При этом субъект действия часто ощущает себя беззаботно и свободно. Ср.: *Да, смеяться раскатисто, свободно, от души можно лишь «среди равных».* (Водолазов); *Я смеялся то того, что грудь моя дышала ровно и легко, и внутри его было весело, спокойно и пусто, и от сердца отпал червяк, точивший его.* (Андреев).

Улыбаться в большинстве случаев также выражает радости и веселья, но в некоторых случаях действие указывает на более сложные чувства субъекта, его радость часто переплетается с неприятными чувствами, как со жалостью и злостью. Ср.: *Конечно, вероятно, в эти дни Линдберг горько улыбается, сознавая, что этот усиленный закон пока ему ни чем не помог* (Рерих); *Он молча, язвительно улыбался тонкогубым ртом, и очень темные, — даже зрачок не выделялся, — глаза его были непроницаемым* (Нежевенко). Тем более, человек может улыбаться неискренно или не от души, согласно американскому психологу Изард К., при фальшивой улыбке щеки почти не приподнимаются и отсутствуют характерные морщины у внешних уголков глаз, кроме того, фальшивая улыбка появляется на лице и исчезает внезапно. Кроме того, когда человек чем-то расстроен, чувствует себя несчастным, и это написано у него на лице, однако вопреки своим чувствам и их очевидности для окружающих он пытается изобразить улыбку [4, С.150]. Ср.: *улыбаться фальшиво, деланно, напряженно.*

Переходим к рассмотрению семантические особенности глаголов *xiao / wei xiao* (смеяться / улыбаться) в китайском языке. Толкование глагола *xiao* в [5, С. 1435] представлено следующим образом: 1. показывать веселое выражение лица, и производить радостные звуки; 2. Насмехаться, издеваться. Во многих словарях глагол *улыбаться* представлен как 1. незаметный смех без звуков; 2. с уменьшительным смехом на лице. Таким образом, в китайском языке *wei xiao* (улыбаться) представляет собой особый вид *xiao* (смеяться).

1. В китайском языке *xiao* (смеяться) часто сочетается с звукоподражательным словом. Ср.: *hēi hēi dī xiào* 'хихикать; смеяться с хитринкой'; *hā hā yī xiào* 'хохотать; громко смеяться, резким голосом'; *pī chī yī xiào* 'вспрыснуть со смеха, пытаюсь

скрыть свой смех'; *gē gē xiào* 'хихикать; смеяться не громко, но не контролируя смех и часто предполагает детей или женщин как субъект действия'; *hē hē xiào* 'тихо смеяться'. Перечисленные сочетания способны указывать на определенное отношение к окружающим, и наличие самоконтроля субъекта. *Wēi xiào* как и в случае русского глагола *улыбаться* лишь указывает на мимическое выражение человека.

2. Действие *xiào* (смеяться) в сочетании с наречиями, указывающими на эмоциональное состояние субъекта *yīn chén chén yī xiào* (угрюмо смеяться), *shì huái yī xiào* (смеяться без волнения в душе); *shēn hán qiǎn yì de cǎn rán de xiào* (скромно смеяться от глубокого извинения); *jiāo ào yī xiào* (гордо смеяться); *huì xīn yī xiào* (смеяться от понимания). В этих выражениях действие *смеяться* представляется как физическая реакция от внутреннего чувства субъекта.

Однако, китайский глагол *wēi xiào* только указывает на положительную эмоцию. Ср.: *Nǐ yuè shì jīng cháng dì wēi xiào, yuè róng yì hé rén xiàng chù, ràng rén qīn jìn, zì jǐ kāi xīn.* = *Чем чаще вы улыбаетесь, тем легче вам будет находиться рядом с окружающими людьми, быть близким с другими дает тебе счастливое ощущение.* (Чжан Ишан); *dāng yīng ér wēi xiào shí, dà rén huì gǎn dào xìng fú, dé dào mǎn zú bìng xiǎng yào jì xù hé tā men jiāo liú* = *Когда малыши улыбаются, взрослый чувствует себя счастливым, получает некоторое удовлетворение и готов продолжать общаться с ним* (Тао хун-лянь); *Shì shí shàng, shēng huó zhōng dāng nǐ chù zài jīn zhāng de qì fēn zhōng huò zài qíng xù dī luò shí, yǒu yì shí dì qǐ dòng wēi xiào huì ràng xīn dī chǎn shēng kuài lè hé xǐ yuè* = *В самом деле, когда вы находитесь в стрессовой ситуации или когда вы чувствуете себя подавленным в своей жизни, полезно сознательно начать улыбаться. Ваша улыбка принесет счастье и радость* (Цау юй).

3. Во многих примерах из Корпуса субъектом действия китайского глагола *wēi xiào* (улыбаться) является пожилой человек, а глагол *xiao* (смеяться) в данном сочетании, особенно в значении 'насмеяться, издеваться', встречается реже. Нужно отметить, что в китайской культуре считается пожилым более мудрым, и умение улыбаться как достоинство умного человека. Ср.: *Rén qún zhōng, yī wèi jǔ guó shàng xià wú suǒ bú zhī, zài guó jì zhèng tán shàng jǔ zú qīng zhòng de lǎo rén, zhèng miàn dài wēi xiào, huǎn huǎn dì cháo zhè biān zǒu lái* = *В толпе, улыбаясь, ко мне медленно подошел старик, который знал все в стране и был крупной фигурой в между-*

народной политике; "zài tōu chī jiàng cài , yǐ hòu nǐ jiù chéng nà yàng le yō!" yé yé wēi xiào ér yǒu yǐ qì yán sù dì duì wǒ shuō = — *Еще раз укради соленые огурцы, и ты станешь таким же. — Дедушка сказал мне с улыбкой и серьезным голосом.* (Чэн Кай); *Tā lǎo rén jiā suǐ yǐ bā xún gāo líng, què jīng shén jué shuò, róng guāng huàn fā, wēi xiào zhe shì yì wǒ men zuò zài tā de shēn páng, shén qíng zhuān zhù dì tīng wǒ men de gōng zuò huì bào* = *Ему было 80 лет, но он был бодр. Он улыбнулся нам, сидел рядом с ним и внимательно выслушал наш отчет о работе* (Зжэн Сианюй).

Сопоставляя семантики глаголов *смеяться* и *улыбаться* и его эквиваленты в китайском языке обнаруживаются значительные расхождения, их составляют следующие.

Во-первых, глагол *смеяться* имеет значение 'говорить несерьезно, шутить', данное значение используется в высказываниях, *как вы серьезно или смеетесь?* действие *смеяться* противоречит серьезностью. Однако, китайский глагол *xiào* только указывает на невербальное выражение отношения к объекту (мимику и звуки) и *xiào* не указывает на смысл 'несерьезности'.

Во-вторых, в китайской бытовой культуре действие *wēi xiào* (улыбаться) оценивается полно положительным, однако, в русской культуре отношение к улыбкам подозрительное. Ср.: *напряженно улыбаться, фальшиво, язвительно улыбаться.* Это может связан с ее историческим происхождением, «в древнерусском письменном языке в значении нашего глагола *улыбаться* — *улыбнуться* употреблялись слова: *лыщатися -лыснутися, улыскатися — улыснутися, склабитися — осклабитися, лыбить — лыбиться*» [2, с. 679], первоначально обозначал 'обнажать зубы'.

В-третьих, в связи со вторым различием, китайский глагол *xiào* используется как эквивалент *улыбаться* в некоторых ситуациях *криво улыбаться; напряженно улыбаться; холодно улыбаться* и др.

В целом, как видно из предложенного описания, глагол *смеяться* предлагает огромный звук смеха — *звонко, раскатисто, заразительно смеяться*, и более близок к неконтролируемо реакции человека — *смеяться до слез, до упаду*; глагол *улыбаться* можно производить специально, неискренно и скрывать душу. В китайском языке действие *wēi xiào*, так и русский глагол *улыбаться* только указывает на мимическое выражение, однако действие *wēi xiào* считается жизнерадостным, полезным, умным, и необходимым в общественной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю. Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Семиотика и информатика. Выпуск 35. — М.: Языки славянской культуры. 1997. — С. 272–298.
2. Виноградов В. В. История слов — М.: Российская академия. Отделение литературы и языка: Научный совет «Русский язык». Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН. 1999.
3. Урысон Е. В. Словарная статья СМЕХ. Нового объяснительного словаря синонимов / Под ред. Ю. Д. Апресяна. Вып. 2. — М., 2004.
4. Изард Кэррол Э. Психология эмоции — М.: Директ-Медиа, 2008. — 954с.
5. 现代汉语词典 / 吕叔湘, 丁声树主编 — 北京: 商务印刷出, 2012. 1760 . (Современный словарь лексики китайского языка под / гл. ред. Луй Шусиян, Динь Шэншу. Шестой выпуск. Издательства «Бизнес». 2012. — 1760с.)
6. Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Константы и переменные русской языковой картины мира, М.: Языки славянских культур, 2012. — 696 с.

© Ма Мэнфэй (mfeyfey@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ УСТОЙЧИВОГО СЛОВАРНОГО ФОНДА ДРЕВНЕУЙГУРСКИХ ПАМЯТНИКОВ И ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА

SIMILARITIES AND DIFFERENCES OF THE SUSTAINABLE VOCABULARY OF THE ANCIENT UIGUR MONUMENTS AND THE YAKUT LANGUAGE

I. Novgorodov

Summary. The Leipzig-Jakarta list is studied in order to explore the nature of the Old Uyghur and Yakut language relations. Basically, the Old Uyghur and Yakut have similarities and differences due to the divergence of the Prototurkic language, which led to the formation of different classification types. However, the influence of the Old Uigur language on the Yakut phonetics is revealed in the form of the second type umlaut, which originated before the 9th century A.D. in the Circumbaikal region and predetermined the formation of the dialect system of the Yakut language.

Keywords: the Leipzig-Jakarta list, Old Uyghur, Yakut, language, influence, the umlaut of the second type, dialect.

Новгородов Иннокентий Николаевич

Д.филол.н., профессор-исследователь, СВФУ

им. М. К. Аммосова (Якутск)

i.n.novgorodov@mail.ru

Аннотация. Изучается устойчивый словарный фонд (The Leipzig-Jakarta list) в целях выявления характера связей древнеуйгурского и якутского языков. В основном древнеуйгурские и якутские слова имеют сходства и различия, обусловленные дивергенцией пратюркского языка, которая привела к образованию различающихся классификационных типов. Вместе с тем обнаружено влияние древнеуйгурского языка на фонетику якутского в виде умлаута второго типа, происходившее до 9 века н.э. в Циркумбайкальском регионе и предопределившее образование диалектной системы якутского языка.

Ключевые слова: устойчивый словарный фонд, древнеуйгурский, якутский, язык, влияние, умлаут второго типа, диалект.

Введение

Актуальность обращения к данной теме предопределена существующими различными взглядами на происхождение и эволюцию якутского языка. В данной статье обсуждается один из них: положение И. В. Кормушина, который убеждён, что якутский язык образовался в результате тюркизации (И. Н. конвенции). Причём автор называет конкретные тюркские племена уйгуров (Тогуз-Огузов), тюркизовавшие якутский язык. Лингвист поддерживает практически общепринятое положение об отождествлении протоякутов с курыканами [12, с. 602].

Прежде чем начать исследование необходимо кратко сообщить о древних уйгурах, современных якутах и их языках.

О народах имеется обширная научная литература [3; 22].

Уйгуры являются одним из древнейших тюркоязычных племенных союзов Центральной Азии. В истории известен Уйгурский каганат (Уйгуро-Орхонский каганат, племенной союз Тогуз-Огузов) — государственное образование VIII — IX веков н.э., пришедшее на смену Восточно-тюркскому каганату.

Якуты (самоназвание саха) — тюркский народ, проживающий на северо-востоке Азии. В мире проживает 500 000 якутов, главным образом на территории Республики Саха (Якутия), а также в Иркутской и Магаданской областях, Красноярском и Хабаровском краях Российской Федерации.

Древнеуйгурский язык имеет III периода [21, с. 55]:

1. До возникновения древнетюркской государственности на р. Орхон (Монголия) (по А. М. Щербаку до 582 года н.э. [14, с. 10]);
2. Образование Уйгурского каганата в VIII веке н.э., Монголия;
3. Переселение древних уйгуров в Восточный Туркестан середина IX века н.э.

Последний период связан с языком X–XIII веков в Восточном Туркестане [14]. Дальнейшее развитие древнеуйгурский язык получил в староузбекском языке [15, с. 229]. Древнеуйгурский язык является базисом для карлукско-уйгурской группы, в которую входят современные узбекский и уйгурский языки [14, сс. 9, 10].

Так как о происхождении якутского языка и его эволюции было высказано немало, и часто противоположных точек зрения, то на мой взгляд, эти вопросы следует рассмотреть обзорно.

П. А. Слепцов выделяет III периода изучения якутского языка, связанные с историей присоединения Якутии к России:

1. Конец XVII века-середина XIX века (1690-е-1851 гг.).
2. Середина XIX века-начало XX века (1851-1917 гг.).
3. XX век (1917-1991 гг.) [11, с. 18].

Данную периодизацию можно дополнить четвертым периодом, временем современного изучения якутского языка с 1991 г. по настоящее время. Этот период выделяется в связи с распадом СССР и возникновением, например, Российской Федерации.

Среди ученых первого периода выделяются: Э. И. Идэс, Н. К. Витсен, Ф. И. Странленберг, Г. Ф. Миллер, П. С. Паллас, Я. И. Линденау и другие. Было осуществлено первичное описание якутов и их языка. Учеными было обосновано южное происхождение якутов.

Второй период изучения якутского языка связан с именами знаменитых учёных О. Н. Бётлингга, В. В. Радлова и Э. К. Пекарского. О. Н. Бётлингг создал первую научную грамматику тюркского языка «О языке якутов» и использовал русский алфавит с целью научной фонетической транскрипции тюркских звуков. Лингвист считал, что якуты первые отделились от пратюрков и тюркские языки следовало бы назвать турецко-якутскими. В. В. Радлов высказал гипотезу о тюркизированном происхождении якутов и их языка. С его точки зрения, якуты будучи народом неизвестного происхождения сначала перешли на монгольский язык, впоследствии были ассимилированы тюркскими племенами. Э. К. Пекарский издал фундаментальный «Словарь якутского языка», являющийся главным лексическим источником зарождающегося якутского литературного языка.

В третий период происходит дальнейшее изучение особенностей фонетики, морфологии, синтаксиса и лексического фонда якутского языка и его диалектной системы в целях развития Якутской Автономной Советской Социалистической Республики в 1922-1992 гг. Е. И. Убрятова выдвигает гипотезу о происхождении якутского языка в результате взаимодействия тюрков, монголов и эвенков в раннем средневековье. Причем язык тюрков был близким тюркским языкам Орхона (Монголия). Польский ориенталист С. Калужинский, на основе анализа монголизмов, установил, что монгольское влияние происходило после возвышения Чингизхана (1206 г.), когда якутский язык уже сложился со всеми его особенностями. Данное обстоятельство подорвало воззрение В. В. Радлова о нетюркском происхождении якутов и их языка. В тоже время стало ясным, что монгольский язык начал влиять на якутский не ранее XIII века, что подвергало сомнению взгляды Е. И. Убрятовой, которая считала, что якутский язык сформировался в ситуации

тюркско-монголо-эвенкийского многоязычия в период раннего средневековья. В. И. Рассадин считает, что предками якутов были тюрки, которые переселись из Саяно-Алтая в Прибайкалье, а затем в Якутию.

В четвертый период создаются научные труды по якутскому языку как государственному языку Республики Саха (Якутия). В этот период начинается совместное с якутскими, немецкими и французскими учеными междисциплинарное исследование происхождения якутов и их языка одновременно методами лингвистики и генетики. Было доказано отсутствие языкового сдвига у эвенков и монголов и их переход на тюркский язык, в результате которого произошли современные якуты и их язык. В Российской алтаистике и тюркологии была предложена синхроническая классификация А. М. Щербака, согласно которой якутский языковой тип, наряду с чувашским, огузским, кыпчакским, карлукским, смешанным и урянхайским, был представлен в тюркском праязыке. Однако в это же время были продолжены исследования о тюркизации якутов, в частности И. В. Кормушина.

Переходя к теме статьи, следует отметить, что языки образуются в результате естественного ветвления общесемейного древа на каком то последующем после распада праязыка этапе (ветвления второго-третьего порядков). Однако известен и другой путь происхождения языков, вследствие ассимиляции и контактов.

В современной лингвистике первый процесс связан с дивергенцией праязыка, второй — конвергенцией двух и более языков.

Для проверки вывода И. В. Кормушина автор статьи обратился к устойчивому словарному фонду, поскольку при конвергенции данная категория слов не подвергается значительным трансформациям вследствие иноязычного влияния. Например, якутский и долганский языки имеют почти буквальное сходство в устойчивом словарном фонде, однако долганский язык возник не в результате дивергенции общего предка якутского и долганского языков, а в результате конвергенции якутского и эвенкийского языков после XVII века в Якутии [7, с. 133].

Обращение к изучению устойчивого словарного фонда древнейгузского и якутского языков в целях проверки тюркизации последнего формирует новизну работы.

Практическая значимость исследования состоит в том, что в настоящее время в якутологии выдвигается задача написания истории якутского народа и его языка. В этой связи представляется важным рассмотрение взаимоотношения древнейгузского и якутского языков.

Материалы и методы

Устойчивый словарный фонд — это инструмент, состоящий из списка 100 наиболее устойчивых к заимствованию слов, используемый в целях установления соотношения языков мира по такому признаку, как схожесть (resp. расхождение). Устойчивый словарный фонд был выделен лингвистами на основе изучения 41 языка мира в рамках проекта «Типология заимствования» (The Loanword Typology Project) [25].

Источником устойчивого словарного фонда древнеуйгурского языка явился знаменитый «Древнетюркский словарь» (Ленинград, 1969) [1].

Известны рунические памятники древнеуйгурского языка:

Шине-Усу (Моюн-чуру, 744–754 гг.), Монголия [21, сс. 55, 89; 14, с. 11] (МЧ);

Суджи, Монголия [21, сс. 55; 14, с. 11] (С);

Гадательная книга [21, с. 89].

Здесь и далее в скобках (МЧ, С, ThS II) даны сокращения памятников (сиглы) использованные в «Древнетюркском словаре» [1, сс. XXI–XXXVIII].

Рунические памятники древнеуйгурского языка представлены также на Терхинской стеле, воздвигнута в честь правителя Уйгурского каганата Эльетмиш Бильге-кагана (747–759 гг.) и Тэсинской стеле, памятник, который можно датировать началом времени правления Бёгюкагана, скорее всего 761–762 годами [4;5]. Памятники были первично описаны в сентябре 1969 г. и не были включены в «Древнетюркский словарь» [1], так как последний был подписан к печати 14 декабря 1968 г.

Кроме рунического письма древнеуйгурские памятники представлены в карлукском и уйгуро-огузском диалектах языка тюркских текстов X–XIII веков из Восточного Туркестана [14, сс. 26, 30]:

I. Памятники карлукского диалекта:

Кудадку билиг (QBN, QBK, QBN);

Хибад ал-хакаик, автором которого является Ахмед Югнаки (Юг) [14, с. 28];

Уйгурская версия истории принцев Кальянамкара и Папамкара (КР);

Легенда об Огузе (ЛОК);

Соответствующие разделы дивана Махмуда Кашкарского (МК);

Частично тексты, записанные Брахми-шрифтом:

Радлов. Uigurische Sprachdenkmäler. L. Глоссы, располагающиеся под строками 2, 19, 22 фрагмента № 59. XII–XIV вв. (USp);

Х. Стённер. Zentralasiatische Sanskrittexte in Brachmishrift aus Idikutšahri, chinesisches Turkistan (?); Gabain (TT VIII);

Сочинение Рабгузи (?) (Рабг., Рабг. Л, Рабг. Т в [13, с. 9].

II. Памятники уйгуро-огузского диалекта:

все памятники уйгурской и манихейской письменностей из Турфана, изданные:

В. В. Радловым:

Uigurische Sprachdenkmäler. L. XII–XIV вв. (USp);

Tištavustik; Suvarnaprabhasa. X в. (Suv);

С. Е. Маловым:

Два уйгурских документа. XIII в. (МБ);

А. Лекоком:

Türkische Manichica aus Chotcho I, II, III (Man I, Man II, Man III);

Ф. Мюллером:

Uigurica I, II, III, IV (Uig I, Uig II, Uig III, Uig IV);

В. Бангом:

Türkische Turfan Texte I–VII (TT I–VII)

Manichaische Hymnen (?) (MH [13, с. 11]) и другими.

Устойчивый словарный фонд по якутскому языку опубликован мной в 2016 г. [7].

В исследовании использованы сравнительный и ареальный методы [16, с. 14–19], опубликованные данные по тюркским языкам. Также в работе использовался количественный метод [6].

Методика анализа устойчивого словарного фонда была использована в установлении классификационного статуса чулымского языка [23].

Результаты

Перед презентацией исследования следует указать, что цифра 1 является порядковым номером пункта устойчивого словарного фонда; 'ant' — значением пункта на английском языке; 3. 817 — идентификационным номером списка из тематической базы данных «World loan word», которая доступна по адресу [<http://wold.cild.org/meaning>]; под AT 466, ThS II 56 представлен древнеуйгурский материал на странице «Древнетюркского словаря» и указан памятник (сигл); *qumursya* является формой тюркского слова; 'муравей' — значением слова на русском языке; < тюрк. [20, с. 140] — указанием на происхождение слова и информацией об источнике и его странице.

Подача материала устойчивого словарного фонда осуществляется согласно английского алфавита. Рамки статьи не позволяют рассмотреть все 100 пунктов, поэтому ниже даны примеры по устойчивому словарному фонду древнеуйгурских памятников:

1. 'ant' (3. 817) AT 466, ThS II 56 *qumursya* 'муравей' < тюрк. [20, с. 140]; AT 427, MK III 375 *qarınča* 'муравей', AT 427, MK I 501 *qarıncaq* 'муравей' < тюрк. [19, с. 323];
2. 'arm/hand' (4.31) 'рука', (4.33) 'кисть' AT 453, MK III 134, Uig III 35 30, Юг B222 *qol* 'рука'; AT 454, Suv 369 9 *qōl* 'рука' < тюрк. [20, с. 37]; AT 169, QBN230 5, Юг C 252 *el* 'рука, кисть руки' < тюрк. [8, с. 260];
3. 'ash' (1.84) AT 325, Rach I 151, MK I 337 *kül* 'зола' < тюрк. [19, с. 137];
4. 'back' (4.19) AT 53, MK I 139, Uig I 45 14 *arqa* 'спина' < тюрк. [8, с. 174];
5. 'big' (12.55) AT 610, MK II 95, ThS II 14 *uluγ* 'большой' < тюрк. [8, с. 593]; AT 91, Uig I 45 13, TT IV B7, MK 193 14 *bedük* 'большой' < тюрк. [9, с. 288] и т.д.

Устойчивый словарный фонд якутского языка был опубликован мной ранее [7]. В данное исследование можно внести коррективы и добавления:

- 20 'to do/to make' 9.11 як. *зын-, кын-* 'делать' восходит к глаголу **кын-* 'делать что-либо со страстью' < тюрк. [20, с. 217] и имеет татарскую параллель *кын-* 'делать' [20, с. 205];
- 78 'soil' 1.212 як. *буор* 'почва' < тюрк. [ЭСТЯ, 1978: 192]; здесь имеется синонимичное якутское слово *сир* 'почва' < тюрк. [18, с. 191].

Обсуждение

Проведенное исследование показало, что в «Древнетюркском словаре» [1] не зафиксированы значения пунктов 98 'древесина', 99 'вчера', однако основы слов имеются, примеры:

- 98 'древесина' (1.43) AT 218, Man I 7 3, TT X 417, TT I 134 *īyač* 'дерево'; AT 216, Man I 14 11, Suv 621 5 *ī* *īyač* 'растение', Suv 621 5 *īyač* 'дерево', AT 257, MK III 113 *jer* 'земля': *jer jīyačlandī* 'земля покрылась деревьями' < тюрк. [8, с. 71];
- 99 'вчера' (14.49) AT 291, ЛОК 2 9 *кеčä* 'ночь, поздний вечер', 'ночью; поздним вечером', AT 306 *киčä* 'ночь, поздний вечер', 'ночью; поздним вечером' < тюрк. [10, с. 40].

Можно утверждать, что значение 'древесина' было представлено в древнеуйгурских памятниках. Об этом пишет Э.И. Фазылов: у Махмуда Кашгарского в словоформах *йыџач, џџач* было представлено значение 'древесина' [13, сс. 533, 534]. Значение 'древесина' представлено также в языках потомках древнеуйгурского языка: уйгурском и узбекском, например, уйг. *йагач*, узб. *ёғоч*

'древесина'. Это обстоятельство позволяет реконструировать значение 'древесина' в древнеуйгурском языке в словах *īyač, jīyač*. Так как значение 'древесина' представлено в современных тюркских языках различных классификационных групп, то оно может быть реконструировано в пратюркском языке, ср. тур. (огузская группа) *ağaç* 'древесина', каз. (кыпчакская группа) *ағаш id.*, тув. (урянхайская группа) *ыяш id.*, чув. (чувакская группа) *йывăс id.* > **āyach id.*

С опорой на современные данные уйгурского (*кеча*) и узбекского (*кеча*) 'вчера' идиомов, а также данные кыпчакских языков, ср. каз. *кеше* 'вчера' по видимому, возможно реконструировать значение 'вчера' в словоформах *кеčä* и *киčä* древнеуйгурского языка.

Сравнение устойчивого словарного фонда древнеуйгурского языка с якутским показало сходства и различия.

Сходными являются подавляющее большинство слов, которые относятся к пратюркскому словарному фонду.

Различия обнаруживаются в четырёх пунктах 14, 38, 46, 98, где якутские и древнеуйгурские слова не имеют общего происхождения, например:

- 14 'to burn (intransitive)' (1.852) як. *убай-, умай-* 'гореть' <?; AT 312, MK III 47, 246, QVK 105 1 *kōj-* 'гореть' < тюрк. [19, с. 88];
- 38 'he, she, it' (2.931; 2.932; 2.933) як. *кини* 'он, она, оно' <?; AT 366, MK II 273, Юг C 47 *ol* 'он, она, оно' < тюрк. [8, с. 444];
- 46 'in' (12.012) аффикс местного падежа: як. аффикс местного падежа -ка, -га и т.д., ср. тел. аффикс местного падежа -ка, -га и т.д. 'в' < тюрк. [17, сс. 35, 175]; AT -ta, -da и т.д. 'в' [21, с. 58] < тюрк. [17, сс. 39, 175];

98 'wood' (1.43) як. *мас* 'дерево', 'древесина'; это слово является трансформацией слова *бэс* 'сосна' (< **як. бэш, мэш* 'сосна' (< тюрк. **нэш* 'сосна') > аз. *теša* 'лес, бор', тур. *теше* 'дуб' ((?) ст.-узб. *бийша* 'кустарник') > перс. *biše* 'лес, роща'), ср. тув. *пөш* 'сосна', так как в якутском языке начальный *б* переходит в *м* не в случаях с последующим сонантом, например *буус* > *муус* 'лёд'; также в якутском обнаруживается переход мягкорядного гласного в твердорядный: ср. *өнчөх* 'обух' > *ончох*; кроме того произошло изменение значения слова: 'сосна' > 'дерево', подобное возможно в тюркских языках, когда видовое название растения переходит в общее название типа растений: кум., каз., тат., уйг. *дерек* 'тополь' > 'дерево' [10, с. 205]; AT 218, Man I 7 3, TT X 417, TT I 134 *īyač* 'дерево' < тюрк. [8, с. 71]; AT 216, Man I 14 11, Suv 621 5 *ī* *īyač* 'растение', Suv 621 5 *īyač* 'дерево', AT 257, MK III 113 *jer* 'земля': *jer jīyačlandī* 'земля покрылась деревьями'; ст.-узб. *йыџач*

'дерево', 'древесина' [13, сс. 533, 534]; уйг. *йағач* id.; узб. *ёғоч* id.; сал. *ауағ* id.

Указанные значительные различия не свидетельствуют в пользу конвергентного происхождения якутского идиома вследствие перехода праякутов на язык уйгурских племён токуз-огузов.

Например, устойчивый словарный фонд кыпчакских языков обнаруживает удивительную гомогенность [23].

Заметим, что устойчивый словарный фонд современных карлукских и кыпчакских идиом не отличается существенно; имеются и минимальные расхождения между современными карлукскими, кыпчакскими и огузскими языками [7, сс. 129, 130, 131]. Между тем, якутский устойчивый словарный фонд значительно отличается от современного кыпчакского на 5 пунктов, от современного карлукского на 18 пунктов, от современного огузского на 21 пункт [7, сс. 130, 131].

Примечательно, что якутский устойчивый словарный фонд отделяется от современных карлукских языков на 18 пунктов, в то время как от древнейгуурского различается на 4 пункта.

По-видимому, расхождение на 4 пункта не случайно. Вероятнее всего, в средние века носители якутского и древнейгуурского идиомов вступали в контакты.

На мой взгляд, контакты носителей идиомов якутов и древних уйгуров существовали. Об этом свидетельствует якутское оканье, возникшее к югу от современной Якутии, скорее всего в Циркумбайкальском регионе.

С.А. Иванов считает, что возникновение якутского идиома связано не со средней Леной, а в местах обитания тюркских и монгольских племен к югу от современной Якутии, в Циркумбайкальском регионе в средневековье. Причём в якутском уже тогда имелись акающие и окающие диалекты, которые конвергировали на территории современной Якутии, в результате чего возникло современное якутское оканье и аканье [2, с. 291]. Следует подчеркнуть, что согласно мнения ученого, якутское аканье является первичным по отношению к оканью. Идея о существовании якутского типа в средневековье, высказанная им является весьма плодотворной и существенной.

На мой взгляд, якутское оканье возникло в результате влияния языка карлукско-уйгурского типа, в котором также обнаруживается явление оканья. Данное явление в тюркологии известно как уйгурский умлаут второго типа: губной гласный непервого слога вызывает лабиализацию широкого нелабилизованного гласного первого слога: *комуч* 'камыш' (И.Н.— *комуш*) < *камуш* [16, сс.

64–65], ср. як. *хомус*, *хамыс* 'камыш', як. *хотун*, *хатын* 'женщина', ср. уйг. *хотун* 'жена, супруга' < АТ 436, Сув 621 1 *qatun* 'госпожа'.

Влияние древнейгуурского языка на якутский в этом явлении можно подкрепить ещё примерами:

- ♦ як. *мангыраа*- 'мычать, реветь (о рогатом скоте)', *мөнгүрээ*- 'мычать, реветь (о быке)' < *манра*- АТ 337, МК III 402 'кричать, орать', *манрат*- побуд. от *манра*- АТ 337, МК III 358, *мөңрät*- АТ 346, *түңрä*- АТ 353, МК III 403 'мычать, реветь', *түңрät*- побуд. от *түңрä*- АТ 353, МК III 358 < тюрк. [26, с. 327a];
- ♦ як. *хаарый*-, *хооруй*- 'наскоро зажарить, поджарить' < *qayur*- АТ 406, МК II 81, *qoqur*- АТ 452, МК II 81, *qavir*- АТ 437, Rach I 138, *qovur*- АТ 462, МК II 81 'жарить, калить' < тюрк. [19, с. 175];
- ♦ як. *уоһах* 'молозиво' < *oquz* АТ 365, ЛОК 1 9 'молозиво', ср. *ayuz* АТ 24, МК 39 17 'молозиво' < тюрк. [8, с. 405].
- ♦ Явление умлаута второго типа было широко распространено в самом древнейгуурском языке, например:
- ♦ *jamiz* АТ 231, МК III 10, ТТ VII 37 3 > *jomuz* АТ 272, ТТ VII 41 7 'пах' < тюрк. [18, с. 110]; ср. як. *сымыс*, *самах* 'пах';
- ♦ *qayut* АТ 406, МК I 406 > *qoqut* АТ 462, МК III 134 'еда из просяной муки с маслом и сахаром' < тюрк. [19, с. 177];
- ♦ *tetrüm terij* АТ 556, ТТ VI прим. 386 парн. 'глубокий' > *tötrüm* АТ 582, *tütrüm terij* АТ 601, ТТ V B18 парн. 'содержательный (?) и глубокий'; *terij* АТ 554, МК III 370 'глубокий' < тюрк. [10, с. 208] и т.д.

Явление аканья и оканья (умлаута) представлено в памятниках МК, ТТ V, ТТ VI, ТТ VII, Rach I, из которых ясную датировку имеет МК 1072–1074 гг. из Восточного Туркестана. Следовательно в XI веке явление умлаута было представлено в развитом виде в языках карлукско-уйгурского типа в Восточном Туркестане.

Известно, что переселение древних уйгуров из Монголии в Восточный Туркестан происходило в середине IX века н.э. после поражения от древних кыргызов в 840 г. Очевидно, что до середины IX века зоной контактов древних уйгуров и якутов мог быть Циркумбайкальский регион. Вероятнее всего в самом карлукско-уйгурском языке того времени происходили процессы умлаута второго типа, которые и повлияли как на возникновение оканья, так и на образование диалектной системы (ср. аканье) якутского языка. Следует отметить, что огубленные варианты слов обнаруживаются и в хакасском языке: *хоор*- 'поджаривать', ср. *qavir*- АТ 437, Rach I 138, *qovur*- АТ 462, МК II 81 'жарить'; *оос* 'молозиво', ср. *ayuz* АТ 24, МК 39 17 id.

В исследовании привлекаются и генетические данные по современным уйгурам, узбекам и якутам.

С точки зрения генетических примесей, также обнаруживаются значительные расхождения у современных якутов от уйгуров и узбеков, последние обнаруживают явную близость между собой [27] и отличаются от якутских [24].

Заключение

Исследование устойчивого словарного фонда древнейгурусского и якутского языков показало, что сходства и различия возникли на базе дивергенции пратюркского языка, а не действия конвергенции. Причем древнейгурусский и якутский языки относятся к разным классификационным группам: первый в карлукской, второй — якутской. Контакты носителей древнейгурусского и якутского языков имели место, о чём свидетельствует обнаружение влияния древнейгурусского языка на якутский, проявляющиеся в оканьи (умлауте второго типа). Языковое влияние древних уйгуров на предков совре-

менных якутов происходило до 9 века н.э. в Циркумбайкальском регионе и привело к образованию диалектной системы якутского языка.

Сокращения

аз.— азербайджанский язык
 каз.— казахский язык
 кум.— казахский язык
 перс.— песидский язык
 сал.— саларский язык
 ст.-уз.— староузбекский язык
 тат.— татарский язык
 тел.— телеутский язык
 тув.— тувинский язык
 тур.— турецкий язык
 тюрк.— тюркская языковая семья
 уз.— узбекский язык
 уйг.— уйгурский язык
 чув.— чувашский язык
 як.— якутский язык

ЛИТЕРАТУРА

1. Древнетюркский словарь. Редакторы В. М. Наделяев, Д. М. Насилов, Э. Р. Тенишев, А. М. Щербак. — Ленинград, Наука, 1969. — 676 с.
2. Иванов С. А. Образование диалектной системы якутского языка. Рукопись — Якутск, 2016. — 317 с.
3. Камалов А. К. Древние уйгуры. VIII — IX вв. — Алматы, Наш мир, 2001. — 216 с.
4. Кляшторный С. Г. Терхинская надпись (Предварительная публикация). // Советская тюркология. 1980. № 3. С. 82–95.
5. Кляшторный С. Г. Тэсинская стела (Предварительная публикация) // Советская тюркология. 1983, № 6. С. 76–90.
6. Левицкий В. В. Квантитативные методы в лингвистике. Винница: Новая книга, 2007. — 264 с.
7. Новгородов И. Н. Устойчивый словарный фонд тюркских языков. Якутск, типография «Смик», 2016. — 144 с.
8. Севортян Э. В. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на гласные. — Москва: Наука, 1974. — 767 с.
9. Севортян Э. В. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на букву «Б», под редакцией Н. З. Гаджиевой. — Москва: Наука, 1978. — 349 с.
10. Севортян Э. В. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на букву «И», «Г», «Д», под редакцией Н. З. Гаджиевой. — Москва: Наука, 1980. — 395 с.
11. Слепцов П. А. Саха тылын историята: СФКФ устудьуоннарыгар рэнэр кинигэ. — Дьокуускай: Саха госуниверситетын издательствота, 2007 (на якутском языке). — 287 с.
12. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Региональные реконструкции. Отв. Ред. Э. Р. Тенишев. — Москва, Наука, 2002. — 767 с. [Кормушин, 2002: 602] —
13. Фазылов Э. И. Староузбекский язык. Хорезмийские памятники XIV века. Том I. — Ташкент, ФАН, 1966. — 649 с.
14. Щербак А. М. Грамматический очерк языка тюркских текстов X–XIII вв. из Восточного Туркестана. — Москва; Ленинград: Изд-во Акад. наук СССР, 1961. — 204 с.
15. Щербак А. М. Грамматика староузбекского языка [Текст] / Акад. наук СССР. Ин-т языкознания. — Москва; Ленинград: Изд-во Акад. наук СССР, 1962. — 274 с.
16. Щербак А. М. Сравнительная фонетика тюркских языков, под редакцией А. Н. Кононова. — Ленинград, Наука, 1970. — 204 с.
17. Щербак А. М. Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков (имя). — Ленинград, Наука, 1977. — 192 стр.
18. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на букву « », «Ж», «Й», под редакцией Л. С. Левитской. — Москва: Наука, 1989. — 293 с.
19. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские лексические основы на букву «К», « ». — Москва: Языки русской культуры, 1997. — 368 с.
20. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские лексические основы на букву «К». — Москва: Языки русской культуры, 2000. — 265 с.
21. Языки мира: Тюркские языки. — Москва, Индрик, 1997. — 544 с.

22. Якуты (Саха). — Москва, Наука, 2012. — 599 с.
23. Innokentiy N. Novgorodov, Nurmagomed E. Gadzhiakhmedov, Mussa B. Ketenchiev, Natalya V. Kropotova, and Valeriya M. Lemskaya. Chulym Turkic is a Uralian Kipchak language, according to the Leipzig–Jakarta list. In: Zhanna Anikina (ed.). Proceedings of the 2nd international conference Going Global through Social Sciences and Humanities, held in Tomsk, Russia, 27–28 February 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol. 907, pp. 411–419. Springer Nature Switzerland AG (2019).
24. Irina Pugach; Rostislav Matveev; Viktor Spitsyn; Sergey Makarov; Innokentiy Novgorodov; Vladimir Osakovsky; Mark Stoneking; Brigitte Pakendorf. The complex admixture history and recent southern origins of Siberian populations Molecular Biology and Evolution 2016; doi: 10.1093/molbev/msw055.
25. Loanwords in the world's languages: a comparative handbook / editaed by Martin Haspelmath, Uri Tadmor. Walter de Gruyter GmbH & Co. — Berlin. 2009. — 1081 p.
26. Räsänen, M. Versuch einen etymologischen Wörterbuchs der Türksprachen, Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura, 1969. — 533 S.
27. Yunusbayev et al. The Genetic Legacy of the Expansion of Turkic-Speaking Nomads across Eurasia. PLoS Genetics. Volume 11, Issue 4, 1 April 2015, 5/24p.

© Новгородов Иннокентий Николаевич (i.n.novgorodov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северо-восточный федеральный университет им М. К. Аммосова

СПЕЦИФИКА ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА EMPLOYEE В ШАБЛОНАХ РЕЗЮМЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО БИЗНЕС-ДИСКУРСА

THE SPECIFICITY OF VERBALIZATION OF AN EMPLOYEE CONCEPT IN THE RESUME SAMPLES IN THE ENGLISH BUSINESS DISCOURSE

A. Pashina
N. Omelaenko
M. Deneko

Summary. The article is devoted to the analysis of various resume samples published in the English segment of business discourse on the Internet. This genre of business self-presentation for the first time is considered as a specific form of verbalization of AN EMPLOYEE concept. The authors have come to the conclusion that the summary is the text, which structure is determined by the axiological attitudes of the business community. It imposes a scenario for the deployment of the concept frame on the recipient.

Keywords: English business discourse, summary, concept, frame, concept frame.

Пашина Алёна Владимировна

К.филол.н., доцент, Тюменский индустриальный университет
pashinaav@tyuiu.ru

Омелаенко Наталия Викторовна

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

Денек Марина Витальевна

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

Аннотация. Статья посвящена анализу различных шаблонов резюме, опубликованных в англоязычном сегменте бизнес-дискурса сети Интернет. Этот жанр деловой самопрезентации впервые рассматривается как специфическая форма вербализации концепта EMPLOYEE (РАБОТНИК). Авторы приходят к выводу, что резюме — это текст, структура которого, во многом обусловленная аксиологическими установками бизнес-сообщества, навязывает реципиенту сценарий развертывания фрейма концепта.

Ключевые слова: англоязычный бизнес-дискурс, резюме, концепт, фрейм, фрейм концепта.

В современном глобализированном мире деловая сфера любого общества, участвующего в кросс-культурных экономических отношениях, испытывает влияние паттернов англоязычного бизнес-дискурса. Резюме, за полтора столетия прошедшее путь от подробной, написанной от руки автобиографии до интерактивной анкеты интернет-платформы, отражает основные тенденции развития рынка труда, в нем заявлен образ идеального работника/сотрудника/специалиста, составляющий ядро концепта EMPLOYEE (РАБОТНИК). В данной статье представлен анализ различных шаблонов резюме и ряда аутентичных статей-рекомендаций по его составлению, опубликованных в англоязычном сегменте сети Интернет.

Цель исследования — выявление специфики механизмов реализации концепта EMPLOYEE в шаблонах резюме англоязычного бизнес-дискурса.

Задачи: 1) определить значение терминов «резюме», «дискурс», «бизнес-дискурс», «концепт»; 2) рассмотреть различные шаблоны резюме на английском языке, опубликованные в сети Интернет; 3) проанализировать аутентичные статьи, содержащие рекомендации по написанию резюме; 4) выявить специфические черты, характерные для современного шаблона резюме

на английском языке; 5) интерпретировать результаты анализа в соответствии с представлением о природе и структуре концепта.

Актуальность исследования связана с важностью жанра резюме в постиндустриальном глобальном англоязычном бизнес-дискурсе, оказывающем существенное влияние на концептосферу национального бизнес-дискурса любой страны, вовлеченной в международные деловые отношения.

Широко применяемый в современных гуманитарных дисциплинах термин *дискурс* понимается нами как сложная нелинейная система взаимосвязанных текстов, реализующихся как в традиционной письменной (печатной), так и в аудио\аудио-визуальной\графической форме. Эти тексты детерминированы сферой человеческой деятельности, темой, целью, ситуацией общения, культурным опытом коммуникантов, в них вербализуются концепты, составляющие концептосферу данного дискурса.

Наряду с термином «бизнес-дискурс» в работах исследователей используются термины «деловая коммуникация» (Н. Г. Наумова, И. А. Стернин, С. В. Шилова, О. В. Яшенкова и др.), межкультурное деловое обще-

ние (Н. В. Ботвина, Е. Г. Ганиш и др.), деловой дискурс (Т. В. Чрдицели, Л. П. Науменко) установившаяся терминология бизнеса, маркетинга (О. И. Гутиряк) и т.п. [12]. Однако термин «бизнес-дискурс» становится всё более популярным, так как деловой дискурс включает в себя тексты разной тематики, это слишком широкое и размытое понятие [14, с. 83]. Деловой дискурс более формален, чем бизнес-дискурс. В последнем для достижения целей его участникам недостаточно использовать официально-деловой язык. Официально-деловой язык необходим для общения внутри компании при предоставлении распоряжений и обеспечении информацией, однако он уместен не во всех ситуациях, которые связаны с бизнесом (например, он не используется при общении с клиентами или при продвижении товаров и услуг). По этой причине бизнес-дискурс следует рассматривать как самостоятельный тип дискурса, хотя он и пересекается с официально-деловым дискурсом [12].

Исходя из способов и случаев использования, выделяют несколько подвидов бизнес-дискурса: профессионального делового общения (используемый при общении с коллегами и при переговорах, а также особый бизнес-сленг); документный (дискурс письменной корреспонденции); ритуальный (дискурс отчетов и совещаний, выступлений руководителей и др.); учебно-академический (представленный в исследованиях и учебных пособиях); дискурс бизнес-медиа (дискурс СМИ по бизнес-проблематике) [6, с. 49].

Жанр резюме закреплен в дискурсе письменной корреспонденции, однако не существует единого общепризнанного образца его описания. Свод определенных рекомендаций по составлению резюме мы можем найти в учебно-академическом дискурсе, а также в дискурсе бизнес-медиа. Стиль рекомендаций по составлению резюме в сети Интернет, как правило, далек от официально-делового и тяготеет к разговорной речи, однако по тематике, цели и концептуальному содержанию эти тексты относятся к бизнес-дискурсу. Свои шаблоны резюме предлагают различные СМИ, рекрутинговые агентства и сайты, интернет-платформы разрабатывают собственные резюме-анкеты. В связи с этим по отношению к резюме уместно говорить об англоязычном бизнес-дискурсе в целом, принимая во внимание современную тенденцию увеличения роли сети Интернет и предоставляемые ею технические возможности (резюме-конструкторы, видео резюме, использование различных графических приемов и т.д.).

Определение резюме, данное Кембриджском словаре, носит обобщающий описательный характер, так как единого общепризнанного списка требований к резюме не существует: «Resume — a short written

description of your education, qualifications, previous jobs, and sometimes also your personal interests, that you send to employer when you are trying to get a job» («Резюме — краткое письменное описание вашего образования, квалификации, предыдущей работы, а иногда и ваших личных интересов, которое вы отправляете работодателю, когда пытаетесь получить работу») [19].

На наш взгляд, в англоязычном бизнес-дискурсе резюме является специфическим механизмом вербализации концепта EMPLOYEE (РАБОТНИК).

Термин *концепт*, введенный в российский лингвистический дискурс С. А. Аскольдовым [1], используется рядом направлений лингвистики и до сих пор не имеет единой общепринятой дефиниции. Принято противопоставлять концепт семантико-когнитивного направления лингвистики и концепт лингвокультурологический. Первый определяется как «единица ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга..., всей картины мира, отражённой в человеческой психике» [9]. Предметом этого направления языкознания являются особенности усвоения и обработки информации с помощью языковых знаков индивидуальным человеческим мышлением.

Культурологическое определение концепта лексикографически закреплено в словаре Ю. С. Степанова «Константы: словарь русской культуры»: «концепт — это «как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. Концепт — это то, посредством чего человек — рядовой, обычный человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на неё... Концепты не только мыслятся, они переживаются. Они — предмет эмоций — симпатий и антипатий, а иногда и столкновений» [14, с. 40–41]. Лингвокультурология мыслит аксиологическими категориями национальной ментальности, выделяя и исследуя концепты, представляющие ценность для индивидов, объединенных общим языком.

Таким образом, в разнообразных интерпретациях термина можно выделить общее смысловое ядро: концепт — оперативная единица человеческого мышления, которая выражается вербально, но обладает большим информационным объемом, чем значение слова и включает как индивидуальные представления, обусловленные уникальным опытом, так и общие, часто неосознаваемые носителем языка стереотипы, транслируемые национальной языковой картиной мира. Концепт может быть выражен одним словом, словосочетанием, текстом, визуальным образом.

Спорным является вопрос о структуре концепта. В лингвокультурологии структуре концепта принадлежит «все то, что принадлежит строению понятия» [14, с. 43], с другой стороны, в структуру концепта входит «все то, что делает его фактом культуры» [14, с. 43], а именно этимология, история, современные ассоциации, оценки. Концепт включает в себя «помимо предметной отнесенности всю коммуникативно-значимую информацию» [5, с. 4]. Метафорически Н. Н. Болдырев представляет концепт в виде снежного кома [3], полевая модель структуры концепта представлена в работе З. Д. Поповой и И. А. Стернина «Очерки по когнитивной лингвистике» [11]. Также в когнитивной лингвистике в классификации А. П. Бабушкина выделены: мыслительная картинка, концепт-схема, концепт-гипероним, концепт-фрейм, концепт-инсайт, концепт-сценарий и калейдоскопический концепт [2].

Термин *фрейм* был предложен в 70-е годы М. Минским [10] для обозначения структуры знаний для восприятия пространственных сцен при разработке искусственного интеллекта. В основе теории фреймов лежит гипотеза о том, что знания о мире состоят из структурных ячеек с фиксированным набором стереотипных ситуаций. В статичном состоянии формально фреймы представляют в виде структуры узлов и отношений. Терминальные узлы представляют инвариантные параметры ситуации, а слоты — их вариативную реализацию. Слоты являются своеобразными ячейками, которые могут быть заполнены различными в каждом конкретном случае данными — группами слов, представляющими потенциальные возможности языковой актуализации фрейма [4].

Шаблон резюме — это своего рода визуализированный фрейм (от англ. *frame* — «каркас», «рамка»), пункты которого, как и слоты, раскрывают отдельные характеристики кандидата. Концептуальный фрейм — структура, используемая для описания процессов мышления в сознании человека (структурах искусственного интеллекта), однако в данной статье сделана попытка рассмотреть шаблон резюме как специфический вербализированный фрейм (рамку) — искусственно структурированный (в том числе и графически) каркас текста, цель которого — создание концепта EMPLOYEE.

Резюме создается с целью структурирования данных в рамках стереотипной ситуации (представление информации о себе как о работнике с целью трудоустройства). Реципиент, получающий резюме, ожидает увидеть определенную информацию, организованную определенным образом.

В резюме отражена информация об индивидууме как о работнике (*employee*) с точки зрения его ценности

на рынке труда. Полнота этой информации варьируется в зависимости от запросов работодателя, законодательства, тенденций развития экономики и общества в целом, негласных правил, принятых в определенном национальном бизнес-сообществе, корпорации, компании и т.д. в частности. Так, в XXI веке обязательный пункт «Персональная информация» сократился до полного имени, контактных телефонов и электронного адреса. В связи с законами, предотвращающими дискриминацию по возрасту, полу, семейному положению, наличию или отсутствию детей соответствующие пункты не встречаются в современных шаблонах резюме англоязычного бизнес-дискурса: «Adding your birthdate could lead to ageism. Add only if required, such as for jobs serving alcohol, for example» («Добавление даты рождения может привести к эйджизму. Добавляйте [эту информацию] только если таковы требования, например, для работы с алкоголем») [17]. По этой же причине не рекомендуется сопровождать свое резюме фотографией: «A date of birth is no longer needed, owing to age discrimination rules. A photo is only essential for jobs such as acting and modelling» («Дата рождения больше не требуется из-за правил возрастной дискриминации. Фотография необходима только для таких работ, как актерское мастерство и работа моделью») [18]; «You don't need to include your age, marital status or nationality. Recruiters can make a decision about your skills and abilities without this information» («Вам не нужно указывать свой возраст, семейное положение или национальность. Рекрутеры могут принять решение о ваших навыках и способностях без этой информации») [22].

Таким образом, индивидуальные характеристики (пол, возраст, раса, семейный статус и т.д.) в английском бизнес-дискурсе оказываются за границами современного резюме и оттесняются на периферию концепта EMPLOYEE. На первое место выходят навыки (*skills*), при этом личностные навыки (*soft skills*), связанные с эмоциональным интеллектом (умение работать в команде, гибкость мышления, толерантность, ответственность), ценятся едва ли не выше, чем собственно профессиональные компетенции (*hard skills*), стремительно теряющие актуальность в быстроизменяющейся постиндустриальной экономике.

При составлении резюме следует учитывать две разнонаправленные тенденции. С одной стороны, как любой текст официально-делового стиля, оно должно быть удобным для чтения, кратким, включать только те данные, которые интересны потенциальному работодателю. Если резюме не соответствует этим критериям, оно тут же отклоняется. С другой стороны, резюме должно выделяться на фоне других, быть своеобразным маркетинговым инструментом, продвигающим составителя на рынке труда: «Think of your resume this way: It's an advertisement, and YOU are the product. Your goal is to

get hiring managers to buy into what you're selling — which means giving you an interview. To accomplish that, you need to see it as your marketing tool... Without it you are powerless («Подумайте о своем резюме так: это реклама, и Вы являетесь продуктом. Ваша цель — заставить менеджеров по найму купить то, что вы продаете, что означает пригласить вас на интервью. Для этого вам нужно увидеть его как свой маркетинговый инструмент... Без него вы бессильны») [21].

С этой точки зрения, резюме — не просто перечисление данных о заявителе, а рекламный текст, составленный по определенной стратегии, цель которой — привлечь внимание потенциального работодателя, подчеркнуть сильные стороны и сделать менее заметными слабые стороны кандидата. Эти задачи решаются за счет особого структурирования текста. Не случайно для описания действий по составлению резюме эксперты часто используют глагол to tailor — «кроить, шить по фигуре», to build up — «выстроить».

Традиционно наиболее важная информация располагается в начале текста, после персональных данных. Задача первых строчек резюме — заинтересовать реципиента, поскольку велика вероятность, что неудачно составленный, шаблонный текст будет отклонен сразу.

Некоторые эксперты советуют начинать с расширенного пункта resume objective (цель резюме). В этом разделе в краткой форме описываются опыт, навыки и качества, которые заявитель жаждет применить на желаемой должности: «Experienced and accomplished political campaign manager with over ten years of experience looking to leverage extensive background in crisis management, departmental organization and mass communication into an entry-level HR assistant position with Pacific 2.1 Technologies». («Опытный и состоявшийся менеджер политических кампаний с более чем десятилетним опытом работы, стремящийся использовать обширный опыт в кризисном управлении, ведомственной организации и массовых коммуникациях на должность помощника по персоналу начального уровня с Pacific 2.1 Technologies» [20]. Дальнейшие сведения об опыте работы, образовании и прочих достижениях и интересах лишь доказывают тезис, заявленный в начале.

С этой же целью используется пункт *resume summary statement (or a career summary)* (краткое, сжатое заявление, резюме квалификации и т. д.): «A resume summary statement (or a career summary) is a heading section of your resume that highlights your skills, years of work experience, best achievements, and certifications. It summarizes your expertise described in the resume. A professional summary is usually 2–3 sentences long and should be tailored to the position on offer. Without it —

Nobody will read your resume» («Резюме (или карьерное резюме) — это раздел заголовка вашего резюме, который подчеркивает ваши навыки, многолетний опыт работы, лучшие достижения и сертификаты. Оно суммирует ваш опыт, описанный в резюме. Профессиональное резюме обычно состоит из 2–3 предложений и должно быть адаптировано к предлагаемой позиции. Без него — никто не будет читать ваше резюме») [16]. Однако этот пункт, требующий определенных навыков составления, не является обязательным (как и любой другой пункт, кроме персональных данных).

Следующими пунктами резюме могут стать пункты «Work experience» («Опыт работы»), «Education» («Образование»), «Skills» («Навыки»), «Personal qualities» («Личные качества»), «Hobbies» («Увлечения»), Achievements («Достижения») и т. д. Эти пункты располагаются в строгой иерархии: на первом месте (в самом верху или слева на специально выделенной другим цветом полосе) будет располагаться информация, наиболее выгодно характеризующая кандидата. Пункты, в которых заявитель представлен с менее выигрышной стороны, могут опускаться («Образование», «Опыт работы», «Языки» и т. д.). В зависимости от реального опыта соискателя, резюме может быть хронологическим (последовательно перечисляются все карьерные этапы), функциональным (обозначены навыки, которыми владеет кандидат на данный момент) или смешанным (совмещающим эти пункты). Функциональное резюме рекомендуется выпускникам, лицам, имеющим перерывы в карьере либо тем, кто меняет сферу деятельности. Обратная хронология в пунктах «Образование», «Опыт работы», позволяет характеризовать заявителя «здесь и сейчас», что не только экономит время реципиента, но и позволяет представить кандидата состоявшимся специалистом.

Таким образом, шаблон резюме представляет собой фрейм, который каждый кандидат наполняет индивидуальной информацией. В отличие от анкеты, резюме не предполагает жестких рамок и обязательного заполнения всех пунктов. Составление резюме — во многом творческий процесс, отображающий личность кандидата. С одной стороны, среди рекрутеров ценятся оригинальные резюме, заявляющие о нестандартном, инновационном мышлении заявителя. С другой стороны, резюме должно иметь четкую, узнаваемую структуру, облегчающую его прочтение (фрейм должен быть узнаваем). Составитель навязывает реципиенту сценарий развертывания фрейма концепта, размещая в самом начале (либо слева) наиболее выгодную информацию и оставляя на периферии или замалчивая свои слабые стороны. Несмотря на универсальность, фрейм «резюме» культурологически маркирован и отображает аксиологические установки, принятые западным бизнес-обществом (борьба с дискриминацией по возрасту

и т.п.). Жанр резюме, несомненно, представляет интерес для дальнейшего лингвистического исследования, так как это один из наиболее динамично развивающихся

паттернов бизнес-дискурса, отображающий изменения содержания концепта EMPLOYEE как в национальной, так и в глобальной концептосфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аскольдов А. С. Концепт и слово // Русская словесность: Антология / Под общ. ред. В. П. Нерознака. — М.: Academia, 1997. С. 269–278.
2. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж: ВГУ, 1996. 103 с.
3. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. — Изд. 2-е, стер. — Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001. 123 с.
4. Волосухина Н. В. К вопросу о трактовке понятий «концепт» и «фрейм» в современной лингвистике [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://pglu.ru/upload/iblock/362/uch_2010_iii_00007.pdf (дата обращения: 01.08.2019).
5. Воркачев С. Г. Концепт счастья в русском языковом сознании: опыт лингвокультурологического анализа. Краснодар: Техн.Ун-т Кубан.Гос.Ун-та 2002, 142 с.
6. Данюшина Ю. В. Бизнес-дискурс: термин, типология, анализ // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2010. № 2. С. 48–52.
7. Демьянков В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 17–19.
8. Карасик В. И. Модельная личность как лингвокультурный концепт // Филология и культура. Мат-лы III Международной конференции. Ч. 2. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2001. С. 98–101.
9. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей редакцией Е. С. Кубряковой. — М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. 245 с.
10. Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979. 151 с.
11. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж. 2001.-189 с.
12. Потапова А. В. Англоязычный бизнес-дискурс как самостоятельный тип дискурса // Известия ВГПУ. 2017. № 10 (123). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angloyazychnyy-biznes-diskurs-kak-samostoyatelnyy-tip-diskursa> (дата обращения: 02.08.2019).
13. Слышкин, Г. Г. Концептологический анализ институционального дискурса // Филология и культура. 2001. С. 34–36.
14. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. 2-е. изд., испр. и доп. — М.: Акад. проект, 2001. — 989с.
15. Стодолинская Ю. В. Бизнес дискурс как самостоятельный тип дискурса // Перевод и сопоставительная лингвистика. 2013. № 9. С. 82–86.
16. Gerencer T. Resume Summary Examples (30+ Professional Summary Statements) [Электронный ресурс]. URL: <https://zety.com/blog/resume-summary>
17. How to make a resume for a job [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://zety.com/blog/how-to-make-a-resume#contact-information> (дата обращения: 10.08.2019).
18. Peachey K. How to write a successful CV [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.bbc.com/news/business-15573447>, свободный. — (дата обращения: 10.08.2019).
19. Resume // Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/resume>, свободный. — (дата обращения 12.08.2019).
20. Simpson M. How To Write A Killer Resume Objective (Examples Included) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://theinterviewguys.com/objective-for-resume> (дата обращения: 02.09.2019).
21. Slack M. How to Write a Resume: The Complete Guide [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://resumegenius.com/how-to-write-a-resume>, свободный. — (дата обращения: 03.08.2019).
22. Your CV: what to include in each section [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://nationalcareers.service.gov.uk/get-a-job/cv-sections>, свободный. — (дата обращения: 03.08.2019).

© Пашина Алёна Владимировна (pashinaav@tyuiu.ru),

Омелаенко Наталия Викторовна (omelaenkonv@tyuiu.ru), Денекко Марина Витальевна (denekomv@tyuiu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЕЛХЕНСКОГО ГОВОРА ЛЕЗГИНСКОГО ЯЗЫКА

LEXICAL ASPECTS IN GELHEN DIALECT OF THE LEZGIN LANGUAGE

A. Pirmagomedova
A. Rashidov
I. Efendiev

Summary. The article is devoted to the description of the lexical composition of the Gelhen dialect of the Lezgi language, which until recently was not the subject of close attention of researchers of the Lezgi language. The analysis of the lexical composition of this dialect was carried out in the integrated. In particular, the historical and geographical data on the Gelhen dialect and its carriers were investigated; the regional nature of the language was connected with the structure of the Lezgi language; was studied the lexical system of the dialect against the background of other local units, as well as the literary Lezgi language; the most specific lexical features for this dialect are fixed and described.

Keywords: Gelhen dialect, literature language, dialects, lexica, borrowing words, language contacts.

Пирмагомедова Аида Султанахмедовна

К.филол.н., доцент, Дагестанский государственный университет народного хозяйства (Махачкала)
aida.pirmagomedova@yandex.ru

Рашидов Азаверди Алиевич

К.филол.н., с.н.с., Институт языка, литературы и искусства ДНЦ РАН (Махачкала)
farsifarsi@yandex.ru

Эфендиев Ибрафил Исмаилович

Д.филол.н., профессор, Дагестанский государственный медицинский университет (Махачкала)
israf@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена описанию лексического состава гелхенского говора лезгинского языка, который до недавнего времени не был объектом пристального внимания исследователей лезгинского языка. Анализ лексического состава данного говора нами проведен в комплексном плане. В частности подвергнуты исследованию историко-географические данные о гелхенском говоре и его носителях; установлен ареал распространения гелхенского говора в диалектной структуре лезгинского языка; изучена лексическая система говора на фоне других локальных единиц, а также литературного лезгинского языка; зафиксированы и описаны наиболее специфические для данного говора лексические особенности.

Ключевые слова: гелхенский говор; литературный язык; диалектизмы; язык; лексика; заимствованные слова; языковые контакты.

Изучение диалектной лексики лезгинского языка является одним из важнейших направлений в дагестанском языкознании. Изыскания в данном направлении представляют собой огромный интерес для этимологических исследований по дагестанским и другим кавказским языкам, установления степени их родства исходя из корнеслова и словообразовательных моделей.

Лезгинские диалекты всегда были объектом пристального внимания крупных исследователей лезгинского языка. Наиболее значительными работами по данной проблематике на сегодняшний день являются монографии Р.И. Гайдарова «Диалектология лезгинского языка» [6] и У.А. Мейлановой «Очерки лезгинской диалектологии» [14].

В исследовании Р.И. Гайдарова дается характеристика основных фонетических, морфологических и иных особенностей шести диалектов лезгинского языка — гюнейского, яркинского, курахского, кубинского, ахтынского и фийского. В книге привлекает внимание большое

количество разнообразных диалектных фактов, определено место каждого из диалектов в системе лезгинского языка, раскрыты причины их характерных признаков, указаны актуальные направления их развития. Книга также содержит сравнительный словарь, включающий в себя более 1500 диалектных слов по основным лезгинским локальным единицам и литературному языку.

В фундаментальном труде У.А. Мейлановой «Очерки лезгинской диалектологии», который остается одним из наиболее востребованных и цитируемых исследований по диалектологии лезгинского языка, впервые в лезгиноведении дан тщательный анализ основных диалектов лезгинского языка, составлена подробная диалектологическая карта, проведено сравнительное исследование основных диалектов лезгинского языка. В 1970 году была издана книга У.А. Мейлановой «Гюнейский диалект — основа лезгинского литературного языка» [13], где дан детальный анализ фонетических и лексических характеристик гюнейской речи. Также следует отметить созданный этим исследователем «Диалектологический словарь лезгинского языка», в котором

охвачено двенадцать диалектных единиц, сгруппированных в трех наречиях лезгинского языка: кюринском, самурском и кубинском. В исследовании отражается современное состояние словарного состава лезгинских диалектов, представлена паспортизация лексического фонда, отраженная во всех предыдущих исследованиях. Всего этим автором опубликовано более 30 работ по диалектологии.

Среди работ по отдельным лезгинским диалектным единицам необходимо также отметить исследования А.Н. Генко [11]; М.М. Гаджиева [4]; Р.И. Гайдарова [5]; А.Г. Гюльмагомедова [12]; Ш.М. Саадиева [15]; Н.Ш. Абдулжамалова [1]; Ф.А. Ганиевой [8, 9, 10]. В последние годы наблюдается активизация диссертационных исследований по диалектам лезгинского языка, в которых проводились комплексные исследования их фонетико-морфологических и лексических особенностей: яргунскому (Бабаев, 1998), кимильскому (Асалиев, 2003), мискинжинскому (Насруллаева, 2005), ашарскому (Муртазаева, 2005), шимихюрскому (Шабанова, 2006), гогазскому (Аливердиева, 2006), хлютскому (Султалиева, 2011), гелхенскому (Пирмагомедова, 2013), каракюринскому (Асадова, 2013), захитскому (Карабеков, 2013) и др. [2].

Лексические особенности гелхенского говора обладают наиболее значительными диалектными отличиями от литературного языка в своем словарном составе. В говоре преобладают слова общелезгинского происхождения. Также здесь имеет место лексика, восходящая к общедагестанскому хронологическому уровню. При этом тут присутствует типичная только для данной диалектной единицы лексика, не сильно отличающаяся в количественном отношении от других локальных единиц лезгинского языка. Помимо исконно гелхенских слов, в лексическом фонде говора имеют место также иранские, арабские, тюркские, русские и др. заимствования.

Основной пласт словарного фонда гелхенского говора составляет лексика, совпадающая со словами литературного языка и других диалектов. В количественном отношении она превосходит все остальные группы слов и охватывает практически все сферы человеческой деятельности. К данной лексике, в первую очередь, относятся соматизмы, названия человека и созданного им окружающего мира, термины родства и свойства, лексика флоры и фауны, топонимические названия и т.д.

Существует несколько причин, объясняющих отличительные признаки гелхенской лексики в сравнении с литературным языком. Основными из них, по нашему мнению, являются следующие: а) существование в гелхенской речи целого ряда архаизмов, отсутствующих в литературном лезгинском языке; б) возникновение в говоре новообразований вследствие контактов

разного уровня интенсивности с территориально близкими языками, в частности с агульским языком, в то время как отличительной особенностью лезгинского литературного языка является его активные контакты с русским языком; в) сравнительно узкая сфера использования литературного лезгинского языка в повседневной жизни гелхенцев.

Лексические отличия между гелхенской локальной единицей и литературным языком на лексико-семантическом и фонетическо-морфологическом уровнях можно сгруппировать следующим образом: наиболее многочисленную группу представляют слова, различные по своему звучанию, но одинаковые или очень близкие по значению (в данную группу мы также включаем и различные иноязычные слова (арабизмы, иранизмы и тюркизмы, а также новейшие заимствования — русизмы.):

- гелх. *анагь* — лит. *ингьэ* 'вот';
- гелх. *астар* — лит. *асчлар* 'подкладка';
- гелх. *алажун* — лит. *алатлун* 'снимать' (например, мясо с костей);
- гелх. *аьскай* — лит. *аскла* 'низкий';
- гелх. *вахчаг* — лит. *вахчэг* 'штаны';
- гелх. *вэkh* — лит. *викh* 'ярмо';
- гелх. *гурар* — лит. *гурар* 'лестница';
- гелх. *гьинсаглатди* — лит. *исаьтhда* 'сейчас';
- гелх. *гларба* — лит. *арбе* 'среда';
- гелх. *зебз* — лит. *цегв* 'муравей' и др.

Вторую группу представляют слова, имеющие полностью идентичное произношение в говоре и литературном языке, но разные по своему лексическому значению. Большинство из этих слов являются наименованиями предметов или глаголами. Причины, повлиявшие на расхождения в семантике этих слов в говоре и литературном языке, в каждом случае индивидуальны:

- гелх. *гьумбаяр* 'пирожки с травой' — лит. 'форменный хлеб';
- гелх. *гьел* 'кладка кизяка' — лит. 'сани';
- гелх. *кьуьлин* 'кукуруза' — лит. 'пшеничные колосья';
- гелх. *кIватI* 'мяч' — лит. 'ком чего-либо';
- гелх. *муди цуьkh* 'розы' — лит. 'фиалки';
- гелх. *хехв* 'орех' — лит. 'ядра ореха';
- гелх. *пhалчhих* 'раствор для строительства' — лит. 'грязь';
- гелх. *запун* 'дурной, плохой' — лит. 'мыло';
- гелх. *йалун* 'бегать' — лит. 'тянуть, потянуть';
- гелх. *кьуьлин* 'кукуруза' — лит. 'пшеничные колосья'.

Третью группу представляют собственно диалектизмы. Данные слова в литературном языке отсутствуют, им могут соответствовать другие лексемы. В тематическом членении данная группа довольно неоднородна и часто может выявлять генетические параллели в других диалектах и говорах лезгинского языка. В гелхенском говоре, как и в других диа-

лектных единицах лезгинского языка, в группу собственно диалектизмов, как правило, входят название отдельных видов трав, цветов, разных насекомых, названия продуктов питания, наименования орудий труда, термины родства и т.д., что является показателем особенностей окружающей среды, условий жизни гелхенцев.

Наглядным примером является группа названий, обозначающих различные виды камня, используемого в качестве строительного материала в местности, населенной гелхенцами, а также являющийся материалом для обработки орудий труда:

къуртһабан къванар 'длинные камни твердой породы, используемые в строениях как поперечные балки';
тартһугъар 'обработанные круглые камни';
цӀудгумар 'мелкие осколки, остающиеся после обработки камня и идущие на заполнение пространства при постройках';
шингъилар 'мелкие речные камни';
гуьнуьйар 'оселки для точки ножей и серпов';
чһархар 'большие круглые камни';
тиргъ 'каменный забор';
цӀемхъер, цӀелихъ ар 'белые блестящие твердые камни, используемые в качестве огнива';
цхал 'вид гранита для точила';
цӀлемар 'поперечные длинные каменные балки'.

Как и во многих дагестанских языках, большое место в словарном составе лезгинского языка занимает иноязычная лексика. По справедливому замечанию проф. А.С. Чикобавы, «не было и нет такого языка, который обходился бы при помощи лишь одних собственных лексических средств» [16, с. 57].

Для успешного обслуживания разнообразных сфер коммуникации любой язык на раннем или позднем этапе своего развития начинает прибегать к помощи других языков, заимствуя у них не только отдельные слова, но и готовые словообразовательные модели и аффиксы.

Особенно значительный словарный дефицит язык испытывает в такие этапы своего развития, когда вследствие тех или иных причин за исторически непродолжительный период времени в социально-экономической жизни представителей данной языковой общности, равно как в их связях с другими народами, происходят значительные изменения.

Описывая историческое развитие лексического состава, нельзя не коснуться проблемы отражения в нем языковых взаимоотношений, прямым следствием которых является вхождение в лексическую систему новых слов.

Исследование иноязычной лексики гелхенского говора, как и других локальных единиц лезгинского язы-

ка, представляется очень актуальным, так как он на протяжении длительной истории своего развития имел непосредственные контакты со многими родственными и неродственными языками как кавказскими, так и тюркскими и индоевропейскими. Прямым результатом таких взаимоотношений является очень высокий удельный вес иноязычных слов в лексическом фонде говора. «Ни один язык не был бы в состоянии,— пишет академик В.В. Виноградов,— выразить каждую конкретную идею самостоятельным словом. Конкретность опыта беспредельная, ресурсы же языка строго ограничены» [3, с. 18].

Вместе с тем, как совершенно справедливо отмечает исследователь лезгинского языка Р.И. Гайдаров, наличие в жизни народа тех или иных социальных изменений не может быть обязательным условием заимствований [7, с. 45]. Более того, сами собой никакие изменения в общественно-политической, экономической и культурной жизни этноса не могут быть обязательным условием для усвоения фактов чужого языка. Появление в заимствующем языке новых лексических элементов и их употребление наряду с исконными средствами имеют место только в том случае, когда его носители в той или иной мере приобщаются к фактам другого языка.

Иноязычная лексика, функционирующая в гелхенском говоре, в плане написания и произношения не имеет существенных отличий от лезгинского литературного языка.

Русская лексика в словарном составе гелхенского говора — самая крупная группа заимствований. В гелхенской речи встречаются русизмы, часть из которых в своем фонетическом облике отличаются от соответствующих литературных единиц: *арми* 'армия', *артис* 'артист', *фурум* 'форма', *бальница* 'больница', *батинка* 'ботинок', *баинһуртһ* 'паспорт', *алмас* 'алмаз'; *казит* 'газета', *консерна* 'консерва', *кухана* 'кухня', *папрос* 'папироса', *ради* 'радио', *сталавуи* 'столовая', *хвазайин* 'хозяин' и др.

В дагестанском языкознании на протяжении последних десятилетий очень активно исследуются вопросы, связанные с контактами дагестанских языков с восточными языками. Описанию результатов этих контактов с тюркскими, иранскими и арабским языками на фонетико-морфологическом и лексическом уровнях посвящены работы А.М. Асланова, Р.И. Гайдарова; В.Л. Гукасяна Р.И. Гусейнова, Н.С. Джидалаева, С.М. Забитова, В.М. Загирова, А.Б. Кубатова, А.А. Магометова, Ш.М. Саадиева, С.А. Селимова, И.И. Эфендиева и др. [17, с. 12].

В речи гелхенцев встречаются следующие заимствования из иранских, арабского и тюркских языков, кото-

рые имеют отличную от литературного языка фонетическую структуру.

Иранские заимствования: гелх. *бахтһ* — лит. *бахт* 'судьба'; гелх. *зийан* — лит. *зиян* 'ущерб'; гелх. *манатһ* — лит. *манат* 'рубль'; гелх. *мичһэкһ* — лит. *мичек* 'комар'; гелх. *һул* — лит. *пул* 'деньги'; гелх. *хараба* — лит. *харанІа* 'руины'; гелх. *шигьэр* — лит. *шегьэр* 'город' и др.

Арабские заимствования: гелх. *аманатһ* — лит. *аманат* 'сбережение'; гелх. *бина* — лит. *бине* 'основа'; гелх. *вэлэд* — лит. *велед* 'наследник-дитя'; гелх. *Іадаг* — лит. *адат* 'обычай, традиция'; гелх. *вэлэд* — лит. *велед* 'наследник, дитя'; гелх. *гьебге* — лит. *гьебе* 'переметная сума' и др.

Тюркские заимствования: гелх. *бязме* — *бузьме* 'складка'; гелх. *гуьрчһэк* — лит. *гуьрчек* 'красивый'; гелх. *гэрэкһ* — лит. *герек* 'нужный'; гелх. *Іазар* — лит. *азар* 'болезнь'; гелх. *дэвэ* — лит. *деве* 'верблюд'; гелх. *дуьнй-ахІ* — лит. *дуьнья* 'мир, вселенная'; гелх. *хвашигэлла* — лит. *хвашикалди* 'добро пожаловать'; гелх. *уьргуьж* лит. *уьлгуьч* 'бритва' и др.

Наиболее крупные пласты заимствований включают в себя бытовую, общественно-политическую и религиозную лексику. Более ранние иноязычные включения связаны с иранскими языками, более поздние — с тюркскими и арабским языками. Новейшие заимствования из русского языка в количественном отношении значительно превосходят восточные языки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулжамалов Н. А. Финский диалект лезгинского языка (собственности консонантизма. Система глагола). Махачкала, Дагучпедгиз, 1965.
2. Абдулмуталибов Н. Ш. Библиографический указатель литературы по лезгинскому языкознанию. Махачкала — 2004. 385 с.
3. Виноградов В. В. О формах слова // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. — М., Наука, 1975.
4. Гаджиев М. М. О некоторых особенностях аныхского говора лезгинского языка // Ученые записки Ин-та истории языка и литературы Дагестанского филиала АН СССР. Т. 2, 1957. С. 211–223.
5. Гайдаров Р. И. Ахтынский диалект лезгинского языка. По данным села Ахты. Махачкала, Дагучпедгиз, 1961.
6. Гайдаров Р. И. Лезги чІалан диалектология. (Лезги чІалан учителар ва литфақдин студентар патал). Махачкала, Дагучпедгиз, 1963.
7. Гайдаров Р. И. Лексика лезгинского языка. (Основные пути развития и обогащения). Спецкурс. — Махачкала, Дагучпедгиз, 1966.
8. Ганиева Ф. А. Курушский говор лезгинского языка. Махачкала, 2008.
9. Ганиева Ф. А. Джабинский диалект лезгинского языка. Автореф. дисс. канд. филол. наук. Тбилиси, 1980.
10. Ганиева Ф. А. Диалекты и говоры самурского наречия лезгинского языка: (мазинский и гутумский диалекты, мичахский и смугульский говоры) Махачкала, 2011.
11. Генко А. Н. Материалы по лезгинской диалектологии. Кубинское наречие // Известия АН СССР, отделение гуманитарных наук, серия УП, 1929, № 4. С. 317–342.
12. Гюльмагомедов А. Г. Куткашенские говоры лезгинского языка. Автореф. дисс. канд. филол. наук. Махачкала, 1966.
13. Мейланова У. А. Гюнейский диалект — основа лезгинского литературного языка. Махачкала, 1970.
14. Мейланова У. А. Очерки лезгинской диалектологии. М.: Наука, 1964.
15. Саадиев Ш. М. Кимильский говор лезгинского языка. (Из фонетики) // Известия АН Азерб. ССР, серия обществ. наук, 1961, № 4. С. 83–96.
16. Чикобава А. С. Введение в языкознание — М.: Учпедгиз, 1953 — Ч. 1. — 1953. 243 с.
17. Эфендиев И. И. Персидская лексика в нахско-дагестанских языках. М., 2003.

© Пирмагомедова Аида Султанамедовна (aida.pirmagomedova@yandex.ru),
 Рашидов Агаверди Алиевич (farsifars@yandex.ru), Эфендиев Исрафил Исмаилович (israf@yandex.ru).
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СМЫСЛ И ЗНАЧЕНИЕ В ОБЫДЕННОЙ РЕЧИ, ЛОГИКЕ И ЛИНГВИСТИКЕ

Поршин Роман Сергеевич

Аспирант, МГУ имени М. В. Ломоносова

r.porshin@yandex.ru

SENSE AND REFERENCE IN ORDINARY SPEECH, LOGIC, AND LINGUISTICS

R. Porshin

Summary. The article deals with the problem of relation between concepts of sense and reference. Examples of sentences of ordinary speech give an idea of sense as an action and meaning as a result. A comparison between logic and linguistics shows that logic explains the cognitive value of an utterance but considers only substantives, whereas linguistics tends to reflect on subjective perceptions, which are not involved in cognition. The understanding of sense as an action confirmed by ordinary speech could potentially be the link between logic and linguistics.

Keywords: philosophy of language, sense, reference, significate, denotate, referent.

Аннотация. В статье рассматривается проблема соотношения понятий смысла и значения. Примеры предложений обыденной речи дают представление о смысле как действии и значении как результате. Сравнение логики и лингвистики показывает, что логика объясняет познавательную ценность высказывания, но учитывает только существительные, а лингвистика тяготеет к рассмотрению субъективных представлений, не участвующих в познании. Понимание смысла как действия, подтверждаемое обыденной речью, потенциально может быть опосредующим звеном между логикой и лингвистикой.

Ключевые слова: философия языка, смысл, значение, сигнификат, денотат, референт.

Постановка проблемы

Понятия значения и смысла в обыденной речи трудноразличимы, а в логике и лингвистике их интерпретация расходится (Н.Д. Арутюнова: «Логика и лингвисту трудно договориться об употреблении таких терминов, как значение, смысл, обозначение и под.: логик под термином «значение» понимает отношение знака (символа, слова) к внеязыковому объекту (денотату, референту), лингвист же с этим термином ассоциирует понятийное содержание языковых выражений...» [цит. по: Бондарко, 2002, с. 101]). В данной статье мы рассмотрим указанные области и предложим способ их объединения.

Понятия значения и смысла в обыденной речи

В повседневном функционировании языка слова «значение» и «смысл» являются синонимами и допускают взаимозаменяемость. Так, в толковом словаре даются определения: «ЗНАЧЕНИЕ, я, ср. 1. *Смысл*, то, что данное явление, понятие, предмет значит, обозначает. <...> 2. Важность, значительность, роль» [5, с. 232]; «СМЫСЛ, а, м. 1. Содержание, сущность, суть, *значение* чего-н. <...> 2. Цель, разумное основание чего-н. <...> 3. В нек-рых сочетаниях: разум, разумность. <...>» [5, с. 737]. Данные определения полностью не совпадают, но ссылаются друг на друга. Это дает возможность рассмотреть использование слов «значение» и «смысл» в одинаковых контекстах, чтобы на примере проследить разницу. Мы будем исходить из предпосылки,

что реально существует только речь в виде предложений, поэтому сравнению подлежат именно предложения.

Пример 1. Каково значение слова «стол»? — В чем смысл слова «стол»?

На первый вопрос легко ответить: стол — это «предмет мебели в виде широкой горизонтальной пластины на опорах, ножках» [5, с. 769]. Если понимать второй вопрос в точном смысле, то по сравнению с первым в нем будет содержаться телеологическая составляющая, и тогда на него следует ответить так: стол — это то, что стоит, либо это то, на что стелют [6, с. 764]. Этимология позволяет осмыслить, что такое стол, хотя, вероятно, и не является единственным способом это сделать. С помощью словарного значения можно опознать стол, но этим так и не будет достигнуто понимание того, что такое стол (подобно тому, как в «китайской комнате» искусственный интеллект не понимает выполняемых им инструкций [8, с. 418]).

Пример 2. В чем смысл высказывания «Лондон — столица Великобритании»? — В чем значение высказывания «Лондон — столица Великобритании»?

Смысл высказывания — в констатации факта, в его познавательной ценности. Смысл можно переформулировать, но нельзя, собственно, выразить («Мы не можем выразить языком то, что само выражается в языке. Предложение показывает логическую форму действительности. Оно выявляет ее» [2, с. 11]). Значение этого высказывания

в том, что его произнесение само является фактом. Так, если говорящий счел нужным мне об этом сообщить, он, вероятно, считает, что мне это неизвестно.

Пример 3. В чем смысл жизни? — В чем значение жизни?

Смысл в первом вопросе — это цель, насчет которой человек хочет твердо определиться, чтобы в дальнейшем не испытывать сомнений. По-видимому, второй вопрос в точном смысле может задавать себе только тот, кто уже прожил жизнь и для кого она предстает как свершившийся факт. Вполне вероятно, что жизнь окажется не лишеной значения, но также вероятно, что человек при жизни вовсе не стремился к такому результату и ставил другие цели.

Выводы: смысл относится к значению как действие к результату. Слова — готовый материал, а высказывание — действие. Поэтому нехарактерно говорить о смысле слова или значении высказывания. Понять смысл слова — значит понять его как действие («...вызываю ли я значение слов в своем воображении при обычном употреблении?» [3, с. 262]), а понять значение высказывания — значит рассматривать его само по себе как факт. Если высказывание само становится готовым материалом, тогда закономерно говорить о его значении, например, о значении афоризма.

Понятия значения и смысла в логике (на примере концепции Г. Фреге)

Различение значения и смысла в логике было введено Г. Фреге [7] для разрешения проблемы тождества. Если нет разницы между значением и смыслом, иначе говоря, если слова — только ярлыки для вещей, то предложение « $a=b$ » выражает только тождество вещи себе самой и не говорит ничего нового, точно так же, как предложение « $a=a$ ». Для того чтобы сообщать нечто новое, предложение « $a=b$ » должно выражать «различие в способах данности обозначаемого» [7].

Фреге приводит следующий пример: пусть a , b , c — медианы треугольника, тогда выражение «точка пересечения a и b » значит то же, что выражение «точка пересечения b и c » [7]. Значение — определенная точка, смысл — способ ее обнаружить. Вероятно, именно этот треугольник, приведенный в качестве примера, и стал известен как треугольник Фреге, на вершинах которого расположены значение, смысл и знак. Другой пример: у выражений «Утренняя звезда» и «Вечерняя звезда» одно и то же значение (планета Венера), но разный смысл (способ ее наблюдения).

Особо Фреге отмечает, что от значения и смысла следует отличать представление [7]. Представление всецело субъективно и не может участвовать в познании, поскольку «разные представления не могут одновременно существо-

вать в одном сознании» [7]. Ведь разные представления — это уже тем самым представления о разных предметах.

Для нашего рассмотрения представляется важным, что у Фреге в понятии смысла присутствует оттенок действия и целенаправленности, отмеченный нами при рассмотрении обыденной речи. В приведенном им примере проведение медиан в треугольнике — это действие, точка их пересечения — результат. Смысл он называет «способом данности», а способ — это характеристика действия, а не вещи. Также следует отметить, что проблема, которую он решал, была не языковой, а познавательной, поэтому его интересовали предметы действительности и способы их обозначения. То, что он называет смыслом выражений «Утренняя звезда» и «Вечерняя звезда» — это не смысл самих слов «утренняя», «вечерняя» и «звезда».

Понятия значения и смысла
в лингвистике
(на примере работы И. М. Кобозевой)

Концепция Фреге была заимствована лингвистами с некоторыми изменениями. В центре внимания оказалось не то, как одна вещь может обозначаться различными способами, а то, что обозначает одно отдельно взятое слово. Поворот от вещей к словам привел к тому, что значение также стало переноситься в сферу мышления («...сущность слова-лексема заключается не в том, что оно обозначает вещь, или соотносится с вещью, а в том, что оно репрезентирует некоторую абстракцию как результат познавательной деятельности человека» [4, с. 81]; «Возможна и иная трактовка денотата [значения] лексемы, при которой денотат определяется как связанный с данным словом в сознании носителя языка целостный образ типичного, эталонного представителя соответствующего данному слову класса сущностей (т.е. денотата в первом понимании, экстенционала)» [4, с. 83]). Но смысл — это способ данности объекта действительности, поэтому, когда внимание полностью переключается на проблему соотношения языка и мышления, и значение, и смысл оказываются по сути равными представлению («Значение X -а — это информация, связываемая с X -ом конвенционально, т.е. согласно общепринятым правилам использования X -а в качестве средства передачи информации. Смысл X -а для Y -а в T — это информация, связываемая с X -ом в сознании Y -а в период времени T , когда Y производит или воспринимает X в качестве средства передачи информации» [4, с. 13]).

Если значение понимается как общепринятое представление, а смысл — как индивидуальное представление, то узнать нечто новое можно, только сравнивая свое индивидуальное понимание слова с его толкованием в словаре, при условии, что словарное толкование сопоставляет различные индивидуальные представления. Но сам язык тогда не может ничего сообщить. Ведь что в таком случае значит

выражение «а=б»? Различные индивидуальные представления относятся к одному общепринятому представлению. Но как это выразить общепринятым языком? «а=а». С другой стороны, как могут у одного индивида сформироваться различные представления о том, что одинаково выражается? Если они формируются по воле индивида, то он уже знает, что они относятся к одному и тому же, и не может снова узнать это. Если они формируются стихийно — что значит, что индивид забывает одно свое представление и независимо от него формирует другое, а потом вспоминает то первое — тогда он действительно нечто узнает, но он так же не может выразить это, как и узнать от другого, поскольку выражение этого знания окажется тривиальным: «а=а». Если составители словарей находятся в той же ситуации, то и они не могут сопоставить в словарном толковании различные индивидуальные представления.

Однако с лингвистической точки зрения оказывается возможным по-новому взглянуть на проблему. С точки зрения логики может показаться, что действительность состоит из вещей, а язык используется только для установления тождества между вещами («а=б»). Но существуют предложения, которые сообщают нечто о действительности, не выражая при этом отношения тождества. Как представить в виде тождества предложение «идет дождь»? Однако оно нечто нам сообщает (при условии, что оно истинно). Представляется, что действие, выражаемое в предложении, будет препятствовать представлению его в виде тождества. Даже в предложении «а есть б» есть сказуемое, а значит, есть и действие.

Поскольку действие не позволяет представить предложение в виде тождества, то с лингвистической точки зре-

ния закономерно задать следующий вопрос: если значением существительного является предмет действительности, то в чем тогда значение глагола? К примеру, мы знаем, что значит «бежать» и можем сказать, когда это происходит в действительности. Но то, что происходит — это бег, существительное, которое не может заменить глагол в предложении. Тот факт, что собака бежит, нельзя выразить словами «собака есть бег». Возможным, хотя и странным, будет предложение «собака осуществляет бег», но оно не будет выражать тождества. Тогда можно глагол «осуществлять» попытаться представить в виде существительного и т.д.

Вывод

Г. Фреге усмотрел различие между смыслом и значением по отношению к предмету действительности, обозначаемому существительным с зависимыми словами. С точки зрения лингвистики очевидно, что, во-первых, только существительным и местоимениям-существительным соответствуют предметы, а во-вторых, что предложение может сообщать нечто новое, не выражая при этом отношения тождества. Понимание в лингвистике смысла и значения как соответственно индивидуального и общепринятого представления может быть связано именно с этой трудностью.

Возможно, в свете этой трудности следует рассматривать как слово вообще не существительное, а глагол, так как слова существуют только в предложении, а предложение выражает действие (которое в безличном предложении может быть и лишено конкретного деятеля: «Темнеет»). Действительность при этом следует понимать как «совокупность фактов, а не вещей» [2, с. 1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А. В. Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка / Рос. академия наук. Ин-т лингвистических исследований. — М.: Языки славянской культуры, 2002. — 736 с.
2. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат [Электронный ресурс]. — М.: Иностранная литература, 1958. — Режим доступа: <http://w2.ict.nsc.ru/jspui/bitstream/ICT/951/3/vit.pdf>.
3. Витгенштейн Л. Философские работы. Часть I. Пер. с нем. / Составл., вступ. статья, примеч. М. С. Козловой. Перевод М. С. Козловой и Ю. А. Асеева. — М.: Издательство «Гнозис», 1994. — 612 с.
4. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. — М.: Эдиториал УРСС, 2000—352 с.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — М.: ООО «А ТЕМП», 2006. — 944 с.
6. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т. 3. — М.: «Прогресс», 1987—832 с.
7. Фреге Г. Смысл и значение [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://kant.narod.ru/frege1.htm>.
8. Searle J. R. Minds, brains, and programs // Behavioral and brain sciences. — 1980. — Т. 3. — № 3. — С. 417—424.

© Поршин Роман Сергеевич (r.porshin@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О КОМПОЗИЦИИ СЛОЖНОГО СИНТАКСИЧЕСКОГО ЦЕЛОГО В РАННИХ НЕМЕЦКИХ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТАХ

Рудакова Жанна Ивановна

К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Калужский
государственный университет им. К.Э. Циолковского»
rudakova.z@bk.ru

TO THE QUESTION OF THE COMPOSITION OF A COMPLEX SYNTACTIC WHOLE IN THE EARLY GERMAN NEWSPAPER TEXTS

Z. Rudakova

Summary. The features of the composition of a complex syntactic whole are considered by the material of correspondence texts of early German printed Newspapers. Regular Newspapers appeared in German-speaking Europe in the period preceding the normalization and codification processes in the German language. The composition of a complex syntactic whole in the studied material is rather loose and can therefore be considered as still at the initial stage of its formation.

Keywords: complex syntactic whole, elementary sentence, thematic segment, composition, structure, beginning, core, ending.

Аннотация. Особенности композиции сложного синтаксического целого рассматриваются на материале текстов корреспонденций ранних немецких печатных газет. Регулярные газеты появились в немецкоязычной Европе в период, предшествующий нормализационным и кодификационным процессам в немецком языке. Композиция сложного синтаксического целого в исследуемом материале является довольно рыхлой и может поэтому рассматриваться как находящаяся еще на начальной стадии своего формирования.

Ключевые слова: сложное синтаксическое целое, элементарное предложение, тематический отрезок, композиция, структура, зачин, ядро, концовка.

Исследования в области истории развития немецкого языка позволяют в последнее время делать выводы о степени проработанности отдельных проблем. Так, по замечанию Н.Н. Семенюк, систематическое изучение ранненововерхненемецкого (рнвн) периода еще только начинается [1]. Кроме того, в связи с усиленным вниманием современной лингвистики к функциональному, коммуникативному и прагматическому аспектам изучения языков можно говорить об увеличении роли и значения стилистических исследований [2]. В связи с этим представляет интерес исследование письменных памятников начала XVII века, результаты которого позволяют обратить внимание лингвистов на структурное варьирование в текстах, характерное для периода, предшествующего нормализационным и кодификационным процессам в немецком языке.

Материалом настоящего исследования послужили первые десять номеров газеты «Die Relation» от 1609 года [3], принадлежащие тому времени, когда в сфере делового языка Германии наряду с канцелярской документацией, полемической литературой и официальной перепиской начинает формироваться новый вид деловой письменности — информационная литература [4]. Объектом анализа явилась композиция сложного синтаксического целого в текстах корреспонденций.

У истоков изучения проблем сложного синтаксического целого во второй половине XX века в русистике стояли Н.С. Поспелов, В.В. Виноградов, Л.М. Лосева, Г.Я. Солганик, которые предприняли попытки исследования обсуждаемой единицы в различных направлениях: грамматическом, семантическом, структурно-семантическом, а также с позиций стилистического синтаксиса [5]. В последние десятилетия в работах отечественных лингвистов на первый план выступают проблемы, связанные с исследованиями текста, когда сложное синтаксическое целое рассматривается как компонент (макро) текста, т.е. как некий микротекст. В этой связи принято говорить о сложном синтаксическом целом как о явлении одновременно синтагматическом и функциональном [6].

В дальнейшем изложении обозначение «сложное синтаксическое целое» применяется к совокупности синтаксических единиц (группа предложений различной структуры или цепочка сложных предложений с парами гипотаксическими связями), объединяемых единой темой и представляющих собой некое развернутое и относительно завершенное высказывание. При этом за базисную структурную единицу сложного синтаксического целого принимается элементарное предложение, под которым понимается всякая синтаксическая единица,

означаемым которой является мысль об одном расчлененно представляемом событии, а означающим — цепочка словоформ [7].

Рассматривая композиционно-смысловую структуру сложного синтаксического целого, П.А. Лекант указывает три основных составляющих ее элемента: 1) начало, представляющее собой начало мысли и называемое зачином; 2) среднюю часть, где развивается мысль-микротема; 3) концовку — подведение итога в развитии микротемы, обобщение или представленную в разнообразной форме «подсказку», что развитие темы в данной ситуации завершено [8]. Кроме того, по мнению П.А. Леканта, сложное синтаксическое целое может распадаться на более мелкие микротемы [8]; это означает, что средняя часть ядро может состоять из нескольких тематических отрезков, в которых прослеживается развитие основной темы сложного синтаксического целого.

В отличие от П.А. Леканта, О.И. Москальская, допускает существование как трехчастной, так и двухчастной структуры сложного синтаксического целого. При этом основными компонентами двухчастной структуры являются ключевая (основная) фраза и комментирующая часть. При трехчастной структуре к этим двум частям добавляется концовка: вывод или обобщение [6].

Таким образом, сложное синтаксическое целое, в состав которого входит более одного элементарного предложения, всегда неким образом структурировано, и структура его оказывается порой достаточно сложной. Так, в исследуемых текстах зафиксировано 283 сложных синтаксических целых объемом более одного элементарного предложения. При проведении статистического анализа это число принимается за 100%.

Естественно предположить, что построение сложного синтаксического целого в газетном тексте начала XVII в. осуществлялось по законам, отличным от представленных в текстах современных газет. Однако удастся зафиксировать также некоторые черты, присущие исследуемой единице в современном немецком языке, что позволяет выделить некие универсальные, не зависящие от времени создания газетного текста, закономерности построения сложного синтаксического целого в нем.

Так в ряде выделенных сложных синтаксических целых первое элементарное предложение в соответствии с пониманием П.А. Леканта, несомненно, является зачином. Например: *Der Raht allhie hat sich bishero auff jüngst angezeigten puncten / der Statt beschwerden und rechnung belangend/ noch nicht Resolviert.* (Auß Cöln / vom 8. Jenner. Nr. 1), *Mitt König May vnd den*

Evangelischen Stenden stehet es in alten Terminis,... (Auß Wien / vom 28. Dito. Nr. 6).

Функцию зачина выполняет порой также цепочка элементарных предложений (2¹ — 6). Ср.: *Heut nachmittag vmb 3 / Vhren / hat sich in vnser Statt Erfurt ein vnerhört vberauß groß Vnglück / welches mit Augen nit gnugsam kan beweint werden / deßgleichen auch nie geschehen / zugetragen vnd begeben weil Erfurd gestanden / so nach folgender massen ergangen.* (Auß Erfurd vom 7. Februarij. Nr. 8).

Зачин размером в одно элементарное предложение, встречен 15 раз (5,2%), более чем в одно элементарное предложение,— 17 раз (5,9%).

Зафиксированы также начальные элементарные предложения с функцией введения последующей информации. Например, начальные элементарное предложение в сложном синтаксическом целом: *Von newem wenig zumelden/...* (Auß Cöln / vom 29. Jenner. Nr. 4), *Sonst wird auch außgeben...* (Ein andere vom 26. Dito. Nr. 5), *Seiter jüngst ist alhie nichts sonders fürgangen / ...* (Auß Wien vom 14. Dito. Nr. 8). Такие элементарные предложения содержат, как правило, ссылку на автора, например: *Berichte den Herrn hiemit / ...* (Auß Prüssel / vom 20. Februarij. Nr. 8), *Seider jünst haben wir nichts besonders vernommen / ...* (Auß Cöln / vom 8. Jenner. Nr. 1) или на третьи лица, ср.: *Dargegen schreibt man...* (Auß Cöln / vom 22. Jenner. Nr.3), *Mann sagt alhie starck / ...* (Auß Preßburg vom 7. Dito. Nr. 3), *Die Stende zu Horn geben auß...* (Auß Wien / vom 18. Dito. Nr. 5), *Von dem Oesterreichischen wesen / wird allhie vnderschiedlich außgeben / ...* (Auß Prag / vom 29. Dito. Nr. 1), *Von etlichen Personen wirdt vor gewiß außgeben / ...* (Auß Prag / vom 21. Dito. Nr. 8).

Однако такая функция отмечена не только у элементарных предложений в начальной позиции сложного синтаксического целого. Вводящие информацию элементарные предложения могут располагаться перед любым тематическим отрезком средней части (ядра) сложного синтаксического целого. Например: ... (3) *man kan aber noch eygentlich nit wissen / (4) wo die deputirten zusammen kommen sollen / (5) der gegentheil begert wol (6) das wir vnser deputirten in vnser gebiet senden solle / ...* (Auß dem Hag vom 9. Dito. Nr. 2).

Подсчеты показали, что элементарные предложения, вводящие информацию и занимающие начальную

¹ Для оптимизации ориентации в тексте перед элементарным предложением в скобках указан его номер в общей цепочке, а — в случае прерывания данного элементарного предложения другим — отрезки прерванного элементарного предложения обозначены дополнительно буквами

Таблица 1. Тематика концовок сложного синтаксического целого

№ п/п	Тип концовки	Количество	%
1	Выводы автора	4	5
2	Дальнейшие действия сторон	7	8,6
3	Критика описываемых событий	1	1,2
4	Комментарий автора	26	32
5	Намерения действующих лиц	2	2,5
6	Обращение автора ко Всевышнему	8	10
7	Опасения по поводу дальнейшего развития событий	9	11
8	Последствия описываемых событий	2	2,5
9	Предположения по поводу дальнейшего развития событий	14	17,3
10	Причины описываемых событий	3	3,7
11	Результат описываемых действий	5	6,2
ИТОГО:		81	100

Таблица 2. Варьирования в структуре сложного синтаксического целого

№ п/п	Структура сложного синтаксического целого	К-во	%
1	Зачин + ядро + концовка	17	6
2	Зачин + ядро + двухкомпонентная концовка ¹	1	0,35
3	Двухкомпонентный зачин + ядро + концовка	2	0,71
4	Двухкомпонентный зачин + ядро с зачином одного из тематических отрезков + концовка	1	0,35
5	Двухкомпонентный зачин + ядро с концовкой тематического отрезка	1	0,35
6	Зачин + ядро	18	6,36
7	Зачин + ядро с зачином одного из тематических отрезков	1	0,35
8	Зачин + ядро с зачином одного из тематических отрезков + концовка	2	0,71
9	Зачин + ядро с концовкой одного из тематических отрезков	4	1,4
10	Зачин + ядро с концовкой одного из тематических отрезков + концовка	3	1,1
11	Зачин + ядро с концовкой одного из тематических отрезков + двухкомпонентная концовка	1	0,35
12	Зачин + ядро с зачинами и концовками тематических отрезков + концовка	1	0,35
13	Территориальный маркер ² + ядро	37	13,1
14	Территориальный маркер + зачин + ядро	1	0,35
15	Зачин + территориальный маркер + ядро	1	0,35
16	Территориальный маркер + ядро + концовка	7	2,5
17	Территориальный маркер + ядро с зачином одного из тематических отрезков + концовка (элементарное предложение с указанием на территориально маркированный компонент)	2	0,71
18	Территориальный маркер + ядро с концовкой одного из тематических отрезков + концовка	1	0,35
19	Территориальный маркер + зачин + ядро + двухкомпонентная концовка	1	0,35
20	Ядро	128	45,22
21	Ядро + концовка	36	12,72
22	Ядро + двухкомпонентная концовка	2	0,71
23	Ядро с зачином одного из тематических отрезков	3	1,1
24	Ядро с зачином одного из тематических отрезков + концовка	2	0,71
25	Ядро с зачином и концовкой тематического отрезка + концовка	1	0,35
26	Ядро с концовкой одного из тематических отрезков	6	2
27	Ядро с концовкой одного из тематических отрезков + концовка	3	1,1
ИТОГО:		283	100

¹ Два семантически разных типа концовки следуют друг за другом.

² Элементарное предложение с указанием на территориально маркированный компонент.

Таблица 3. Количественный состав тематических отрезков в ядре сложного синтаксического целого

Количество тематических отрезков в ядре	Количество сложных синтаксических целых	%
Сложное синтаксическое целое, состоящее только из ядра		
1	92	32,51
2	22	7,77
3	10	3,53
4	3	1,1
5	1	0,35
Сложное синтаксическое целое, состоящее из нескольких структурных элементов		
1	71	25,1
2	44	15,51
3	28	9,9
4	8	2,83
5	1	0,35
6	1	0,35
8 ТО	1	0,35
12 ТО	1	0,35
ИТОГО:	283	100

позицию в сложном синтаксическом целом, встречены в исследованном материале 22 раза (7,6%), занимающие позицию перед неким тематическим отрезком ядра сложного синтаксического целого — 16 раз (5,5%). В совокупности начальное элементарное предложение в функции зачина или вводящего информацию высказывания отмечено в 18,7% сложных синтаксических целых.

Кроме того, в ряде сложных синтаксических целых зафиксирован отрезок, который П. А. Лекант и О. И. Москальская называют концовкой. Тематика концовок сложных синтаксических целых в исследованном материале разнообразна. Так, порой в них выражаются опасения относительно дальнейшего развития событий, например: *...vnnnd ist zu besorgen es wird theils das Leben kosten / ...* (Auß Prag vom 12. Jenner. Nr. 3) или же высказываются предположения по этому поводу. Например: *...im fall das Osterreichische wesen nicht gestilt wird / so werden die Vngarn den Stenden beistehen / wie dann die heidugten mit verlangen darauff warten.* (Auß Preßburg vom 7. Dito. Nr. 3). Роль концовки выполняет также и комментарий автора, например: *...wie diß ablauffen wirt / gibt zeit...* (Zeitung auß Cöln / vom 5. Matij. Anno 1609. Nr. 9), *...jedertheil aber sich starck auff seinen Vorthail versihet / ...* (Auß Wien / vom 12. Dito. Nr. 8), *...ist aber alles vmb sonst / daher sie vbel zu frieden / ...* (Ein andere vom 2. Jenner. Nr. 2) или же его обращение к Всевышнему, например: *Got geb das was guts folgt / ...* (Auß Wien vom 6. Dito. Nr. 7), *...der Allmächtig verleihe ferner sein gnade / ...* (Zeitung auß Cöln/ vom 5. February. Anno 1609. Nr. 5) *...Gott wölle selben wider zur gesundheit helfen.* (Zeitung auß Cöln/ vom 5. February. Anno 1609. Nr. 5). Встречены в текстах

корреспонденций также концовки, в которых указываются причины или последствия описываемых событий, называются дальнейшие намерения сторон описываемых конфликтов или же делаются некие выводы. В таблице 1 приведены результаты подсчетов тематики концовок (абсолютные числа и доля в процентах).

Таблица показывает, что наиболее частотны концовки, содержащие комментарии автора, а также предположения по поводу дальнейшего развития событий.

В ходе анализа удалось выявить случаи, когда концовка располагается внутри ядра сложного синтаксического целого и завершает некий тематический отрезок в его составе. В функции концовки отдельного тематического отрезка встречены комментарии автора (12 раз), например: *... (2) zu was vorhaben ist (3) gut zu erachten / ...* (Auß Wien / vom Ultimo Dito. Nr. 2), предположения автора (5 раз), например: *...(3a) wird aber ... (3b) schwerlich sein können / ...*, предположения третьих лиц (2 раза), ср.: *(3) vnd wie man vermeint (4) möchte bald was thätlichs vorgenommen werden / ...* (Auß Wien vom 14. Dito. Nr. 8) опасения автора (1 раз), например: *... (11) geschieht nun jertz keine vergleichung / (12) so ist nichts gewissers (13) dan ein angriff zubesorgen / (14) die Evangelischen Stende wollen ehe sterben (15) als sich von den Stetten vnnnd Märckten absondern zulassen / ...* (Ein andere vom 4. Martij. Nr. 10) и обращение ко Всевышнему (1 раз), ср.: *... (5) Gott geb (6) daß es wol gehalten werde / ...* (Zeitung auß Prüssel / vom 20. Februarij Anno Nr. 8).

Общее количество сложных синтаксических целых, в структуре которых зафиксированы концовки, состав-

ляет 94 (33,2%). При этом, количество концовок внутри ядра сложного синтаксического целого встречено 21 раз (7,4%), а концовок как отдельного структурного элемента сложного синтаксического целого — 83 раза (29,3%).

Однако при столь незначительном количестве начальных и конечных элементов сложного синтаксического целого, их структурное многообразие, как показывает Таблица 2, весьма значительно.

Результаты подсчетов позволяют констатировать, что в исследуемых текстах доля сложных синтаксических целых с неполной трехчастной структурой, составляет 94% (47% сложных синтаксических целых состоят только из ядра, 47% имеют двухчастную структуру с различного рода варьированиями), в то время как «классическая» трехкомпонентная структура сложного синтаксического целого представлена лишь в 6% случаев.

Ядро сложного синтаксического целого как его основной компонент представляет собой в структурном отношении некую совокупность тематических отрезков с относящимися к ним в отдельных случаях зачинами и / или концовками (соответственно, 5,74% и 7,55% сложных синтаксических целых). Число тематических отрезков в составе ядра сложного синтаксического целого варьирует от одного до двенадцати.

Данные таблицы показывают, что в большинстве сложных синтаксических целых ядро состоит из одного тематического отрезка (57,61%). Вторым по частотности является тип сложного синтаксического целого с двумя тематическими отрезками в ядре (23,28%). Сложные синтаксические целые, имеющие в составе ядра четыре и более тематических отрезка встречаются редко.

Таким образом, композиция сложного синтаксического целого в текстах корреспонденций первых немецких печатных газет является довольно рыхлой и может поэтому рассматриваться как находящаяся еще на начальной стадии своего формирования. Об этом свидетельствуют весьма незначительное количество сложных синтаксических целых, имеющих классическую трехкомпонентную структуру (6%), а также существование многочисленных, сильно различающихся типов сложных синтаксических целых. Основным компонентом структуры, представленным во всех исследованных сложных синтаксических целых, является ядро, которое состоит, как правило, из одного или двух тематических отрезков (соответственно, 57,61% и 23,28%). Что касается зачина и концовки, то они не могут рассматриваться как постоянные структурные компоненты сложного синтаксического целого в связи с незначительным количеством случаев, в которых они представлены (соответственно 18,7% и 29,3%).

ЛИТЕРАТУРА

1. Семенюк Н. Н. Развитие сложного предложения в немецком языке XII–XVII вв. М., Калуга — Издательство «Эйдос» (ИП Кошелева А. Б.), 2010 — 170 с.
2. Семенюк Н. Н. Очерки по исторической стилистике немецкого языка. — М.: Ияз РАН, ИИЯ, 2000. — 183 с.
3. Dr. Walter Schöne. Die Relation des Jahres 1609. — Leipzig: Otto Harrassowitz, 1940. — Nr. 1 — 10.
4. Гухман М. М. История немецкого литературного языка XVI — XVIII вв. / М. М. Гухман, Н. Н. Семенюк, Н. С. Бабенко; отв. ред. В. Н. Ярцева; — М.: Наука, 1984. — 248 с.
5. Карпов А. Н. Поликомпонентные единства с идентичными элементами в русской монологической речи. дисс. доктора фил. наук: 10.02.01 Тула, 1983. —
6. Москальская О. И. Грамматика текста (пособие по грамматике немецкого языка для ин-тов и фак. иностр. яз.): Учеб. пособие. — М.: Высш. школа, 1981. — 183 с.
7. Зеленецкий А. Л. Введение в общее и частное языкознание. Наиболее трудные темы курса / А. Л. Зеленецкий. — М.: Восточная книга, 2010. — 248 с.
8. Лекант П. А. Современный русский язык: учеб. для филол. спец. ин-тов / П. А. Лекант, Н. Г. Гольцова, В. П. Жуков и др.; под ред. П. А. Леканта. — 2-е изд., испр. — М.: Высш. шк., 1988. . — 416 с.

© Рудакова Жанна Ивановна (rudakova.z@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИФFUЗНАЯ ЛЕКСИКА В ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОМ СТИЛЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

VAGUE WORDS IN BUSINESS CHINESE LANGUAGE

K. Ulyanova

Summary. This paper is devoted to the main features of vague word usage in formal and business Chinese writing. The author provides a detailed classification of vague words in Chinese language, analyses some patterns of this lexical layer functioning in business discourse. Vague words are the type of general words that emphasize an abstract manner distinctive for the official style of language. At the same time, the use of vague words, being combined with business Chinese special words, supplements the exact and concrete language and reflects opposite trends in the evolution of official and business Chinese language.

Keywords: vague words, neutral words, stylistic classification of vocabulary, formal business style, Chinese language.

Ульянова Ксения Анатольевна

*Соискатель, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова»
liulang689@gmail.com*

Аннотация. Данная работа посвящена рассмотрению особенностей употребления диффузной лексики в официально-деловой письменной речи на китайском языке. Приводится подробная классификация диффузной лексики китайского языка, анализируются закономерности функционирования данного лексического пласта в деловом дискурсе. Диффузная лексика, обладающая обобщенным значением, подчеркивает абстрактный характер изложения, присущий деловому стилю. Вместе с тем, использование диффузной лексики наряду со специальной лексикой делового стиля дополняет точный и конкретный характер изложения, что отражает противоположные тенденции в эволюции рассматриваемого стиля.

Ключевые слова: диффузная лексика, нейтральная лексика, стилистическая дифференциация лексики, официально-деловой стиль, китайский язык.

Диффузная лексика — это межстилевое явление, которое, с точки зрения стилистической дифференциации лексики, пролегает в плоскости стилистически нейтральной общеупотребительной лексики. Характерной чертой диффузной лексики является нечеткость, размытость семантической структуры. В китайском языке диффузная лексика обозначается термином 模糊语言 досл. *нечеткий язык*.

Рассматриваемая категория лексики на сегодняшний день относится к числу слабо исследованных лингвистических явлений. Диффузная лексика рассматривается Н. В. Егоровой в рамках диссертационного исследования, посвященного стилистическим особенностям официально-деловых текстов, при этом автором отмечается, что слова с размытым значением мало характерны для деловой речи [1]. Отметим, что неотъемлемым условием использования диффузной лексики в официальных документах является наличие определенного контекста, а именно указания на диапазон, условия, время, то есть на то, что не может быть определено однозначно. Китайский исследователь Дин Хунжун отмечает, что словам с диффузной семантикой присуща эвфемистическая направленность и отсутствие коннотативных значений [5, с. 101].

Наиболее яркими примерами диффузной лексики выступают такие слова, как 一些 *некоторые*, 比较 *сравнительно*, 可能 *возможно* и пр. Следует отличать сло-

ва с размытой семантической структурой, отражающие объективные реалии, от выражения неопределенности в речи, в основе чего лежит субъективная потребность говорящего в отходе от конкретной номинации референта.

Материалом для исследования стали лексические единицы, выделенные из лингвистического корпуса Пекинского университета CCL [4]. Отбор языкового материала осуществлялся на основании функционально-стилевой принадлежности текста к официально-деловому стилю, основным стилистическими маркером которого является стилистически окрашенная специальная лексика делового стиля 专业词汇¹. Специальная лексика варьируется в зависимости от частных стилиевых разновидностей, для официально-делового стиля это юридический (监督 *надзор*, 执法 *правоприменение*) или административно-коммерческий подстиль (贯彻执行 *последовательно исполнять*, 经费 *административные расходы*)¹. Диффузная лексика, указывающая на диапазон, употребляется в сочетании с перечислением наименований органов и должностных лиц, которыми изобилуют официальные тексты (部门 *отдел*, 机构 *учреждение*, 官员 *официальное лицо*).

¹ Стилистическая дифференциация лексики на общеупотребительную, нейтральную и специальную приводится в зависимости от сферы ее употребления [2].

По функциональному признаку диффузная лексика, представленная в текстах официально-делового стиля китайского языка, подразделяется на следующие виды:

1) Диффузная лексика, указывающая на период времени

近些年来 в последние годы,今后 в дальнейшем,曾经 когда-то,同时 в то же время, одновременно,及时 вовремя,多年 на протяжении многих лет,长久 в течение длительного времени,以来 с того времени,最近 в последнее время,近日 на днях,近期 в ближайшее время,近来 недавно,目前 в настоящее время,当前 в текущее время,以前 ранее,从前 в былые времена,过去 в прошлом,将来 в будущем,将要 вот-вот,正在 как раз,一度 одно время,一直 всегда,一贯 неизменно,许久 долгое время,良久 длительное время,长期 в долгосрочной перспективе,偶尔 время от времени,有时 иногда,临时 ближе ко времени,前后 приблизительно,前几天 несколько дней назад,前些年 несколько лет назад,一段时间 в течение некоторого времени,适当时候 в свое время,一个时期以来 на протяжении некоторого времени,今后几年 в течение следующих нескольких лет,大部分时间 большую часть времени.

当前,恢复生产工作已经取得阶段性进展,但任务仍十分艰巨。**В настоящее время в процессе восстановления производства наметились сдвиги, но задача остается сложной.**

2) Диффузная лексика, указывающая на диапазон

其他 другой,每 каждый,各 всякий,个别 отдельный,部分 часть,大部分 большая часть,全部 полностью,局部 отдельно взятый,有关 имеющий отношение,相关 соответствующий,一些 = 有些 = 有的 некоторые,某些 те или иные,以上 вышеперечисленный,以下 нижеперечисленный,以内 в пределах,以外 за пределами,广大 многочисленный,广泛 обширный,一般 в общем,周围 окружающий,特殊 особый,某种 в некотором роде,主要 в основном,基本 основной,一部分 часть,方面 в отношении,某方面 в некотором отношении,少数 меньшая часть,多数 большая часть,大多数 большинство,绝大多数 подавляющее большинство,许多 много,不少 немало,几个 несколько,任何 любой,相应 соответствующий,将近 приближаться к,其余 прочий,适当 надлежащий,大于 более,小于 менее,左右 приблизительно.

国务院有关部门要尽快落实好相关政策措施,并加强监督检查。**Соответствующим департаментам Госсовета следует как можно скорее принять соответствующие меры, а также усилить контроль.**

3) Диффузная лексика, указывающая на степень

进一步 еще больше,重大 значительный,严重 серьезный,巨大 огромный,显著 заметный,明显 очевидный,十分 чрезвычайно,非常 очень,比较 сравнительно,紧紧 неуклонно,紧密 неразрывный,相当 довольно,更加 еще более,积极 активно,大力 всемерно,基本上 в основном,完全 полностью,充分 в полной мере,特别 особенно,极其 крайне,迫切 актуальный,深刻 глубокий,略 примерно,略微 немного,很 очень,最 самый,一定 обязательно,异常 исключительно,足够 достаточно,普遍 повсеместный,几乎 почти,逐步 постепенно,有所 отчасти,差不多 едва ли не,长足的 стремительно,大力的 всемерно,高度的 в высокой степени,难以估量的 неисчислимый,大体上 по большей части,原则上 в принципе,不同程度 в различной степени.

进一步强化重点行业安全生产监管,坚决遏制重特大安全事故发生。**Еще больше усилить надзор за безопасностью производства в ключевых отраслях промышленности и решительно предотвратить возникновение серьезных инцидентов.**

4) Диффузная лексика, указывающая на частоту совершения действия

经常 регулярно,不断 непрерывно,不复 больше не,往往 часто,多次 многократно,反复 снова и снова,频繁 беспрерывно,偶尔 случайно,偶尔 изредка,三令五申 неоднократно указывать и разъяснять (идиома),一再 вновь и вновь,再度 вторично,再三 неоднократно,屡次 нередко,屡屡 постоянно,频频 то и дело,连连 непрерывно,次次 раз за разом,回回 всякий раз,陆续 поочередно,接二连三 один за другим,连续不断 непрерывно,隔三差五 время от времени.

标准的适用环境或者条件已不复存在。**Область или условия для применения стандарта более не существуют.**

5) Диффузная лексика, указывающая на условия

可能 возможный,大概 вероятный,也许 может быть,适当 достаточно,酌情 по обстоятельствам,无论 независимо от.

在施工中发生可能危及人身安全的紧急情况时,作业人员有权立即撤离危险区域。**В случае возможного возникновения чрезвычайной ситуации, которая может поставить под угрозу личную безопасность во время строительства, работник имеет право немедленно покинуть опасную зону.**

Использование лексики с обобщенным значением в вышеприведенных примерах позволяет достичь большей степени краткости, лаконичности и точности содержания, несмотря на нечеткость семантической структуры диффузной лексики, так как не все в плане содержания может быть выражено с помощью специальной лексики, такой как термины.

В юридическом подстиле официально-делового стиля китайского языка диффузная лексика может быть использована как стилистический прием для усиления нормативного, предписывающего характера документа: 不准以任何资金, 任何名义, 兴建楼堂馆所和计划外基本建设. *Запрещается внеплановое возведение строений и инфраструктурных объектов с привлечением каких-либо источников финансирования под тем или иным предлогом.* В данном примере диффузная лексика подчеркивает недопустимость исключений и категоричность утверждения.

Лексика с обобщенным значением также может указывать на тенденцию развития событий (越来越 чем дальше, тем, 逐步 = 逐渐 постепенно, 增加 возрастать, 增强 усиливаться, 加大 увеличиваться, 减轻 ослабевать, 减少 уменьшаться, 提高 повышаться, 降低 снижаться, 加快 ускоряться, 完善 улучшаться, 扩大 расширяться, 缩小 сокращаться), количество (若干 некоторое количество, 广大 многочисленный, 多数 большинство, 绝大多数 подавляющее большинство, 少数 меньшинство, 大量 большое количество, 少量 малое количество, 许多 множество, 很多 много), признаки (新 новый, 旧 старый, 高 высокий, 低 низкий, 大 большой, 小 маленький, 主要 основной, 重要 важный, 首要 первостепенный, 次要 второстепенный, 特殊 особый).

В официально-деловом стиле диффузная лексика выполняет функцию эвфемизации, которая позволяет смягчить номинацию исходного денотата без прямого

указания на него: 某些单位和个人 *некоторые организации и лица*, 诸多因素 *множество факторов*. Слова с размытым лексическим значением используются при оценке личностных и профессиональных качеств человека или текущей ситуации, особенно в случае негативной оценки для ее смягчения: 思想比较落后 *довольно отсталые взгляды*, 工作不够积极 *работа ведется не слишком активно*.

Особую сложность при использовании диффузной лексики составляет соблюдение баланса между степенью абстрактности и конкретности изложения, что невозможно без учета контекста коммуникации. Так, диффузная лексика не встречается в жанрах официально-делового стиля с высокой степенью регламентированности. Такие жанры как внешнеторговый документ, контракт содержат количественные и качественные характеристики товара, информацию о его стоимости и сроках поставки, поэтому использование лексических единиц с обобщенным значением 大约 = 左右 *приблизительно*, 若干 *некоторое количество* в базовых жанрах коммерческого подстиля (за исключением деловой переписки, которая является менее регламентированным жанром) не допускается.

Следует также учитывать мельчайшие оттенки значений в синонимических рядах. Диффузная лексика в том числе представлена функционально-стилистическими синонимами с частично совпадающими компонентами: 再次 *вновь, еще раз* — наиболее широкозначное слово, употребляется как в официально-деловом, так и в разговорном стиле; 再度 *вторично* — слово с книжной стилистической окраской. Это доказывает необходимость формирования стилистической компетенции при овладении языком, заключающейся в том числе в эффективном отборе языковых средств в зависимости от коммуникативной ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егорова Н. В. Лексико-семантические и стилистические особенности современных официально-деловых текстов: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / Егорова Наталья Валентиновна; [Место защиты: ГОУВПО «Удмуртский государственный университет»]. — Ижевск, 2010. — 229 с.
2. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. — Изд. 2-е. — М.: Просвещение, 1976. — 543 с.
3. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. — М.: Флинта, 2006. — 696 с.
4. CCL юляюку цзяньсо ситун (Лингвистический корпус Пекинского университета CCL) [Электронный ресурс] / Бэйцзин дасюэ чжунго юйянь яньцзю чжунсинь (Центр лингвистических исследований Пекинского университета). — Пекин, 2019. — URL: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/ (дата обращения: 28.09.2019).
5. Дин Хунжун. Гунвэнь юйянь юй сюцы (Язык и стилистика официальных документов). — Пекин: Цзинци кэсюэ чубаньшэ (Economic Science Press), 2013. — 290 с.

© Ульянова Ксения Анатольевна (liulang689@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТРАНСФОРМАЦИЯ КОЛЛЕКТИВНОГО АДРЕСАТА В ФОЛЬКЛОРНЫХ ЖАНРАХ (НА МАТЕРИАЛЕ НАРОДНЫХ ЗАГАДОК, ПРИМЕТ И ЗАГОВОРОВ)

Файзуллина Найля Ивановна

К.филол.н., доцент, ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет», Россия,
Казань
nelya7@mail.ru

TRANSFORMATION OF THE COLLECTIVE ADDRESSEE IN FOLKLORE GENRES (BY THE MATERIAL OF FOLK RIDDLES, SIGNS AND CONSPIRACIES

N. Faizullina

Summary. The article presents a brief excursion to the theoretical treatment of the addressee. The author analyses H. H. Clarks' s work devoted to the process of understanding in general and B. Keysar and W. Horton' s work to prove the importance the current study. The author analyzes terms addressee in several folklore genres: charm, omen and riddle. During the analyses three types of addressee are marked out. This division is made according to the speaker' s attitude to the addressee. Omens do not have a special addressee. The analysis of superstitious omens showed that the addressee is connected with the definite situation. For example, saying the soup is oversalted because have fallen in love means that the addressee has prepared some food and others are testing it. So superstitious omens are characterized as situational. The riddle itself is more difficult than other genres owing to its goal. The riddle encodes some information and the addressee is to decode. He can do it only if he knows the encoded thing. So riddle addressee must be rather smart.

Keywords: pragmatics, addressee, charm, riddle, omen, folklore.

Аннотация. в статье представлен краткий экскурс в область теоретической трактовки адресата. Автор анализирует с точки зрения характера адресата некоторые жанры фольклора: заговор, загадка, примета. В процессе анализа заговора выделяется три типа адресата на основании отношения говорящего к субъекту исполнения желаемого. Устанавливается, что, несмотря на соотносительность народной приметы с конкретным временным промежутком, категория адресата представлена довольно пространно и ограничена исключительно интересующей ситуацией. Адресат в суеверных приметах характеризуется по недавно совершенному действию. Адресат загадки отличается способностью декодировать определенный тип актуальной для него информации, наличием в его сознании четко организованной логической системы, отражающей специфику восприятия и систематизацию окружающего пространства. Адресат в заговоре отличается конкретностью описания, а также включением латентной категорий «доверие», «ожидание», лежащими в основе формирования действия, описанного в тексте жанра.

Ключевые слова: прагматика, адресат, фольклор, заговор, примета, загадка, заговор.

Категория адресата на протяжении всего времени осуществления коммуникации являлась предельно актуальной: говорящего всегда волновало своеобразие восприятия адресатом сообщаемой информации. В связи с развитием прагмалингвистики к понятию адресат внимание стало оказываться и со стороны научных исследователей. Так, Г. Кларк писал: «Говорящий создает свое высказывание таким образом, чтобы у него были достаточные основания полагать, что адресат без промедления и однозначно поймет то, что имел в виду говорящий на основании воспринятого высказывания и имеющихся фоновых знаний» [1, с. 246]. В исследовании Б. Кейсар и У. Хортона детально описывается важность имеющихся фоновых знаний у адресата и адресанта, так, как только владение говорящим фоновыми знаниями реципиента способно сделать высказывание понятным однозначно и так, как это требуется адресанту

[2]. Следовательно, если меняются фоновые знания, изменяется и восприятие высказывания.

Интересной выглядит статья из энциклопедии прагматики, выпущенной под редакцией Я. Мейе, где в качестве основы развития понятия адресатности представляется учение М.М. Бахтина о языке. Согласно М.М. Бахтину, необходимо дифференцировать предложение и высказывание. Предложение характеризуется как повторяемое, воспроизводимое языковое явление, тогда как высказывание не обладает таким свойством ввиду взаимосвязи с определенной жизненной ситуацией и является своеобразной речевой реакцией, имеющей своего адресата.

Именно адресность является ключевым отличием предложения от высказывания. Говорение кодирует,

а слушание декодирует. Понимание характеризуется как персональное, процессуальное и активное действие [3].

В последнее время появились исследования, посвященные определенному типу адресата, что обусловлено изменением экстралингвистических факторов. Это связано с обилием информации в современном мире и стремлением «заполучить» максимальное количество потенциальных адресатов. Так, довольно популярны стали рекламные тексты. Особенность данных текстов заключается в том, что тексты сознательно создаются и априори имеют адресную ориентацию. Причиной создания таких текстов является стремление охватить и привлечь к тексту максимальное количество читателей, а в дальнейшем покупателей [Солодовникова 2010].

Кроме понятия адресат, в современной научной литературе появилось понятие образ адресата, которое помогает составить более «наглядный» вид адресата. Так, образ адресата на примере литературных произведений проанализирован в работе А.С. Шантарович «Фактор адресата в литературоведческих исследованиях текста». Автор пишет, что каждому тексту соответствует определенный внутренний читатель, что обусловлено внутренней историко-культурной ситуацией. Кроме того, в исследовании подчеркивается, что категория адресата неразрывно связана с понятиями *жанр произведения*, *лингвистический код*, *литературный стиль*. В статье подробно описывается важность ассоциативных отношений, возникающих на основании фоновых знаний предполагаемого читателя, его тезауруса [4].

Таким образом, понятие *адресатность* неразрывно связано с фоновыми знаниями адресата и адресанта, способностью адекватно кодировать и декодировать информацию, а также знаниями об образе адресата. В данной работе мы рассмотрим понятие адресата и образ адресата в рамках некоторых жанров фольклора (народной загадки, народной приметы и заговора). Интерес к анализу фольклорных жанров связываем с отличными от настоящих условиями формирования и бытования жанров, а также жизнью людей в целом.

Для начала отметим, что не существовало какой-либо конкуренции в сфере потенциальных адресатов: каждое событие имело своего конкретного адресата, так как являлось важной составляющей какого-либо действия. Текст представлял собой единство с производимым действием. Следовательно, понятия образ адресата и адресат явно существовало в сознании говорящего. Мы полагаем, что на определенном этапе развития фольклорный текст служил лишь дополнением некоторых обрядовых действий, представлявших для архаичного человека предельную важность.

Рассмотрим различные жанры фольклора с целью анализа адресата и образа адресата.

В первую очередь обратимся к заговору, который является одним из наиболее сакральных жанров, так как связан со стремлением человека получить загаданное, исполнить просьбу, излечить от недуга или получить желаемое. Зачастую в заговоре встречаем обращение к представителям живой и неживой природы, религиозным персоналиям, самому недугу или желаемому предмету. Обращение к адресату часто содержит почтительную интонацию, взывание к могуществу адресата: *Я прошу вас атаман Кияш, атаманиша Кияшиха, выгоньте нечистую силу, выгоньте недуга; Помолюсь и поклонюсь Кузьмы, чтобы Ксенья заговорить грызть мозговую; Сидели две сестрицы, третий братец Ванюшка. Они думу думали ужить иринкину руду, Пресвятая Мать Богородица, приди, помоги.*

Произношение заговора осуществляется в связи с крайней необходимостью. Вряд ли можно встретить человека, который будет произносить заговор «всуе», без отсутствия надобности, крайних обстоятельств. Нами отмечены три типа адресата заговоров. Первый тип представляет собой субъект, способный помочь в осуществлении желаемого. В таком случае сам текст заговора, как и характер обращения к субъекту, преисполнен уважения и почта: *мать ты моя звезда, Свят Доброхот, заря-зарница*, и таким же характером слова *укроти, спаси, заступись, прогони, дай здоровья: «Мать ты моя, вечерняя звезда, жалуюсь тебе на двенадцать девиц, Иродовых дочерей, двенадцать сестер лихорадок. Заступись, прогони окаянных от раба Божия (имя), дай ему здоровья, избавь род человеческий от этой мучительной болезни»* [5, с. 465]; *«Заря-зарница, возьми у ребенка (имя) бессонницу, безгомонницу, а нам дай сон-угомон»* [5, с. 465]; *«Выкатываю, свят Доброхот, хлеб-соль прими, а раба Божия (имя) прости»* [5, с. 463].

Второй тип адресата представляет собой нежелательное явление, от которого стремятся избавиться, или предмет неживой природы, но без наличия почтения. В заговорах с подобным адресатом присутствуют угрозы, просьбы о помощи, но без какого-либо проявления почтения: *«Рябина, рябина, вылечи мои зубы, а не вылечишь — всю тебя изгрызу»* [5, с. 282]; *«Осина, осина, возьми мою трясицу, дай мне леготу»* [5, с. 273]; *Как ты, тень моя, впереди, так ты, болезнь моя, позади. Как нет тебя, тень, у мертвого. Так и нет у меня боли у живого* [6, с. 176].

Третий тип — это кооптированный адресат, что подразумевает проговаривание заговора без какого-либо определенного адресата. Высказывания с подобным

типом адресата напоминают внутреннюю речь. *Выйду я из дверей в двери, Из ворот выйду в ворота, От ворот пойду в чисто поле, в широкое приволье...* [6, с. 159].

Отметим, что адресат заговора чаще всего не называется вслух, общение с ним осуществляется в уединении. Отличительной чертой заговоров является наличие беспрекословной веры в продуктивность осуществленного процесса коммуникации.

Другой жанр фольклора — народная примета. Существуют метеорологические и суеверные приметы, причем метеорологические приметы прогнозируют погодные явления, а суеверные касаются различных сфер жизни. Приметы часто произносятся в качестве рекомендации относительно производимого действия или совета. Так, метеорологические приметы произносятся чаще всего во время беседы о погодных условиях, так как являются актуальными и носят характер пожелания, рекомендации. Важно отметить, что народные приметы выполняют регламентирующую функцию, то есть в разной степени категоричности указывают на необходимость осуществления какого-либо действия в определенный временной промежуток, подчеркивая тем самым циклический характер временного пространства. Допустим: *Федул на двор заглянул — пора серпы зубить; к жнитву готовятся загодя; Репу сей на Аграфену — хороша будет репа*. Подобные приметы в первую очередь регламентируют поведение крестьянина, жизнь которого неразрывно связана с сельскохозяйственной деятельностью. Отметим, что адресат здесь может быть двух видов: активный, воспринимающий информацию и следующий ей, и пассивный, воспринимающий информацию без последующих действий. Наличие второго адресата развилось в связи с тем, что часто в печатных и электронных изданиях дается ряд примет на тот или иной день, время года. Знакомство читателя с ними не гарантирует того, что каждый читатель будет следовать приметам, а больше носит развивающий, просвещающий характер.

Суеверные приметы также способны иметь пассивного адресата в случае информативного характера сообщения, чаще же носят характер комментария и относятся к некоторому субъекту действия. Так, если кто-то разбил посуду, говорят: *«Посуда бьется к счастью»*. Данное суждение может быть обращено к тому, кто разбил, а может быть обращено к наблюдателям. Если в комнате присутствуют двое, и один из них разбил посуду, второй, приободряя его, скажет: *«Это на счастье!»*. Если же в комнате несколько человек, то примета может служить оправданием действия субъекта. Получаем, что мы имеем три типа адресата. Иногда возможна некоторая конкретизация. Так, примета *Поперхнулся*

за столом — гость спешит обязательно требует того, чтобы адресат в данный момент находился в процессе приема пищи. Примета *Искры из печки или головня выпадет — к гостю* указывает на характеристики пространства, где находится адресат: глупо было бы сказать последнюю примету в поле.

Несколько отличается адресат в народной загадке. В настоящее время загадка понимается как жанр фольклора, способный иметь в качестве адресата человека любого возраста, пола, социального положения [Митрофанова 1978]. Полагаем, каждый сможет разгадать загадку *Красная девица сидит в темнице, а коса на улице*. Однако исторически загадки являлись либо частью обряда и лишь значительно позже способом времяпрепровождения, и в данном случае существенной является способность адресата декодировать сообщение.

Так, загадка *Кум с кумой видятся, а близко не сходятся* [7, с. 9] подразумевает пол и потолок. Данная загадка довольно близка к другой загадке *Два братца через грядку смотрят, до не сойдутся*. [7, с. 324]. Обе загадки описывают наличие двух предметов и невозможность их соединения или приближения друг к другу. Однако только знание тематической последовательности загадок позволяют адресату дать верный ответ, из чего следует вывод, что загадка изначально имела определенного адресата, сведушего в особенностях кодирования предметов окружающего мира. Так, загадка *Что быстрее всего?* имеет три варианта отгадки (*мысль, свет, глаз*), и каждый из предлагаемых ответов коррелирует с описанием. Более того, некоторые загадки подразумевают вещи, вышедшие из современной жизни: *Без рук, без ног по полю ползут (опаливание полей)* [7, с. 391]. Наличие подобных загадок позволяет говорить о том, что адресат должен быть не только предельно осведомленным в области кодирования, но и находиться в определенном временном промежутке, в рамках которого загадываемые предметы являются актуальными.

Таким образом, анализ трех жанров фольклора позволяет говорить о том, что для каждого адресата характерен особенный адресат. Кроме того, специфика жанра позволяет определить образ адресата. Так, в заговорах можно выделить три типа адресата, отличительной чертой которых является отношение говорящего к адресату. В народных приметах категория адресата более расширена, так как не имеет какого-либо конкретного лица. Однако адресат может характеризоваться по роду деятельности или месту нахождения. Загадка «требует» от адресата не только знаний в области метафорического названия предметов, но и нахождения в определенном временном промежутке, для которого будет актуальным загадываемый предмет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Clark H.H., Schreuder R., Buttrick S. Common ground and the understanding of demonstrative reference// *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 1983. № 22. P. 245–258.
2. Keysar B., Horton W. S. Speaking with common ground: from principles to processes in pragmatics: a reply to Polichak and Gerrig// *Cognition*. 1998. № 66. P. 191–198.
3. Morson G. S. Addressivity// *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. 2009. P. 13–16.
4. Шантарович С. А. Фактор адресата в литературоведческих исследованиях текста// *Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст./ Под ред. Л. А. Муриной, Ф. М. Литвинко.* — Минск: РИВШ БГУ, 2004. — Вып. 6. — С. 3–7.
5. Иванов В. И. Тайны народной медицины России. М.: ЭКСМО, 2007. — 672 с.
6. Степанова Н. Большая защитная книга здоровья. М.: Рипол классик, 2013. — 1056 с.
7. Садовников Д. Н. Загадки русского народа. М. Изд-во МГУ, 1959. — 336 с.
8. Солодовникова А. Н. Основные способы воздействия в социальной рекламе//*Известия Саратовского университета. Серия Филология. Журналистика.* — 2010. — Т. 10. — Вып. 1. — С. 13–17.
9. Митрофанова В. В. Русские народные загадки. Л.: Наука, 1978. — 179 с.

© Файзуллина Найля Ивановна (nelya7@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский федеральный университет

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ ПЕРЕВОДА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫХ ТЕРМИНОВ В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Чжан Чуньмяо

Аспирант, МГУ им. М. В. Ломоносова
279277407@qq.com

FUNCTIONAL EQUIVALENCE OF TRANSLATION OF RAILWAY TERMS IN CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES

Zhang Chunmiao

Summary. This article is devoted to the study of translation of scientific and technical terms in the field of railway transport in Chinese and Russian languages. In this article on the basis of the theory of functional equivalence the problems of terminology equivalence, translation of technical usages and choice of semantic correspondences at translation of the corresponding technical texts on railway transport are considered. In the translation of railway technical documentation, the biggest problem of translation is the translation of technical terms. The results obtained from practical experience will be useful for further research of technical translation.

Keywords: railway transport, term, translation, Russia, China.

Аннотация. Настоящая статья посвящена изучению перевода научно-технических терминов в области железнодорожного транспорта в китайском и русском языках. В данной статье на основе теории функциональной эквивалентности рассматривается проблемы эквивалентности терминологии, перевода технических узусов и выбора семантических соответствий при переводе соответствующих технических текстов по железнодорожному транспорту. В переводе железнодорожной технической документации, самая большая проблема перевода заключается в переводе технических терминов. Полученные результаты из практического опыта будут полезны для дальнейшего исследования вопроса технического перевода.

Ключевые слова: железнодорожный транспорт, термин, перевод, Россия, Китай.

Теория функциональной эквивалентности впервые была выдвинута американским ученым Ю. А. Найдой. Сердцевиной теории перевода Ю. А. Найды является теория функциональной эквивалентности. Данная теория требует по отдельности лексической, синтаксической, текстуальной и стилистической эквивалентности. В том числе, самым важным является смысл, форма на втором месте [2, с. 91–98].

В соответствии с теорией функциональной эквивалентности, перевод должен не только достичь формальной эквивалентности, но и по возможности достичь смысловой эквивалентности. Вместе с тем, слово в соответствии с языковой средой должно получить соответствующий смысл. В написанной Юджином Найда в 1964 году книге «Научные исследования перевода» выдвинул понятие «теория динамической эквивалентности», а в 1986 году в книге «С одного языка на другой» (From One Language to Another) изменил изначальную «теорию динамической эквивалентности» на «теория функциональной эквивалентности» [1]. В сущности, смысл остался аналогичным, однако перевод слова «функциональный» рассматривается как коммуникативная форма с особым подчеркиванием содержания и результата перевода.

Юджин Найда проделал огромную практическую работу по переводу Библии с использованием теории функциональной эквивалентности. В 1998 году, в интервью для корреспондента журнала «Иностранные языки», он отметил: «Что касается большинства основных принципов перевода с точным воспроизведением содержания и формы, они были сформированы уже до того, как я сам принял участие в работе по переводу Библии». Из этого следует, что область применения теории функциональной эквивалентности Ю. Найды далеко не ограничивается переводами Библии, и нет никаких ограничений в переводе текстов какой-либо категории. Он считал, что важное в надежности суждения о переведенном тексте — это учитывать степень реципиента правильно понимать и воспринимать переведенный текст. Если читатель реагирует на переведенный текст именно так как читатель оригинального текста, то данный переведенный текст является соответствующим, а перевод — удачным. Поэтому во время выполнения перевода различных стилей, следует учитывать разницу между языком-целью и языком-оригиналом и продумывать эффект, которого должен достичь переведенный текст, а также сможет ли читатель переведенного текста правильно воспринять тот смысл, который ему хотели передать переводчик и автор оригинального текста.

В этом отношении функциональная теория перевода Ю. Найды и требования к железнодорожным техническим переводам полностью совпадают во мнениях. По этой причине во время перевода не только следует учитывать функции текста, но и принимать во внимание каким образом сделать так, чтобы текст достиг предварительных целей, чтобы российские партнеры поняли проектный замысел и основную технологию китайской железной дороги.

Особенности железнодорожного научно-технического языка очевидны, при выполнении перевода необходимо увязывать особую языковую среду научно-технического текста и требования к нему, соответственным теории функциональной эквивалентности будет требовать в конкретном случае увязки учитывать теоретическое описание формальной и функциональной эквивалентности. Специализация железнодорожного научно-технического языка очевидна, и часто повседневные слова в железнодорожной научно-технической языковой среде приобретают особый смысл. В железнодорожных научно-технических документах много профессиональных терминов, и зачастую повседневные слова в железнодорожной научно-технической языковой среде приобретают особый смысл.

В процессе перевода слово является базовой единицей перевода. В соответствии с теорией перевода Ю. Найды, во время перевода следует использовать «самые близкие и самые натуральные» слова для завершения словесной передачи. Обычно для эквивалентности лексического слоя используется метод прямого перевода, однако помимо него, во время перевода обычно в целях передачи частей речи нужно также увязать воедино контекст и стилистические особенности, и выбираются самые подходящие и самые уместные слова. При анализе эквивалентного перевода лексического слоя, автор представляет процесс и ход эквивалентного перевода с трех сторон: сокращения, профессиональные термины, а также классические субстантивные словосочетания, используемые при русско-китайском переводе.

1) Сокращенные слова

Под сокращенными словами в китайском языке понимаются сравнительно короткие слова, полученные в целях простоты использования, экономии времени и пространства из длинных слов путем сокращения, стяжения и аббревиации. Обычно сокращенные слова в китайском языке несут четко определенное значение и употребляются относительно по правилам.

Пример 1: Завод Ци
Перевод: 齐厂

«Цицикарский вагоностроительный завод» после первого появления в текстах стал именоваться «Ци Чан». Указанные сокращенные названия необходимо отличать от «Ци Чан», с которым существует разница в английском наименовании, тем самым здесь применяется способ калькирования, то есть значение слова «Ци» означает «Цицикар», которое и было использовано в английском наименовании «Qiqihar Plant» или «Ци Чан». Согласно требованиям функциональной теории эквивалентности, при переводе на язык перевода от семантики до стиля применяется самая близкая и самая естественная эквивалентная художественная передача сведений оригинала, требуется, чтобы перевод был эквивалентным и неотжественным [3, с. 11]. Тем самым, перевод с помощью калькирования переводится подобной аббревиатурой, внутренний смысл заключается в переводе, необходимо достигнуть «эквивалентного» значения, а не только стремиться сохранить внешнюю форму.

Способы перевода аббревиатур обычно подразделяются на три вида: дословный перевод, калька и с сохранением первоначального вида. Согласно функциональной теории эквивалентности, при переводе необходимо точно передавать сведения, указанные в источнике, требуется «актуальность», «естественность» и «эквивалентность».

2) Профессиональная лексика

Профессиональная лексика относится к той или иной особой области, общее наименование особых объектов дается в определенной сфере, в большинстве случаев специалисты в своей сфере владеют ими. Эта профессиональная лексика в повседневном использовании может выражать разное значение, либо очень редко используется, появляется только в особых областях, применяется для обозначения специальных объектов. Это очень четко прослеживается в русском языке.

Детальный анализ профессиональной лексики указан ниже:

«天窗» Технологическое окно: Технологическое окно: время, в течение которого движение поездов по перегону, отдельным путям перегона или через станцию прекращается для производства ремонтно-строительных или монтажных работ; «天窗» дословно переводят на русский «небо+окно, или люк».

3) Именное словосочетание

Именное словосочетание в основном указывает на то, что грамматическая функция равнозначна словосочетанию существительного, включает в себя существительное, сложное словосочетание, словосочетания

направления, словосочетания со служебным словом и другие, некоторые центральные слова являются глаголами, прилагательными, их определением может выступать местоимение, существительное или другие именные словосочетания, также относятся к именным словосочетаниям.

Ниже представлена таблица часто используемых именных словосочетаний:

Пример 1: 桩网结构; 桩板结构

Перевод: Цепная структура (структура, которая имеется в России); Плиточная конструкция (структура, которой нет в России)

Цепная структура: еще именуется как (Цепная структура (структура, которая имеется в России, плиточная конструкция (структура, которой нет в России). В Китае, в связи с тем, что цепная структура пришла

из-за границы, поэтому существует несколько видов наименования, в основном делится на два вида, первый — наименования, которые пришли из японского языка, именуется сложной цепной базой или цепной конструкцией; другой вид — наименование, которое пришло при переводе с русского, именуется армированная свая насыпи железной дороги или свая из геосинтетического материала с армированной подушкой, подходящей для соответствующих участков. При переводе с китайского языка на русский язык, инженеры беспокоятся об описании цепной структуры, что может позволить россиянам не понять значение структуры, поэтому требуется, чтобы переводчик заменил схожим понятием «свайный фундамент». Тем не менее, эти две структуры различны по своей природе, разобравшись в цепной структуре, общаясь с российским инженером, можно утверждать, что в России существует такая же структура и схожий термин «Свайный фундамент с гибким ростверком».

ЛИТЕРАТУРА

1. de Waard J, Nida E. From One Language to Another: Functional Equivalence in Bible translating. Nashville: Tomas Nelson, 1986.
2. Nida E., Taber Ch. Connotative Meaning // The Theory and Practice of Translation. Leiden, 1974. P. 91–98.
3. Tan Zaixi. Translatology as an Independent Discipline // Chinese Translators Journal. 2004. Vol. 25. No.3.

© Чжан Чуньяо (279277407@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В РОССИЙСКОЙ И КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ

COMPARATIVE LINGUOCULTURAL CHARACTERISTICS OF COLOR IDENTIFICATIONS IN RUSSIAN AND CHINESE CULTURES

Zhao Heping

Summary. The article presents an analysis of the characteristics of the linguistic and cultural characteristics of color symbols that are emerging in modern Russian and Chinese cultures. The similarities and differences of the symbols of color symbols in Russian and Chinese society are revealed. The conclusion is made regarding the importance of taking into account the nature of color symbolism in the modern international business world.

Keywords: color designations, linguoculturology, Russian linguistic culture, Chinese linguistic culture, comparison of color designations, color characteristics.

Чжао Хэпин

*Аспирант, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина
jpeace@foxmail.com*

Аннотация. В статье представлен анализ особенностей лингвокультурных характеристик цветовых обозначений, складывающихся в современной российской и китайской культурах. Раскрываются сходства и отличия символики цветовых обозначений в русском и китайском обществе. Делается вывод относительно важности учета характера цветовой символики в современном международном деловом мире.

Ключевые слова: цветообозначения, лингвокультурология, русская лингвокультура, китайская лингвокультура, сравнение цветообозначений, цветовые характеристики.

В последние несколько лет отечественные и зарубежные лингвисты уделяют повышенное внимание описанию языка сквозь призму культурного кода нации [1]. Прежде всего это связано с тем, что язык представляет собой не просто средство общения людей в социуме, а является настоящим аккумулятором знаний, традиций и истории. Конечно же, такой подход к его изучению является отнюдь не новым и его основы были заложены уже давно, однако сегодня он занимает одно из приоритетных мест в современной лингвокультурологии [2].

Язык для каждого человека выступает в роли посредника при восприятии им мировых явлений. С помощью языка, как главного орудия, человек имеет возможность оказывать обратное воздействие на внешний мир. Владея тем или иным языком, человек может с легкостью осуществлять межкультурную коммуникацию, выражать свои глубокие мысли, эмоции и настроения.

Одно из ведущих мест в системе межкультурной коммуникации отводится цветовым обозначениям. В первую очередь причиной этому является то, что система цветообозначений каждого отдельного народа носит высокий этнокультурологически маркированный характер. Цвет, будучи неотъемлемым элементом жизнедеятельности человека первоначально наделялся важнейшим значением в рамках познания действительности, качественно-оценочного освоения окружающей среды,

символизации и концептуализации ее значимых фрагментов. Человек воспринимает действительность, как разноцветную, что имеет большую важность для него [7].

В рамках настоящей статьи мы выдвигаем своей целью проведение комплексного сравнительного лингвокультурного анализа особенностей цветовых обозначений в современной русской и китайской культурах.

Почему именно русская и китайская цветовая символика? Поскольку в XXI веке взаимоотношения между Россией и Китаем значительно укрепились, страны осуществляют тесное сотрудничество в различных сферах экономики, что в целом повышает значимость межкультурных контактов между российским и китайским народом. Кроме того, в деловом мире, как известно, складываются свои нормы и правила взаимодействия, где цвет занимает одну из важнейших позиций и обуславливает выбор гардероба, символики компании, аксессуаров и тому подобного. Известно, что цвет оказывает мощнейшее влияние на подсознание человека и поэтому может использоваться с разными целями. Ведущие российские и зарубежные специалисты признают, что в современном мире цветовая гамма является одним из самых простых и полезных инструментов эффективности.

Безусловно, в научной литературе существует достаточно большое количество исследований, посвященных изучению особенностей цветовых обозначений в Рос-

сии и Китае. Однако, следует подчеркнуть, что цветовая среда и цветовое видение мира каждого народа осмысливается буквально с каждым новым историческим периодом, поэтому в современной российской и китайской культуре фиксируются значительные модификации в плане цветовых обозначений по сравнению даже с прошлым десятилетием. Собственно, именно это и определило актуальность и значимость проведения настоящего исследования.

В современном китайском языке для цветообозначения используется примерно 120 базовых лексических единиц. Структура каждой из этих единиц в своем составе содержит семь цветов, формируя пять фундаментальных групп: черный (27 лексем), белый (31 лексема), красный (32 лексемы), синий и зеленый (29 лексем), желтый (7 лексем) [6, 9].

Все эти лексемы вместе с группами, которые к ним относятся, обладают определенным символическим значением, которое формировалось по мере развития китайской культуры и общества. Предлагаем представить подробную характеристику базовых цветов в китайской лингвокультуре.

Центром всего цветообозначения в современной китайской культуре выступает желтый цвет [4]. Он является базовым цветом в китайской медицине, поскольку отражает истинный цвет китайской глиняной почвы, которая вскормила не одно поколение древних китайцев. Золотой цвет, представленный как разновидность желтого, в китайской культуре знаменует символ благородства, богатства, процветания (к примеру, в китайском языке довольно распространенными являются такие понятия, как «золотой век», «золотая неделя» и тому подобные). Кроме того, в китайской лингвокультуре желтый цвет используется в контексте наименования географических объектов, индикатора императорской власти, а также в значении «обанкротить» и «болтать», «говорить не правду».

В русской лингвокультуре цвет желтый употребляется для характеристики недостоверной информации (это прежде всего касается такого понятия, как «желтая пресса»), а также для описания цвета кожи нездорового человека. Анализ словарей показал, что в современной русской лингвокультуре отсутствуют номинации с помощью лексемы «желтый» таких понятий, как императорская власть, храбрость, действия, как это отмечается в китайской лингвокультуре [4].

Красный цвет в китайской культуре является цветом праздника, торжества и счастья. Для представителей китайского общества это в буквальном смысле символ и синоним успеха, власти (к примеру, в китайском языке

человека, который успешен в любом деле и является мастером на все руки принято называть «曼陀红» или «man tang hong» [5]. Что касается русской культуры, то в ней красный цвет является символом огня, жизни и совершенства, символом защиты от всего плохого (к примеру, это выражается в таких понятиях, как «красно солнышко» — дающее жизнь, «весна-красна» — начало жизни, «лето красное» — торжество жизни).

Белый цвет в китайской культуре, применительно к одежде, обозначает траур (похороны, «белое дело», «белое событие»). Примечательно, что в отличие от русской культуры и европейского восприятия, где белый цвет обладает исключительно положительным смыслом, в китайской лингвокультуре белый цвет ассоциируется с опасностью и смертью [5]. В русской культуре белый цвет напротив является символом света, чистоты и свободы. Он олицетворяет непорочность, чистоту, объединяет и примиряет все на земле.

Что касается черного цвета в китайской культуре, то точно также, как и большинство вышерассмотренных цветов, в китайском сознании он наделяется одновременно, как положительной, так и отрицательной коннотацией. Но при этом фиксируется, что количество словосочетаний с отрицательной коннотацией в китайском языке преобладает (к примеру, «преступный мир», «грязные деньги» и тому подобные понятия) [8].

В русской лингвокультуре черный цвет наделяется двумя совершенно непохожими, буквально противоположными значениями. Так, в фольклорной и речевой традиции он используется, как символ зла, грязи, лжи и смерти (к примеру, «черный глаз» — человек, желающий зла, «черный ворон» — символ смерти, «дума черная» плохие мысли. Однако, в символике узора и декоративно-прикладном творчестве черный цвет символизирует землю, выдвигается в качестве символа плодородия, материнства, выступает в качестве основы женского предназначения.

Так, проведенный анализ показал, что центральное значение цветообозначения в китайской культуре отводится желтому цвету, как символу богатства и символу государства Китая. Сине-зеленый цвет в китайской культуре является символом победы, спеха, начала новых свершений [9]. В русском языке синий цвет главным образом символизирует небо, мужское начало, силу и мощь мужчины. Главной ассоциацией с красным цветом в китайской культуре является праздник, торжественное событие, успех. Белый цвет у китайцев связан в первую очередь с трауром, военной силой, смертью и всевозможными похоронными принадлежностями. Черный цвет отождествляется с темнотой, мраком, а также ученостью и образованностью. Однако, несмотря

на все вышесказанное, следует отметить, что каждый цвет может быть маркирован бинарно, то есть обладать одновременно, как положительной, так и отрицательной коннотацией. Прежде всего такой разлет связан с коллокацией, за счет чего лексема в разных сочетаниях может использоваться для названий противоположных по смыслу значений.

На основании рассмотренного фактического материала мы можем отметить, что лексемы цветовых обозначений, представленные в российской и китайской культурах, позволяют описать статус и положение человека в обществе, его возраст и тому подобное. Выяснено, что китайская система цветовых обозначений, даже в современной ее вариации, не имеет аналогов в европейских языках, в том числе с русским, поскольку имеет давнюю историю, интересное происхождение и тесно соприкасается с историей и культурой, мифологией и традициями страны. При этом, знание и понимание особенностей цветовых обозначений, способность к их интерпретации, имеет важное значение для описания русского и китайского менталитета, культуры, мышления.

Проведенный сравнительный анализ особенностей лингвокультурных характеристик цветообозначений подтверждает, что в современном русском и китайском языке действительно представлено огромное количество различных цветовых обозначений, которые выхо-

дят далеко за пределы общеизвестных «базовых» цветов. Вторичная номинация рассмотренных нами единиц в двух языках обладает настолько развитой структурой, что рамками настоящей статьи и одной исследовательской работы ее полностью не охватить. Одна некоторая часть этих слов включена в основной словарный фонд языка. Другие, новые образовавшиеся цветовые обозначения, постоянно появляются как в современной художественной литературе, так и в повседневной речи русских и китайцев, третьи же постепенно исключаются из ежедневного употребления.

Таким образом, в результате проведенного исследования нами были определены лингвокультурные характеристики цветовых обозначений, складывающиеся в современной русской и китайской культурах, выявлены их сходства и отличия. Представленная в рамках настоящей статьи информация может быть использована для разработки материалов курсов обучения, посвященных культурам стран — России и Китая, а также в рамках курсов сравнительного языкознания, при изучении проблематики языковой картины мира и межкультурной коммуникации. Сделанные нами выводы относительно особенностей лингвокультурных характеристик цветовых обозначений могут представлять интерес при разработке пособий и справочников с рекомендациями для делового мира применительно к российской и китайской действительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гладкова Е. С. Лингвокультурный аспект цветообозначений // Молодой ученый. — 2016. — № 19. — С. 553–556.
2. Кошеренкова О. В. Символика цвета в культуре // Аналитика культурологии. — 2015. — С. 156–160.
3. Соколов В. Китайская каллиграфия. Краткая история и этимология 214 основных иероглифов (ключей) китайского языка. — Минск: Харвест, 2009. — 208 с.
4. У Пэйхуа Семантика цветообозначения желтый в китайской и русской лингвокультурах // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. — 2018. — № 3 (9). — С. 729–746.
5. Шевчук О. П. Цветообозначения китайского языка, их особенности и национально-культурная специфика: дис. ... канд. филол. наук. Специальность: 10.02.22. — Уссурийск, 2005. — 159 с.
6. Guimei He. A Comparative Study of Color Metaphors in English and Chinese // Theory and Practice in Language Studies. — December 2011. — Vol. 1. — № 12. — P. 1806.
7. Huang Qiang. A Study on the Metaphor of «Red» in Chinese Culture // American International Journal of Contemporary Research. — November 2011. — Vol. 1. — № 3. — P. 100–101.
8. Hui-Chih Yu. A Cross-Cultural Analysis of Symbolic Meanings of Color // Chang Gung Journal of Humanities and Social Sciences. — April 2014. — Vol. 7. — № 1. — P. 65.
9. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. — 2017. — Режим доступа: <http://www.etymonline.com> (дата обращения 4.09.2019).

© Чжао Хэпин (ipeace@foxmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭТИМОЛОГИЯ РЕПРЕЗЕНТАНТОВ ВЕЩЕСТВЕННОГО КОДА РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛ

Чжоу Юеминь

Аспирант, Московский педагогический
государственный университет
641352000@mail.ru

THE ETYMOLOGY OF REPRESENTATIVES OF THE SUBSTANCIAL CODE OF THE RUSSIAN LINGUISTIC CULTURE

Zhou Yuemin

Summary. This article analyzes lexemes of lexical-phraseological field «substance», which has the borrowed or the native origin as representatives of the Russian linguistic and cultural substancial code. One of the means of its decoding is etymological analysis, which allows to identify potential semes involved in the formation of the substancial code. The study showed that the native lexemes of substancial semantics are more often than borrowed to be the carriers of implicit semes, which determines the specifics of the national picture of the world.

Keywords: substancial code of the linguistic culture, the internal form of words, the etymology, potential seme.

Аннотация. В данной статье проанализированы лексемы лексико-фразеологического поля «Вещество» заимствованного и исконного происхождения как репрезентанты лингвокультурного вещественного кода русской. Одним из средств его декодирования является этимологический анализ, который позволяет выявить потенциальные семы, участвующие в формировании вещественного кода. Проведенное исследование показало, что исконные лексемы вещественной семантики чаще, чем заимствованные, оказываются носителями неявных сем, определяющих специфику национальной картины мира.

Ключевые слова: вещественный код лингвокультуры, внутренняя форма слова, этимология, потенциальная сема.

Проблема кодирования вызывают у лингвокультурологов большой интерес. В.В. Красных определяет код как «сетку, которую культура «набрасывает» на окружающий мир, членит, категоризирует, структурирует и оценивает его. Коды культуры соотносятся с древнейшими архетипическими представлениями человека» [4, С. 5]. Древние представления человека о золоте были связаны с его неуничтожимостью, что обусловило восприятие металла как драгоценного. Эта фоновая семантика нашла отражение в традициях: так, до сих пор молодожены обмениваются золотыми кольцами в знак вечной любви. Те же представления обнаруживаются и в религиозной картине мира русского народа: золочение храмовых куполов символизирует нетленность, вечность божьего бытия. В.А. Маслова отмечает, что «национальная культурная информация, заложенная в национальном языке, часто не лежит на поверхности, она закодирована в семантической структуре слова, в его внутренней форме...» [7, С. 26].

В данной статье рассматривается вещественный код лингвокультуры, принадлежащий к числу базовых кодов и кодирующий в языковой картине мира богатую национальную информацию. В понимании вещественного кода мы придерживаемся широкого подхода к определению его границ. В лексико-фразеологическое поле «Вещество» входят лексемы с архисемами 'вещество' и 'материал'. Тесная связь этих лексем состоит в их тесной семантической связи: по информации Современного толкового

словаря русского языка Т.Ф. Ефремовой, *материал* — это «1. Необработанное *вещество*, сырье и т.п., из чего изготовляется, производится, строится что-либо.» [3]; этимологический анализ лексемы *материал* указывает на ее латинское происхождение «*materia* — «*вещество*»» [5].

Этимологический анализ вещественных лексем актуален для раскрытия неявных смыслов этнокультурной природы. Это обусловлено тем, что этимологическое значение есть «отношение содержания и мысли к сознанию» [8, С. 90–91]. Иными словами, форма репрезентантов вещественного кода связана с закодированными в ней неявными смыслами. Выявить их помогает декодирование внутренней формы слова (ВФС), которое невозможно без этимологического анализа. Декодирование кода восстанавливает его забытую семантику, которая сопоставляется с фоновыми (второстепенными, потенциальными) семами, актуализирующийся в современных контекстах.

Информация о первоначальных значениях слов представлена в этимологических словарях русского языка, М. Фасмера [10, 11, 12], Г.А. Крылова [5] и Историко-этимологическом словаре современного русского языка П.Я. Черных [13, 14] Н.М. Шанского [15], на которые мы опираемся в своих наблюдениях.

В этимологических словарях отражено исконное и заимствованное происхождение слов, влияющее

на мотивирующие признаки производных вещественных существительных. В данной статье они исследуются на материале лексико-фразеологического поля «Вещество», куда входят наименования ископаемых веществ и минералов, названия тканей, питательных веществ, органических веществ, веществ «неживая природа», лекарственных веществ, кожевенных материалов, парфюмерно-косметических средств, отправляющих веществ, строительных материалов, химических элементов и т.д. Объектом нашего анализа послужили 66 единиц поля «Вещество» (см. алмаз, алмазный, атлас, атласный, бетон, бриллиант, бриллиантовый, вода, водянистый, выкристаллизоваться, выплавить, глина, гранит, гранитный, густой, железный, железо, жемчуг, жемчужный, жидкий, закалить, застывание, золото, золотой, каменный, камень, канитель, канительный, каучуковый, кипеть, мазать, масло, мёд, медово, медовый, нить, оловянный, паутина, плавиться, помазать, размазать, растворение, раствориться, растопить, рдеть, резина, резиновый, ржа, ртутно, ртутный, ртуть, рубиновый, сажка, сальный, сгусток, серебро, серебряный, смазать, смола, смоляной, укусуный, хрусталь, хрустальный, цемент, цементировать, яхонт). Большинство из репрезентантов вещественного кода имеют исконное происхождение. Исконные единицы составляют 72.7% из общего числа (48 единиц). В статье характеризуется 17 наиболее типичных примеров исконного и заимствованного происхождений. Наблюдения позволили сделать ряд выводов.

Их потенциальные семы хранятся во внутренней форме и становятся базой для образования разнооценочных метафор. Анализ показал, что наиболее яркой внутренней формой обладают вещественные существительные, входящие в тематическую группу «Ископаемые вещества и минералы». Наиболее активно в образовании метафор участвуют элементы лексико-семантических групп «Камни» и «Металлы», при этом чаще других актуализируются семы 'твердость', 'крепость', 'цвет', 'блеск', 'драгоценность' и т.д.

Так, в русской языковой картине мира общеславянская лексема *камень* актуализирует такие потенциальные семы, как 'препятствия в деле' (см. *подводный камень, камень преткновения*), тяжесть (*камень на сердце*), 'принадлежность к неживой природе и, как следствие, отсутствие чувствительности' (*каменное сердце*).

Сема 'твердость' обнаруживается во внутренней форме заимствованной лексемы алмаз: «арабское *almas* восходит к греческому *adamas* — «несокрушимый» [5]. Данная потенциальная сема актуализируется в художественной метафоре (см. *Сам он был как алмаз, кото-*

рый можно надрезать только алмазом, но перед которым бессильны все самые мощные и грубые орудия из железа и стали. [2, С. 173]; *алмазная твердость*), где типичной семы 'драгоценность' нет.

Эта же сема хранится во внутренней форме вещественной лексемы *гранит*. П. Я. Черных указывает на ее французское происхождение, «куда *granite* пришло из итальянского, где *granito* — «гранит», как прилагательное — «зернистый», «крепкий», «твердый» [13, С. 212]. Твердость и крепость гранита актуализируются в метафоре непоколебимого характера человека (см. *Это не человек — гранит!*) и во сфере науки (см. *Грызть гранит науки гранит юридической науки*).

Потенциальная сема 'красный цвет' актуализируется в метафорах, образованных от наименования камня *рубин* и его дериватов (см. *Рубиновые ягоды*). Этимологический анализ лексемы *рубин* показывает, что она восходит к «позднелатин. *rubinus* — «рубин», произв. от латин. прил. *ruber* или *rubeus* — «красный» [14, С. 125].

Сема красного цвета актуализируется в исконно русском устойчивом сочетании *заговаривать руду*. Лексема *руда* — это общеславянское слово, по информации Н. М. Шанского, она первоначально имеет значение «красная (земля)», железняк, медная руда» [15] и служит устаревшим наименованием крови. В народных сказках или песнях встречается выражение «кровь-руда».

Сема 'блеск, выделяющий объект среди сходных', актуализируется в метафоре (см. *Честь — это бриллиант*). При этом сема 'блеск' может пониматься буквально и фигурально, как ореол, окружающий объект, сравниваемый с бриллиантом. Потенциальная сема обусловлена этимологией заимствованной лексемы *бриллиант*. М. Фасмер указывает на ее заимствованное происхождение: «заимств. через нем. *Brillant* из франц. *brillant* — то же; первонач. «блестящий» [10, С. 214].

Лексема *жемчуг* была заимствована «в XII в. из тюрк. яз., где оно является переоформлением китайской лексемы *гончу*, возникшей в результате сложения корней *гон* «настоящий» и *чу* «жемчуг» [15]. Существительное *гончу* возникло в диалекте китайской провинции Гуандун. В XII веке именно только она стала центром экспортной торговли, сменившей политику самоизоляции династии Цин. Именно поэтому ее диалект отличается от нормированного китайского стандартного языка, в котором *珍珠* обозначает драгоценный бисер. Потенциальные семы 'форма', 'красота', 'цвет' актуализируются в метафоре *жемчуг росы*.

Кроме названий ископаемых веществ, потенциальные семы языка-источника хранят названия тканей, на-

пример *атласа*. Лексема *атлас* восходит к арабскому языку: «Первоисточник — араб. *atlas* — «гладкий», «тонкий»» [13, С. 58]. Сема 'гладкость' образует такие метафоры, как *атласная кожа, атласные листья*, в которых производное прилагательное *атласный* имеет переносное значение «гладкий и блестящий» и неявные семы 'красивый, нежный' [6, С. 51]. Данное прилагательное и употребляется при обращении к новорожденному в художественной метафоре: *О, куколка моя, небывало утонченная, атласный новорожденный!* [Сергей Шаргунов. *Вась-вась* (2009)]. Это обусловлено традицией заворачивать новорожденных в атласное одеяло.

Кроме вышесказанных сем, которые прямо хранятся и передаются в происхождении заимствованных лексем, существуют потенциальные семы, развивающиеся под взаимодействием разных сем лексемы. Сема 'липкость' хранится в происхождении лексем *бетон* и *цемент*: «Бетон» — это видоизмененное во французском языке латинское «битумен» — «смола» [9]; «Через нем. *Zement* — то же из лат. *caementum* «тесаный камень» от *caedo* «бью, тешу, отесываю» [12, С. 298]. В современных значениях двух лексем семы 'тяжесть' и 'крепость' образованы под взаимодействием семы 'липкость' и 'результат процесса превращения в твердое тело' (см. *цементировать дружбу, цемент любви, застывающий бетон сковывает ноги*). Сема 'липкость' также может развиваться как 'растяжимость' по происхождению лексемы *резина* от французского языка *résine* «смола» [11, С. 462]. По неприятному чувству липкости выражение *тянуть резину* приобретает негативной оценки в затягивании дела. Семы 'холод' и 'мороз' присутствуют в метафорах «ментальное явление» (см. *холодная голова*) и в русской языковой картине мира считаются мудростью. Народная поговорка так гласит: *держи голову в холоде, ноги в тепле*. Как известно, резкое эмоциональное поведение человека случится под влиянием пролива крови к голове и чувства жара. В том случае рекомендуется принимать холодный душ, чтобы успокаивать голову. Эти семы давно были зафиксированы в происхождении вещественной лексемы *кристалл*, устаревшее слово которой является хрусталь [13, С. 43]: «В соврем. форме заимств. в Петровскую эпоху из нем. яз., где *Kristall* через лат. посредство восходит к греч. *krystallos* «кристалл» < «лед» — суф. производному того же корня, что и *kyros* «мороз», тохар. В *krost* «холодный» и т.д.» [15]. Сема 'холод' трансформируется в сему 'ясность' при сопоставлении с интеллектом в публицистическом стиле русского языка и часто встречаются такие выражения: *у меня выкристаллизовалась мысль; политические идеи в сознании автора еще окончательно не выкристаллизовались*.

В отличие от заимствованных лексем, в исконных вещественных лексемах обнаруживаются более актив-

ности образованию вещественного лингвокультурного кода. Потенциальные семы во утраченных внутренних формах проявляются в большинстве исконных лексем. Архисема «консистенция» обнаруживается в ряде и названий веществ, входящих в лексико-фразеологическое поле «Неживая природа», и по-разному трансформируется при создании метафор. Общеславянское слово *жидкий* восходит к глаголу *жити* (*giti*) — «бодрствовать, двигаться» [5]. Она употребляется в переносных значениях малосодержательный (см. *Жидкий роман*); редкий, неплотный (см. *Жидкие аплодисменты*); слабый, малосильный (см. *Больно ты, парень, жидок!*) и т.д. Лексема приобретает негативную оценку в русской языковой картине мира по сравнению с плотностью. Жидкая консистенция, полученная из твердого тела, в русской языковой картине мира трансформируется в потенциальные семы 'исчезновение' (см. *Ледок в глазах растаял, раствориться в толпе*); 'смягчение' (см. *Душа растаяла*). Во внутренней форме лексемы *растворить* по этимологическому анализу сохраняется значение «сделать жидким» [Шанский 2000]. Вязкая консистенция свойственна глине, маслу, что отражено в семантике лексем. Внутренняя форма слова *глина* изначально базировалась на семе «скользящая». Н. М. Шанский утверждает, что лексема *глина* буквально означает «клейкая, скользящая» [15]. М. Фасмер сравнивает это общеславянское слово с такими языками, как греческий и ирландский, где слово имеет сходную семантику: греч. *ύλίνη* «клей», ирл. *glénaid* «увязает, застрекает» [10, С. 412]. Потенциальная сема 'клейкая, скользящая' в художественной метафоре при выражении неприятную эмоцию: *И, как теплую воду, ее ощущали губы и с каждым вздохом грудь наполнялась тяжелой, как мокрая глина, тоской* (Всеволод Иванов 1922). Сема 'клейкость' взаимодействует с семой 'влажность' и трансформируются в тяжесть тоски. Существительное *масло* образовано от глагола *мазать*, значение корня которого имеет общеславянское происхождение: «Мазать. Общеслав. Того же корня, что греч. *massō* «мну, тискаю», *taza* «тесто», нем. *tachen* «делать» < «строить из глины», брет. *meza* «месить» и т.д. См. магма.» [15]. Густая и вязкая консистенция в лексемах, производных от глагола *мазать*, в метафорах является мотивационной базой для негативной оценки (см. *Смазать острый вопрос; Рассказывая, он немножко размазал; подмазывать чиновника*). Густота и плотность в русской языковой картине оцениваются по-разному: сделать густым, с одной стороны, может усилить выражение ярче и более выпукло (см. *Сгустить неловкость положения необдуманном словом*). А с другой стороны, в рассказе или изображении это приводит к чрезмерному преувеличению (см. *Сгущать краски*). Для выражения напряженной обстановки также употребляется глагол *сгустить* (см. *сгустить атмосферу*). Теснота уличного движения сравнивается с плотной консистенцией (см. *Плот-*

ное движение), а обильный завтрак может выражаться **плотным завтраком**. Кроме консистенции, в вещественных исконных лексемах участвуют семы 'твердость' (см. **железная рука**), 'цветовое отображение' (см. **Оловянные глаза**), 'вкус' (см. **Медовый месяц**) и т.д., этимологический анализ которого также показывает нам, что их потенциальные семы давно зафиксированы в изначальных значениях.

Этимологический анализ происхождения слова для лингвокультурологии необходимый. Как справедливо

отмечает Д. Н. Шмелев: «Этимологическая форма слова часто не остается безразличной для его осмысления, однако вряд ли она может быть признана основным из языковых факторов, участвующих в формировании семантической структуры слова» [16, С. 34]. Семантическая реконструкция позволяет нам раскрыть неявные культурные значения во внутренней форме лексем лингвокультурного кода. Путем этимологического анализа мы выявляем потенциальные семы для создания метафоры, восходившее к изначальному значению лексем лингвокультурного кода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляков К. Э., Садовников А. Д. Русская свадьба. Традиции, обряды, обычаи / [Сост.: Беляков К. Э., Садовников А. Д.]. — М.: ПСВ-Сервис, 2002. — (Серия «Свадьба от и до»)
2. Дударев, Андрей. Юрий Нагибин: компромисс или терпимость? [Текст] / А. Дударев // Сибирские огни. — 2012. — № 3. — с. 172–174.
3. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. — М.: АСТ, Астрель, Харвест, 2006. URL: <https://gufo.me/dict/efremova/> материал (Дата обращения: 30.07.2019).
4. Красных В. В. Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору) // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. . М.: МАКС Пресс, 2001. Вып. 19. 164 с.
5. Крылов Г. А. Этимологический словарь русского языка. СПб.: Полиграфуслуги, 2005. URL: <https://lexicography.online/etymology/krylov/m/> материал (Дата обращения: 30.07.2019); <https://lexicography.online/etymology/krylov/a/> алмаз (Дата обращения: 30.07.2019); <https://lexicography.online/etymology/krylov/g/> глиста (Дата обращения: 30.07.2019)
6. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка / Гл. руд. С. А. Кузнецова. — СПб.: «Норинт», 2000. — 1536 с.
7. Маслова, В. А. Пименова М. А. Коды лингвокультуры: учебное пособие / В. А. Маслова, М. В. Пименова. — Москва: ФЛИНТА: Наука, 2016. — 180с.
8. Потенция А. А. Мысль и язык. — М.: Лабиринт, 2007
9. Успенский, Л. В. Почему не иначе [Текст]: Этимологический словарь школьника. / Л. В. Успенский. — Москва: Аст: Зебра Е, 2008. URL: <https://lexicography.online/etymology/uspensky/6/> бетон (Дата обращения: 30.07.2019).
10. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. 1: А — Д: ок. 4000 слов / М. Фасмер; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. — 4-е изд., стер. — М.: Астрель; АСТ, 2009. — 588, [4] с.
11. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. 3: Муза — Сят: ок. 5500 слов / М. Фасмер; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. — 4-е изд., стер. — М.: Астрель; АСТ, 2009. — 830, [2] с.
12. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. 4: Т — Ящур: ок. 4500 слов / М. Фасмер; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. — 4-е изд., стер. — М.: Астрель; АСТ, 2009. — 860, [4] с.
13. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. — 5-е изд., стереотип. — М.: Рус. яз., 2002. Т. 1: А — Пантомима. — 624 с.
14. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. — 5-е изд., стереотип. — М.: Рус. яз., 2002. Т. 2: Панцирь — Ящур. — 560 с.
15. Шанский Н. М. Этимологический словарь русского языка. 2-е изд. — М.: Дрофа, 2000, 399 с. URL: <https://lexicography.online/etymology/shansky/j/> жемчуг (Дата обращения: 30.07.2019); <https://lexicography.online/etymology/shansky/k/> кристалл (Дата обращения: 30.07.2019); <https://lexicography.online/etymology/shansky/p/> растворить (Дата обращения: 30.07.2019); <https://lexicography.online/etymology/shansky/m/> мазать (Дата обращения: 30.07.2019).
16. Шмелев Д. Н. Архаические формы в современном русском языке. Гос. учебно-педагог. изд-во, 1964–113 с.

© Чжоу Юеминь (641352000@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАШИ АВТОРЫ

Aparina I. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow City Pedagogical University
juliaparina@mail.ru

Arzumanova R. — Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia
arzumanowa@mail.ru

Baeva T. — PhD in Pedagogy, Associate Professor, North-Western state medical university named after I.I. Mechnikov (St. Petersburg)
tamarabaeva@mail.ru

Balashova N. — Cand. filol., associate Professor, NFI KemSU
balashova.nata84@yandex.ru

Barashyan V. — Head of Department of organization of educational process of educational and methodical administration, FSBEU HE RSTU, Rostov
vbaras@rambler.ru

Bazanova A. — PhD in Philological sciences, Associate Professor, RUDN university
baza89265851150@yandex.ru

Bazik O. — Postgraduate, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow)
oks-lash@yandex.ru

Bezdenzhnykh S. — Senior teacher, branch 'Military Training and Research Center of the Air Force «Air Force Academy» named after prof. Zhukovsky and Y.A. Gagarin in Syzran

Biyanova M. — Associate professor, Glazov state pedagogical institute named after V. G. Korolenko, Glazov
m.biyanova@mail.ru

Bolotova E. — Doctor of History, Professor, Volgograd State Social-Pedagogical University
eubolotova@yandex.ru

Bosova L. — Professor of Linguistics, MGIMO University (Odintsovo Department)
bosovalm@yandex.ru

OUR AUTHORS

Chernyaeva A. — Associate Professor, Volgograd State Agrarian University, Volgograd
amba81@mail.ru

Deneko M. — Tyumen Industrial University
denekomv@tyuiu.ru

Dubovitskaya T. — Candidate Pedagogical Sciences, associate Professor
d.t.v.n.a@mail.ru

Efendiev I. — Doctor of Philology, Professor, Dagestan state Medical University (Makhachkala)
israf@yandex.ru

Ertman E. — PhD, associate professor, Saint-Petersburg State University of Culture
ertman07@mail.ru

Faizullina N. — PhD, associate Professor, Kazan (Volga) Federal University, Russia, Kazan
nelya7@mail.ru

Gosteva Y. — Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia
ulianik@mail.ru

Inevatkina S. — Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseyev (Saransk)
svetlaj23@mail.ru

Kaminskaya N. — PhD, associate professor, Saint-Petersburg State University of Culture
ddp92@yandex.ru

Kamzina O. — Post-graduate student of the Private Educational Institution of Higher Education «Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov (IEML)», Russia, Kazan
lkamzina@rambler.ru

Kavera V. — PhD, associate professor, Saint-Petersburg State University of Culture
kavera@list.ru

Khabarova O. — Candidate Pedagogical Sciences, associate Professor, Voronezh State Technical University
helgaorange@yandex.ru

Khachmafova Z. — PhD, professor, FSBEI HE «ASU», Maikop
zaineta@nextmail.ru

Khamidulina G. — Postgraduate, Pacific National University
gkh.okha@yandex.ru

Khvostova I. — Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky
iri-khv@mail.ru

Klepikov V. — Candidate of pedagogical sciences, assistant professor, Nizhny Novgorod Institute of Development Educational
klevoolk@gmail.com

Kochetova O. — Cand. filol., associate Professor, NFI KemSU
kotchetova1@rambler.ru

Konovalova D. — Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseyev (Saransk)
poletaevadasha@yandex.ru

Kornienko E. — Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Northern State Medical University» of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation
er-kor@mail.ru

Korol E. — Candidate of linguistic sciences, assistant professor, Surgut State University
elena-korol@mail.ru

Kubacheva K. — PhD in Pedagogy, Associate Professor, North-Western state medical university named after I.I. Mechnikov (St. Petersburg)
gabib101155@mail.ru

Lychkovskaya L. — Assistant Professor, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics
liudmila.e.lychkovskaia@tusur.ru

Ma Xiaoxuan — Aspirant at the Herzen State Pedagogical University of Russia
346258534@qq.com

Molodtsova V. — Senior lecturer, Moscow Polytechnic University
v.a.molodtsova@gmail.com

Moskalenko A. — Candidate of Physico-mathematical Sciences, associate Professor, Voronezh State Technical University
ag-mosk@yandex.ru

Nagapetian V. — Graduate student, Karachaevo-Circassian State University. U.D. Aliyev, Karachaevsk
Opel_090@mail.ru

Novgorodov I. — Doctor of Philology, Research Professor, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk)
i.n.novgorodov@mail.ru

Omelaenko N. — Tyumen Industrial University
omelaenkonv@tyuiu.ru

Pashina A. — Tyumen Industrial University
pashinaav@tyuiu.ru

Pirmagomedova A. — Candidate of Philology, Associate Professor, Dagestan state university of National Economy (Makhachkala)
aida.pirmagomedova@yandex.ru

Pokrovskaya E. — PhD in Philosophy Science, Assistant Professor, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics
pemod@yandex.ru

Ponomaryova Y. — Candidate of pedagogical sciences, assistant professor, Nizhny Novgorod Institute of Development Educational
ponomareva-ei@yandex.ru

Popova E. — PhD in Philological sciences, assistant lecturer, RUDN university
e.o.popova@bk.ru

Porshin R. — Postgraduate, Lomonosov Moscow State University
r.porshin@yandex.ru

Rashidov A. — Candidate of Philology, senior research worker, The G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, DSC of RAS (Makhachkala)
farsifarsi@yandex.ru

Richter A. — Senior Lecturer, North-Western state medical university named after I.I. Mechnikov (St. Petersburg)
richter_ann@mail.ru

Rudakova Z. — Candidate of philology, associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski"
rudakova.z@bk.ru

Satayeva I. — Director, Municipal budget educational school «Novinki school» (Novinki, town Bogorodsk, Nizhny Novgorod region)
nov-shkola@yandex.ru

Savinova L. — Doctor of pedagogical sciences, professor, Karachaevo-Circassian State University. U.D. Aliyev, Karachaevsk
slf21@mail.ru

Semenov A. — Candidate of biological sciences, associate professor, Samara State University of Social Sciences and Education
semenov@pgsga.ru

Sharafiev E. — Postgraduate, Sh. Marjani Institute of History of Tatarstan Academy of Sciences (Kazan)
magdiev.emil@gmail.com

Siusina T. — Senior Researcher of the Research, branch 'Military Training and Research Center of the Air Force «Air Force Academy» named after prof. Zhukovsky and Y.A. Gagarin in Syzran
sus0611@mail.ru

Sokolova N. — Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia
martyn00@mail.ru

Tatyanina E. — Candidate of Physico-mathematical Sciences, associate Professor, Voronezh State Technical University
elena.tatianina@yandex.ru

Topilskiy A. — Candidate of History, Senior Lecturer, Tambov State University named after G.R. Derzhavin
a-topil@yandex.ru

Turaeva T. — Candidate of Physico-mathematical Sciences, associate Professor, Voronezh State Technical University
tlturaeva@mail.ru

Ulyanova K. — Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University
liulang689@gmail.com

Vlasova V. — Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseyev (Saransk)
cookies04@yandex.ru

Yacovets T. — Candidate of education sciences, assistant professor, Surgut State University
jatja57@mail.ru

Yaitsky A. — Senior lecturer, Samara State University of Social Sciences and Education
yaitsky@pgsga.ru

Zemlyanitsin V. — Ph.D., Associate Professor, A. Herzen Russian State Pedagogical University
zemlyanitsin79@yandex.ru

Zhang Chunmiao — Postgraduate, Lomonosov Moscow State University
279277407@qq.com

Zhao Heping — Graduate student, Leningrad State University named after A.S. Pushkin
ipeace@foxmail.com

Zharova T. — Candidate of pedagogies, assistant professor, branch 'Military Training and Research Center of the Air Force «Air Force Academy» named after prof. Zhukovsky and Y.A. Gagarin in Syzran
gta_szn@mail.ru

Zhitin R. — Candidate of History, Research Worker, Tambov State University named after G.R. Derzhavin
istorik08@mail.ru

Zhou Yuemin — Postgraduate student, Moscow Pedagogical State University
641352000@mail.ru

Zolotykh N. — Volgograd State Agrarian University, Volgograd
pedagogika25@mail.ru

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускаются.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).

