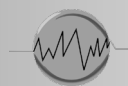


ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 1–2 2020 (ЯНВАРЬ)

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.

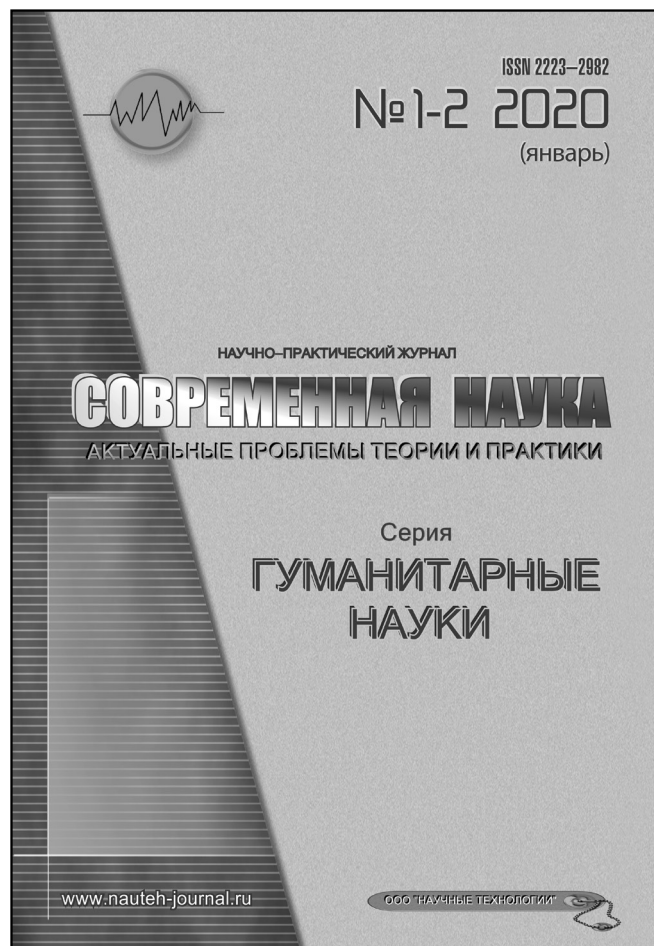
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 1-2 (январь 2020 г)

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 28.01.2019 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

Башаран В. И. — Особенности культурного сотрудничества Республики Татарстан и Исследовательского центра исламской истории, искусства и культуры (ИРСИКА) Организации Исламского Сотрудничества

Basharan V. — Features of cultural cooperation of the Republic of Tatarstan and the Research Center for Islamic History, Art and Culture (IRCICA) of the Organization of Islamic Cooperation5

Константинова А. Г. — Бинарная оппозиция «свой – чужой» в реалиях закрытых атомных городов 1990-х годов (на примере закрытых административно-территориальных образований Урала)

Konstantinova A. — Binary opposition «insider – outsider» in the realities of closed nuclear towns in the 1990s (evidence from closed administrative territorial entities of the Ural)9

Ку Чамян — Взаимоотношения между польскими агентами и горцами на Кавказе 30–60 гг. XIX века

Ku Chamyan — Relations between polish agents and highlanders in the Caucasus 30–60 gg. XIX century. 14

Педагогика

Ачкасова Н. Н. — О важности вопросов управления образовательным процессом на занятиях по английскому языку в вузе

Achkasova N. — On the importance of class management aspects in english language teaching at university 20

Базина Н. В. — Роль фоновых знаний в подготовке специалистов-международников (на примере немецкого языка)

Bazina N. — The role of background knowledge in professional education of international specialists (on the example of german language) 24

Беляева И. Г., Самородова Е. А., Артемьева И. В. — Особенности реализации элементов сингапурской методики на уроках иностранного языка в российских школах

Belyaeva I., Samorodova E., Artemieva I. — Implementation of the Singaporean methodology elements in foreign language lessons in Russian schools 28

Босова Л. М. — Основные стратегии преподавания ESP в вузе

Bosova L. — Fundamentals of teaching ESP at a university 33

Геворкянц Ж. А. — Использование стандартов движения «Молодые профессионалы (Worldskills Russia)» в процессе подготовки специалистов дошкольного образования

Gevorkyants J. — Using the standards of the movement “Young professionals (Worldskills Russia)” in the process of training specialists in preschool education 38

Ошкина Е. С. — Оптимизация практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к речевому развитию детей

Oshkina E. — Optimization of practice-oriented preparation of future preschool teachers for children’s speech development 42

Рудник В. В. — Профессионально-педагогическая деятельность педагога-библиотекаря по реализации современной миссии школьной библиотеки

Rudnik V. — Professional-pedagogical activity of the teacher-librarian on realization of modern mission school library 47

Ху Явэнь — Тенденции и методы музыкального образования на современном этапе развития российской и китайской педагогики

Hu Yawen — Trends and methods of music education at the present stage of development of Russian and Chinese pedagogy 51

ФИЛОЛОГИЯ

- Алексеева О. П., Осикова Л. Н., Репко С. И.** — К вопросу об основных функционально-стилистических характеристиках и способах образования политического сленга американских периодических изданий
Alekseeva O., Osikova L., Repko S. — To the question of the basic functional-stylistic characteristics and methods of formation of political slang of american periodic publications 56
- Владимов Н. В., Гаджиева А. А., Шериев А. Ж.** — Героический эпос “Манас” как объект исследования генетического родства тюркских рунических памятников и устного фольклора
Vladimov N., Gadzhieva A., Sheriyev A. — Heroic epos “Manas” as an object of research of genetic relationship of turkic runic artifacts and oral folklore 63
- Кондратьев П. Б.** — Лингвопрагматические особенности юридического дискурса (на материале английского языка)
Kondratev P. — Linguo-pragmatic features of legal discourse (on the example of the English language)..... 67
- Кузнецова М. С.** — Типологический анализ англо-русских соответствий в просодии уступительности
Kuznetsova M. — Typological analysis of anglo-russian correspondences in the prosody of concessionality 72
- Стативка Л. А.** — Специфика языкового выражения гендерных характеристик при создании образов героев произведений авторами «потерянного поколения» (э. Хемингуэй, У. Фолкнер, Ф. Фицджеральд)
Stativka L. — The specifics of language expression of gender characteristics in the creation of images of characters of works by the authors of the «lost generation» (E. Hemingway, W. Faulkner, F. Fitzgerald) 78
- Чезыбаева Н. В.** — Анималистическая когниция: страх (на материале английского языка)
Chezybaeva N. — Animalistic cognition: fear (based on the english language source) 84

Информация

Наши авторы. Our Authors 89

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 90

ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА ИСЛАМСКОЙ ИСТОРИИ, ИСКУССТВА И КУЛЬТУРЫ (ИРСИКА) ОРГАНИЗАЦИИ ИСЛАМСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

FEATURES OF CULTURAL COOPERATION OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN AND THE RESEARCH CENTER FOR ISLAMIC HISTORY, ART AND CULTURE (IRCICA) OF THE ORGANIZATION OF ISLAMIC COOPERATION

V. Basharan

Summary. This article examines the cultural relations between the Republic of Tatarstan and the Research center for Islamic history, art and culture of the Organization of Islamic Cooperation (IRCICA). This relationship is developing within the framework of cooperation between the Russian Federation and the Organization of Islamic Cooperation (OIC), which has a long history of development, where culture is a fundamental factor in the development of bilateral relations. Tatarstan as an actively developing region attracts this research center not only for its national and cultural characteristics, but also for scientific research and projects in various fields. The peculiarity of the region is that in the age of innovation and highly developed technologies, Tatarstan continues to preserve its identity, culture, transmit traditions, customs, and holidays from generation to generation. Currently, the Republic of Tatarstan and IRCICA have many joint projects in the field of culture and education.

Keywords: The Republic of Tatarstan, IRCICA, cultural cooperation.

Башаран Венера Ильмировна

*Соискатель, Казанский (Приволжский) Федеральный
Университет
vinercik@gmail.com*

Аннотация. В данной работе рассматриваются культурные отношения между Республикой Татарстан и Исследовательского центра исламской истории, искусства и культуры Организации Исламского Сотрудничества (ИРСИКА). Данные отношения развиваются в рамках сотрудничества Российской Федерации и Организации Исламского Сотрудничества (ОИС), которое имеет долговременную историю развития, где культура при этом является основополагающим фактором в развитии двусторонних отношений. Татарстан как активно развивающийся регион привлекает данный исследовательский центр не только своими национальными и культурными особенностями, но и научными исследованиями, проектами в различных сферах. Особенностью региона является то, что в век инновации и высокоразвитых технологий, Татарстан продолжает сохранять свою самобытность, культуру, передавать из поколения в поколение традиции, обычаи, праздники. В настоящее время у Республики Татарстан и ИРСИКА множество совместных проектов в области культуры и образования.

Ключевые слова: Республика Татарстан, ИРСИКА, культурное сотрудничество.

Организация Исламского Сотрудничества была создана в 1969 году на конференции глав мусульманских государств в Марокко и в настоящее время объединяет 57 стран (до 2011 года носила официальное название — Организация Исламская Конференция). Целью создания данной организации являлось «стремление защищать интересы мусульман в духе содействия международному миру и согласию между различными народами мира» [10].

Российская Федерация получила статус страны-наблюдателя ОИС в июне 2005 года. Данный процесс был инициирован президентом РФ Владимиром Путиным в ходе его визита и выступления на саммите ОИС в Малайзии в 2003 году. В своем выступлении В.В. Путин отметил, что «на протяжении многих веков Россия как евроазиатская страна переплетена с исламским миром традиционными, естественными связями; в России исторически проживают миллионы мусульман, и они счита-

ют Россию своей родиной; есть субъекты Российской Федерации, в которых традиционно мусульманское население составляет большинство» [1].

Данный аргумент сохраняет свою силу и сегодня — на состоявшейся в октябре 2013 г. в Уфе встрече с главами мусульманских духовных управлений, Президент РФ В. В. Путин говорил о том, что «голос российских мусульманских деятелей должен громче звучать в мировом исламском сообществе» [5]. Принятая в феврале 2013 г. Концепция внешней политики РФ подчеркивает стремление России к «расширению взаимодействия с государствами исламского мира», используя для этого «участие в качестве наблюдателя в Организации исламского сотрудничества» [4]. В начале октября 2013 г. министр иностранных дел России Сергей Лавров и генеральный секретарь ОИС Экмелетдин Ихсаноглу подписали Рамочное соглашение о сотрудничестве между МИД России и Генеральным секретариатом ОИС. С. Лавров при этом неоднократно подчеркивал в своих заявлениях то, что ОИС и Россию связывают «общие интересы по продвижению мира и диалога между цивилизациями и религиями» [5].

При Организации Исламского Сотрудничества с 1980 года активную деятельность ведет международный научно-исследовательский центр по изучению исламской истории, искусства и культуры (ИРСИКА), который объединяет 53 страны. Штаб-квартира данного центра располагается в г. Стамбуле (Турецкая Республика).

Отношения ИРСИКА с российскими академическими кругами начались гораздо раньше, в 1990-е годы, с взаимных визитов и академических лекций. Было реализовано множество совместных проектов. В последние годы сотрудничество между ИРСИКА и академическими институтами Российской Федерации быстро развивается. Некоторые публикации ИРСИКА были переведены на русский язык и изданы в сотрудничестве с Московским государственным университетом и Восточным институтом Российской академии наук. Среди них двухтомник — «Османское государство и цивилизация» был переведен и издан в полном русском издании под названием «История Османского государства, общества и цивилизации» [3].

ИРСИКА приняла участие в различных конференциях, посвященных культурным связям между Россией и исламским миром, включая международную конференцию «Россия и Мусульманский мир: Партнерство во имя стабильности», которая прошла в Москве 24 сентября 2009 года; Международный форум «Россия и Восток», организованный Санкт-петербургским комитетом по науке и высшему образованию, Российским истори-

ческим обществом и Институтом восточных рукописей Российской академии наук в Санкт-Петербурге 27–29 ноября 2018 года. Данный исследовательский центр принял участие в VI Международной научно-практической конференции «Чтения Фахретдинова» на тему «Ислам в глобальном мире: мусульманское наследие и международный диалог», состоявшейся в Москве 24 сентября 2019 года. А 27 июня 2019 года в Санкт-Петербурге совместно с Институтом восточных рукописей Российской Академии Наук был организован научный семинар на тему «Исламоведение в России: современное состояние и перспективы». Открылась выставка «Рукописные копии Священного Корана» [9].

В основе культурной политики, как Российской Федерации, так и Республики Татарстан, лежит стремление «к содействию народам Республики Татарстан в сохранении их этнокультурной самобытности и развитии культуры, укреплении межнациональных культурных связей во взаимодействии с национально-культурными автономиями и их территориальными органами в субъектах Российской Федерации и за рубежом, иными организациями» [7]. Как было сказано выше, целью создания ИРСИКА является создание культурного единства между исламскими странами, а именно: объединение ученых, историков, искусствоведов исламских стран, изучение исламской истории, искусства и цивилизации, и распространение результатов данных исследований по всему миру. Кроме того, следует подчеркнуть, что деятельность данного центра направлена на проведение исследований против неправильных представлений об исламской религии, неправильных интерпретаций Ислама, содержащихся в западной литературе и др.[8].

Республика Татарстан является значимой и регулярной площадкой для развития культурных и религиозных связей ИРСИКА с Российской Федерацией, так как для данного региона является особенно важным стремление к укреплению взаимопонимания и доверия между народами, проживающими на ее территории, утверждение мира и гармонии как в стране, так и в международной сфере.

В ежегодных заседаниях Группы стратегического видения «Россия-Исламский мир» ИРСИКА принимает участие с 2007 года, среди которых: заседание 2017 года, состоявшееся в Грозном и Казанский саммит «Россия-Исламский мир» 16–20 мая 2017 года в Казани, круглый стол на тему «Культурные взаимодействия и наследие Чингиза Айтматова» в Стамбуле 24 марта 2018 года, II Международный форум писателей и интеллектуалов «Айтматовские чтения для диалога культур» в Москве 22–23 ноября 2018 года и «Айтматовские чтения для диалога культур», посвященные теме — «Человек и культура в эпоху глобальных изменений», который состоялся

в Казани, 25 октября 2019 года в рамках III Международного форума писателей и интеллектуалов. Также генеральный директор ИРСИКА профессор Халит Эрен выступил на международной конференции «200-летие выдающегося татарского историка и имама Шигабуди-на Марджани», которая состоялась в Казани 20 сентября 2018 года. В своей речи он подчеркнул «важность и актуальность научных трудов Марджани и выразил готовность содействовать в издании семи томов неопубликованного фундаментального научного произведения ученого — «Вафият аль-аслаф» («Жизнеописание предков»)» [6].

Еще одно направление академического сотрудничества — это конгрессы по истории исламской культуры и цивилизации в Волго-Уральском регионе. Они были проведены в рамках серии региональных конгрессов ИРСИКА. В течение 2001–2012 годов было организовано пять конгрессов, два из них в Уфе и три в Казани, совместно с их университетами. В их организацию внесли свой вклад Союз востоковедов Российской Федерации, Министерство образования и науки Российской Федерации, Российский исламский университет. Пятый Конгресс стал академическим измерением программы, посвященной 1123 году принятию ислама в Волжском Булгаре. ИРСИКА также приняла участие в конференции «Ислам и государство в России», посвященной в 2013 году 225-летию основания Центрального Духовного управления мусульман России в г. Уфе.

В рамках третьего заседания группы стратегического видения «Россия — исламский мир», в котором принимал участие Президент Татарстана Минтимер Шаймиев, прошло подписание Меморандума о сотрудничестве между научно-исследовательским Центром исламской истории, искусства и культуры и Министерством культуры Татарстана.

В октябре 2019 года Генеральный директор ИРСИКА Халит Эрен и министр культуры Республики Татарстан Ирада Аюпова провели встречу с целью обмена мнениями по вопросам сотрудничества между ИРСИКА и куль-

турными и научно-образовательными учреждениями Республики Татарстан. В ходе встречи были выделены проекты и мероприятия, в которых стороны согласились осуществлять сотрудничество, координировать исследовательскую и образовательную деятельность и др. Во время встречи стороны при участии генерального консула Турецкой Республики Исмета Эрикана также обсудили проект об организации выставки с участием мастеров прикладного искусства, как Республики Татарстан, так и Турецкой Республики. Министр культуры Ирада Аюпова особо подчеркнула необходимость и важность сохранения и развития прикладного искусства как части культурного наследия [2].

ИРСИКА, в силу специфики своей деятельности, часто является организатором образовательных семинаров, конгрессов и форумов, программ, конкурсов, подчеркивая при этом важность обмена мнениями ученых, сохранения памятников письменного культурного наследия и памятников духовной культуры татарского и других мусульманских народов Евразии. Между Казанским Федеральным Университетом и ИРСИКА также сложились давние и плодотворные связи. Халит Эрен является почетным доктором Казанского университета. В 2010 году в Стамбуле как результат сотрудничества Казанского университета, ИРСИКА и Академии наук РТ была издана капитальная монография «Татарская история и цивилизация» на английском языке. Кроме того, Казанский федеральный университет и Научно-исследовательский центр исламской истории, искусства и культуры «ИРСИКА» 23 октября 2013 года подписали соглашение о сотрудничестве и совместной работе по реставрации и оцифровке редких восточных рукописей Казанского университета.

Таким образом, проекты, реализуемые на территории Республики Татарстан, стали новым этапом и дали новый импульс для сотрудничества между Российской Федерацией и исламским миром. Участие Исследовательского центра исламской истории, искусства и культуры в данных проектах содействует развитию культурного диалога и взаимопонимания между народами, а также контактов между ними.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выступление президента России В. В. Путина на X саммите глав государств и правительств Организации Исламская Конференция, Путраджайя, Малайзия, 16 октября 2003 года. URL: http://www.mid.ru/foreign_policy/news/-/asset_publisher/cKNonkJE02Bw/content/id/501802
2. Интервью с генеральным директором ИРСИКА Халитом Эреном. URL: <https://russia-islworld.ru/proekty/mezhdunarodnyj-forum-pisatelej-i-intellektualov-ajtmatovskie-ctenia-za-dialog-kultur/intervu-s-generalnym-direktorom-irsika-halitom-irenom/>
3. История Османского государства, общества и цивилизации. URL: <https://www.ircica.org/publications/ottoman-state-and-its-civilisation/istoriya-osmanskogo-gosudarstva-obshchestva-i-tsvivilizatsii>
4. Косач Г. Организация Исламского Сотрудничества: приоритеты и политический курс. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/organizatsiya-islamskogo-sotrudnichestva-prioritety-i-politi/>

5. Организация Исламского Сотрудничества. URL: <http://xn——ptblgjed.xn——p1ai/node/2530>
6. Ученые Узбекистана на Международной научно-практической конференции «Шигабутдин Марджани и его наследие: история и современность» в Казани, URL: <http://prtuz.tatarstan.ru/rus/index.htm/news/1291125.htm>
7. Цели и задачи Министерства культуры Республики Татарстан. URL: <http://mincult.tatarstan.ru/rus/tseli-i-zadachi.htm>
8. Halit Eren IRCICA'nın faaliyetlerini anlatti, 15.10.2014, URL: <https://www.dunyabizim.com/soylesi/halit-eren-ircicanin-faaliyetlerini-anlatti-h18268.html>
9. International Workshop on "Academic Islamic Studies in the Russian Federation: Current State and Perspectives", URL: <https://www.ircica.org/news/international-workshop-on-academic-islamic-studies-in-the-russian-federation-current-state-and-perspectives>
10. The Organization of Islamic Cooperation (OIC). History. https://www.oic-oci.org/page/?p_id=52&p_ref=26&lan=en

© Башаран Венера Ильмировна (vinerik@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский федеральный университет

БИНАРНАЯ ОППОЗИЦИЯ «СВОЙ — ЧУЖОЙ» В РЕАЛИЯХ ЗАКРЫТЫХ АТОМНЫХ ГОРОДОВ 1990-Х ГОДОВ (НА ПРИМЕРЕ ЗАКРЫТЫХ АДМИНИСТРАТИВНО- ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ УРАЛА)

**BINARY OPPOSITION «INSIDER —
OUTSIDER» IN THE REALITIES
OF CLOSED NUCLEAR TOWNS
IN THE 1990S (EVIDENCE FROM
CLOSED ADMINISTRATIVE
TERRITORIAL ENTITIES
OF THE URAL)**

A. Konstantinova

Summary. The article presents a retrospective analysis of changes in the social structure of closed administrative territorial entities (CATEs) of the Ural in the 1990s in terms of differentiation in categorical opposition between «insiders» and «outsiders». The principles of historicism and objectivity were dominating in the study as the topic supposes historical reconstruction of social processes. The chosen research perspective helped to show that the social structure of the Ural CATEs retained weak differentiation during the period of active social transformations of the 1990s.

Keywords: social structure, social transformations, binary opposition «insider — outsider», closed administrative territorial entity (CATE)..

Константинова Альфия Гумаровна

К.и.н., н.с., Институт истории и археологии
Уральского отделения Российской академии наук
(г. Екатеринбург); доцент,
Технологический институт — филиал ФГАОУ
ВО «Национальный исследовательский ядерный
университет «Московский инженерно-физический
институт»» (г. Лесной, Свердловская область)
alfjasharafullina@rambler.ru

Аннотация. В статье представлен ретроспективный анализ изменений социальной структуры закрытых административно-территориальных образований (ЗАТО) Урала в 1990-е гг. в ракурсе дифференциации по оппозиционным категориям «своих» и «чужих». Поскольку тема исследования предполагает историческую реконструкцию социальных процессов, доминирующими стали принципы историзма и объективности. Выбранный ракурс исследования позволил показать, что социальная структура атомных ЗАТО Урала сохранила слабую дифференцированность в период активных общественных трансформаций 1990-х гг.

Ключевые слова: социальная структура, общественные трансформации, бинарная оппозиция «свой — чужой», закрытое административно-территориальное образование (ЗАТО).

В романе «Поселок» (1940 г.) Уильяма Фолкнера высказана мысль о том, что чужак может стать «своим», прожив среди местных жителей полвека. Использование временного критерия как основного признака включенности в определенное сообщество — «принадлежности» — является вполне очевидным. Однако можно ли быть уверенными в том, что время — адекватный и единственный критерий в выделении оппозиционной пары «свой — чужой», особенно если речь идет о противоречивых 1990-х гг. и закрытых атомных городах, где исходные части будущего местного общества были искусственно сведены воедино в советскую эпоху?

Попытка получения ответа на поставленный вопрос предполагает решение нескольких задач.

Первоначально необходимо определить критерии выделения оппозиционной пары «свой — чужой».

Во-вторых, зафиксировав объектом изучения сообщество жителей закрытого атомного города, мы должны будем выделить особенности этого социума, поскольку возникает предположение, что отношения в рамках бинарной оппозиции «свой — чужой» в других населенных пунктах могут быть иными.

В-третьих, в соответствии с методологией восхождения от абстрактного к конкретному мы осуществим описание социальных процессов вплоть до 1990-х гг. включительно, приведших к трансформации в сознании жителей атомградов семантических универсалий «свой» и «чужой».

Таблица 1. ЗАТО, находящиеся в ведении ГК «Росатом»

Название ЗАТО	Субъект РФ	Год основания	Специфика деятельности градообразующего предприятия	Численность населения, человек (на 01.01.2019)
Железногорск	Красноярский край	1950	производство плутония, транспортировка, хранение и переработка отработавшего ядерного топлива	83857
Заречный	Пензенская область	1958	сборка ядерных боеприпасов, других типов высокотехнологичного оружия и электроники	65156
Зеленогорск	Красноярский край	1956	выпуск стабильных и радиоактивных изотопов	61915
Лесной	Свердловская область	1947	электромагнитное разделение изотопов	49054
Новоуральск	Свердловская область	1941	производство обогащенного урана	80723
Озерск	Челябинская область	1945	переработка и хранение облученного ядерного топлива и радиоактивных отходов, производство плутония	79069
Саров	Нижегородская область	1691	разработка ядерного оружия	95065
Северск	Томская область	1949	получение обогащенного урана, производство плутония, разделение изотопов	107498
Снежинск	Челябинская область	1957	разработка ядерных боеприпасов	51843
Трехгорный	Челябинская область	1952	производство ядерных боеприпасов	32613

Оппозиционная пара «свой — чужой» не раз рассматривалась в работах различных авторов — от Фердинанда Тенниса до современных исследователей [4; 5; 9; 10; 13; 16]. Делая попытки определить признаки «своего» (и тем самым противопоставить его чужаку), социологи и психологи акцентируют внимание преимущественно на усвоенных ментальных конструкциях и механизмах социализации, этнологи — на внешних признаках принадлежности к определенным формам социальной организации, а антропологов в первую очередь интересуют генетическая близость.

Чтобы рассмотреть признаки «своего» через призму многих критериев, будем придерживаться позиции, заданной Ю.М. Плюсниным. Итак, «свой»: 1) длительное время живет в местном обществе (конкретный временной диапазон исследователь не называет, однако отмечает, что «нигде срок не ограничивается несколькими годами»); 2) регулярно вступает с членами этого общества в персональные взаимодействия (при этом такой контакт нередко осуществляется на принципах взаимопомощи); 3) «обладает некоторым локальным набором привилегий, невозможных для любых случайных обитателей данной территории»; 4) является носителем «общинной воли» как осознания своей принадлежности к сообществу и ее репрезентации, выраженной в установках, ценностях и ментальных конструкциях [9, с. 64–65].

Таким образом, мы имеем набор признаков, различных по своей природе (социологических, психологических), необходимый для различения «своих» и «чужих». При этом статус «своего» может быть довольно четко определен, а чужака — не иметь ясных очертаний, поскольку рубеж между двумя этими категориями преодолим. Нельзя с уверенностью сказать, получит ли «чужой» поддержку в местном обществе, как будет взаимодействовать с его членами — как представитель своего общества или как будущий «свой» [9, с. 69].

Для конкретизации своеобразия существования дихотомии «свой — чужой» на территории закрытых атомных городов, определим особенности этих специфических населенных пунктов.

Закрытые атомные города, в большинстве своем возникшие после Великой Отечественной войны, стали уникальным явлением советской и российской действительности. Понятие «закрытый атомный город» включает в себя две основные характеристики таких административно-территориальных единиц — закрытость и принадлежность к ядерному оружейному комплексу. Первая подразумевает физическую изоляцию и установление особого режима безопасного функционирования и охраны государственной тайны, включающего специальные условия проживания граждан. Вторая — размещение на территории атомградов научно-иссле-

довательских институтов, занимающихся разработкой ядерного оружия, а также предприятий по получению делящихся материалов и серийному изготовлению боеприпасов.

На сегодняшний день насчитывается 10 населенных пунктов, находящихся в ведении Государственной корпорации (ГК) по атомной энергии «Росатом» и имеющих юридический статус «закрытого административно-территориального образования» (ЗАТО) согласно Закону Российской Федерации от 14 июля 1992 г. (см. Таблица 1).

Как видно из таблицы, 5 из 10 ЗАТО ГК «Росатом» расположены в Уральском регионе: Озерск, Снежинск, Трехгорный — в Челябинской области; Лесной и Новоуральск¹ — в Свердловской. Эти города существенно отличаются друг от друга как по численности населения, так и по решаемым задачам. Следовательно, рассмотрение их совокупности является целесообразным для понимания социальных процессов, происходивших на территории российских атомградов.

Одним из важнейших факторов, определивших формирование социальной структуры атомградов, стал особый порядок подбора кадров. Поиск специалистов осуществляли практически по всей стране через партийные органы совместно с Первым главным управлением при Совете Народных Комиссаров СССР. Тремя основными способами направления будущих работников на объекты были: 1) путевка или направление, выдаваемое обкомом партии, вузом; 2) перевод наиболее квалифицированных работников оборонных и иных предприятий; 3) личное заявление, подаваемое в основном жителями близлежащих населенных пунктов и солдатами военно-строительных батальонов. Так, в частности, в Лесной первым способом прибыло 51,5%, вторым — 31,6%, третьим — 16,9% от общего числа приехавших [3, с. 938].

Как отмечает Ю.М. Плюсин, социальная структура ЗАТО складывалась фактически одновременно: различные исходные части будущего местного общества однажды когда-то были сведены вместе, сошлись на определенной территории, перемешались и создали новую общину. Такое сообщество, испытывавшее массивное, но ненасильственное внедрение «чужих», отличалось лабильностью [9, с. 88].

Такого рода восприимчивость местного сообщества к внедрению «чужих» отчасти объяснялась отсутствием страха перед ними, поскольку на предприятия атомной отрасли отбирали наиболее квалифицированные, дисциплинированные и политически благонадежные ка-

¹ В работе приведены современные названия закрытых городов и предприятий.

дры. К проживанию и работе на территории закрытых городов не допускались судимые, бывшие в годы Великой Отечественной войны в плену и на оккупированных территориях, проживавшие и имевшие родственников за границей, в пограничных районах и прибалтийских республиках [11, с. 50]. С новоприбывшими (по крайней мере в первые десятилетия) у местных жителей существовало так называемое «родство душ» — символическое единство по общности социального положения, культурных предпочтений. Н.В. Мельникова отмечает, что в первые десятилетия с момента возникновения в закрытые горда в основном приезжали молодые люди, относившиеся к возрастной категории от 18 до 39 лет, не имевшие семьи, русские, по социальному происхождению принадлежащие к категориям рабочих, крестьян или служащих, получившие среднее профессиональное или высшее образование [11, с. 50–51]. Такая схожесть создавала благоприятные условия для формирования высокой степени солидарности городского сообщества.

В то же время, как замечают исследователи, из-за высокого социального статуса закрытого города его жители проникались чувством собственной значимости, избранности. Это стимулировало формирование корпоративных черт, порождало ощущение исключительности, «несколько высокомерное отношение к близлежащим населенным пунктам» [6, с. 20] и людям, там проживавшим («чужим»).

Однако статус «чужого» не всегда имел человек, изначально противопоставленный «своим». «Чужим» мог стать выведенный сообществом из своего состава, соответственно лишенный права проживания на территории закрытого города. Чаще всего такой сценарий реализовывался среди людей, преступивших закон и осужденных. Гражданам, вынужденным покинуть ЗАТО в связи с лишением свободы, по отбытии наказания структуры службы безопасности могли запретить вернуться в родной город ввиду защиты государственной тайны от лиц с судимостью.

Всего за пару десятилетий с момента возникновения атомградов привлечение на их территории новых больших масс людей прекращалось, социальная структура стабилизировалась и становилась более однородной, а дальнейшее развитие происходило по большей части за счет местных или окрестных людских ресурсов. Примечателен в этом отношении следующий факт: если первоначально кадры для градообразующих предприятий набирались в ведущих вузах страны, то со временем произошло увеличение количества специалистов, получивших образование на территории ЗАТО (как правило, это были выпускники местных филиалов Московского инженерно-физического института). В 1970-е гг. доля

выпускников местных учреждений профессионального образования составляла почти 46% поступавших на работу, в 1980-е гг. — 57%, в 1990-е гг. — почти 90% [14, с. 25–26]. Следовательно, признавая приехавших молодых специалистов «укоренившимися» и в дальнейшем с высокой степенью вероятности переведенными местным обществом в разряд «своих», позволительным представляется повысить общую долю всех «местных» в 1990-е гг.

Активные трансформации российской действительности в 1990-х гг. грозили разрушением устоявшихся в советское время структур стабильной социальной организации атомградов. Падение уровня доходов и качества жизни значительной части населения ЗАТО в 1990-е гг. привело к снижению привлекательности атомных городов прежде всего для молодежи, нередко вынужденной искать новые модели жизнеобеспечения. Наличие такой тенденции подтверждается данными опроса общественного мнения, проведенного в Снежинске в 1992 г. сектором социологических исследований Всероссийского научно-исследовательского института технической физики (ВНИИТФ) среди работников различных структурных подразделений предприятия: в среде молодежи количество респондентов, настроенных уехать из города, составило 71%, в то время как среди старшего поколения лишь 12% [1, с. 2]. В Снежинске обозначенная выше тенденция сохранилась на протяжении всего изучаемого периода. Городские власти признавали, что основной отток населения происходил в возрастной группе 20–30 лет и в этой категории миграционное сальдо было отрицательным, что создавало определенные кадровые проблемы [8, л. 29; 12, с. 4].

В связи с широкомасштабными политическими и экономическими изменениями, произошедшими в стране с начала 1990-х гг., на повестке дня встал вопрос о дальнейшем существовании и развитии ЗАТО. Людями, живущими за пределами закрытых городов, статус этих населенных пунктов воспринимался как пережиток

советских времен, а их открытие — как шаг в сторону демократизации. Однако у большинства жителей ЗАТО подобные инициативы вызвали непонимание, поскольку закрытость создавала своеобразное ощущение защищенности в столь сложные времена. Возможность открытия ЗАТО пугала тем, что «это приведет к потере своего особого положения, к снижению материального достатка, к повышению преступности и ухудшению коммунальных условий» [15].

Распад СССР стал причиной утраты ощущения принадлежности к такой общности, как «советский народ». Закрытость атомградов позволила в качестве константы самоопределения сохранить понятие «родной город», столь четко сформированное в сознании местных жителей в советское время. Значимость данного факта определяется тем, что «стремление сохранить привычный ход вещей — кредо массового человека в кризисное время» [2, с. 81]. Следовательно, в 1990-е гг. можно отметить сохранение идентификации населения уральских атомных ЗАТО по территориально-поселенческому признаку. Четко прослеживается наличие и другого критерия идентификации — схожести ценностных ориентаций. В частности, сходство взглядов жителей Озерска по различным вопросам, стиля жизни, культурных стереотипов показывает большинство опросов общественного мнения [7].

В рассматриваемый период население закрытых атомных городов Урала, несмотря на болезненные либерально-капиталистические преобразования постперестроечного периода и усилившийся отток населения, было представлено в подавляющем большинстве «своими людьми», взаимно поддерживавшими и разделявшими взгляды друг друга. Из-за режимных ограничений «чужие» на территории ЗАТО, как и в советское время, составляли крайне небольшие, отчетливо сегрегируемые группы. Такая четкость статуса «чужих» явственно отражала однородность и слабую дифференцированность общности жителей атомградов, а как следствие — высокую степень солидарности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Возможна ли утечка умов? // Наша газета. — 1992. — 21 сентября. — № 38 (103). — С. 2.
2. Данилова Е. Н. Изменения в социальных идентификациях россиян // Социологический журнал. 2000. № 3–4. С. 76–86.
3. Дронишинец Н. П., Зиновьев Г. С. Подготовка кадров и создание системы образования в атомных закрытых городах России // Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования. Екатеринбург: УрФУ, 2015. С. 933–942.
4. Климова С. Г. Ломка социальных идентичностей или «Мы» и «Они» вчера и сегодня // Отечественные записки. 2002. № 3. С. 106–121.
5. Лотман Ю. М., Успенский Б. А. Изгой и изгойничество как социально-психологическая позиция в русской культуре преимущественно допетровского периода («свое» и «чужое» в истории русской культуры) // Ученые записки ТГУ. 1982. Вып. 576. С. 124–138.
6. Мельникова Н. В. Менталитет населения закрытых городов Урала (вторая половина 1940-х — 1960-е гг.): автореферат дис. ... канд. ист. наук. Екатеринбург: [б. и.], 2001. 25 с.
7. МАОГО. Ф. 3. Оп. 1. Д. 74. 245 л.
8. ОГАЧО. Ф. Р-1589. Оп. 1. Д. 2991а.

9. Плюснин Ю. М. «Свои» и «чужие» в русском провинциальном городе // Мир России. Социология. Этнология. 2013. Т. 22. № 3. С. 60–93.
10. Радина Н. К. Город в пространстве и времени: проблемы территориальной идентичности в контексте социально-экономических изменений. Нижний Новгород: ДЕКОМ. 2015. 344 с.
11. Режимные люди в СССР / Отв. ред. Т. С. Кондратьева, А. К. Соколов. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН); Фонд Первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2009. 367 с.
12. Стратегия социально-экономического развития Снежинска до 2020 года. Проект. Снежинск: [б. и.], 2008. 16 с.
13. Теннис Ф. Общность и общество. Основные понятия чистой социологии. СПб: Владимир Даль, 2002. 452 с.
14. Тихонов В. Ракетно-ядерный комплекс России: мобильность кадров и безопасность. М.: Московский институт Карнеги, 2000. 96 с.
15. Шатова С. В. Влияние особенностей менталитета подростков закрытых городов на развитие этнической толерантности [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 11. URL: <http://human.snauka.ru/2017/11/24606> (дата обращения: 03.11.2019).
16. Radina N. K., Koskina M. V. Internal colonization and the phenomenon of Moscow-phobia in Russian province regions // Sociologija i Prostor. 2017. Т. 55. № 3 (209). С. 271–296.

© Константинова Альфия Гумаровна (alfijasharafullina@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Екатеринбург

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ПОЛЬСКИМИ АГЕНТАМИ И ГОРЦАМИ НА КАВКАЗЕ 30–60 ГГ. XIX ВЕКА

Ку Чамян

Аспирант, Московский Государственный
Университет имени Ломоносова
zarpenurpa@gmail.com

RELATIONS BETWEEN POLISH AGENTS AND HIGHLANDERS IN THE CAUCASUS 30–60 GG. XIX CENTURY

Ku Chamyan

Summary. This article discusses the relationship between Polish agents and highlanders in the Caucasus in 30–60. XIX century. The features of anti-Russian relations between Polish agents and highlanders during the Caucasian War are characterized. It is noted that after the suppression of the uprising in Poland, most of the rebels went by imperial order to the Caucasus Front, the rest of the participants went abroad. In France and England, Polish emigrants developed a plan for the anti-Russian struggle for independence, the main leader of which was Adam Erzhi Czartoryski. It is justified that the Caucasus region was of interest not only from the point of view of the diplomatic question in the framework of Russian-British rivalry, but also from the point of view of the revolutionary movement of the Poles.

The author describes the anti-Russian activities of Polish agents among the Caucasian highlanders with the support of England, France, Turkey. The Poles tried to change the international situation so that the European powers continued to confront Russia in the Caucasus after the Crimean War. Despite the active anti-Russian activity of the Poles, their activity in the Caucasus did not succeed and was stopped.

Keywords: Caucasian war, Eastern question, Polish deserters, Caucasian highlanders, Nicholas I, Polish uprising, Turkey, English confrontation, Circassians, Unkar-Isklesia treaty.

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются взаимоотношения между польскими агентами и горцами на Кавказе 30–60 гг. XIX века. Характеризуются особенности антироссийских взаимоотношений между польскими агентами и горцами в период Кавказской войны. Отмечается, что после подавления восстания в Польше, большинство повстанцев отправлялось царским приказом на Кавказский фронт, остальные участники перешли за границу. Во Франции и Англии польские эмигранты разрабатывали план антироссийской борьбы за независимость, главным лидером которых был Адам Эржи Чарторыйский. Обоснованно, что Кавказский регион представлял интерес не только с точки зрения дипломатического вопроса в рамках русско-британского соперничества, но и с точки зрения революционного движения поляков.

Автор описывает антироссийскую деятельность польских агентов среди кавказских горцев при поддержке Англии, Франции, Турции. Поляки старались изменить международную обстановку, чтобы европейские державы продолжали противостоять России на Кавказе после Крымской войны. Несмотря на активную антироссийскую деятельность поляков, их деятельность на Кавказе не достигла успеха и была прекращена.

Ключевые слова: Кавказская война, восточный вопрос, польские дезертиры, кавказские горцы, Николай I, польское восстание, Турция, английское противостояние, черкесы, Ункар-Искелесийский договор.

В 30-х гг. XIX века «статус-кво» и политическая стабильность в международном сообществе пошатнулись ввиду распространения русофобии от Европы до Ближнего Востока.

На Ближнем Востоке, появление восточного кризиса, начавшегося в связи с Турецко-Египетской войной 1831–33 гг., привело к тому, что Россия играла роль «жандарма» на Ближнем Востоке также как и в Европе. Конфликт с правителем Египта отвлек внимание турецкого султана Махмуда II Османа (1784–1839) от черноморской проблемы, а вскоре заставил его даже пойти на союз с Россией.

26 июня 1833 г. между Россией и Турцией был заключен Ункар-Искелесийский договор сроком на восемь лет. Согласно договору, отныне Россия и Османская империя обязывались гарантировать безопасность обеих сторон в случае нападения третьей державы [1, с. 43].

Николай I обязывался по просьбе султана и в случае опасности для Турции помочь ему военными сухопутными и военно-морскими силами. Особая секретная статья договора, согласно которой Порты должна была закрывать Дарданеллы от иностранных кораблей по требованию Петербурга, вызвала острую международную

проблему из-за недовольства западных держав. Этот договор обеспечил лидирующую позицию России в причерноморском регионе.

В декабре 1830 г., с другой стороны, вспыхнуло восстание в Польше. Россия с монархическими державами в лице Австрии, Пруссии сплотились в борьбе с ним. При поддержке «Священного Союза» И. Ф. Паскевич, командующий царскими войсками, подавлял повстанцев. Решительным моментом было сражение за Варшаву, где почти все участники польских войск капитулировали.

После подавления восстания в Польше, большинство повстанцев отправлялось царским приказом на Кавказский фронт, остальные участники перешли за границу. Во Франции и Англии польские эмигранты разрабатывали план антироссийской борьбы за независимость. Их главным лидером был Адам Эржи Чарторыйский. Переехав в Париж, А. Чарторыйский (прежний глава польского Национального правительства) обосновался в отеле Ламбер, который стал центром консервативно-монархической польской эмиграции, объявившей его в 1834 г. «королем де факто» [2, с. 28]. «Отель Ламбер» — нарицательное название представительства польских властей в эмиграции — имел тесные связи с английским министерством иностранных дел.

Указанные события в Европе и Ближнем Востоке, которые обусловили внешнеполитические продвижение России, естественно, вызвали сильную тревогу у английских политиков, и им пришлось «тормозить» продвижение России для сохранения «баланса сил», с одной стороны, и защиты безопасности Индии — с другой.

На этом фоне Кавказский регион представлял интерес не только с точки зрения дипломатического вопроса в рамках русско-британского соперничества, но и с точки зрения революционного движения поляков. Оказалось, что деятельность поляков на Кавказе 30–60-х гг. XIX вв. играла роль геополитического инструмента великих держав в лице: Англии, Франции и Турции против России.

В середине 30-х гг. Давид Уркаварт, антироссийский публицист и агитатор, стал контактировать с польскими эмигрантами, покинувшими родину после подавления восстания 1830–31 гг. Особенно тесные отношения завязались у него с лидерами консервативно-монархического крыла польского освободительного движения в парижском «Отеле Ламберт».

Тогда деятельность польских агентов стала активизироваться. В первую очередь польские агенты пытались распространять антироссийскую пропаганду. Уезжая за границу после восстания в 1831 г., А. Чарторыйский

взял с собой несколько дипломатических документов, якобы раскрывавших будущие внешнеполитические цели России. Эти материалы, называемые собранием государственных бумаг, послужили основой для сочинения Д. Уркарта «Portfolio»: a collection of state Papers, Illustrative of the history of our Times». Опираясь на документы А. Чарторыйского, который, будучи в 1804–1806 гг. российским министром иностранных дел, был хорошо ознакомлен с направлениями и намерениями внешней политики Петербурга, Д. Уркарт, опасаясь внешнеполитических амбиций Петербурга (в том числе на Ближнем Востоке), подчеркнул и инициировал английское вмешательство в Кавказский вопрос [3, с. 17–18].

Эти бумаги наделали много шума в Европе и стали «острым оружием» в арсенале врагов России. Уркарт и польские эмигранты разделяли необходимость помогать черкесам. При этом каждая сторона руководствовалась собственными интересами. Англия видела в Кавказе потенциальный рынок на Ближнем Востоке и плацдарм для защиты Индии. А польская эмиграция намерена была отвлечь силы России от Польши в результате союза с горцами против царского войска.

В «Отеле Ламберт» обсуждались различные проекты организации польских войск на Кавказе. А. Чарторыйский с Уркартом планировал посылать на Кавказ оружие, боеприпасы, а также своих представителей, поручая им помочь преодолеть горцам межплеменную и внутрплеменную рознь. Имеются данные, свидетельствующие о стремлении Чарторыйского организовать силами поляков, но на английские деньги, военную интервенцию в этом районе. Польский лидер, подобно Уркарту, взял на себя роль представителя и опекуна черкесов в Западной Европе.

Для реализации этого авантюристского плана было выбрано британское посольство в Константинополе, которое после контактов между Уркартом и А. Чарторыйским создавало своеобразную рекрутскую базу «Адампол» для польских эмигрантов в Турции с целью создания диверсии на Кавказе.

Польские агенты, тем временем, пытались наладить взаимодействие между иностранными эмиссарами в Константинополе и воюющими горцами на Кавказе. Здесь ключевую роль играли польские дезертиры, служившие в составе российского войска на Кавказском фронте. Так, польский агент Войцех-Хржановский получил от британского министерства иностранных дел в начале осени 1836 г. секретное поручение отправиться на границу Турции и Ирана с Закавказьем и склонять к побегу солдат русской армии, особенно поляков, служивших в царском войска. При нем находились два офицера из его соотечественников.

Любопытно отметить, что, по мнению польского историка Радослава Журавского, Николай I, между тем, планировал столкнуть два враждебных России народа: поляков и кавказцев. Однако, ожидание императора оказалось напрасным: два народа объединились перед общим врагом, имея общую цель. Поляки считали, что борьба горцев за независимость была сродни их сражению за свободу, и что для защиты европейского либерализма необходимо поддержать борьбу кавказских горцев [4, с. 184].

Многие поляки, находившиеся в составе кавказской армии (около 40 тыс.), изменяли России и дезертировали, став горскими партизанами. Созданные из дезертиров ополчения предполагалось использовать на стороне горцев [5, с. 968]. А. Чарторыйский, его восточные агенты и английское правительство возлагали на эти ополчения особые надежды, намереваясь использовать их в своих интересах против России.

Положение польских солдат на Кавказе было неоднозначным. В частности, они могли объединиться с горцами в общей борьбе, либо некоторые горские племена их продавали через работоторговлю в Турцию. Польские солдаты, сумевшие дезертировать из русской армии на территорию Османской империи, были поселены в специальном месте, которое называлось в честь Адама Чарторыйского «Адамполь» (ныне квартал Полонезкёй). Эти дезертиры были основными жителями Адамполя. Из них планировалось создать в Турции отряд казаков для отправки на Кавказ и помощи воюющим горцам.

Шамиль тоже пытался использовать имевшихся в горах нескольких беглых/пленных солдат-поляков, чтобы пропагандировать солдатам в составе царского войска и унижать их военные моральные качества.

Польские дезертиры также активно контактировали на северо-западном Кавказе. По словам лазутчиков, эти дезертиры доставили горцам первое сведение о бедственном положении форта Лазарева и подали первую мысль о нападении на него. Они-то и изобрели новый род оружия — длинный шесть, к одному концу которого прикрепляется коса, чтобы колоть и рубить, а к другому крючья, чтобы влезать на крепостные перки. Ныне это оружие находится у горцев в значительном количестве. Они производили съемку атакуемых мест, давали нужные советы, а при штурме шли всегда во главе колонны. Среди них особенно отличался своею предприимчивостью унтер-офицер одного из Черноморских линейных батальонов, служивший капитаном артиллерии в Польской армии во время мятежа 1831 года [8, с. 252].

Итак, можно сказать, что польские дезертиры представляли собой так называемый «Троянский Конь» для

иностранного вмешательства с помощью плана Чарторыйского и Уркарта. Так, Бем — польский агент в «Отеле Ламберт» — планировал получить материальную помощь от Французского правительства и отдать ее горцам на Кавказе. Дембинский — польский агент в Лондоне — планировал при материальной поддержке от Лондона выслать деньги в размере 100,000 и 40 офицеров на Кавказ [6, р.52].

Генерал Раевский в своем рапорте отметил, что «ныне англичане ласково принимают наших беглых, в особенности поляков, стараясь вооружить их против нас; но старание до сих пор неуспешное. Беглые, большею частью, обращались в рабов, продавались в Трепизонд, где откупщики медных, руд покупали их для работ. Но, в результате постройки новых крепостей и с увеличением надзора крейсеров вывоз беглых стал затруднителен и в горах цена на рабов упала. В связи с чем, количество беглых, живущих в горах на свободе, увеличилось. Обнаружено, что уже в стычках доходили до наших отрядов стрелков крики на польском языке» [8, с. 453–454].

В июне 1846 г. А. Чарторыйский планировал внедрить своих агентов на восточный Кавказ для того, чтобы договориться с Шамилем на совместную борьбу против России. Для чего в Черкесию отправили военного инженера Казимира Гордона (Бендерли-Бей) [6, р.97]. Одновременно с Гордоном в Черкесии появились другой польский агент — Адам Высоцкий. Скорее всего, они прибыли вместе для выполнения одной и той же задачи, но существующие источники не позволяют установить это точно.

Высоцкий «привез с собою много машин и инструментов для изготовления пороха, оружия и разных огнестрельных снарядов» и «... обещал горцам открыть у них металлы и соль, научить, как добывать все это и обрабатывать.» [9, с. 144].

Следует отметить, что польские агенты при поддержке турок и англичан активно занимались контрабандой в черноморском побережье несмотря на то, что Россия вообще запрещала нелегальный контакт с горцами [10, с. 26].

После поражения революции в Венгрии (август 1849) А. Чарторыйский планировал привлекать венгерских революционеров к антироссийскому плану на Кавказе. Особенно его воодушевил тот факт, что, во-первых, султан не выполнил требование царя Николая I о выдаче польских и венгерских эмигрантов, участников революционных движений в европейских странах, а, во-вторых, что Великобритания и Франция поддержали решение Порты, направив в район Дарданелл военно-морскую эскадру [6, р. 108–112].

Отметим, что Янош-Бондя (Мехмед Бей), бывший участник Венгерской революции в 1849 г., служил в качестве помощника султанского генерала. Совместно с польскими и турецкими агентами он активно контактировал с черкесскими племенами. После того как он женился на дочери вождя адыгского племени, контакт между агентами и горцами стал более тесным [11, с. 39].

М. Чайковский пропагандировал в Константинополе идею о целесообразности активного участия Турции в планах польских эмигрантов. А. Чарторыйский и его соратники надеялись, что под лозунгом революционной войны между либерализмом и монархизмом, борьба кавказцев за независимость соотносится с европейским либерализмом против русского консерватизма. В одной из константинопольских типографий польские эмигранты отпечатали несколько сот экземпляров прокламаций с призывом к народам Кавказа, донским и черноморским казакам, жителям Малороссии восстать против России и ждать помощи западных держав [12, с. 72].

С другой стороны, А. Чарторыйский стремился заинтересовать и Парижский кабинет своими планами на Востоке. На это были нацелены его беседы в министерстве иностранных дел Франции и его меморандум для французского посла в Константинополе Опики, имевшего тесные контакты с Михаилом Чайковским и Владиславом Замойским [13, р. 24–25, 48, 94–95].

Пока Гордон томился в Черкесии от вынужденного безделья, А. Чарторыйский в Париже и М. Чайковский в Константинополе думали об отправке на Кавказ постоянной польской миссии, резиденция которой находилась бы при Шамиле. Назначение ее состояло в координации действий между горцами и «Отелем Ламберт». В состав миссии предполагалось включить двух священников (католического и староверческого) для подрыва религиозного влияния России и, возможно, для обращения дагестанцев в новую веру [14, с. 447].

В 50-х годах во времена Крымской войны была принята попытка установления контакта между проявлявшими значительный политический интерес Англией, Францией и Турцией и северокавказскими горцами посредством польских эмигрантов. При осуществлении внешнеполитических планов каждая из сторон придерживалась своих целей. Правящие круги Англии и Франции интересовались черкесами и поляками лишь как одним из факторов в общей политике сдерживания России, негласном противодействии российской экспансии на Кавказе. Противодействие со стороны Турции было обусловлено желанием возврата части закавказских территорий [15, с. 97]. Поэтому поляки активно участвовали на стороне союзнического войска в Кавказском фронте.

В 1858 г. А. Чарторыйский для помощи черкесам назначил Владислава Иордана своим новым представителем на Востоке. При посредничестве Владислава Иордана черкесы стали обращаться за помощью к английской королеве Виктории и французскому императору Наполеону III. Лидер польской эмиграции лично финансировал поездку черкесских лидеров в Париж и Лондон.

Поляки старались изменить международную обстановку, чтобы европейские державы продолжали противостоять России на Кавказе после Крымской войны.

С начала 60-х гг. XIX в. Британское правительство начало проводить свою политику на Кавказе. Оказалось, что польский и кавказский вопросы совпадали относительно ослабления позиций России. Усиливались связи между хозяевами Отеля Ламберт и Уркартом, под эгидой которого по всей Англии учреждаются «Комитеты иностранных дел». В начале 60-х гг. XIX в. их главные темы были Польша и Черкесия.

В то время в Константинополь был направлен князь Витольда — сын Адама Чарторыйского. Ему было поручено наладить отношения с проживавшим там черкесами. В качестве эмиссара он поощрял убыхов и шапсугов продолжать борьбу против России под руководством Ибрагима Карабатыра, сына Сефер-Бея [9, с. 144].

Для дипломатического давления был учреждён «Черкесский комитет» под председательством адвоката-радикала Эдмонда Билса, известного своими антирусскими и пропольскими взглядами. На заседаниях комитета при участии влиятельных людей из Лондонского Сити разрабатывалась идея политической и торгово-экономической экспансии на Кавказ. Тем самым Кавказский вопрос стал инструментом для понижения статуса России и ее авторитета.

Представители «Отеля Ламберт» в начале сентября 1863 г. попытались склонить Парижский кабинет для участия в Кавказском вопросе. Они обращали внимание Друэн де Линуса на значение Черкесии в назревавшем международном кризисе. Выяснилось, что идеи Наполеона III и поляков о переустройстве Европы совпадают. Поэтому Друэн де Люис проявил интерес. Он расспрашивал о Кавказе, высказал удовлетворение по поводу высадки Пржевелюцкого в Вардане и обещал подумать о денежном довольствии для польских агентов в том районе.

В то время Уркарт, Замойский разработали план повторить эксперимент Виксена для антирусской провокации на берегах чёрного моря. Было решено отправить черкесских депутатов из Константинополя домой на британском корабле в надежде либо доказать пра-

во свободного плавания иностранных судов в Чёрном море, либо поставить русско-английские отношения на грань столкновения. Для реализации этого плана, в Ньюкасле была куплена шхуна 'Чезапик', предназначенная для путешествия. Общие расходы на операцию составили 125 тыс. франков. Из них лишь 15 тыс. дали поляки. Кроме того, Иордан и Витольд решили послать на Кавказ на британском корабле кроме черкесских делегатов и оружия также двух наблюдателей - поляка и англичанина - для формирования у горцев правительства и преодоления среди них внутренних усобиц.

В сентябре 1863 г. 'Чезапик' сделал остановку в Трапезунде, где находился Подгайский, один из польских агентов, обязанный следить за отправкой грузов в Черкессию. Он распорядился и складом пороха для горцев. По совету дипломата, в заливе Ковата в пяти милях восточнее Трапезунда военная контрабанда с 'Чезапика' была перегружена на турецкий баркас, препровожденный затем на буксире в направлении кавказской границы. Недалёко от неё суда расстались. Баркас взял курс на Черкессию, а британская шхуна — на Константинополь.

При этом, англичане по-прежнему отказывались от прямого вооруженного вмешательства, предпочитая действовать из-за польской ширмы. Польские агенты стремились добиться независимости своей страны когда в январе 1863 г. разразилось польское восстание. Черкессии стало придаваться большее значение и в Лондонском кабинете, и в 'Отеле Ламберт'. Консерваторы из 'Отеля Ламберт', напротив, рассматривали Черкессию как ключ к освобождению Польши, Иордан не переставал агитировать служивших в русской армии на Кавказе польских солдат и офицеров перейти на сторону горцев [9, с. 425].

Вдобавок к имевшемуся на судне военному снаряжению и обмундированию для 150 человек судно приняло на борт небольшой отряд из 6 поляков, 2 французских

офицеров 4 турок, 4 черкесов. Им поручалось заняться на Кавказе созданием специального легиона из поляков, захваченных в плен горцами и дезертиров из русской армии.

В сентябре 1863 г. Витольда Чарторыйский и Замойских одобрили идею создания польского флота, наличие которого, по их представлениям, дало бы западным державам основание признать поляков воюющей стороной, чего и добивались восставшие. Их назначение состояло в уничтожении русского-военного флота в Чёрном море и грабеже торговых кораблей, перевозке польско-турецких войска на Кавказ.

Несмотря на вышеуказанные действия и планы поляков, местные условия и международная атмосфера не позволили им достигнуть успеха. С одной стороны, кавказские горцы стали признавать подданство в составе Российской империи. Кроме того, планы поляков осложнялись борьбой за власть между представителями различных политических группировок Черкессии. В 1859 г. наиб Мухамед Эмии перестал вести борьбу против России, после того как Шамиль сдался в ауле Гуниба. Указанные события поменяли взгляды горцев, которые потеряли мотивацию для борьбы против царского войска. Поэтому польский агент Иордан не мог более агитировать горцев.

С другой стороны, изменение международной ситуации после Крымской войны тоже не позволяло полякам продолжать борьбу за независимости на востоке. В результате провала польского восстания в 1863 г., деятельность поляков на Кавказе не достигла успеха. Кроме того, эмигрантская казна истощилась, а после того, как Уркарт покинул поляков, значительно сократились и английские субсидии. В конце концов, под тяжестью увеличивавшихся неблагоприятных обстоятельств в «Отеле Ламберт» пришли к выводу: продолжение кавказских происков не только не оправдано, но и невозможно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Меркулова О. В. Англо-русские противоречия на Северном Кавказе 1830–60 гг. XIX в. — М., 2009. — 289 с.
2. Чарторыйские // БСЭ. — Т. 29. — М., 1978. — 378 с.
3. Grajewski V., Żurawski R. «The Portfolio» Brytyjczy publicyści, polscy emigranci i tajna rosyjska korespondencja dyplomatyczna // Rocznik Historii Prasy Polskiej. — 2015. — № 17. 1. — С. 17–18.
4. Żurawski R., Grajewski V. Kaukaz w „dyplomacji” księcia Adama Jerzego Czartoryskiego w okresie kryzysu wschodniego (1832–1840). — 2003. — 397 с.
5. АКАКТ. Том 8—1165 с.
6. Widerszal L. Sprawy kaukaskie w polityce Europejskiej w latach 1831–1864. — Warszawa, 1934- P. p.34–35
7. Кругов А. И., Нечитайлов М. В. Вооруженные силы имамата горцев Северного Кавказа, 1829–1859 гг. — Москва, 2016—342 с.
8. АКАКТ. Том 9. — 984 с.
9. Дегоев В. В. Кавказ и великие державы 1829–1864 гг. Политика, война, дипломатия. — Москва. 2009—287 с.
10. АВПРИ. Ф. Турецкий стол оп. 502 а. Год 1831–1868 — Дело 4504. — Лист 26

11. АВПРИ. Турецкий стол фонд 149 год 1843–47 502-а -Дело 4503. — Лист. 39
12. Дегоев В. В. Кавказский вопрос в международных отношениях 30–60-х годов XIX в. — Владикавказ, 1972–198 с.
13. Handelsman M. Czartoryski, Nicolas I et la Question du Proche Orient. — Paris. 1934. — 242 p.
14. Widersal. L. P. 100–102// Записки Михаила Чайковского. — с. 447
15. Цифинова И. В. Польские Переселенцы на Северном Кавказе в XIX Веке: Особенности процесса адаптации. — Ставрополь. 2005–432 с.

© Ку Чамян (zarpenurpa@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский Государственный Университет имени Ломоносова

О ВАЖНОСТИ ВОПРОСОВ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

ON THE IMPORTANCE OF CLASS MANAGEMENT ASPECTS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITY

N. Achkasova

Summary. The article touches upon the educational management issues of the foreign language teaching in the university class due to changing roles of a teacher and a student. In the modern world with its permanent access to the digital information, the teaching role of a university teacher faded into the background. In the foreground, there is a deep knowledge of the subject, erudition and pedagogical skills; as well as the willingness to implement in the educational process forms and methods of work, ensuring the development of the student's personality, who contributes a lot in to his education. Changing roles and positions of the teachers and students requires changes in forms and methods of work in the audience. Interactive forms of work are very important in the English language class, the main aim of which is the formation of communicative skills. Questions are suggested to determine if the teachers are ready to create all the necessary conditions and use the methods of work, which facilitate interaction.

Keywords: teacher's role, interactive teaching methods, interaction, communicative approach, cooperation.

Ачкасова Наталья Николаевна

*К.п.н., доцент, Финансовый университет при
Правительстве РФ
NNAchkasova@fa.ru*

Аннотация. В статье затрагиваются вопросы управления образовательным процессом на занятиях по иностранному языку в вузе в связи с изменением ролей преподавателей и учащихся в учебном процессе. В современном мире, где есть перманентный доступ к мгновенной цифровой информации, обучающая роль преподавателя отошла на второй план. На первый план выходят глубокое знание предмета, эрудиция и педагогическое мастерство, а так же готовность внедрить в учебный процесс формы и приемы работы, обеспечивавшие развитие личности студента, который вносит большой вклад в свое обучение. Смена ролей и позиций учащихся и студентов требует изменения форм и приемов работы в аудитории. Интерактивные формы работы очень важны на занятиях по английскому языку, преподавание которого сегодня нацелено на формирование коммуникативных умений и навыков. Предлагаются вопросы, помогающие определить, насколько преподаватели готовы создавать такие условия и использовать методы работы, способствующие взаимодействию с учащимися.

Ключевые слова: роль преподавателя, интерактивные методы преподавания, взаимодействие, коммуникативный подход, сотрудничество.

Немалое значение сегодня имеет способность образовательного учреждения гибко и своевременно реагировать на запросы общества, при этом сохраняя накопленный положительный опыт. Выпускник вуза должен обладать необходимыми качествами личности, а также профессиональными умениями и навыками, чтобы быть конкурентным и успешно строить свою карьеру. В свою очередь преподаватели должны уметь адаптироваться к изменениям, критично мыслить и вводить на своих занятиях такие формы работы, которые были бы максимально приближены к требованиям будущей работы выпускников. «Условия работы преподавателя таковы, что он должен обладать способностями оратора, организатора, аналитика, должен владеть логикой педагогического процесса и воспитания, литературной и письменной речью. Современный преподаватель должен быть высококомпетентным специалистом в своей научной области, а так же эрудитом в других сферах

знаний» [3]. Однако, фигура преподавателя, уже не является центральной в учебном процессе. Новое время выдвигает личность учащегося, его потребности на первое место. Обучающая роль педагога уходит на второй план. На первый план выходят такие роли как фасилитатор (помогает, способствует учиться), тьютор (научный консультант), наставник, советник, модератор (руководит дискуссией или обсуждением). Такое понимание ролей преподавателя включает вклад обучаемого в управление обучением, благодаря его вовлечению в процесс всего образования. Таким образом, современному преподавателю необходимо научиться создавать условия на занятиях и использовать методы работы, способствующие успешному взаимодействию с учащимися.

В методике преподавания, включая методику преподавания иностранных языков, такой поворот ситуации выдвигает на видное место вопросы управления и орга-

низации учебного процесса. Вопросы управления образовательным процессом в отечественной методике находят свое отражение применительно к обучению тому или иному виду деятельности. Однако, практический опыт современных преподавателей свидетельствует о том, что им недостает умений и навыков в организации взаимодействия между преподавателем и студентом, между самими учащимися. В процессе получения методических знаний, немного внимания уделяется практическим вопросам организации учебного процесса на занятии. В зарубежной методике важное место отводится технологическим вопросам. Учебные пособия сопровождаются практическими советами, как организовать дискуссию, как поступить в той или иной ситуации. Английский термин *classroom management* пока не нашел своего места в методической отечественной литературе. Под ним понимается «управление процессом образования, который включает в себя как деятельность учителя, так и деятельность учащихся на уроке и предполагает использование различных типов и видов управления и соответствующих им приемов и способов организации учебного процесса» [1:153]. Однако, в отечественной школе личностно-ориентированная направленность образования способствует усвоению учащимися социального опыта, знаний, умений, навыков, необходимых для жизнедеятельности в обществе, стимулирует студентов к свободному, творческому мышлению, развивает умение планировать свое развитие. Современный преподаватель не может уже находиться все занятие у доски, а должен быть активным участником процесса, чтобы поддерживать коммуникацию и эффективно стимулировать ее.

Очевидно, что в содержание подготовки преподавателя вуза или в курсы повышения квалификации по методике преподавания иностранных языков необходимо включить вопросы управления учебным процессом. На первый план должны выходить вопросы, касающиеся аспектов взаимодействия преподавателя и учащихся, а также учащихся между собой. Необходимо рассмотреть вопросы планирования интерактивного занятия, как принимать во внимания разные индивидуальные стили в обучении (*learning styles*), как эффективно организовать работу в группах, как дать индивидуальное задание, как эффективно использовать цифровые методы обучения.

Любые нововведения хороши, если они постепенны. Презентую новые формы обучения или общения, необходимо дать возможность обучаемым самим почувствовать необходимость и эффективность их внедрения. Тем не менее, взаимодействие на занятии, которое рассматривается как «прием, направленный на обеспечение общения обучаемых друг с другом или как необходимую социальную природу учебного поведения» [5:17], яв-

ляется необходимым приемом в обучении. В обучении иностранному языку, преподаватель может создать все условия и подготовить занятие, но обучение не осуществится, если учащийся не захочет взаимодействовать. Пассивного присутствия — недостаточно. Вот почему на занятиях иностранного языка особенно важно «вовлечь, разговорить».

В русле коммуникативно-деятельностного подхода говорение определяется как вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется общение. Для его организации и управления принципиальное значение имеет такая категория общения, как речевая ситуация, социальные и коммуникативные роли, вид общения. Акт устного общения может состояться при наличии мотивов, целей, коммуникативной ситуации. Коммуникативная ситуация состоит из нескольких компонентов: обстоятельства, отношения между коммуникантами, речевое намерение, реализация самого акта общения. На занятии умение говорению не формируется само собой. Преподавателю необходимо донести до учащихся, что успех зависит от их вклада. В современной коммуникативной методике используются разнообразие заданий и упражнений, направленных на развитие умения говорения в вузе. Чаще всего это: обсуждение какой-то темы/проблемы (чаще всего в парах), высказывание какой-то собственной мысли по проблеме, согласие/несогласие с позицией или добавление, диспуты, ролевая игра, презентация. Понятно, что этим формам предшествует подготовка: повторение лингвистического и грамматического материала, работа в диалогах или создание дискурсионных цепочек, создание дружественной обстановки. Но вот вопрос, всегда ли учащиеся готовы и хотят общаться, и быть вовлеченными во взаимодействие? Понимают ли они ценность процесса? Понимают ли необходимость? Такой вопрос был задан учащимся 1 курса бакалавриата (40 чел). 1. Хотели бы чаще работать в группах, в парах, заниматься анализом своих умений/навыков? — «Да» ответили 32%. 2. Не считаю необходимым заниматься анализом собственного опыта владения говорением в ситуациях межличностного общения. — «Да» ответили 35%. 3. Не считаю необходимым заниматься анализом собственного опыта владения говорением в ситуациях межличностного общения. — Согласились 43%.

Данное анкетирование помогло убедиться, что необходимо обучать приемам взаимодействия (дискуссии, парная работа, конференции). Необходимо вводить задания на рефлексию собственной деятельности, что должно привести к пониманию собственного вклада в свое обучение и автономии.

Закладывая концептуальную основу для школ «2000» А. А. Леонтьев указывал на первостепенную значимость

сотрудничества обучающего и учащегося, учителя и ученика, студента и преподавателя. [2] «В подлинном сотрудничестве учителя и ученика результаты обучения являются всегда чем-то новым, удивляющим обе участвующие стороны» [4:25]. Задача преподавателя — организовать такое взаимодействие, сотрудничество, в котором учащийся проявит и разовьет то, чем он уже владеет, а у преподавателя так же откроются новые стороны рассматриваемого материала.

Создание сотрудничества и взаимодействия требует времени. Необходима поддерживающая социально-психологическая атмосфера, в которую обучаемые оказываются вовлеченными, зная, что их уважают с их интересами, взглядами, сильными и слабыми сторонами. Далее хотелось бы предложить преподавателям специально разработанные вопросы для определения их готовности к новым ролям.

1. Вопросы для определения установки на взаимодействие, поддержание важной роли своих учащихся.

- ◆ Предлагает ли преподаватель более одной темы/ статьи/ текста для обсуждения?
- ◆ Интересуют ли они студентов?
- ◆ Осмеливаются ли учащиеся выражать свое мнение на занятиях?
- ◆ Воспринимает ли преподаватель мнения студентов и включает ли их в дискуссию?
- ◆ Прислушиваются ли учащиеся к ответам друг друга?
- ◆ Стараются ли преподаватель и учащиеся совместно использовать свой различный опыт и идеи?
- ◆ 2. Вопросы, помогающие определить партнерское поведение преподавателя.
- ◆ Помогает ли преподаватель найти ответы при затруднении студента?
- ◆ Поощряет ли преподаватель взаимопомощь на занятии?
- ◆ Помогают ли студенты друг другу в выражении мыслей на иностранном языке?
- ◆ Поощряет ли преподаватель индивидуальную/ парную/ групповую работу?
- ◆ Используют ли студенты дополнительные источники (словари, интернет, книги и другие материалы) самостоятельно?
- ◆ Отмечает ли преподаватель особенно яркие ответы?

3. Вопросы для определения установления обратной связи и приобретения уверенности в иностранном языке на занятии

- ◆ Стараются ли студенты выразить свои проблемы/ мысли на иностранном языке несмотря на трудности?
- ◆ Участвуют ли в выборе тем? Вносят ли собственные предложения?

- ◆ Высказывает ли преподаватель свое мнение по поводу студенческих предложений?
- ◆ Поддерживает ли преподаватель студентов в выражении устно или письменно их собственных реакций /ответов на темы?
- ◆ Дает ли преподаватель возможность взаимодействовать и обсуждать точки зрения самостоятельно?
- ◆ Активно ли вовлечены студенты в работу?

Таким образом, преподаватель приобретает сегодня новые роли и становится не только управляющим на занятии, но и:

- ◆ человеком, облегчающим изучения языка,
- ◆ соучастником в процессе изучения языка,
- ◆ посредником,
- ◆ преподавателем, мотивирующим к изучению языка
- ◆ источником идей,
- ◆ преподавателем, обеспечивающим обратную связь,
- ◆ благодарным слушателем,
- ◆ наблюдателем и наставником
- ◆ исследователем,
- ◆ преподавателем, прекрасно владеющим иностранным языком.

Тем не менее, новые реалии и подходы предполагают, что обучаемые берут на себя ответственность за обучение и их роли также расширяются. Студент готов:

- ◆ общаться при любой возможности
- ◆ быть вовлеченным в процесс обучения,
- ◆ обсуждать и вносить предложения относительно тем, текстов, методов и приемов обучения,
- ◆ делиться своими знаниями, идеями,
- ◆ обучаться на ошибках своих и чужих,
- ◆ принимать исправления от преподавателя и одноклассников,
- ◆ искать наставничество,
- ◆ использовать источники (справочники, библиотеку, интернет, друзей по переписке)
- ◆ обсуждать проблемы,
- ◆ совместно принимать решения,
- ◆ оценивать тесты и задания,
- ◆ оценивать свою работу и общий прогресс в овладении языком.

Использование интерактивных форм работы в аудитории меняет поведение преподавателя и учащихся. Вопросы организации учебного процесса на занятии (classroom management), введение активных методов работы сегодня необходимы и важны в преподавании современной методической науки преподавания иностранных языков, но и требуют особого отношения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колесникова И., Долгина О., Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СУР/Блиц, 2011. 223 с.
2. Леонтьев А. А. Технология развивающего обучения: некоторые соображения//Школа 2000: концепции, программы, технологии. Москва, 1998.
3. Полянская Н. М. Роль преподавателя в повышении образовательного процесса в высшем учебном заведении. [Электронный ресурс]//mir-nauki.com. вып.3, 2015.(дата обращения 6.09.2019)
4. Ярвилехто Т. Учение, роль учителя и новые технические средства обучения//Школа 2000: концепции, программы, технологии. Москва, 1998.
5. Allwright, R. L. The Importance of Interaction in the Classroom Language Learning// Applied Linguistics, 1998, 5/2, 156–171.
6. Griffiths G and Keohane K. Personalizing Language Learning.//CUP, 2000, 160 p.
7. Scharle A. and Szabo A. Learner Atonomy.//CUP, 2000, 112 p.
8. Woodward T. Models and Metaphors in Teacher Training. CUP, 1994, 247 p.

© Ачкасова Наталья Николаевна (NNAchkasova@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Финансовый университет при Правительстве РФ

РОЛЬ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ — МЕЖДУНАРОДНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

THE ROLE OF BACKGROUND KNOWLEDGE IN PROFESSIONAL EDUCATION OF INTERNATIONAL SPECIALISTS (ON THE EXAMPLE OF GERMAN LANGUAGE)

N. Bazina

Summary. In this article, the author describes and classifies the background knowledge, which is one of the fundamentals for the formation and development of the socio-cultural competence, which in turn provides for successful intercultural communication. The author shows various examples that illustrate the socio-cultural differences, which can cause difficulties during the communication of representatives of the Russian cultural community and those of German-speaking countries.

Keywords: socio-cultural competence, international specialist, background knowledge, intercultural communication, German language.

Базина Наталья Владимировна

*К.п.н., доцент, ФГАОУ ВО «Московский Государственный Институт Международных Отношений (Университет) Министерства Иностранных Дел Российской Федерации»
nataly-bazin@yandex.ru*

Аннотация. В статье автор рассматривает и классифицирует фоновые знания, которые служат одной из основ для формирования и развития социокультурной компетенции, которая, в свою очередь, обеспечивает успешное общение в условиях межкультурной коммуникации. Автор приводит различные примеры, наглядно иллюстрирующие социокультурные различия, которые могут вызывать затруднения в процессе общения представителей российского культурного сообщества и немецкоязычных стран.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, специалист-международник, фоновые знания, межкультурное общение, немецкий язык.

Процессы глобализации и интеграции, затронувшие в последнее время все области жизни современного человека, обусловили и изменения требований, предъявляемые к потенциальным сотрудникам. На рынке труда в настоящее время существует высокий спрос на специалистов, владеющих двумя и более иностранными языками. Несмотря на доминирующую роль английского языка, спрос на специалистов, владеющих немецким, французским, испанским, а также китайским и арабским языками не только не уменьшается, но и увеличивается (особенно это касается последних из перечисленных). Немецкий язык как второй иностранный прочно занимает свою нишу, несмотря на преобладание английского языка в деловой сфере общения. Проблемы профессиональной языковой подготовки специалистов-международников исследованы в работах Базиной Н. В., Ионовой А. М., Мюллер Ю. Э. [1, 3, 4] и других исследователей. Однако эти работы затрагивают проблемы обучения немецкому языку как первому иностранному, в тоже время вопросы особенности формирования профессиональных компетенций средствами второго иностранного языка исследованы еще недостаточно.

В центре внимания настоящей статьи находится одна из составляющих социокультурной компетенции,

а именно знания, которые обеспечивают формирование и развитие социокультурной компетенции средствами второго иностранного языка. В данной статье социокультурная компетенция рассматривается в трактовке Сафоновой В. В. в единстве всех ее составляющих: общекультурная, страноведческая и/или регионально маркированная культуроведческая, социолингвистическая и социально-стратификационная компетенции человека [6, с. 8] Важным условием развития социокультурной компетенции студентов является степень их общекультурной и социокультурной образованности, их умение разбираться в различных социокультурных маркерах речевого и неречевого поведения партнеров по коммуникации. Не последнюю роль в этом играют так называемые «фоновые знания», которые облегчают коммуникантам выбор правильных речевых средств и помогают избегать социокультурных сбоев, ведущих к недопониманию, а порой, и к прекращению общения. Итак, какие же знания необходимы для успешного осуществления общения между представителями различных культурных сообществ?

1. Знания об отношениях эквивалентности и безэквивалентности между единицами изучаемого и родного языка. Эти знания обеспечивают специалисту возможность понимать и передавать на родной и иностранный

язык конкретные реалии, без ущерба для коммуникации. Поскольку речь идет о будущих журналистах, то они должны осознавать наличие эквивалентной и безэквивалентной лексики, как в родном, так и в иностранном языках. К безэквивалентной лексике Верещагин Е.М. и Костомаров В.Г. относят наименования предметов, явлений, традиций, быта; историзмы; фразеологические единицы; слова из фольклора и диалекта [2, с. 87–91]. Например, в немецком языке: *der Bundestag, der Reichstag, der Kaiser, der Heuriger (Österreich), die Autobahn, der Termin, der Fasching, der Aschermontag, der Rosenmontag, Plätzchen, Schorle/Gespritzt, die Gaststätte, usw.* Важным является передача реалий второй мировой войны, неприемлемо и бестактно называть представителей вермахта «немцами», в немецком языке их можно назвать только „*Faschisten*“ oder „*Nazis*“ (фашисты или нацисты).

2. Знания о типах социокультурных лакун, возможных при общении носителей родного и изучаемого языков. В процессе общения представителей различных культур могут возникать «лакуны», т.е. несовпадение тех или иных реалий. Как указывает А.В. Папикян «различия не существуют сами по себе, только контакт с другими, сравнение своего с чужим придает тем или иным элементам статус дифференциального (национально-специфического) признака» [5, с. 3]. Социокультурные лакуны могут носить не только языковой, но и деятельностный характер. Например, школьники в немецкой школе, желая ответить, поднимают указательный палец, или два пальца в виде буквы V, в то время как в российской школе учащиеся поднимают руку. В немецкоязычных странах принято рукопожатие при приветствии, не только между мужчинами, как в России, но и между женщинами, а также между школьниками и учителями. В немецком языке в устойчивых выражениях синий цвет «*blau*» указывает на пристрастие к алкоголю.

3. Знания о носителях и источниках этнической, национально-культурной и социально-классовой информации в языке; их ценностей, убеждений, отношениях к важнейшим аспектам жизни. Для будущих журналистов-международников, в основе профессиональной деятельности которых лежит коммуникация, такие знания представляются необходимыми, т.к. успех выполнения профессиональных обязанностей, установления и поддержания контактов зависит от вышеперечисленных факторов. Так, например, с приходом Ангелы Меркель в немецком языке появилось новое слово „*die Bundeskanzlerin*“, т.к. до ее прихода канцлером Германии всегда были мужчины, то и профессии с «женским суффиксом» „*in*“ не существовало. Очень часто немцев представители других национальностей называют «терминаторы», не потому, что А. Шварценеггер родился в Австрии, а за трепетное отношение представителей немецкоязычных стран к назначенным встречам „*Termin*“.

4. Знания о межличностных отношениях разных социальных слоев. В своей профессиональной деятельности журналист сталкивается с представителями различных социальных слоев, от самых низких, до самых высоких. Понимание наличия различий в их речевом и неречевом поведении, взаимоотношений внутри социальных классов и между ними являются необходимым условием успешного не только межкультурного, но и межкультурного профессионального общения. Например, представители такого класса, как рабочие (сантехники, строители, телефонисты и т.д.), чаще всего говорят на диалекте, который иногда трудно понять. Представители класса чиновников, весьма многочисленного, например, в Германии, используют в речи канцеляризм, которые не следует затем переносить в повседневное общение. В последнее время наблюдается феминизация общества, особенно в Германии, поэтому принято в письменной речи такое обращение, которое указывало бы сразу на обращение к представителям обоих полов. И вместо „*Liebe FreundInnen! SchülerInnen! KollegInnen!*“, что следует читать „*Liebe Schüler und Schülerinnen, Freunde und Freundinnen, Kollegen und Kolleginnen!*“, теперь все чаще можно увидеть или услышать „*Liebe Studierende!*“, „*Liebe Teilnehmende!*“ и т.д. Несмотря на то, что такого рода обращения подвергались критике и в прессе, учитывая сегодняшние европейские тенденции, можно предположить, что такие формы будут появляться в дальнейшем все чаще. К этому же явлению, вероятно, следует отнести инициативу швейцарских представителей в Совете Европы исключить из документов словам «мать» и «отец» и заменить их на «родитель» или „*Elternteil*“, которое уже прочно заняло место в языке немецких чиновников и учителей.

5. Знания о социокультурных стереотипах неречевого поведения на иностранном и родном языках, степени их совместимости или несовместимости. К стереотипам неречевого поведения можно отнести счет на пальцах. Как известно представители российского культурного пространства при перечислении загибают пальцы в кулак, начиная или с мизинца, или с указательного пальца. Представители немецкоязычных стран наоборот, открывают пальцы, сжатые в кулак, начиная с большого. Точно также различается цифра 2, показанная на пальцах, в российской культуре это указательный и средний пальцы, в немецкоязычной культуре это большой и указательные пальцы. К стереотипам неречевого поведения немцев можно также отнести частые рукопожатия, и не склонность к объятиям при встрече, что допустимо только между очень близкими людьми.

Несмотря на многочисленные контакты с представителями немецкоязычной культуры и частые поездки в первую очередь в Германию, студенты и преподаватели постоянно сталкиваются с различными явлениями,

которые вызывают у них недоумение или непонимание. Например, все российские студенты отмечают, что у них вызывает удивление поведение студентов по отношению к преподавателю, например, российские студенты, как это принято в отечественной академической среде, начинают вставать, когда в зал или аудиторию заходит преподаватель, чем вызывают недоумение и преподавателя, и окружающих студентов, поскольку в немецкой академической среде это непринято. А в конце занятий немецкие студенты выражают свою благодарность преподавателю постукивая кулаком по столу, чем приводят в замешательство наших студентов, поскольку в российской культуре это скорее могло бы означать недовольство, чем одобрение.

6. Знания о социокультурных стереотипах, отсутствие которых может приводить к социокультурным помехам, а также о табуированных темах разговора. В каждой культуре существуют стереотипы в отношении другой культуры, которые проявляются, например, в шутках. Так, качества, приписываемые в отечественных анекдотах чукчам (медлительность, добродушность, простоватость), свойственны в немецких анекдотах фризам, в австрийских — бургенландцам, а в швейцарских — австрийцам. В немецкоязычных странах, как и в большинстве европейских стран, не принято спрашивать о размере заработка, а также рассказывать подробно о состоянии своего здоровья, выставлять на показ собственное материальное благополучие. Еще одной из запретных тем, и это связано с историческим фоном, является тема еврейства. Употребление слова „Jude“ (еврей) в любом контексте воспринимается всеми представителями общества отрицательно, с этим связан, отчасти, скандал вокруг книги бывшего члена правления Немецкого банка Т. Саррацина «Германия разрушает себя» („Deutschland schafft sich ab“). Вторая мировая война оставила глубокий отпечаток в сознании представителей немецкой нации, (но не австрийской и не швейцарской), поэтому и по сей день имя Адольф не дают детям, поскольку с ним связаны только отрицательные ассоциации. Тему второй мировой войны нельзя отнести к запретным, но стоит отметить, что немцы не охотно говорят на эту и смежные с ней темы, и необходимо быть очень аккуратным в выборе лексики при обсуждении данной тематики.

7. Знания этикетных формул и ритуалов. Степень владения этикетными формулами и ритуалами обеспечивает речевое поведение, которое носителями языка воспринимается как адекватное и позволяет осуществлять коммуникацию без существенных сбоев. К таким этикетным формулам относятся приветствие и прощание; пожелания, слова благодарности, поздравления, соболезнования. Произнося определенную формулу, участник общения ждет соответствующей реакции от своего

собеседника, ее отсутствие или отличная от ожидаемой реакции может привести к нарушению общения. Например, задавая вопрос „Wie geht es dir?“, представитель немецкоязычной культуры не ожидает подробного ответа о том, как у его собеседника обстоят дела. Обычным ответом считается „Danke, gut. Und dir?“. Важно отметить, что переспрос является обязательной частью данного ритуала, о чем часто забывают отечественные студенты. Не услышав взаимного вопроса, немецкий собеседник сочтет вас невежливым, что не будет способствовать установлению доброжелательного контакта. В немецкоязычной культуре принято, когда дарят подарок, его обязательно развернуть и посмотреть, похвалить его „das ist lieb von dir/von Ihnen“, показать остальным гостям, родственникам, друзьям. Такое поведение тоже можно считать ритуальным, оно отличается от поведения носителей русскоязычной культуры, которые часто рассматривают подарки после того, как все ушли. Как уже неоднократно отмечалось, этикетные формулы приветствия и прощания различаются в зависимости от региона.

Перечисленные знания составляют базу для формирования социокультурной компетенции, часто такие знания называют «фоновыми знаниями», которыми владеют все члены одной национально-культурной и языковой общности и которые могут не совпадать со знаниями представителей другой культуры. Процесс развития социокультурной компетенции студента средствами немецкого языка включает в себя не только общение такого рода знаний, но на базе этих знаний студент учится выбирать правильное речевое и неречевое поведение, в соответствии с культурными традициями и представлениями носителей языка, принадлежащих к различным социальным группам. Важную роль в этом процессе занимает сопоставление уже имеющегося социокультурного опыта и стремление к недопущению интерференции родного и первого иностранного языка. В результате проведенных бесед с коллегами и студентами, имеющими опыт общения с представителями немецкоязычных культур, можно сделать вывод, что влияние стереотипов родной культуры гораздо сильнее влияния социокультурных явлений первого иностранного языка, тогда как на уровне лексики и грамматики интерференция первого иностранного языка значительно сильнее родного. Это может объясняться, в частности, и тем, что ценностные ориентации не всегда осознаются их носителями, в наименьшей степени подвержены изменениям, лежат в основе речевого поведения. Для изучения второго иностранного языка представляется важным понимание наличия других ценностей у представителей различных культур и готовности к адекватному восприятию другого поведения и изменения своего речевого поведения в зависимости от партнера и коммуникативной ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базина Н. В. Социокультурные аспекты обучения немецкому языку как второму иностранному в неязыковом вузе // Базина Н. В. // В сборнике: Теория и методика обучения иностранным языкам: традиции и инновации. Шатилковские чтения сборник научных трудов. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Санкт-Петербург, 2018. С. 56–59.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Русский язык, 1983. — 269 с.
3. Ионова А. М. К вопросу о подходах к обучению иностранному языку для специальных целей // Иностранные языки в школе. 2018. — № 11. — с. 26–32.
4. Мюллер Ю. Э. Контрастивное страноведение в системе высшего образования. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — № 3–2 (69). — с. 218–220.
5. Папикян А. В. Социокультурные лакуны: типология, причины появления и способы заполнения при изучении иностранных языков [Текст] / аспирант, научный руководитель — О. В. Сухих // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Аспирантские тетради. — СПб., 2008. — № 37(80). — С. 477–483.
6. Сафонова В. В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения. // Иностранные языки в школе. 2014. — № 11. — с. 2–13.

© Базина Наталья Владимировна (nataly-bazin@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



МГИМО

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕМЕНТОВ СИНГАПУРСКОЙ МЕТОДИКИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РОССИЙСКИХ ШКОЛАХ

IMPLEMENTATION OF THE SINGAPOREAN METHODOLOGY ELEMENTS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN RUSSIAN SCHOOLS

I. Belyaeva
E. Samorodova
I. Artemieva

Summary. In this article, the authors consider the original and modified elements of the innovative method, called Singaporean, such as Jot Thoughts, Tic-Tac-Toe, Mix Pair Share, Inside-Outside Circle, Quiz-Quiz-Trade, Frayer Model, Round Table with point of view of their adaptation to optimize teaching foreign languages in Russian schools.

Keywords: Singaporean methodology, Jot Thoughts, Tic-Tac-Toe, Mix Pair Share, Inside-Outside Circle, Quiz-Quiz-Trade, Frayer Model, Round Table.

Беляева Ирина Георгиевна

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

Самородова Екатерина Александровна

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

Артемяева Ирина Вадимовна

*Старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Московский
государственный институт международных
отношений (университет) Министерства
иностраных дел Российской Федерации»
mgimofrance@yandex.ru*

Аннотация. В данной статье авторами рассматриваются оригинальные и модифицированные элементы инновационной методики, получившей название сингапурской, такие как Jot Thoughts, Tic-Tac-Toe, Mix Pair Share, Inside-Outside Circle, Quiz-Quiz-Trade, Frayer Model, Round Table с точки зрения их адаптации для оптимизации обучения иностранным языкам в российских школах.

Ключевые слова: сингапурская методика, Jot Thoughts, Tic-Tac-Toe, Mix Pair Share, Inside-Outside Circle, Quiz-Quiz-Trade, Frayer Model, Round Table.

Как превратить скучные нескончаемые уроки в интересные и увлекательные занятия, выполнив при этом тематический план и во много раз повысив эффективность своей работы? Что только не приходится придумывать учителю для этого. Удержать внимание современного школьника сегодня довольно сложно. А ведь необходимо еще и получить положительный результат от своей педагогической деятельности. В поддержку российским учителям пришла сингапурская методика. Так ли это?

Сингапурская методика объединила в себе различные известные методы интерактивного обучения. В основе сингапурской методики обучения лежит, например, система кооперативного обучения доктора Спенсера Кагана [8], идеи знаменитого российского психолога Льва Выготского [3] и социоиговой методики В. М. Бука-

това [1], А. П. Ершовой [2]. Об обучении в сотрудничестве писали и говорили многие как российские [5–7], так и зарубежные исследователи [4].

В данной статье рассматривается возможное наполнение структур сингапурской методики дополнительными приемами, сочетание которых, по мнению авторов, а также внесение изменений в оригинальный алгоритм работы с данными структурами может оптимизировать процесс обучения иностранным языкам в российских школах.

По мнению многих учителей школ, ознакомившихся с обучением по сингапурской методике, она не является новшеством: большинство педагогов в классе уже использовали такие типы работ как: групповые — группа и я; парные — партнер и я.

Таблица 1

Jot Thoughts	
последовательность действий	
1 вариант	2 вариант
каждый ученик получает по одному листку	группа делится на две команды.
каждый ученик называет громко свою ассоциацию к заданной теме, следя, чтобы они не повторялись и записывает её на этом листке	ученики каждой команды получают самоклеящиеся листки: ученики одной команды одного цвета, другой команды-другого цвета.
листочки сдаются на стол преподавателю	каждая команда за определённое время должна написать как можно больше ассоциаций.
данная процедура повторяется несколько раз	все листки приклеиваются на доску
	побеждает та команда, в которой больше всего не повторяющихся ассоциаций
	Результаты работы двух команд сравниваются и с доски убираются повторяющиеся ассоциации

Существенным отличием от работы по данным методикам сингапурскими преподавателями является жёсткое лимитирование времени каждого вида деятельности. Кроме того, работа по сингапурской методике предполагает чёткое деление класса на группы по 4 человека. Данное условие не всегда может быть соблюдено в языковых группах российских школ, поэтому командная работа может осуществляться как целиком в языковой группе, так и разделённой на 2 части, причём по количеству участников они могут быть не всегда равными.

Как было уже упомянуто выше, основная суть сингапурской методики состоит в выполнении заданий, предлагаемых преподавателем в виде определённых команд. Каждая из них предполагает свои условия и обстоятельства проведения задания. Всего насчитывается около 250 различных командных методов или принципов работы. Но мы рассмотрим только некоторые из них, наиболее часто используемые, которые можно было бы интегрировать в систему российской школы обучения иностранному языку¹.

¹ «хай файв» (сигнал тишины и привлечения внимания, концентрация внимания на поднятой ладони учителя) — используется после звонка в начале урока: учитель поднимает руку и говорит, обращаясь к классу: «Хай файв!», а учащиеся в ответ должны тоже поднять руку и посмотреть на учителя, структура учит сконцентрировать внимание на учителе и подготовиться к следующему этапу работы;
«клок баддис» (друзья по времени) — выполнение группой конкретного задания за конкретное время, поскольку после сигнала состав команды будет меняться, применяется при проверке домашнего задания;
«тэк оф — тач даун» — «встать — сесть»;
«джот тост» — «запишите мысль»;
«тик — тэк — тоу» — составить предложение с обязательными словами в схеме, используя три слова, расположенных в любом ряду, по вертикали, горизонтали и диагонали (слова могут заменяться числами), структура направлена на развитие критического и креативного мышления;
«сте зе класс» («перемешай класс») — ученикам разрешается свободно бродить по классу, чтобы собрать максимум мыслей и ответов по своему списку, после чего проводится общий анализ и учащиеся в течение не более 30 секунд отвечают на вопрос, поставленный учителем;

Одним из распространённых видов деятельности при обучении иностранному языку в российских школах является поиск ассоциаций к определённому понятию. На занятиях по иностранному языку, например немецкому, типичной является следующая формулировка задания: Ergänzen Sie den Assoziationsigel (Заполните ассоциативный круг). В данном виде деятельности участие детей распределяется неравномерно, позволяя быть некоторым из них более пассивными. Принцип, на котором базируется метод Jot Thoughts в равной мере привлекает к образовательному процессу всех учащихся. Внесение изменений в ход работы по методу Jot Thoughts приводит к созданию возможности различных эффективных способов обучения (табл. 1).

Ассоциативный ряд может быть выстроен совместно при помощи обучающей структуры Round Table. Для этого каждый ученик записывает свои ассоциации по очереди на одном листе. Также возможно деление языковой группы на две команды, которые за отведённое преподавателем время должны написать как можно больше ассоциаций. Побеждает та команда, которая за определённый временной отрезок запишет их наибольшее количество.

На основе записанных ассоциаций могут базироваться такие виды деятельности как:

- «конэрс» — распределение учеников по углам класса по выбранным ими вариантам;
- «сималтиниусс раунд тейбл» — все четыре члена группы выполняют письменные задания, а по окончании передают их по кругу соседу на проверку;
- «куиз — куиз — трейд» — опроси — опроси — обменяйся карточками;
- «таймд пэа шэа» — два участника обмениваются полными ответами по заданию по времени;
- «микс пэа шэа» — произвольное передвижение под музыку с образованием случайных пар и обсуждение темы в коротких (релли робин) или в полных ответах;
- «микс фриз групп» — смешивание учащихся под музыку;
- «тим чир» (время разминки) — веселое упражнение для поднятия настроения и духа, поощрения или выражения благодарности, кричалка.

Таблица 2

Winterferien/Зимние праздники (нем)	
положительные ассоциации	отрицательные ассоциации
das Ferienhaus, der Fluss, der Nadelwald, wandern, weich, Ski laufen, rodeln, Sport treiben, Schlittschuh laufen, malerisch	langweilig, sich langweilen, dunkel, kalt, sich (D) den Schnupfen holen, Fieber haben, schlechtes Wetter
La fin de l'année scolaire /Конец учебного года (фран)	
l'été, la mer, les fruits, les amis, le plaisir, les jeux, beaucoup de temps libre, voyage	séparation avec les amis, mauvais résultats pour les examens,

- ◆ составление предложений с данными словами;
- ◆ коллективное сочинение рассказа из имеющихся слов — ассоциаций всей языковой группой как в устной форме, когда каждый ученик придумывает по предложению, так и в письменной форме, применяя алгоритм Round Table, когда каждый ученик записывает по одному предложению на одном для всей группы листе. Можно усложнить задание, попросив написать позитивные и негативные ассоциации разными цветами и составить 2 текста (табл. 2).

В методе Tic-Tac-Toe карточки или листочки с ассоциациями раскладываются в виде квадрата 4x4, 5x5 или 6x6, в зависимости от количества ассоциаций и составляют предложения со словами, расположенными на одной линии- вертикали, горизонтали, диагонали.

Mix Pair Share предусматривает деление языковой группы на пары. Пары формируются по различным принципам: по желанию учащихся, по уровню владения языком или при помощи метода случайной выборки. Преподавателю данный метод позволяет решать различные задачи:

- ◆ поиск ответа на проблемный вопрос;
- ◆ отработка лексического или грамматического материала.

Проблемный вопрос обсуждается учениками в парах, затем передаётся учителю мнение партнёра. Данному мнению может быть дана оценка: я согласен, так как.../ я не согласен, так как....

Работа над лексикой предусматривает как заучивание определённых слов, так и их повторение. Заучивание новой лексики, как и опрос уже известной в качестве повторения, осуществляется в парах. Удобен данный вид деятельности при составлении мини-диалогов или small talk. Контроль осуществляется путём пересказа преподавателю каждым из партнёров информации, полученной от своего собеседника.

При использовании метода Inside-Outside Circle осуществляется попеременное взаимодействие учащихся

из внешнего и внутреннего кругов, виды деятельности, за исключением заучивания новой лексики, повторяют задания Mix Pair Share.

Хорошим способом повторения изученного материала, контроля домашнего задания является метод Quiz-Quiz-Trade, осуществляемый в парах по карточкам с вопросами и ответами. Опрашиваться может как лексический, так и грамматический материал, например: назови синонимы/антонимы; переведи слова или словосочетание с иностранного на русский и с русского на иностранный; просклоняй существительное, спрямай глагол; назови управление глагола; ответь на вопросы по прочитанному тексту.

Учащимся может быть предложено задание в игровой форме, например, по теме урока «Образ героя любимого или произведения». Участникам группы раздаются карточки с изображением героев. Это могут быть Илья Муромец, Гарри Поттер, Алиса (из страны чудес), Волан-де-морт (злой волшебник из Гарри Поттера), Королева Нарнии, Лев (Нарния), Джек Воробей. Любимые персонажи могут быть не только предложены, но и нарисованы на одной стороне карточки школьниками. На другой стороне содержится краткое описание героя. Партнёр по данному виду деятельности предлагает угадать, исходя из описания персонажа, о ком идёт речь. Затем ученики меняются ролями, а в конце рассказывают с опорой не на текст, а на зрительный образ преподавателю о героях, которые отгадали их товарищи. Данное упражнение в игровой форме активизирует такие виды деятельности как чтение, восприятие информации на слух, передача содержания. На выполнение работы в парах учитель отводит определённое время. Эффективным является также упражнение, направленное на тренировку навыков перевода. Для его подготовки на одной стороне карточки размещается текст на русском языке, который один из учащихся должен перевести на изучаемый иностранный язык, например: *Алиса очень любит сказки. Она очень смелая и умная. Девочка живёт со своей матерью в Англии.* Другая сторона карточки содержит перевод на изучаемый иностранный язык. Один из учащихся переводит, другой проверяет по содержащемуся на другой стороне ключу правиль-

Таблица 3

Вопросительное предложение с вопросительным словом (в немецком и французском языках)	
определение Вопросительное предложение с вопросительным словом — это предложение, выражающее вопрос при помощи вопросительного слова.	характеристика На первом месте — вопросительное слово, на втором месте — сказуемое, на третьем — подлежащее.
пример Was machst du?	анти-пример Schreibst du?
Que fais-tu?	Ecris-tu?

ность его ответа. Затем дети меняются ролями, работая по второй карточке. Преподавателю они рассказывают поочередно о персонажах, с которыми они познакомились в результате данного вида деятельности.

Использование Frayer Model на занятиях иностранным языком позволяет ввести новый грамматический материал, повторить известный (например, порядок слов в предложении, различные аспекты глагола и существительного), является одной из форм контроля. При введении нового материала таблица заполняется преподавателем, при повторении или контроле — ученики сами заполняют таблицу целиком или отдельные фрагменты. Повторение осуществляется всей группой, таблица заполняется одним из учеников на доске. Контроль осуществляется индивидуально, то есть карточки заполняются каждым из учеников (табл. 3).

Нельзя не согласиться, что сингапурская методика обучения имеет ряд положительных моментов. На уроке задействован весь класс, присутствие различных интересных форм подачи и усвоения нового материала повышает интерес и мотивацию детей к обучению и тем самым способствует получению высоких результатов. Ученики, несмотря на их, порой, нежелание работать, «вынуждены» учиться самостоятельно думать, отвечать на заданные вопросы, исправляя и дополняя друг друга, коллективно обмениваться мнениями и делиться полученными знаниями. Один из важных моментов: использование приёмов сингапурской методики способствует максимальному усвоению знаний на уроке, разгружая домашнюю работу за счёт привлечения к активной деятельности всей группы, а также заучивания и отработке нового, повторения старого материала на уроке, самостоятельного обучения самих учащихся под контролем учителя, что влияет на более длительное удержание информации в памяти.

Уроки перестают быть скучными и длинными, а становятся невероятно интересными и продуктивными, поскольку, как было уже неоднократно сказано, в процесс вовлекается весь класс.

Применение новых обучающих и, вместе с тем, воспитательных структур может позволить по-иному посмотреть на учебный процесс, переосмыслить его.

В центре сингапурской методики стоит ученик, а учитель при этом перестает быть единственным источником знания в классе. Его роль — это просто наблюдать и помогать детям обучаться и развиваться.

Тем не менее потребуется достаточно усилий и времени, чтобы внедрить сингапурскую методику в систему российской школы и активно ее использовать на уроках иностранного языка. Для начала, этой методике, так или иначе, надо обучить учителей. Только в руках знающего и подготовленного учителя сингапурская методика — сильный инструмент для получения новых знаний и на ее освоение педагог должен найти время. Без соблюдения этого требования групповая работа бывает абсолютно неэффективна и бесполезна.

Далее. Где же сам учитель? Учитель-вдохновитель? Новая методика на корню меняет суть работы педагога, который больше не должен искать пути донесения информации и внедрения знаний детям, а лишь подобрать нужные модули и структуры для урока и скомбинировать их, работая по принципу «ученик — новые знания», «ученик-ученик», но никак не «учитель-ученик» или «ученик-учитель».

Учитель словесности Самарской области, г.Тольятти, Гурова Н.В. считает: «Несмотря ни на что: времена, эпохи, новые тенденции, учитель — основной источник знаний в классе и все остальное — ему в помощь, но никогда не вместо него».

По мнению российских учителей сингапурская методика — это уникальный способ разнообразить уже существующие отечественные методики преподавания иностранного языка в школе интересными техниками обучения устной и письменной речи, навыкам говорения и аудирования, работе в группе, а также осуществить контроль уже полученных знаний. Но, вместе с тем, обучение новым знаниям — оставить учителям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Букатов В. М. Карманная энциклопедия социоигровых приемов обучения дошкольников: справочно-методическое пособие для воспитателей старших и подготовительных групп детского сада. — СПб.: Образовательные проекты; М.: НИИ школьных технологий, 2008. — 160 с.
2. Букатов В. М., Ершова А. П. Я иду на урок: Хрестоматия игровых приёмов обучения. М.: Первое сентября, 2000.
3. Геводова М. С. Сингапурская методика образования. Современные формы организации учебного процесса на уроках английского языка (Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 5. г. Самара, — НН: ИЦРОН, 2018. 103 с.)
4. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Пер. с англ. З. С. Замчук. СПб.: Экономическая школа, 2001 г. 256 с.
5. Дьяченко В. И. Сотрудничество в обучении. — М.: Проспект, 2009. — 259 с.
6. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве. — М.: Прогресс, 2010. — 209 с.
7. Сипайлова Н.Ю., Малетина Л. В. Инновационная технология: обучение в сотрудничестве // Известия Томского политехнического университета, 2010. — № 5. — С. 250–254.
8. Kagan S. (1985) Co-op Co-op. In: Slavin R., Sharan S., Kagan S., Hertz-Lazarowitz R., Webb C., Schmuck R. (eds) Learning to Cooperate, Cooperating to Learn. Springer, Boston, MA

© Беляева Ирина Георгиевна (irinatimakova@mail.ru),

Самородова Екатерина Александровна (samorodova.ekaterina.78@mail.ru), Артемьева Ирина Вадимовна (mgimofrance@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



МГИМО

ОСНОВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ESP В ВУЗЕ

FUNDAMENTALS OF TEACHING ESP AT A UNIVERSITY

L. Bosova

Summary. The question of teaching English for Special Purposes (ESP) has been significantly researched over the last few decades. English is today recognized as the basis of international communication therefore it is an essential prerequisite for students' future career. Consequently, teaching ESP should be adapted in order to meet the specific academic and professional needs of the Russian students. This paper discusses the key issues in course design of ESP and states that for effective teaching ESP it's necessary to determine the specificity of the goals, objectives and ways of their implementation.

Keywords: English for special purposes (ESP), communicative needs, absolute characteristics, variable characteristics, teaching English, specifics of vocational training.

Босова Людмила Михайловна

*Д.филол.н., профессор, МГИМО МИД России
(Одинцовский филиал)
bosovalm@yandex.ru*

Аннотация. В последние десятилетия ученые интенсивно разрабатывают проблему обучения иностранному языку для специальных целей (ESP). Доминирующее положение в сфере профессиональных контактов занимает английский язык, так как широко используется как средство общения во всех сферах международного сотрудничества. В настоящее время он является основой международного общения, поэтому знание английского языка является необходимым условием для будущей карьеры студентов. Следовательно, обучение ESP должно удовлетворять научным и профессиональным требованиям будущих специалистов. В работе раскрыта специфика профессионально ориентированного обучения студентов вуза, которая реализуется в процессе организации обучения иностранному языку, в частности английскому для специальных целей.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей, коммуникативные потребности, абсолютные характеристики, переменные характеристики, преподавание английского языка, специфика профессионального обучения.

Введение

Современность предъявляет все более высокие требования к обучению и практическому овладению иностранными языками в повседневном общении и профессиональной сфере. В силу глобализации процессов профессиональной коммуникации английский язык получает все большее распространение и значимость практически во всех областях специальных знаний, так как широко используется как средство общения в сферах взаимодействия между людьми разных национальностей. Навыки общения на английском языке оказываются востребованными практически во всех сферах человеческой деятельности. Английский язык широко используется в профессиональном дискурсе, являясь официальным языком большинства международных конференций, симпозиумов, встреч. Курс ESP расширяет цели обучения английскому языку и обуславливает необходимость эффективного подхода к процессу обучения, создания такой модели языкового образования, которая интегрирует лингвистический, культурологический и социальный аспекты.

С учетом всех перечисленных требований и вызовов, которые нам выдвигает действительность, все более острой становится необходимость переосмысления некоторых аспектов преподавания английского языка для

специальных целей. Только полное освоение компетенций, обеспечивающих качественное общение будущих специалистов с их зарубежными коллегами в различных академических и профессиональных ситуациях, является ключевым фактором продуктивности и успешности трудовой деятельности специалистов. То есть, специалист должен иметь знания и навыки иностранного языка (в нашем случае, английского), причем не только разговорного (General Language — GE), но и языка для специальных целей (English for Special Purposes — ESP). Более того, теперь, когда английский язык все больше и больше рассматривается не как иностранный, а как средство международного общения, нужно научиться думать по-английски, а не просто говорить на нем.

Владение английским языком для специальных целей обуславливает успех в преодолении как языковых, так и культурных барьеров в сфере профессионального общения. Поэтому вопросы, связанные с преподаванием английского языка для специальных целей в современном вузе, оказываются в центре внимания исследователей и практиков преподавания иностранных языков. Можно сказать, что сегодня английский язык является основой международной коммуникации и неотъемлемой составляющей успешной профессиональной карьеры, способствуя эффективному сотрудничеству в науке и различных областях производства современного мира.

Методология проблемы

Еще в начале прошлого столетия ученые пришли к выводу о необходимости преподавания «функционального языка», включающего терминологию для описания и использования в определенных областях и ситуациях. При этом акцентировалось внимание на коммуникативной роли языка и его стилиевой функциональности (Пражский кружок, Л. В. Щерба).

Позднее, в 60-е годы, с ростом влияния английского языка на международной арене, в англоязычных странах возник термин: English for Special/Specific Purposes — ESP (Английский язык для специальных целей). Этот термин одновременно определял и научное направление, и тип обучения английскому языку, который отвечал потребностям учащихся.

В настоящее время направление профильного обучения английскому языку (ESP) быстро развивается в соответствии с конкретными потребностями в профессиональной деятельности, Английский язык стал общепринятым международным языком технологий и экономики [8, с. 6]. Развитие прикладной лингвистики дало толчок к разработке новых методологических и дидактических подходов к организации процесса изучения английского языка для определенной группы учащихся с учетом специфики их профессиональной деятельности. Новые разработки в области педагогической психологии, обусловили развитие ESP, на первый план были выведены сами учащиеся и их отношение к учебе [13, с. 34], а также их потребности и интересы, которые оказывают влияние на степень мотивации и уровень эффективности обучения [8, с. 8]. Все эти факторы обуславливают необходимость целевой специализации при изучении языка [8, с. 8]. Сам курс ESP представляется как система обучения, для которой учебная программа и материалы определяются в зависимости от предварительного анализа коммуникативных потребностей учащегося [11, с. 2]. Такой процесс обучения характеризуется собственными акцентами и приоритетами. Будучи способом преподавания иностранного языка, он в то же время является отдельной специализированной дисциплиной или учебным предметом [10, с. 18; 11 с. 2]. ESP — это подход к преподаванию иностранного языка, при котором все аспекты обучения, такие как содержание и методы, основываются на мотивах учащихся изучать иностранный язык» [8, с. 19]. Таким образом, в фокусе обучения иностранному языку оказывается цель, ради которой учащиеся изучают язык, а не языковые особенности, [9, с. 3].

На практике в процессе обучения ИЯ порой сложно четко разграничить GE и ESP. Следует отметить, что при всей специфичности, + ESP не может не опираться на общеупотребительную и научную базу английского языка.

Поэтому для эффективного преподавания ESP необходимо выявить его специфику, которая состоит, прежде всего, в том, что базовые языковые умения и навыки (говорение, чтение, аудирование, письмо) обучающихся актуализируются, расширяются и углубляются на материале специальности. Отсюда, преподаватель курса ESP должен быть не только специалистом английского языка, но и иметь знания в области специальных дисциплин, лежащих в основе будущей профессии студентов. Из этого можно сделать вывод, что проблематика языка для специальных целей очень многогранна и безгранична. Она включает в себя синтез различных методических и лингводидактических аспектов: лексикологию, теорию межкультурной коммуникации, функциональную стилистику речи, междисциплинарность и, конечно, наличие обучаемых.

Исследование

Исследование основывается на более чем 30-летнем опыте автора преподавания английского языка в университете; ведущим методом исследования был выбран общенаучный описательный метод, включающий в себя такие компоненты, как наблюдение, обобщение, интерпретация, сравнение.

При разработке структуры и контента ESP для той или иной специальности непременно учитываются определенные параметры, лежащие в основе организации этого курса. По мнению большинства ученых (Dudley-Evans T., St John M., Foster P., McDonough J., Robinson P., Чилингарян К. П., Панферова И. В.), они делятся на две группы, одна из которых характеризуется абсолютными характеристиками, другая — переменными. Первая (абсолютная) включает разработку курса ESP с учетом профессиональных запросов обучающихся, методологических, языковых и коммуникативных навыков, а также дискурсивной специфики английского языка (грамматика, лексика, регистры), соответствующих избранной профессиональной сфере. К абсолютным характеристикам большинство исследователей относят следующие: 1) ESP направлено на реализацию конкретных потребностей учащегося; 2) ESP подразумевает использование определенной методики с учетом специфики профессиональной направленности той дисциплины, в рамках которой ESP изучается; 3) ESP ориентировано на языковые явления (грамматические, лексические, стилистические), на речевые навыки и умения (аудирование, чтение, письмо, говорение), на особенности дискурса, стилей и жанров, соответствующих определенной профессиональной деятельности. Во вторую группу ученые относят переменные (вариативные) характеристики, на которые оказывают влияние конкретные дисциплины профессионального цикла, особенности методики ESP, возраст обучаемых, уровень знаний общего практического курса английского языка. Среди переменных характеристик обычно называются:

1) непосредственная связь ESP с конкретными дисциплинами специальности; 2) применение определенной методики отличной от общих принципов обучения GE; 3) возраст обучаемых. Обучение ESP в основном рассчитано на студентов со средним или продвинутым уровнем знаний иностранного языка, то есть, большинство ESP курсов предполагает наличие некоторых базовых знаний системы языка, когда обучающиеся уже освоили курс GE (Dudley-Evans T., St John M., Парфенова И. В., Чилигерян К. П.). Тем не менее, в некоторых случаях курс ESP может создаваться и для начального уровня, если необходимо подготовить «начинающих» студентов для профессионального общения на английском языке [5, с. 4–5]. Исходя из своего опыта, могу сказать, что такая подготовка мало эффективна, так как студенты не располагают достаточными знаниями и навыками общего базового английского языка. У них бедный лексический запас и низкий уровень грамматических знаний и навыков, что значительно препятствует осуществлению общения, в том числе и на профессиональные темы.

При этом мы придерживаемся позиции, что ESP не является особой разновидностью английского языка, хотя, безусловно, отличается от GE. Содержание общего английского языка должно быть интегрировано в курс ESP в течение всего периода его изучения, поскольку язык целевой направленности не может функционировать без содержания общего английского языка.

Курс ESP нацелен на подготовку студентов к определенным ситуациям в их профессиональной коммуникации с использованием соответствующего отраслевого лексикона, включая термины, профессионализмы, жаргонизмы. Цель обучения ESP более конкретизирована, учитывает потребности учащихся, соответствует характеру направленности учебного процесса на будущую профессиональную деятельность, в отличие от цели изучения GE, которая подразумевает овладение языковыми навыками и умениями для коммуникативных потребностей на разговорном бытовом уровне. Именно анализ целей и потребностей обучающихся, а также особенности формирования профессиональной иноязычной компетенции должны учитываться при создании учебных программ. Более того, оптимизации курса ESP способствует применение новейших методологических разработок, а также применение современных информационных коммуникационных технологий для создания учебных ситуаций.

Широкое внедрение информационных технологий в процесс преподавания ESP способствует его оптимизации, создает дополнительные возможности для поиска профессионально ориентированных материалов и интеграции их в образовательный процесс. Использование информационных технологий раскрывает огром-

ные возможности компьютера как средства обучения. Его применение позволяет интенсифицировать учебный процесс, повышает эффективность процесса обучения, способствует росту творческой активности учащихся и предоставляет возможности быстрой актуализации учебных материалов для профессионально ориентированного обучения. Компьютер обладает рядом преимуществ: в нем сочетается видео- и аудиоинформация, возможность записи собственного голоса и дальнейшей коррекции произношения. Он также предоставляет огромные возможности для тестирования, повторения материала, отработки пропущенного материала [1, с. 12]. Преподаватель может применять компьютер для оптимизации обучения, повышения эффективности и объективности учебного процесса при значительной экономии времени и организации коллективной работы. Большое значение имеет для образовательного процесса создание всемирной компьютерной сети, получившей название Интернет.

Как показывает практика, мультимедийные программы наилучшим образом соответствуют структуре ESP. Они максимально приближают процесс обучения иностранному языку к реальным условиям. Мультимедийные технологии объединяют различные способы обучения: тексты, графические изображения, музыку, видео в интерактивном режиме. Они обеспечивают качество обучения, повышают наглядность, интенсифицируют работу студентов, способствуют организации самостоятельной работы обучающихся. Тем не менее, на наш взгляд, компьютер, мультимедийные технологии должны служить как вспомогательные средства обучения, они являются только способами обучения, эффективность которых зависит от умения преподавателя использовать их для достижения определенных педагогических целей. Компьютер в учебном процессе — не механический педагог, не аналог преподавателю, а средство, усиливающее и расширяющее возможности его обучающей деятельности. Преимуществами Информационных технологий можно считать доступ к всемирным информационным банкам данных; возможность участия в реальном межкультурном общении; создание обучающей среды с наглядным представлением информации; возможность регистрации и сохранения результатов учебной деятельности обучающихся.

В современных условиях стремительного развития науки, быстрого обновления информации невозможно научить человека на всю жизнь, важно развить в нем интерес к накоплению знаний, непрерывному самообразованию. Самообразовательная компетенция является способностью поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения профессиональным языком. Необходимость решения проблемы самообразовательной компетенции непосредственно связа-

на с вопросами организации самостоятельной работы студентов, ее совершенствованием и систематизацией.

Основными системообразующими факторами, общепризнанно, являются цели обучения, которыми, в свою очередь, выступают: достижение соответствующего уровня иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции; подготовка выпускников к проведению эффективной самообразовательной работы над иностранным языком и после окончания вуза. В ходе практической реализации целей ESP курс включает целый комплекс заданий:

- ◆ задания, направленные на развитие у студентов навыков говорения на английском языке (дискуссии, дебаты и круглые столы);
- ◆ задания, расширяющие отраслевой вокабуляр студентов (отраслевая лексика, терминологические единицы и выражения);
- ◆ речевые задания, развивающие навыки общения на английском языке с использованием соответствующих грамматических конструкций, лексики и коммуникативных формул;
- ◆ задания на различные виды чтения;
- ◆ ролевые игры и кейсы, моделирующие ситуации, в ходе которых студенты решают определенные профессиональные задачи и совершенствуют навыки коммуникации на английском языке.

Безусловно, при подготовке и выполнении перечисленных выше заданий следует учитывать уровень владения английским языком студентов. Так, на занятиях со студентами, знания английского языка которых соответствуют уровню B1 (или pre-intermediate), больше внимания следует уделять развитию навыков повседневной неформальной англоязычной коммуникации, чтению аутентичных текстов на английском языке и аудированию. В течение следующего года обучения необходимо развивать у студентов с таким стартовым уровнем навыки общения в профессиональной среде, расширять их отраслевой лексикон и создавать условия для его применения в практике речи.

Со студентами с уровнем владения английским языком B2 (или upper-intermediate) уже с первого года обучения в ВУЗе целесообразно отрабатывать коммуникативные ситуации, характерные для профессионального общения, обсуждать вопросы, связанные с будущей сферой деятельности, одновременно расширяя отраслевой лексикон студентов в соответствующих грамматических контекстах и жанрах профессионального дискурса посредством расширения областей профессиональных знаний. Важно заметить, что эффективность курса ESP во многом зависит от того насколько он перекликается с дисциплинами профессионального цикла всей образовательной программы. Особый интерес на данном этапе представляет работа с терминологическими единицами (лексикой

и устойчивыми выражениями) профессионального дискурса, которые сформировались благодаря таким когнитивным механизмам как концептуальная метафора и метонимия. Изучение подобного пласта отраслевой лексики с помощью концептуальных схем в значительной степени улучшает результаты освоения ее студентами [4, с 191].

Определенные трудности в работе со студентами, изучающими иностранный язык для специальных целей, могут быть также связаны с актуализацией английского языка в области узко специализированной профессиональной коммуникации. Подобное положение дел зачастую требует от преподавателя разработки авторских материалов, которые бы полностью соответствовали академическим запросам студентов. Решение подобных задач, вызванных спецификой профессиональной области и индивидуализацией подходов в образовании, оказывается возможным, благодаря привлечению различных аутентичных материалов на английском языке по профилю специальности, использованию англоязычных сайтов, телевизионных шоу, и художественных фильмов на английском языке по профессиональной тематике. Все эти ресурсы представляются чрезвычайно ценными для разработки соответствующего курса ESP.

Начиная с первого курса, кафедра иностранных языков проводит тестирования, позволяющие выявить уровень компетенции английского языка студентов, на основе результатов тестирования студенты распределяются по соответствующим программам. В зависимости от уровня группы (групп) кафедра выбирает «темп» преподавания, как общего английского, так и ESP. В содержание курса входит также аттестация (измерение того, что учащиеся знают и что они могут сделать) и оценка (показатель продуктивности применения выполненных работ) [2, с. 36].

Заключение

Принимая во внимание все вышеприведенные определения ESP, мы можем прийти к заключению, что, во-первых, несмотря на их многогранность, все они показывают, что ESP является частью ELT (English language teaching); во-вторых, в процессе обучения ESP необходимо применение определенной методики, разработанной с учетом специфики будущей профессиональной деятельности.

Курс ESP ставит перед преподавателем новые задачи: не только знать практический иностранный язык, но и быть достаточно компетентным в сфере профессиональной направленности курса.

Создание ориентированного на поставленные образовательные задачи курса ESP способствует формированию условий, благоприятных для развития и за-

крепления навыков иноязычной профессиональной коммуникации будущих специалистов.

Определенным образом подобранные задания позволяют студентам одновременно углубить знания

в профессиональной сфере и развить навыки профессионально-ориентированной речи с учетом структурных, семантических и прагматических аспектов английского языка, а также в соответствии с поставленными коммуникативными целями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Босова Л.М. ИКТ как средство реализации принципа индивидуализации в обучении иностранному языку // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики Коммерческое партнерство «Национальное общество прикладной лингвистики — 2017. — № 3 (19). — С. 9–13
2. Казарьянц К.Э. Модель системы дидактической качественности педагогического процесса в вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2010. № 1. С. 32–38.
3. Панферова И. В. Теоретические основы и особенности обучения английскому языку для специальных целей // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук — 2015. -№ 5–2. — С. 112–115.
4. Тищенко С.В. К вопросу о метафорической репрезентации конструкции каузации движения // Вопросы романо-германской и русской филологии. 2014. № 1. С. 184–194.
5. Чилингарян К.П. А Английский для специальных целей (АСП) в современном обществе // Международный журнал экспериментального образования. — 2014. — № 3–1. — С. 145–150;
6. Dudley-Evans T., St John M. Developments in ESP: A multi- disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.
7. Foster P. Task-based Learning and Pedagogy // ELT Journal 53 (1999) No. 1. P. 69–70.
8. Hutchinson T., Waters A. Specific Purposes: A learner-centered approach. — Cambridge: CUP, 1987. — 183 p.
9. Gatehouse K. Key issues in English for Specific Purposes: 9ESP curriculum development // TESL Journal. — October 2001. Vol. VII. No.10. Available at <http://www.iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html> (дата обращения 12.09.2019).
10. McDonough J. ESP in perspective: a practical guide. — London: Collins ELT, 1984. 154 c.
11. Munby J. Communicative syllabus design. — Cambridge: Cambridge University, 1978. 561 p.
12. Robinson P. ESP Today: a Practitioner's Guide. — London: Prentice Hall, 1991. 224 c.
13. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. — Columbus, OH: Carles Merrill, 1983. 312 c.

© Босова Людмила Михайловна (bosovalm@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



МГИМО

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТАНДАРТОВ ДВИЖЕНИЯ «МОЛОДЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЫ (WORLDSKILLS RUSSIA)» В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

USING THE STANDARDS OF THE MOVEMENT "YOUNG PROFESSIONALS (WORLDSKILLS RUSSIA)" IN THE PROCESS OF TRAINING SPECIALISTS IN PRESCHOOL EDUCATION

J. Gevorkyants

Summary. The materials of the article are addressed to teachers implementing secondary vocational education programs in the specialty of preschool education. The experience of the implementation of the educational process of the pedagogical college, built on the basis of the principles of the movement "Young Professionals. WorldSkills Russia". The WorldSkills Russia movement is considered as the principle of designing a modern educational process, as a mechanism for updating educational programs and learning technologies.

Keywords: competencies; competency-based approach; secondary vocational education system; independent evaluation; quality of education; Worldskills Russia technologies.

Геворкянц Жанна Амазасповна

*К.п.н., доцент, Северо-Осетинский государственный педагогический институт, г. Владикавказ
janna.gew111111@yandex.ru*

Аннотация. Материалы статьи адресованы преподавателям, реализующим программы среднего профессионального образования по специальности дошкольное образование. Обобщен опыт реализации образовательного процесса педагогического колледжа, выстроенного на основе принципов движения «Молодые профессионалы. WorldSkills Russia». Движение Worldskills Russia рассматривается как принцип проектирования современного образовательного процесса, как механизм обновления образовательных программ и технологий обучения.

Ключевые слова: компетенции; компетентностный подход; система среднего профессионального образования; независимая оценка; качество образования; технологии Worldskills Russia.

Компетентностный подход к организации образовательного процесса в системе профессионального образования определяет современные приоритеты государственной политики в области качества среднего профессионального образования и подчеркивает важность поиска механизмов его реализации. Основными направлениями такого поиска являются: специфика разработки образовательных программ, критерии оценки и мониторинга качества, а также, педагогические технологии в образовательном процессе подготовки специалистов среднего звена, в том числе и в области педагогического образования [6].

Современный федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование предполагает формирование общих профессиональных и профессиональных компетенций в соответствии с видами деятельности воспитателя детей дошкольного возраста:

- ◆ организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья ребенка и его физическое развитие;
- ◆ организация различных видов деятельности и общения детей;
- ◆ организация занятий по основным общеобразовательным программам дошкольного образования;
- ◆ взаимодействие с родителями и сотрудниками образовательной организации;
- ◆ методическое обеспечение образовательного процесса.

Уровень сформированности компетенций педагога дошкольного образования определяет его успешность в профессиональной деятельности [4].

Освоение профессиональных компетенций студентами зависит от ряда факторов, одним из определяющих факторов является личностная мотивация обучающихся.

ся в приобретении специальности, а также социальная оценка профессиональной деятельности молодых специалистов [1]. Поиск современных подходов к формированию профессиональной успешности студентов среднего профессионального образования выступает как одна из проблем теории и практики среднего профессионального образования в современных условиях [2]. Участие обучающихся в конкурсах профессионального мастерства может выступать и как фактор обеспечения качества образования в системе среднего профессионального образования, и как фактор социальной успешности будущих специалистов, а значит и условие повышения профессиональной мотивации [7].

Одним из современных профессиональных движений, набирающей популярность в России, выступает движение «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)» (далее WSR) [3]. Целью соревнования по компетенции Дошкольное воспитание является демонстрация лучших международных практик, а также руководство процессами обучения и подготовки участников к соревнованиям. В соревнованиях WSR по компетенции Дошкольное воспитание проверка знаний и понимания осуществляется посредством оценки выполнения практической работы. Конкурсные задания включают оценку следующих навыков, которые соотносятся с основными видами деятельности воспитателя детей дошкольного возраста:

- ◆ соблюдение санитарных норм и правил профилактики травматизма, обеспечение охраны жизни и здоровья детей;
- ◆ поиск, анализ и оценка информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач;
- ◆ использование информационно-коммуникационных технологий;
- ◆ планирование, организация и проведение мероприятий совместной деятельности с детьми;
- ◆ коммуникативные навыки, творческий подход к организации педагогического взаимодействия.

Использование принципов и стандартов WSR рассматривается как инструмент независимой оценки педагогического образования и средство повышения его качества [5]. Категория «качество образования» наиболее емко и глубоко определяется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», суть которого понимается как: «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень

достижения планируемых результатов образовательной программы».

Ежегодно в Республике Северная Осетия — Алания проводится Региональный чемпионат «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)» — PCO-Алания. Педагогический колледж, функционирующий в рамках ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», с 2017 года обеспечивает участие студентов в конкурсе WSR по компетенции Дошкольное воспитание. По мнению педагогического коллектива колледжа, важно не только подготовить конкурсантов к успешному участию в соревнованиях, но и обеспечить активное внедрение стандартов WSR в широкий образовательный процесс для подготовки студентов факультета дошкольного образования современными технологиями дошкольного образования. Благодаря методическому обеспечению, разработанности оценочных процедур, регламентов проведения конкурсов, движение WSR позволяет выстроить образовательный процесс подготовки специалиста среднего звена на уровне требований современной практики дошкольного образования в России.

Опыт реализации элементов технологии WSR дает возможность выделить формы работы, которые могут быть рекомендованы для широкой практики в процессе преподавания дисциплин профессиональных модулей колледжа. К таким формам следует отнести практические занятия с использованием элементов стандартов WSR и, прежде всего таких дисциплин, как «Теоретические и методические основы физического воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста»; «Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста»; «Теоретические и методические основы организации трудовой деятельности дошкольников»; «Теория и методика музыкального воспитания с практикумом»; «Теория и методика математического развития»; «Теория и методика развития речи у детей»; «Теоретические и методические основы организации продуктивных видов деятельности детей дошкольного возраста»; «Теоретические и прикладные аспекты методической работы воспитателя детей дошкольного возраста».

В содержание практических занятий, как показывает опыт, целесообразно включать задания по:

- ◆ изучению нормативных документов и материалов WSR;
- ◆ анализу планов работы воспитателей разных возрастных групп, конспектов образовательных ситуаций с использованием технологий WSR;
- ◆ работе с методическими материалами WSR;
- ◆ ознакомлению с видеозаписями содержания и организацией образовательной работы и их анализ по критериям оценки WSR;

- ◆ проектированию и конструированию образовательного процесса для прохождения педагогической практики на базе дошкольных образовательных организаций целью в соответствии с практическими заданиями WSR;
- ◆ проведению практических упражнений в форме деловых игр, направленных на отработку навыков с последующим их анализом, где одна подгруппа проводит мероприятие, а другая анализирует его, что позволяет обеспечить взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом;
- ◆ использованию технологических карт практического занятия по стандартам WSR;
- ◆ использованию технологии презентирования отдельных вопросов, отчетов по педагогической практике и их открытая защита.

Ознакомление студентов с образовательными технологиями, рекомендуемыми порофессиональным чемпионатом WSR возможно в процессе педагогической практики на базе детские сады, которые используют в образовательной деятельности современное оборудование и инструменты, рекомендованные инфраструктурным листом конкурса WSR: интерактивные кубы iMO-LEARN; интерактивная песочница, мобильный планетарий, конструктор LEGO® Education WeDo; электромеханический конструктор LEGO Duplo; набор для занятий квиллинга, счетные палочки Х. Кюизенера, логические блоки З. Дьенеша, развивающие игры В. Воскобовича, кубики Н. Зайцева, развивающие игры Б. Никитина, и др.

Сотрудничество с базовыми кафедрами прогимназий «Эрудит» и «Интеллект» г. Владикавказ позволяет практиковать подготовку к региональному чемпионату через проведение мастер-классов для будущих воспитателей детей дошкольного по ознакомлению с современными педагогическими технологиями, рекомендуемыми движением Worldskills:

- ◆ мастер класс «Инновационные технологии в физическом развитии», воспитатель З.Д. Кодзаева ГБОУ прогимназии «Эрудит», г. Владикавказ;
- ◆ мастер класс Педагогический проект «По дороге к Азбуке» (проблемы речевого развития и подготовки школьному обучению), воспитатель Т.М. Дзалаева ГБОУ прогимназии «Эрудит», г. Владикавказ;
- ◆ мастер-класс «Технология создание мультфильмов вместе с детьми», воспитатель А. Ю. Хабаева ГБОУ прогимназия «Интеллект», г. Владикавказ.

Погружение студентов в содержание педагогических технологий дошкольного образования, рекомендуемыми порофессиональным чемпионатом

Worldskills возможно и в процессе выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ. Примерная тематика, предлагаемая для выполнения студентам колледжа:

- ◆ «Использование мультимедийных презентаций для формирования представлений об основах безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников»;
- ◆ «Технология использования конструктора LEGO для активизации мыслительной активности детей старшего дошкольного возраста»;
- ◆ «Организация виртуальной экскурсии как форма познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста»;
- ◆ «Формирование здорового образа жизни у детей среднего дошкольного возраста в ходе организации режимных процессов в детском саду»;
- ◆ «Технология З. Дьенеша в формировании представлений о форме у детей третьего года жизни»;
- ◆ «Технология использования счетных палочек Х. Кюизенера в развитии математических представлений у детей среднего дошкольного возраста»;
- ◆ «Инновационные модели организации проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста как условия приобщения к культурным ценностям родного края»;
- ◆ «Мобильный планетарий как современное средство расширения представлений об окружающем мире детей дошкольного возраста»;
- ◆ «Развитие конструктивных навыков детей дошкольного возраста в процессе занятий робототехникой»;
- ◆ «Информационно-компьютерные технологии в образовательном процессе детского сада».

Не менее важен вопрос сотрудничества выпускающей кафедры дошкольного образования с другими кафедрами, обеспечивающими подготовку специалистов среднего звена и, прежде всего, с кафедрой физической культуры и спорта и кафедрой информатики:

- ◆ кафедра физической культуры и спорта — ознакомление с техникой безопасности в соответствии со стандартами Worldskills;
- ◆ кафедра информатики — обучение технологиям презентирования, методика использования мобильного планетария, методика использования робототехники, нарезка видеофильмов и их создание, создание мультфильмов вместе с детьми и др.

Активное включение кафедр в процесс подготовки студентов к региональному чемпионату требует корректировки рабочих программ дисциплин «Безопасность жизнедеятельности», «Информатика», которое должно

быть максимально практикоориентированы в соответствии со специальностью и квалификацией, присуждаемой выпускникам.

Очевидно, что внедрение в образовательный процесс стандартов и принципов чемпионата «Молодые

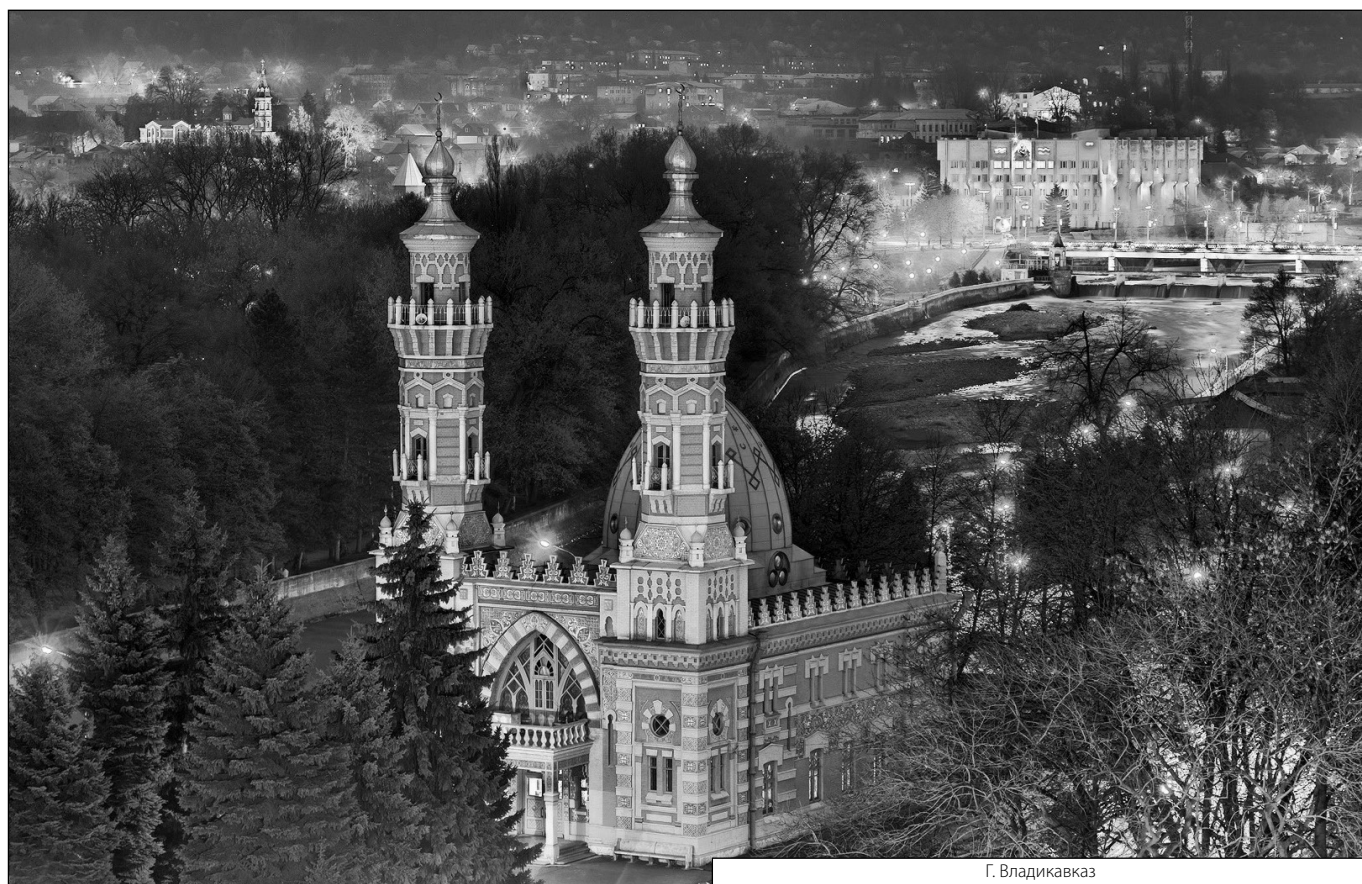
профессионалы (WorldSkills Russia)» составляют основу современной подготовки обучающегося к участию в выпускном демонстрационном экзамене, конкурсах профессионального мастерства и к успешной самостоятельной профессиональной деятельности в области дошкольного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безюлева Г. В. Профессиональная компетентность специалиста: взгляд психолога // Профессиональное образование. — 2005. — № 12. — С. 25–30.
2. Галанина М. А. Современные подходы к формированию профессиональной успешности // Среднее профессиональное образование. — 2015. — № 7. — С. 53–55.
3. Егорова И. А. Повышение качества профессионального образования с использованием стандартов «WorldSkills» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 25. — С. 29–30.
4. Корешкова М. Н., Рыжевская М. А. Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования // Молодой ученый. — 2016. — № 24. — С. 464–466.
5. Кочетова В. В. Движение WorldSkills как система независимой оценки квалификаций / В. В. Кочетова // История и педагогика естествознания. — 2016. — № 1. — С. 25–27.
6. Лыткина В. С. Проблемы среднего профессионального образования в современных условиях // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 25. — С. 41–43.
7. Слизкова Е. В., Астаева С. С. Подготовка обучающихся к конкурсам профессионального мастерства как фактор качества образования в СПО // Молодой ученый. — 2016. — № 6.2. — С. 101–105.

© Геворкянц Жанна Амазасповна (janna.gew111111@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Владикавказ

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ¹

OPTIMIZATION OF PRACTICE-ORIENTED PREPARATION OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR CHILDREN'S SPEECH DEVELOPMENT

E. Oshkina

Summary. The article is devoted to the problem of optimization of the practice-oriented preparation of future preschool teachers for the speech development of children in accordance with FSES3+ and the professional standard. The article analyzes the existing experience of Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev in preparing of future teachers of preschool education for the speech development of children. The publication is an attempt to present a model of practice-oriented training of future teachers of preschool education to the speech development of children in accordance with the FSES3+ and professional standards.

Keywords: preschool education, practice-oriented preparation, speech development of preschool children.

Ошкина Елена Сергеевна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»
oshkina-elena@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме оптимизации практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к речевому развитию детей в соответствии с ФГОС 3+ и профстандарта. В статье проведен анализ сложившегося опыта подготовки будущих педагогов дошкольного образования к речевому развитию детей в ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». В данной публикации представлена попытка представить модель практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к речевому развитию детей в соответствии с ФГОС 3+ и профстандарта.

Ключевые слова: дошкольное образование, практико-ориентированная подготовка, речевое развитие дошкольников, профессиональная подготовка.

Подготовка педагогов на современном этапе развития высшего образования характеризуется чрезмерной теоретизацией процесса профессионального обучения, его оторванностью от реальных процессов, происходящих в школе, детском саду и т.п. Нередко у студентов отмечается неумение применять психолого-педагогические знания на практике. Поэтому актуальным представляется вопрос о путях оптимизации практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дошкольного образования вообще и к речевому развитию детей, в частности, в соответствии с ФГОС и профстандарта.

Разработанная в ходе исследования модель практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к речевому развитию детей направлена на совершенствование теоретической и практической готовности студента к самостоятельной педагогической работе, создание широких возможностей для раскрытия, развития и обогащения профессионального потенциала студентов.

Модернизация педагогического образования в России предопределяет тенденцию на усиление практической направленности подготовки будущих педагогов.

¹ исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию («Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и МГПИ им. М. Е. Евсевьева) по теме «Оптимизация практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к речевому развитию детей в соответствии с ФГОС и профстандарта».

гов. При этом отмечается противоречие между этой потребностью и недостаточной разработанностью содержательно-процессуальных аспектов практико-ориентированной подготовки будущих педагогов, поэтому в современных исследованиях актуализируются различные аспекты проблемы практико-ориентированной подготовки педагогов (Н. В. Кузнецова, С. В. Маслова, О. И. Чиранова [8]), определяется специфика практико-ориентированной подготовки студентов в контексте требований профессионального стандарта педагога (И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина, И. А. Неясова, Л. А. Серикова, Т. И. Шукшина [1; 15]), раскрывается нормативно-правовое обеспечение практико-ориентированной подготовки педагогов (С. Н. Горшенина [4]), выявляются возможности дополнительного профессионального образования как средства практико-ориентированной подготовки педагогов к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося [1]); рассматривается проблема разработки научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов в условиях практико-ориентированной подготовки в педагогическом вузе (П. В. Замкин [5; 6]), и т. п.

Существует несколько подходов к практико-ориентированному обучению в системе высшего образования. Первый подход связывает его с организацией учебной, производственной и преддипломной практики студента таким образом, чтобы состоялось его погружение в профессиональную среду [3], «профессиональную реальность» [9, с. 105].

Приверженцы второго подхода понимают практико-ориентированное образование как систему профессионально-ориентированных технологий, в том числе и технологии контекстного обучения [2; 3]. Наиболее продуктивным направлением в процессе практико-ориентированной подготовки будущих педагогов является «погружение в профессиональную реальность, данный аспект эффективно осуществляется при использовании профессиональных проб» [9, с. 105].

Анализ педагогической и методической литературы, сложившегося опыта подготовки будущих педагогов дошкольного образования к речевому развитию детей в ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» в аспекте изучаемой проблемы, привел к выводу о том, что практико-ориентированное обучение возможно при организации учебно-познавательной деятельности как при реализации производственной практики студентов, так и при изучении учебных дисциплин [9]. На наш взгляд, целесообразнее говорить о модели практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к речевому развитию детей, представля-

ющей собой всю систему учебно-познавательной деятельности студентов, практику, курсовые и выпускные квалификационные исследования, в основе которой практико-ориентированный метод обучения позволит создать педагогу такие условия, в рамках которых обучающиеся будут иметь возможности реализовать свои потребности к познанию и исследованию, освоить различные формы учебной деятельности и применять их в самостоятельной работе.

В рамках данной статьи нас интересует аспект работы по оптимизации практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к речевому развитию детей в соответствии с ФГОС 3+ и профстандарта. Цель статьи — теоретически обосновать модель практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к речевому развитию детей. Наша статья направлена на решение следующих задач:

1. выполнить аналитический обзор психолого-педагогической литературы по проблеме практико-ориентированной подготовки будущих педагогов;
2. провести анализ сложившегося опыта подготовки будущих педагогов дошкольного образования к речевому развитию детей в рамках реализации ОПОП «Дошкольное образование»;
3. разработать модель практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к речевому развитию детей в соответствии с ФГОС 3+, ФГОС 3++ и профстандарта.

Доцентами кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный институт имени М. Е. Евсевьева» исследованы различные аспекты речевого развития дошкольников, организации обучения детей мордовским языкам как неродным в рамках русско-мордовского двуязычия, подготовки будущих педагогов к речевому развитию дошкольников с учетом регионализации дошкольного образования [10; 11; 12].

Тем не менее актуальным и открытым на сегодняшний день остался вопрос о теоретическом обосновании модели практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к речевому развитию детей, ее практической разработке и реализации в образовательном процессе, поскольку компетентность будущего воспитателя в области речевого развития детей — основополагающая в его профессиограмме. Так, в ФГОС дошкольного образования отражены важнейшие требования к речевому развитию дошкольников, выступающие в качестве целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования: «ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать

речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности» [13].

Теоретическая и практико-ориентированная подготовка к речевому развитию дошкольников занимает важное место в профессиональной подготовке будущих воспитателей, поскольку овладение родным языком, развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном воспитании как общая основа воспитания и обучения детей. Данная подготовка осуществляется в процессе изучения студентами дисциплины «Теория и методики развития речи детей дошкольного возраста», дисциплин по выбору, работы над курсовыми проектами и выпускными квалификационными работами. Цель изучения дисциплины «Теория и методики развития речи детей дошкольного возраста» — подготовить студентов к организации работы по развитию речи детей в системе дошкольного образования, обеспечить усвоение будущими педагогами теорий и технологий развития детской речи, сформировать у студентов умение управлять процессом развития речи и речевого общения.

Одним из путей оптимизации, на наш взгляд, является рациональный подход к отбору предлагаемых дисциплин по выбору, определению их содержательных и технологических аспектов. На подготовку студентов-бакалавров к речевому развитию дошкольников направлены дисциплины по выбору и факультативы соответствующей направленности, представленные в учебном плане совмещенных профилей «Дошкольное образование. Начальное образование», «Музыка. Дошкольное образование»: «Развитие речевого творчества у старших дошкольников», «Использование малых жанров фольклора в общении с дошкольниками в условиях детского сада и семьи», «Развитие речи дошкольников в разных видах деятельности», «Диагностика речевого развития дошкольников», «Лингвистика детской речи» и другие. Цель дисциплины по выбору «Развитие речевого творчества у старших дошкольников» — сформировать профессиональные умения и навыки студентов в области методики развития речи, необходимые для развития речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста. Дисциплина по выбору «Использование малых жанров фольклора в общении с дошкольниками в условиях детского сада и семьи» направлена на формирование у студентов способности и умения устанавливать эмоциональный и содержательный речевой контакт с ребенком раннего и дошкольного возраста, используя различные виды и жанры произведений устного народного творчества. Факультатив «Развитие речи дошкольников в разных видах деятельности» на-

целен на подготовку студентов к организации работы по развитию речи детей в системе дошкольного образования в разных видах деятельности.

На подготовку к речевому развитию дошкольников направлена и дисциплина по выбору «Литературное развитие дошкольника в детском саду и семье», поскольку ознакомление дошкольника с книгой направлено и на речевое развитие ребенка, так как влияние художественного слова на развитие всех сторон речи дошкольника (словарь, звуковая культура речи, грамматический строй речи, связная речь) не вызывает никакого сомнения.

Анализ учебных планов и рабочих дисциплин подготовки будущих педагогов дошкольного образования в аспекте речевого развития дошкольников позволил сделать вывод, что содержательные и технологические составляющие данной подготовки нацелены на овладение студентами трудовыми действиями, обозначенными в педагогической деятельности по реализации программ дошкольного образования в соответствии в Профстандартом [14]. Так, например, в процессе изучения дисциплин «Теория и методики развития речи детей дошкольного возраста», «Развитие речи дошкольников в разных видах деятельности» происходит формирование важнейших трудовых действий будущих воспитателей детей дошкольного возраста: «планирование и реализация образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста», «организовывать виды деятельности, осуществляемые в раннем и дошкольном возрасте», «владеть всеми видами развивающих деятельностей дошкольника» [14]. Изучение дисциплин «Теория и методики развития речи детей дошкольного возраста», «Диагностика речевого развития дошкольников» направлено на формирование важнейших трудовых действий в соответствии в Профстандартом: «организация и проведение педагогического мониторинга освоения детьми образовательной программы и анализ образовательной работы», «участие в планировании и корректировке образовательных задач ... по результатам мониторинга с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка» [14]. На формирование представлений об «общих закономерностях развития ребенка в раннем и дошкольном возрасте» [14], о речевом онтогенезе детской речи направлены дисциплины «Лингвистика детской речи», «Теория и методики развития речи детей дошкольного возраста». Дисциплина по выбору «Использование малых жанров фольклора в общении с дошкольниками в условиях детского сада и семьи» способствует овладению трудовым умением «участие в создании безопасной и психологически комфортной образовательной среды» [14], поскольку студенты овладевают умениями использовать произведения малых жанров фольклора в сложный период адаптации детей к детскому саду, проводить паль-

чиковые игры, сопровождать художественным словом разные виды деятельности детей.

В профстандарте также отражено важнейшее, на наш взгляд, в современных условиях трудовое действие «владеть ИКТ-компетентностями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста» [14]. Формирование данного трудового действия у будущих воспитателей происходит на протяжении всего времени обучения в пединституте (в процессе теоретической, практической подготовки, научно-исследовательской работы, в которую вовлекаются студенты и т.п.), при этом введение в учебный план дисциплины по выбору по подготовке будущих воспитателей к использованию ИКТ-технологий в дошкольном образовании остается, на наш взгляд, актуальным вопросом.

Новый взгляд на проблему подготовки студентов к речевому развитию дошкольников в аспекте овладения ИКТ-компетентностями применения ИКТ в работе по речевому развитию дошкольников открыли I и II Вузovsky отборочный чемпионат по стандартам Союза «Ворлдскиллс Россия» Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева по компетенции «Дошкольное воспитание», проведенный на базе пединститута (МГПИ) в 2018–2019 гг.

С учетом стандартов WS были внедрены элементы демоэкзамена в процессе подготовки и сдачи экзаменов студентами профилей подготовки «Дошкольное образование. Начальное образование», «Музыка. Дошкольное образование», проведения итоговой государственной аттестации. В ходе проведения экзамена по модели демоэкзамена были выявлены как положительные моменты, так и объективные и субъективные трудности: во-первых, если следовать только конкретному заданию WS, то вне поля зрения экзаменационной проверки окажется значительный пласт учебного материала

и сформированности отдельных практических умений и навыков (чтобы избежать излишней фрагментарности экзаменационной проверки, мы преднамеренно не отказались от теоретической составляющей экзамена); во-вторых, в процессе проведения экзамена было выявлено, что привлечение в качестве волонтеров студентов данной же группы не дает возможности адекватно оценить сформированность профессиональных компетенций экзаменуемых (волонтерами лучше приглашать студентов-первокурсников, чтобы избежать субъективности оценки); в-третьих, при сохранении теоретической составляющей экзамена значительно увеличивает (практически в два раза) время на его проведение.

В некоторых заданиях мы отказались от строгого следования конкурсным заданиям WS, сохранив при этом ведущую идею демонстрации практических умений.

Таким образом, проведенный аналитический обзор психолого-педагогической литературы и сложившегося опыта подготовки будущих педагогов дошкольного образования в аспекте речевого развития дошкольников позволил предложить модель практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к речевому развитию детей, представляющую собой всю систему учебно-познавательной деятельности студентов, практику, курсовые и выпускные квалификационные исследования, в основе которой лежит практико-ориентированный метод обучения. Сложившаяся практика свидетельствует о том, что рациональный подход к отбору дисциплин по выбору также можно рассматривать в качестве одного из путей оптимизации практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дошкольного образования, так как дисциплины по выбору совершенствуют теоретическую и практическую готовность студента к самостоятельной педагогической работе, создают широкие возможности для раскрытия, развития и обогащения профессионального потенциала студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буянова, И. Б. Практико-ориентированная подготовка педагога к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося / И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина, И. А. Неясова, Л. А. Серикова // Гуманитарные науки и образование. — 2019. — Т. 10. — № 3. — С. 16–23.
2. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе / А. А. Вербицкий. — М.: Велби, 2007. — 480 с.
3. Вербицкий, А. А. Проблемы проектноконтекстной подготовки специалиста / А. А. Вербицкий // Высшее образование сегодня. — 2015. — № 4. — С. 2–8.
4. Горшенина, С. Н. Нормативно-правовое обеспечение практико-ориентированной подготовки педагогов / С. Н. Горшенина // Практико-ориентированная подготовка педагога в условиях инновационной образовательной среды вуза: монография. Саранск, 2018. — С. 48–65.
5. Замкин, П. В. Организационно-педагогические условия развития научно-исследовательской деятельности студентов в процессе практико-ориентированной подготовки в вузе / П. В. Замкин, Л. Г. Паршина, В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. — 2018. — Т. 9. — № 4. — С. 31–41.
6. Замкин, П. В. Проблема разработки научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов в условиях практико-ориентированной подготовки в педагогическом вузе / П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. — 2019. — Т. 10. — № 3. — С. 48–57.
7. Кузнецова, Н. В. Практико-ориентированный подход в подготовке современного учителя начальных классов / Н. В. Кузнецова, С. В. Маслова, О. И. Чиранова // Гуманитарные науки и образование. — 2016. — № 4. — С. 77–82.

8. Мамыченко, С. А. Практико-ориентированная модель обучения студентов в учебном процессе современного вуза // Бизнес-образование в экономике знаний. — 2017. — № 2. — С. 92–98.
9. Неясова, И. А. Профессиональная проба как средство практико-ориентированной подготовки будущего педагога / И. А. Неясова, С. Н. Горшенина, Л. А. Серикова Гуманитарные науки и образование. — 2018. — Т. 9. — № 4. — С. 105–111.
10. Ошкина, Е. С. Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении дошкольников второму языку / Е. С. Ошкина, Н. Н. Щемерова // Перспективы науки. — 2018. — № 7 (106). — С. 120–126.
11. Ошкина, Е. С. Приобщение дошкольников-билингвов к фольклору (на материале пословиц и поговорок) / Е. С. Ошкина, Е. Н. Киркина, И. П. Крымова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки» — 2019. — № 1. — С. 90–95.
12. Ошкина, Е. С. Речевое развитие детей-билингвов в процессе формирования элементарных математических представлений / С. И. Васенина, Е. С. Ошкина, Н. Н. Щемерова. // Перспективы Науки и Образования. — 2018. — № 4. — С. 201–208—URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/archive18/18-04/>
13. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»<http://ivo.garant.ru/#/document/70512244/paragraph/1:0>
14. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544 н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями) / <https://base.garant.ru/70535556/>
15. Шукшина, Т. И. Педагогические условия практико-ориентированной подготовки магистрантов педагогического образования / Т. И. Шукшина, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина, И. А. Неясова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 10. — С. 102–108.

© Ошкина Елена Сергеевна (oshkina-elena@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-БИБЛИОТЕКАРЯ ПО РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МИССИИ ШКОЛЬНОЙ БИБЛИОТЕКИ

PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE TEACHER- LIBRARIAN ON REALIZATION OF MODERN MISSION SCHOOL LIBRARY

V. Rudnik

Summary. The article presents the characteristics of the educational activities of the teacher-librarian for designing and implementing the educational process in mainstream organizations. Highlighted features of the new school library, the role and significance of professional activity of the teacher-librarian marked changes in job characteristics of professional activities of school librarians, educational institutions, substantiates humanistic potential of pedagogical activity of the teacher-librarian, the necessity of training and testing of additional professional programs to improve the skills of school librarians "Content and technology activities of the teacher-librarian», compiled and characterized portrait of a modern school librarian.

Key-words: professional development for teacher-librarian, information and digital literacy, metadata activities, portrait of a modern school librarian.

Рудник Виктория Васильевна

*Аспирант, Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования
arpoibc@mail.ru*

Аннотация. В статье представлена характеристика профессионально-педагогической деятельности педагога-библиотекаря по проектированию и реализации образовательного процесса в общеобразовательных организациях. Выделены функции новой школьной библиотеки, показана роль и значение профессиональной деятельности педагога-библиотекаря, обозначены внесенные изменения в должностные характеристики профессиональной деятельности школьного библиотекаря образовательного учреждения, раскрывается гуманистический потенциал педагогической деятельности педагога-библиотекаря, обосновывается необходимость подготовки и апробации дополнительных профессиональных программ по повышению квалификации школьных библиотекарей «Содержание и технологии деятельности педагога-библиотекаря», составлен и охарактеризован портрет современного школьного библиотекаря.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагога-библиотекаря, информационная и цифровая грамотность, метадеятельность, портрет современного школьного библиотекаря.

В современном мире происходит переосмысление роли школьных библиотек. На смену устаревшим стереотипам о библиотеке в школе, как об архаичном и вспомогательном звене образовательного учреждения, приходят новые представления. Современные школьные библиотеки в соответствии с требованиями ФГОС способствуют качественной реализации целей устойчивого развития общества и личности: продвигают навыки цифровой, медийной, информационной грамотности и выступают центрами школьных исследовательских сообществ; помогают образовательному сообществу понять информационные потребности и обучают пользователей навыкам цифровой грамотности, и таким образом, сохраняют и предоставляют доступ к культуре и наследию мира [1].

В соответствии с Концепцией развития школьных информационно-библиотечных центров (утвержденной

Приказом Минобрнауки России от 15.06.2016 г. № 715) [4] новая школьная библиотека как социальный институт призвана выполнять следующие основные функции: информационно-методическую, образовательную и культурно-просветительскую, профориентационную, досуговую и функцию каталогизации доступных информационных ресурсов, поддержку укомплектованности учебниками (в т.ч. в электронной форме), учебно-методической литературой и материалами по всем учебным предметам.

Школьная библиотека сегодня становится информационно-библиотечным центром, предоставляющим доступ к широкому ряду информационных ресурсов, и обучающим осмысленно, критически и эффективно их использовать; центром, где все участники образовательного процесса смогут приобретать положительный опыт коммуникации в современном обществе. Такой ин-

формационно-библиотечный центр функционирует как культурно-образовательное, коммуникативное и развивающее пространство.

В школе появилась новая должность — «педагог-библиотекарь» (Приказ Минздравсоцразвития РФ от 31.05.2011 N448н) [4], включенная в квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Профессиональная деятельность педагога-библиотекаря объединяет специфику библиотечной (работа с библиотечным фондом и информационными ресурсами) и педагогической работы (участие в реализации основной образовательной программы, с осуществлением дополнительного образования обучающихся и воспитанников по культурному развитию личности, продвижению чтения, поддержке интереса к литературе, к развитию словесности и формированию информационной культуры, освоению инновационных технологий, методов и форм библиотечно-информационной деятельности). Эти характеристики не были отражены ранее в должностных инструкциях школьного библиотекаря образовательного учреждения. Впервые в российской педагогической и библиотечной практике предстоит интегрировать в единое целое два самостоятельных профессиональных вида деятельности.

Анализ современной образовательной ситуации показывает актуальность интеграции и координации усилий всех школьных специалистов, социальных партнеров, формирующих и развивающих информационную культуру школьников. Таким специалистом становится педагог-библиотекарь, обладающий системным и надпредметным мышлением, объединяющий в себе образовательную, обучающую, воспитательную, развивающую функцию педагогической деятельности работника образовательного учреждения. Своей «метадеятельностью» или надпредметной деятельностью, универсальными методами и ресурсами, педагог-библиотекарь помогает детям познавать окружающий мир, при помощи книжных и электронных ресурсов, их взаимосвязи, создает условия, при которых детям хочется учиться и совершенствоваться. Возможности данной специфики педагогической деятельности способствуют реализации творческого потенциала обучающегося. Т.Д. Жукова, президент Ассоциации школьных библиотекарей русского мира (РШБА), рассматривает специфику педагогического труда школьного библиотекаря «как системообразующего элемента современного образовательного учреждения, генерирующего питательную интеллектуальную среду для профессионального роста учителей и развития учащихся» [2].

Профессиональное развитие педагога-библиотекаря в условиях реализации новых образовательных стандар-

тов можно определить, как процесс положительных изменений в профессиональных и личностных качествах педагога, которые обеспечивают новые образовательные результаты у обучающихся, определенные ФГОС общего образования. Парадигма профессионального развития предполагает создание условий для возникновения и реализации образовательных инициатив, авторских форм в профессиональной деятельности, поэтому базовым процессом профессионального развития педагога-библиотекаря является процесс субъективации (т.е. процесс, обеспечивающий реализацию потенциальных способностей личности педагога-библиотекаря влиять на реальную профессиональную деятельность).

Современный педагог-библиотекарь обладает: высоким уровнем общекультурных и профессиональных знаний; реализовывает задачу преобразования школьной библиотеки в ресурсную инновационную площадку, в современный информационно-библиотечный центр; способен к функциональной адаптации в сфере педагогической деятельности; готов самостоятельно проектировать и реализовывать обучающие программы разной направленности; обладает стратегическим и надпредметным мышлением; формирует информационную грамотность и культуру; распространяет основные положения современной отечественной педагогики: отношение к учащемуся как равноправному партнеру, утверждение отношений сотрудничества, взаимодействия, идеи свободы выбора и индивидуально-личностного подхода. Создает условия в образовательном пространстве для развития и личностного роста обучающихся и удовлетворения собственных базовых потребностей для самореализации — в этом состоит гуманистический потенциал педагогической деятельности педагога-библиотекаря.

Перспектива профессионального развития педагога-библиотекаря, востребованного школьным сообществом, ориентированного на максимальный результат и постоянное профессиональное самосовершенствование, сегодня актуальна и своевременна как никогда.

На базе Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (АППО) подготовлены и апробируются дополнительные профессиональные программы повышения квалификации «Содержание и технологии деятельности педагога-библиотекаря». Программы построены на основе гуманистического подхода к развитию личности и обоснованы практическими потребностями слушателей, ориентированы на развитие профессиональной компетентности педагога-библиотекаря [5]. Актуальность разработки и введения данных программ определяется возникшим несоответствием между современным состоянием библиотечно-информационного обслуживания читателей

в образовательных учреждениях и отсутствием специальной подготовки у многих школьных библиотекарей (педагогов-библиотекарей), с одной стороны, а с другой — требования к организации деятельности современной школьной библиотеки в условиях введения новых образовательных стандартов.

В 2018 году часов на базе ИМЦ Московского района Санкт-Петербурга для школьных библиотекарей такая дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Содержание и технологии деятельности педагога-библиотекаря» была апробирована в объеме 36 часов. В 2019 году программа была дополнена, расширена и реализована на базе ИМЦ Центрального района Санкт-Петербурга в объеме 72 учебных часа. По данной программе курсы повышения квалификации прошли 150 школьных библиотекарей.

Специалистами информационно-библиотечного центра АППО (2018–2019 гг.) ведется исследование профессионального развития слушателей: педагогов-библиотекарей, школьных библиотекарей, участвующих в прохождении данной программы (150 слушателей). Сбор информации проводится с помощью специально разработанных для этой цели анкет. Задача исследования — изучение портрета современного школьного библиотекаря, выявление его представлений о профессиональном развитии, какими профессиональными качествами он должен обладать, как он оценивает себя в профессии.

Диагностика уровня профессионального развития, показала высокий уровень сформированности профессиональных знаний, умений, навыков. Мы получили следующие результаты. Отношение к должности педагога-библиотекаря было отмечено как положительное, позитивное: работа школьным библиотекарем (педагогом-библиотекарем) была названа любимой для 54% респондентов, 12% опрошенных назвали отношение — нормальным, удовлетворительным.

Главными преимуществами работы педагога-библиотекаря были названы такие характеристики: интересная и творческая работа (44%), соответствие работы склонностям, образованию, возможности самореализации (32%), общение с детьми, коллегами, творческими людьми (34%).

Введение

должности педагога-библиотекаря в школе считают необходимым 66% респондентов. Разницу между работой библиотекаря и педагога-библиотекаря отмечают 63% участников опроса. Эти данные подтверждают значимость и важность реализации дополнительных про-

фессиональных программ повышения квалификации «Содержание и технологии деятельности педагога-библиотекаря». 68% слушателей удовлетворены своей профессиональной деятельностью, 53% опрошенных являются постоянными участниками обучающих семинаров, конференций, конкурсов, смотров, проектов. Только 10% респондентов не удовлетворены своей работой, 17% затруднились в выражении своей позиции. Если суммировать последние цифры и еще учесть отрицательные ответы, то можно сказать, что около 30% школьных библиотекарей, участвующих в опросе, не удовлетворены своей профессиональной деятельностью. Среди факторов, влияющих на отрицательное восприятие работы, были названы — отсутствие престижа труда школьного библиотекаря — 40%, низкий уровень заработной платы — 58%. Ответы на вопрос: «В чем может заключаться педагогическая составляющая деятельности педагога-библиотекаря?» распределяют ожидания участников образовательного процесса от деятельности данного специалиста по значимости следующим образом: формирование читательской компетенции школьников (19%); проведение внеурочной деятельности, массовых мероприятий (15%); формирование информационной культуры всех участников образовательного процесса (17%); закрепление информационных компетенций школьников в их самостоятельных учебных исследованиях в условиях библиотеки (17%); проведение уроков информационно-библиотечной грамотности с учащимися (13%); работа с родителями учащихся по развитию читательской культуры школьников (встречи, сетевое общение в блогах, форумах, др.) (11%).

Респонденты распределили в процентном соотношении степень реализации профессиональных функций педагога-библиотекаря в образовательном процессе как педагога — 33%, как библиотекаря — 30%, как воспитателя — 24%, как инноватора — 7%, как тьютора — 3%.

Среди основных личных качеств, которыми должен обладать библиотекарь, респонденты указали: профессионализм, коммуникабельность (включая и речевую коммуникацию), доброжелательность, интеллигентность, творчество, организаторские способности, знание библиотечных технологий, педагогики и психологии, эмоциональный контроль, высокую эрудицию.

К профессиональным качествам, которыми должен обладать современный школьный библиотекарь (педагог-библиотекарь) респонденты отнесли компьютерную грамотность, готовность к освоению новых технологий, умение ориентироваться в информационном пространстве, умение применять профессиональные знания на практике, нестандартное мышление, способность быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, способность к самообразованию и ряд других качеств.

В ответе на вопрос, какую литературу вы читаете, большинство слушателей отдали своё предпочтение классической художественной литературе, на втором месте поставили новинки современной художественной литературы, на третьем и четвертом — периодику и профессиональную литературу.

Социально-демографический портрет опрошенных слушателей курсов выглядит следующим образом: возраст: от 20 до 30 лет — 4%; от 30 до 40 лет — 15%; от 40 до 50 лет — 35%; старше 50 лет — 47%. Результаты показали, что проблема кадрового вопроса актуальна. Одна из важных насущных задач — привлечение для работы в школе молодых квалифицированных специалистов.

Таким образом, мы наблюдаем, что содержание деятельности педагога-библиотекаря существенно изменилась в сторону педагогической составляющей. Педагоги-библиотекари, работающие в школах города, мотивированы на положительные результаты своей профессиональной деятельности, реализовывают творческий подход, инициативность, умение решать различные ситуации позитивно.

Традиционная функция библиотекаря — формирование читательской компетенции учащихся — сегодня видится через блоги, форумы, сетевое общение, через освоение цифровых компетенций и развитие «новой грамотности». Содействовать развитию образования, предоставлять ресурсы в поддержку чтения, продвигать книги, информацию и старыми и новыми способами — задачи сегодняшнего дня для педагога-библиотекаря. Уметь быстро и качественно обрабатывать информацию — одно из важнейших умений успешного педагога-библиотекаря. В режиме информационной перегрузки сегодня живет весь мир. Педагог-библиотекарь реализует в своей педагогической деятельности профессиональное умение искать, оценивать, сортировать и использовать информацию. Первостепенной задачей наши респонденты видят для себя задачу научить обучающихся не теряться в гигантских массивах знаний и сведений; уметь определить важные и полезные; научить находить нужные сведения и структурировать их. Информационные технологии стали частью практической деятельности работников школьных библиотек, совместно с ИТ — службами школы педагог-библиотекарь выступает в роли генератора высокотехнологичной контентной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доступ и возможности для всех. Вклад библиотек в реализацию Повестки дня ООН до 2030 года [Электронный ресурс] // IFLA: [сайт]. — URL: <https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/libraries-development/documents/access-and-opportunity-for-all-ru.pdf>. (дата обращения: 31.05.2019).
2. Жукова, Т. Д. Состояние и проблемы развития школьных библиотек России: аналитическая записка / Т. Д. Жукова // Школьная библиотека. — 2002. — № 10. — С. 13.
3. Концепция развития школьных информационно-библиотечных центров (утвержденной Приказом Минобрнауки России от 15.06.2016 г. № 715) [Электронный ресурс] // Городской методический центр: [сайт]. — URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/prikaz-minobra-15-06-2016-n715.html>. (дата обращения: 31.05.2019).
4. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 31.05.2011 N448н «О внесении изменения в Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». (Зарегистрировано в Минюсте РФ 01.07.2011 № 21240) [Электронный ресурс] // Консультант плюс. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_116160/. (дата обращения: 31.05.2019).
5. Рудник, В. В. К вопросу о формировании профессиональной компетентности педагога-библиотекаря / В. В. Рудник // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. — 2019. — № 3 (март) [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.emissia.org/offline/2019/2707.htm> (дата обращения: 08.10.2019).

© Рудник Виктория Васильевна (aprobcs@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕНДЕНЦИИ И МЕТОДЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ И КИТАЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Ху Явэнь

Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург
347562189@qq.com

TRENDS AND METHODS OF MUSIC EDUCATION AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT OF RUSSIAN AND CHINESE PEDAGOGY

Hu Yawen

Summary. The article reveals the features of the organization of the modern process of teaching music in Russian and Chinese music schools. The relevance of the study is due to the fact that every year the importance and role of music education and upbringing in society increases, new methods and approaches to music education appear that require analysis and interpretation, explanation. In this regard, I conducted a study, the subject of which was the methods and approaches to the implementation of music education in modern Russia and China. The aim of the article was to conduct a study of trends and methods, the principles of music education at the present stage of development of Russian and Chinese pedagogy; identify their similarities and differences; evaluate the possibilities of using musical pedagogy and the accumulated experience of both countries; to assess the main problems of musical pedagogy that exist today in the Russian and Chinese education systems. The main research method was the method of complex analysis of modern scientific, pedagogical, educational and methodical literature of music education. The methodological basis of the study was the work of Russian and Chinese teachers, scientists, devoted to issues of music education and upbringing. The article analyzes the main tasks and goals of musical pedagogy, the content of teaching music in Russia and China. The main strategies of Chinese and Russian pedagogy at the present stage are determined. The main problems that teachers face in the process of teaching modern children musical art are identified. Based on the results of the study, it was possible to identify the main problems that modern teachers of music education face in modern Russian and Chinese educational institutions of various types and levels. The main conclusions of the study were the provisions that music education in Russia and China is currently at the reform stage, which is characterized by an active technical revolution. As a result of this, the teaching methods and techniques used are in many ways obsolete. In this regard, the main problem of music education at the present stage is the need to develop and develop new approaches to music education and upbringing.

Аннотация. В статье раскрываются особенности организации современного процесса обучения музыке в российских и китайских музыкальных школах. Актуальность исследования обусловлена тем, что с каждым годом в обществе увеличивается значимость и роль музыкального образования и воспитания, появляются новые методы и подходы к музыкальному обучению, которые требуют анализа и интерпретации, объяснения. В связи с этим, мною было проведено исследование, предметом которого выступили методы и подходы к реализации музыкального обучения в современной России и Китае. Целью статьи было выдвинуто проведение исследования тенденций и методов, принципов музыкального образования на современном этапе развития российской и китайской педагогики; выявить их сходства и отличия; оценить возможности использования музыкальной педагогики и накопленного опыта обеих стран; произвести оценку основных проблем музыкальной педагогики, существующих сегодня в российской и китайской системе образования. Основным методом исследования стал метод комплексного анализа современной научной, педагогической, учебно-методической литературы музыкального образования. Методологическую основу исследования составили труды российских и китайских педагогов, ученых, посвященных вопросам музыкального образования и воспитания. В рамках статьи анализируются основные задачи и цели музыкальной педагогики, содержание обучения музыке в России и Китае. Определены основные стратегии китайской и российской педагогики на современном этапе. Выявлены основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе обучения современных детей музыкальному искусству. По результатам проведенного исследования удалось определить основные проблемы, с которыми сталкиваются современные педагоги музыкального образования в современных российских и китайских учебных заведениях разного типа и уровня. Основными выводами исследования стали положения о том, что музыкальное образование в России и Китае сегодня находится на этапе реформирования, для которого характерна активная техническая революция. В результате этого используемые методы и приемы обучения оказываются во многом устаревшими. В связи с этим, основной проблемой музыкального образования на современном этапе является необходимость разработки и развития новых подходов к музыкальному обучению и воспитанию. Научная новизна представленных в статье данных определяется тем, что были систематизированы сведения относительно подходов и современных методов музыкального воспитания и образования в современных российских и китайских музыкальных школах. Результаты проведенного исследования и выводы, изложенные в статье, могут быть задействованы педагогами и методистами при разработке учебных материалов для обучения музыке на базе российских и китайских музыкальных школ.

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкальная педагогика, музыкальное воспитание, российская педагогика, китайская педагогика, образование, методы образования, приемы образования, тенденции музыкального образования, реформирование музыкального образования.

The scientific novelty of the data presented in the article is determined by the fact that information on approaches and modern methods of musical education and training in modern Russian and Chinese music schools was systematized. The results of the study and the conclusions presented in the article can be used by teachers and methodologists in the development of educational materials for teaching music on the basis of Russian and Chinese music schools.

Keywords: music education, music pedagogy, music education, Russian pedagogy, Chinese pedagogy, education, educational methods, educational methods, trends in music education, reforming music education.

На современном этапе развития российского и китайского общества происходит активная модернизация, реформирование, преобразование образовательных систем [2]. Прежде всего, это вызвано влиянием глобализации, необходимостью пересмотра используемых методов и технологий преподавания в связи с изменяющимися требованиями к современным специалистам-профессионалам разных направлений и областей деятельности. Не является исключением и система музыкального образования, которая за последние несколько лет подверглась, можно сказать, коренным изменениям. Во многом данные изменения связаны с высокой технологизацией и компьютеризацией образовательного процесса, что в свою очередь привело к трансформированию фундаментальных тенденций и методов обучения музыкальному искусству, принципов преподавания музыки. Так, в результате всего этого, в связи с разрушением информационных границ, открытием необычайных возможностей инновационных технологий и методик, с одной стороны, происходит обогащение и инновационное развитие системы образования, с другой же стороны — в прямом смысле этого слова, происходит буквально неконтролируемый хаос, который тем или иным образом влияет на результативность образования, как такового. Помимо всего вышесказанного, многие современные ученые, педагоги и методисты отмечают, что несмотря на колоссальные достижения в области музыкального образования, в XXI столетии музыкальная педагогика переживает кризисный период, где Россия и Китай не являются исключениями. Собственно, важность и значимость изучения современных тенденций развития и складывающихся проблем в области музыкальной педагогики сложно переоценить.

Прежде чем перейти непосредственно к проблеме исследования, считаю важным отметить, что музыкальное образование по своей природе заключает в себе

важнейшую творческую, социально-формирующую, культурологическую функцию воспитания личности и выступает важнейшим катализатором состояния образовательной системы, как в российских, так и китайских современных школах [4, 7]. При этом, всегда следует помнить о том, что музыка во все времена представляла собой синтез истории искусств, теоретических дисциплин и неустанной практики.

Далее предлагаю обратиться непосредственно к анализу особенностей российских и китайских методов музыкальной педагогики, практики, коммуникации, музыкального обучения и воспитания, поскольку каждая из двух стран обладает своими уникальными социокультурными феноменами и национальными особенностями.

Практика музыкального образования в российских учреждениях говорит о том, что в российской педагогике принято, как говорится, «выращивать» учащихся, использовать методы «натаскивания», «подавления», «технической наработки» [3]. В особенности это характерно для специализированных учебных заведений, музыкальных школ. В азиатском подходе, в частности, в китайском, существуют свои особенности музыкального воспитания, которые значительно отличаются от российской или европейской практики [10]. По всей вероятности, это связано с тем, что в китайской культуре высоко ценятся национальные и семейные традиции, и это даже несмотря на то, что в стране произошла массовая дифференциация, в рамках которой народность была отделена в пользу современных западных тенденций.

Если заглянуть изначально в историю, то изначально было так, что система музыкального образования в Китае формировалась по принципу советской, взяв ее в качестве образца. Однако, несмотря на это, в китайской музыкальной педагогике все же обнаруживаются

свои уникальные отличия. В китайской образовательной практике в результате освоения русских традиций музыкального обучения и воспитания, произошло достаточно большое количество радикальных изменений [8]. На смену творчеству пришло искусство авторское, композиторское, письменно зафиксированное. Так, в китайской практике преподавания музыки отсутствуют убеждения о том, что творческий потенциал ребенка следует «раскрывать» как можно раньше, как это принято, к примеру, в российской образовательной системе. Материал для обучения ребенка музыке всегда подбирается особенно тщательно, исходя из ценностей личности каждого, потребностей и специфики менталитета ребенка.

Точно также, как и в китайской музыкальной практике, в России имеются глубокие корни понимания воспитательного процесса музыкального искусства. Современная модель обучения музыке в российской практике предполагает, что воспитательные задачи реализуются в своей общей совокупности и комплексно, в единстве с обучающими и развивающими [5]. В китайской педагогике по сути в условиях современности складываются точно такие же условия музыкального образования. Ключевое значение в соответствии с «Уставом по музыкальному воспитанию в начальных и средних общеобразовательных школах» в Китае отводится важности и необходимости эстетического развития детей, развитие их творческих способностей приобретает первостепенное значение [6].

Проанализировав некоторое количество учебных программ, которые взяты за основу в российском и китайском музыкальном образовании, хотелось бы подчеркнуть стремление современных педагогов к сочетанию традиционных и инновационных тенденций. Это находит свое отражение в том, что методисты и педагоги занимаются тщательным пересмотром концептуальных подходов, модернизируют традиционные формы, методы и технологии организации музыкального образования, в условиях современности они приобретают более индивидуализированный и персонифицированный характер. За последние десять лет в российской образовательной практике большое распространение получило использование личностно-ориентированных, мультимедийных, деятельностно-практических технологий. В результате этого педагоги столкнулись с необходимостью ориентации на компетентностный, дифференцированный подход к обучению, а также с необходимостью обеспечения его вариативности.

Проведенный анализ образовательных программ, принятых за основу в российской и китайской современной музыкальной педагогике, мною был выявлен ряд сходств и общих тенденций, существующих между ними.

В-первых, считаю важным подчеркнуть, что в обеих странах в качестве целевого результата общего музыкального образования выдвигается формирование эмоционально-ценностного отношения детей к окружающей действительности, развитие комплекса музыкальных знаний, умений и навыков, формирование способности к творческой самореализации в разных видах музыкальной деятельности. Как российская, так и китайская система музыкального образования предполагает, что нормами стандартов выступают прежде всего — обретение вкуса, способности разбираться в разных музыкальных стилях и направлениях, умение выдвигать и отстаивать собственные суждения о ней, формирование осознания музыкального искусства в целом, как важнейшего компонента общей и художественной культуры человечества, а также обретение учащимися комплекса исполнительских и творческих навыков.

Во-вторых, как в российской, так и в китайской современной системе образования имеет место тенденция к ее демократизации. Что имеется в виду? Данная тенденция предполагает прежде всего возможность выбора современными китайскими и российскими музыкальными учебными учреждениями выбирать образовательную концепцию, в состав которой входит целый комплекс авторских программ и разработок. Кроме того, лишь совсем недавно в образовательных учреждениях России начались выдвигаться требования к тому, чтобы учителя музыки разрабатывали собственные авторские рабочие программы. В китайской системе образования складывается практически аналогичная ситуация. Управление образованием осуществляется на государственном уровне, соответствующие руководства к разработке учебных программ выдвигаются со стороны китайской государственной образовательной комиссии, которая также констатирует права провинций и муниципалитетов [9].

Россия вот уже на протяжении многих лет открывает миру музыкантов действительно высокого уровня, которые становятся всемирно известными и достигают высоких вершин в области профессионального образования. Во многом заслугой этого являются те самые традиции российской музыкальной педагогики, а также влияние музыкальной школы, консерваторий и учебных центров, на личность будущего музыканта [1]. В центре традиций российской педагогики по-прежнему, как и 20–30 лет назад лежит высокая духовность, приверженность национальным эстетическим идеалам. Тем не менее, важно подчеркнуть, что в условиях современного, постоянно изменяющегося, гуманистически направленного общества происходит ряд противоречий, связанных в первую очередь с понятием о второстепенности музыкального образования в массовой школе и вместе с этим его первостепенности в понимании педагогов музыкальных школ.

Одной из важнейших проблем российской музыкальной педагогики является проблема преодоления противоречия между исчерпавшими педагогический ресурс образовательными технологиями и современными потребностями в новаторских подходах к начальному музыкальному обучению. В результате проведенного анализа массовой практики музыкального обучения можно с уверенностью говорить о необходимости приведения российской образовательной системы в соответствие с реалиями современности. Достижение данной цели представляется возможным на основе использования актуальных педагогических инноваций. Следует формировать у учащихся умения самостоятельной оценки культурных ценностей, развивать у одаренных детей комплекс знаний, умений и навыков, которые позволят ему в дальнейшем осваивать основные профессиональные образовательные программы в области музыкального искусства. Помимо всего этого, следует обеспечить полноценное индивидуальное творческое развитие детей (импровизация, сочинение и понимание). В реальности же ситуация складывается таким образом, что в современной российской образовательной практике существует достаточно острое противоречие между тем, что по-прежнему во многих учебных заведениях используются устаревшие пособия и учебники, педагоги придерживаются традиционных и общепринятых методов музыкального обучения и воспитания, но в то же время имеет место стремление педагогов-новаторов к изменению сложившейся ситуации. Те педагоги, которые действительно стремятся к совершенствованию российского музыкального образования, они отнюдь не пытаются перенять весь зарубежный опыт, они лишь принимают во внимание, анализируют и заимствуют некоторые идеи интеграции предметов, использования межпредметных связей, моделей, что позволяет им успешно реализовать совершенствование процесса теоретико-педагогических и опытно-практических основ музыкального образования.

В результате проведенного анализа нами были обнаружены значительные различия между российскими и китайскими методами музыкального обучения и воспитания. Так, китайские специалисты всех направлений предоставляют для своих воспитанников возможность самостоятельного развития, максимально задействуют творческий потенциал каждого, взяв за основу масштабный гуманистический подход к образовательному

процессу. В связи с этим, можно сказать о том, что российским педагогам следует принять во внимание и позаимствовать некоторые методы китайской музыкальной педагогики. Речь идет о методах идентификации («понимание» музыки посредством практики в исполнении, сочинении, анализе и восприятии музыки), музыковедческом методе (познание музыкальных смыслов или концептов), использовании приемов композиции в условиях уроков специального инструмента, интеграции теории и практики. За счет всех перечисленных методов может быть обеспечено сознательное вовлечение учащихся в музыкальное искусство, обеспечена активизация процесса обучения и воспитания, как таковых.

Важно также сказать о тех трудностях, которые имеют место в процессе реформирования системы общего музыкального образования в современной российской и китайской практике. Прежде всего, они обусловлены острой необходимостью обеспечения взаимодействия работников культуры и искусства с педагогами и другими участниками музыкального образования. Также следует подчеркнуть, что сегодня по-прежнему отсутствует какой-либо баланс в продвижении российского общества в информационную цивилизацию, поскольку реальные условия страны до сих пор не позволяют сделать это максимально полноценно. Собственно, такая же ситуация складывается сегодня и в китайской практике. На основании обширного анализа литературы и обобщения педагогической практики ведущих китайских педагогов, можно сказать о том, что в китайской действительности складывается достаточно серьезное противоречие между уровнем развития науки и внедрением инновационных тенденций в систему музыкального образования. Кроме того, отмечается определенная неравномерность в реформировании общего музыкального образования по стране, что вызвано различием в уровне экономического развития и обуславливает также ряд сложностей и противоречий, которые следует обязательно решить для последующего полноценного развития и совершенствования системы музыкального образования и воспитания.

Таким образом, в результате проведенного комплексного исследования, мною были выявлены, описаны и охарактеризованы современные тенденции и методы, используемые в современной системе китайского и российского музыкального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтман Г.С., Каширская А. Б. Индивидуализация обучения иностранных учащихся в учреждениях дополнительного образования // Инновационные процессы в культуре, искусстве и образовании: коллективная монография. — М.: Интерактив плюс, 2016. — С. 13–19.
2. Бодина Е. А. Современный опыт и тенденции развития музыкального образования в России и за рубежом // Перспективы исследования современных проблем педагогики: сборник материалов конференции Института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ: коллективная монография. — М.: Экон-информ, 2017. — С. 5–20.

3. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: актуальные вопросы теории и методологии // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2011. — № 1. — С. 117–130.
4. Епхиева М. К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. — 2015. — № 1 (31). — С. 240–244.
5. Современное музыкальное образование: традиции и инновации: сборник статей по материалам Межрегиональной научно-практической конференции (16 декабря 2017 г.). — Саратов: Софит, 2018. — 342 с.
6. Су Ц. Тенденции современного общего музыкального образования детей в России и Китае (в аспекте сравнительной педагогики) // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. — URL: <http://www.jurnal.org/articles/2013/ped54.html> (дата обращения 3.11.2019).
7. Торхова, А. В. Общее музыкальное образование как гуманистическая ценность // Адукацыя і выхаванне. — 2013. — № 12. — С. 59–65.
8. Ху И. Становление и развитие музыкального образования в Китае: автореф. ... дис. ... канд. искусств. Специальность: 17.00.09. — Минск, 2010. — 28 с.
9. Цзинь Я Вэнь. Методика музыкального образования, новый курс в начальной школе. — Пекин, 2003. — 275 с.
10. Чжоу Ш. Тенденции развития общего музыкального образования в Китае в контексте антропологической модели историко-педагогического исследования // Развитие социально-устойчивой среды непрерывного педагогического образования: материалы междунар. науч.-практ. конф., Абакан, 24 нояб. 2017 г.; редкол.: Я. В. Макачук [и др.]. — Абакан: изд.-во Хакасского гос. ун-та им. Н. Ф. Катанова, 2017. — С. 25–26.

© Ху Явэнь (347562189@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНЫХ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ И СПОСОБАХ ОБРАЗОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО СЛЕНГА АМЕРИКАНСКИХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ

TO THE QUESTION OF THE BASIC FUNCTIONAL-STYLISTIC CHARACTERISTICS AND METHODS OF FORMATION OF POLITICAL SLAG OF AMERICAN PERIODIC PUBLICATIONS

**O. Alekseeva
L. Osikova
S. Repko**

Summary. The article is devoted to the description of functional-stylistic features and describes the word-building means of political slang formation in American mass media texts. The classification of American slang according to connotation is analyzed and statistics of the basic means of slang formation is given. The main means of slang formation are metaphORIZATION, stem-composition, borrowings from a literary language and puns.

Keywords: political slang, functional-stylistic features, mass media texts, word-building formation, metaphORIZATION, post-positionals, affixation, borrowings, stem eclips.

Алексеева Ольга Павловна

*К.ф.н., доцент, Московский государственный гуманитарно-экономический университет
olgaalekseeva@yahoo.com*

Осикова Лариса Николаевна

*К.п.н., доцент, Московский государственный гуманитарно-экономический университет
lorchen50@bk.ru*

Репко Сергей Иванович

*Д.и.н., профессор, Московский государственный гуманитарно-экономический университет
ra11114@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена особенностям функционально-стилистических характеристик и способов образования политического сленга американских периодических изданий. В работе представлена классификация сленгизмов по коннотативным характеристикам и проанализирована частотность различных способов словообразования сленгизмов, связанная с каждым из трёх типов характеристик. Основными способами сленгообразования явились метафоризация, заимствование лексем из литературного языка и игра слов.

Ключевые слова: политический сленг, функционально-стилистические характеристики, способы словообразования, метафоризация, постпозитивы, аффиксация, заимствования, усечение основы.

При создании материала политического содержания автор задействует весь спектр языковых средств. Одним из важных критериев качественного текста политической статьи является острая, запоминающаяся характеристика политических деятелей, о которых идёт речь. О мастерстве политического обозревателя судят, в том числе, по тому, насколько умело он создаёт или использует политический сленг. В связи с этим анализ основных функционально-стилистических характеристик и способов образования политического сленга всегда представляет и будет представлять определённый интерес для исследователя. Поскольку создание политических сленгизмов процесс динамичный, то в рамках данной статьи авторы пытаются рассмотреть сленгизмы в новых политических реалиях.

Объектом исследования является политический сленг американских периодических изданий. Предметом исследования послужили функционально-сти-

листические характеристики и способы образования политического сленга американских периодических изданий.

Цель работы — выявить политический сленг в американских периодических изданиях, классифицировать его по функционально-стилистическим характеристикам и способу образования.

Теоретической базой для исследования послужили работы таких зарубежных и отечественных исследователей как Телия В.Н., Хомяков В.А., Берестовская Э.М., Обвинцева О.В., Алексеева О.П., Ковалева М.Е., Лабов У., Маккатчен Ч. и др.

Несмотря на то, что сленг неразрывно связан с языком, возникнув и развиваясь вместе с ним, его лингвистическое осмысление началось относительно недавно [1, с. 35]. Причиной такого «пренебрежения» стало пони-

мание сленга как «смутного и неясного, принадлежащего экстралингвистической области» [2, с. 97].

Лингвисты сходятся во мнении, что разговорная речь является главной сферой функционирования языка. В связи с этим проявляется особый интерес к изучению языка на всех уровнях. Стоит упомянуть, что сленг, как основной компонент английского просторечия, явление ещё недостаточно изученное и долгое время носило отрицательную коннотацию. В наши дни сленг имеет огромный потенциал для исследования, так как его единицы, принадлежащие к пласту нелитературной лексики, со временем становятся источниками обогащения литературного языка.

Лексику, включённую в Оксфордский словарь американского политического сленга, рассматривают «политическим эсперанто», так как, попадая в американскую политическую сферу, вы оказываетесь там, где политики говорят на особом языке общения [3, с. 30].

Под политическим сленгом, вслед за Обвинцевой О.В., авторы понимают «специфический подъязык, используемый определенной группой, принадлежащей к сфере политики (профессиональные политики, политические журналисты, политтехнологи), который является отличительным признаком этой группы» [4, с. 350].

Экспрессивность сленга профессиональных политиков делает его привлекательным для СМИ. Телия В. Н. отмечает, что лингвистический термин «экспрессивность» является одним из «наиболее зыбких, неопределённых областей исследования, занимая, промежуточное положение между стилистикой, семантикой и прагматикой речи» [5, с. 5].

Следует также отметить, что формирование политического сленга происходит посредством тех же источников, которые свойственны всем языкам. Берестовская Э.М. отмечает, что целостное словообразование в языке и образование отдельных единиц сленга разнятся лишь в пропорциях и сочетаниях [6, с. 41]. Так, Хомяков В.А. считал, что основным способом расширения нелитературной лексики является семантическое отклонение, в результате которого происходит пополнение смыслового объема литературного слова за счет появления в нем просторечных лексико-семантических вариантов [7, с. 43]. Известно, что источником возникновения лексически сниженных слов в большинстве случаев служит лексика литературного стандарта.

Практическим материалом для данного исследования послужили примеры, полученные методом сплошной выборки из статей политического характера, взятые из таких периодических изданий как New York Post,

USA Today, Daily News 2017–2019 годов. Было отобрано порядка двухсот единиц сленговой лексики и проведен анализ более ста пятидесяти примеров их использования в американских периодических изданиях.

Анализ теоретического материала по теме исследования показал, что сленг используется преимущественно с целью придания тексту особой фамильярно-эмоциональной окраски. Авторы выделяют, в основном, три основных формы выражения этой окраски:

1. шутливая, ироничная, насмешливая;
2. пренебрежительная, презрительная;
3. грубая, вульгарная.

Помимо характеристики сленга по эмоциональной окраске нам представляется целесообразным одновременное выделение основных словообразовательных средств образования сленгизмов, встречающихся в американских периодических изданиях.

Самой значительной группой являются сленгизмы из первой группы, употребляемые с шутливой и насмешливой фамильярно-эмоциональной окраской. Их количество составляет 54% от общего количества проанализированных единиц политического сленга.

Обратимся к примеру использования насмешливого тона в риторике одного из политических деятелей, Марка Лоттера. Обращаясь к проблеме предвыборной президентской гонки в США, сенатор заявляет: «Staffed with *veteran political hands* and more money than any incumbent candidate 16 months before an election». В данном случае мы видим, что под *veteran political hands* понимается политик, имеющий большой опыт и влияние на политической арене. Читателю дают понять, что за президентский срок президент Дональд Трамп смог заработать больше средств, чем любой другой успешный политик, указывая на его хватку и смекалку.

Другим интересным примером может служить выражение одного из членов комитета Демократической кампании Конгресса: «It's clear Congressman Royis more concerned with partisan *showboating* and causing grid lock than actually doing hi job». Здесь автор, используя выражение *showboating*, выражает тщетность проведения столь длительного голосования, указывая на желания конгрессмена зарекомендовать себя в лице Парламента.

Следующим примером является заголовок американского таблоида USA Today, который гласит «On Politics: These *grandpas* are fighting». В данном случае речь идет о накале страстей в ходе предвыборной гонки 2020 года в США. Эта статья посвящена двум главным претендентам на пост следующего президента Соединенных Штатов: Дональду Трампу и его главному

оппоненту Джо Байдену. В своих речах Трамп часто указывает на преклонный возраст Байдена (78 лет), однако таблоиды также напоминают действующему президенту о его возрасте (73 года). Выражение *grandpas* в ироничной форме описывает разворачивающуюся предвыборную ситуацию между двумя главными политическими деятелями.

Другим интересным примером сленгизма может служить выражение: "Age already a *punching bag*". Речь здесь также идет о политической схватке между Д. Трампом и Д. Байденом. Редакция газеты указывает на то, что возраст двух кандидатов для обоих стал слабым местом, явным препятствием для того, чтобы стать следующим президентом.

Интересен на наш взгляд заголовок "Some incidents augured trouble, however, including an awkward apparent contest to see who had the *firmest handshake*". В статье идет речь о минувшей встрече лидеров европейских стран, в том числе президента США. На встрече поднимались острые темы, актуальные вопросы, соответственно, представитель каждой нации старался в лучшем свете представить или защитить ее интересы. Коллокация "*firmest hand shake*" указывает на создание прочных связей, достижение определенных договоренностей и заключение новых сделок в рамках встречи мировых лидеров. Журналист относится к данной встрече с определенным скепсисом и иронией.

Следующий пример взят из материала таблоида New York Post. Речь идет о смене пресс-секретаря Белого Дома Джо Локхарте: "When he was promoted in October 1998 to replace Mike McCurry, Lockhart was welcomed with a series of *puff pieces*". Выражение "*puff pieces*" переводится как «статья, которая восхваляет продукт/человека/явление». Она обычно спонсируется или пишется производителем или продавцом продукта или услуги и часто преуменьшает неудачи и преувеличивает, раздувает плюсы. В данном контексте фраза используется для отражения иронии и самохвальства.

Проанализируем следующее высказывание: "Media Democrats don't mind being misled as long as it is by a *fellow traveler*". Здесь речь идет о пресс-секретаре Белого дома Саре Хакаби Сандерс, которая в конце июня 2019 года собиралась покинуть свой пост. Редакция газеты анализирует реакцию Конгрессменов на заявления С. Сандерс и с долей иронии указывает на их бездействие по отношению к ее деятельности, называя пресс-секретаря "*fellow traveler*".

Обратимся к еще одному заголовку: "The White House celebrated Flag Day on Friday by *tweeting out* a photo of a grinning President Trump giving *Old Glory a bear hug*".

14 июня в США отмечали день государственного флага. Фраза "*tweeting out*" образована с помощью постпозитивизма и в данном случае не несет экспрессивной окраски. Однако, выражение "*giving Old Glory a bear hug*" характеризует Трампа как большого любителя Америки, над чем иронизирует автор статьи. "*Old Glory*" в рамках политического контекста стало нарицательным и означает американский флаг.

Примером ироничной коннотации сленгизмов может послужить и следующий отрывок: "The consensus in the *Big Apple* is that de Blasio simply can't win the Democratic nomination. There's laughter and *eye-rolling* in the *pundit class*, and a Quinnipiac poll in April reported 76% of New Yorkers saying the mayor should not run". В статье речь идет о предвыборной гонке на пост президента в 2020 году и о желании мэра также вступить в гонку. Словосочетание "*Big Apple*" носит нарицательный характер, в данном контексте указывает на частичную сепарацию Нью-Йорка от остальных штатов, "*pundit class*" ироничное наименование мэрии Нью-Йорка, о чем повествует нам автор статьи.

Шутливый тон задает использование сленгизма "*moral preening*" в следующем контексте: "Their hatred of Trump knows no bounds, and many are using the departure of Sanders to engage in what the late Charles Krauthammer called *moral preening*". Речь идет о грядущем уходе с поста пресс-секретаря Сары Хакаби Сандерс, которая, по мнению многих политиков, являлась лицом Белого Дома, его связующим звеном с прессой и аудиторией. Однако в лице многих конкурентов Дональда Трампа Сара Хакаби является его «прислужником» и занимается нечестной деятельностью. Подобная характеристика неслучайно выбрана автором статьи: он с юмором указывает аудитории об удовлетворении интересов многих конкурентов Трампа посредством ухода нынешнего пресс-секретаря.

Примером насмешки является использование "*spilling the beans*" при освещении ситуации вероятности взлома системы голосования на грядущих выборах президента в 2020 году со стороны России и анализирует доклад юриста Белого Дома о средствах, которые, возможно, потратил Дональд Трамп на организацию профанации во время выборов в 2016 году: «The payments, which kept them from *spilling the beans* about illicit affairs with Trump, were not covered in the bombshell report by Robert Mueller».

Одним из наиболее ярких примеров сленгизмов, придающих тексту насмешливую фамильярно-эмоциональную окраску, является высказывание Дональда Трампа по отношению к Елизабет Уоррен: "...I must say, *Pocahontas* is really *cleaning her clock*," he added,

referring to Massachusetts Sen. Elizabeth Warren by the insulting nickname he coined for her after she claimed Native American heritage". Дональд Трамп в шуточной форме именует Сенатора "*Pocahontas*", в связи с тем, что Е. Уоррен желает защитить индейское наследие Америки. Выражение "*cleaning her clock*" означает «бить самого себя, закапываться». С данной формулировкой обращается Трамп к своему оппоненту, говоря о заведомо проигрышном направлении ее политической кампании.

Насмешкой видится и использование эпитета "*snail-mail*" при затрагивании проблемы технической организации выборов в Мэри Нью-Йорка. Правительством была предложена сложная схема регистрации на портале правительства города с использованием относительно устаревшей электронной почты: "New Yorkers will be able to register to vote online later this week — but the process will take even more time than *snail-mail* enrollment".

Проведённый анализ позволяет отметить широкое использование ироничного тона авторами статей и аналитиками в статьях, посвященных оценке деятельности первых лиц страны. Ироничный тон в речах также часто употребляется по отношению к своим оппонентам.

Анализ образования сленгизмов первой подгруппы, выражающих шуточную, ироничную и насмешливую окраску показал, что 40% лексических единиц были образованы путем метафоризации, 14% словосложением, 10% путем образования постпозитивизмов. Следует отметить, что сленгизмы с ироничной окраской в наименьшем количестве задействуют аффиксацию, заимствования из просторечья, усечение основы, заимствования из литературного языка (5–6% примеров из каждой подгруппы).

Метафоризация является продуктивным способом словообразования в целом. Благодаря ей «создаются новые значения, что дает, в свою очередь, возможность образования новых лексем» [8, с. 152].

К метафоризации можно отнести такие примеры как "*a war chest*", "*veteran political hands*", "*Little Rocket Man*", "*a punching bag*" и т.д.

Ещё одним из наиболее употребляемых способов образования сленгизмов первой группы является словосложение. Например, высказывание "*tongue-in-cheek jokes*" носит ироничный характер в контексте статьи, посвящённой грядущему уходу с поста пресс-секретаря Белого Дома С. Сандерс. Многие политические деятели неоднозначно относятся к ее деятельности, в частности, осуждая ее привязанность и службу главному республиканцу США — Дональду Трампу. В ответ на ее заявление

о скором уходе из Белого Дома, в ее адрес последовал шквал критики и пожеланий скорейшего ухода.

В одном из недавних заголовков Daily News появилась новая сленговая единица, которая быстро вошла в широкий круг употребления: "Everything you should know about the *Trump-Kim* summit is Vietnam". Автор указывает на теплые отношения между лидерами США и Серверной Кореи, соединив их фамилии воедино, используя механизм словосложения.

Использование постпозитивов также достаточно частотный прием при образовании новых единиц сленга. Например, высказывание Конгрессмена и соратника Д. Трампа: "He *feeds off* of them". Постпозитив "*feeds off*" в данной шуточной коннотации обозначает стойкое желание Президента США во второй раз занять этот пост, участвуя в предвыборной гонке, «подпитываясь» её результатами.

Рассмотрим еще одно высказывание, репрезентирующее ряд основных способов сленгообразования: "As he did in his previous lives in business and reality television, the former star of "The Apprentice" applies a personal style to his dealings with foreign leaders — badgering some, *buttering up* others, sometimes using both *honey and vinegar* on the same person at different times". В статье автор анализирует поведение лидера США в рамках политической картины мира. Он с иронией говорит о его механизмах манипулирования и влияния на остальных лидеров наций. Использование "*buttering up*" (постпозитивизм) и "*using both honey and vinegar*" (заимствование из литературного языка) позволяют придать яркую стилистическую окраску высказыванию.

Заимствования из литературного языка — один из наименее частотных способов сленгообразования. Примером может служить нейтрально-ироничное словосочетание с литературным началом "*fill the shoes of White House*": "President Donald Trump on Friday weighed in on some potential candidates to *fill the shoes of White House* press secretary Sarah Sanders, who is leaving the administration after years at the end of June". Журналист рассуждает на тему потенциальных кандидатов на пост следующего пресс-секретаря Белого Дома после Сары Сандерс, которая занимала данный пост около 3-х лет.

Другим интересным примером может служить высказывание Республиканца Чип Роя по поводу дипломатических отношений между США и Мексикой и отношения других Конгрессменов к сложной ситуации на границе: "... It's like, 'Cryme a river'. Ч. Рой с долей иронии и раздражения призывает Конгрессменов перестать сокрушаться на тему длительных голосований в Правительстве и призывает начать делать свою работу честно. Данное устой-

чивое выражение было заимствовано из литературного языка и ярко отражает положение дел в Конгрессе США в рамках данного дискурса.

Интересным является и способ пополнения сленгизмов с помощью аббревиации. Ярким примером употребления аббревиации является *POTUS*: "...mentioned a big politic alone: *POTUS* could win next year despite all the *wrongdoing*". По своей первоначальной коннотации аббревиация *POTUS* является стилистически-нейтральной и расшифровывается как President Of The United States. Однако журналист предпочел употребить данную языковую единицу с оттенком иронии, указывая на всю ту работу, которую Президенту предстоит выполнить, чтобы выиграть предвыборную гонку.

Конверсию (переход морфемы из одной части речи в другую) также можно рассматривать как одно из средств образования сленгизмов. Например: "White House *tweets* photo of Trump hugging Old Glory for Flag Day". В данном случае автор преобразовал имя собственное социальной сети Tweeter в глагол *to tweet*, с прагматической целью описания шуточного настроения по отношению к грядущему празднику и самому президенту Д. Трампу. Отметим, что данный вид образования сленгизмов в рамках шуточного/ироничного контекста употребляется крайне редко.

Ко второй группе относятся сленгизмы, имеющие презрительную и пренебрежительную фамиллярно-эмоциональную окраску. Они составляют 38% от общего количества проанализированных единиц политического сленга.

Обратимся к материалу таблоида USA Today, в котором также речь идет об окончании политической деятельности С.Х. Сандерс в роли пресс-секретаря Белого Дома: "Hypocrites *get last kicks* at Sarah Sanders, *slobbering* over her White House exit". В продолжение темы скорого окончания срока политического деятеля приведем следующее высказывание: "But she chose to be the press secretary for the *Worst Human Being Ever*, so she deserves *the mud bath* she's getting on her way out the door". Здесь прослеживается явное осуждение приверженности и приемничества Сандерс по отношению к действующему президенту. Использование коллокаций "*Worst Human Being Ever*" и "*the mud bath*" демонстрируют свое отношение к ситуации в целом.

Н. Пэлоси — американский политик-демократ, одна из главных оппонентов Д. Трампа в адрес которой звучит раздражение: «That's good to hear, but then why does Pelosi keep talking as if she's in a *banana republic*?». В статье затрагивался вопрос о чрезмерном внимании Н. Пэлоси к организации импичмента действующему прези-

денту США. Однако в ее речах прослеживалась идея, которой придерживается лидер страны. Журналист задает резонный вопрос, почему представитель партии демократов говорит в ключе республиканской партии. Слово сочетание "*a banana republic*" отражает авторское презрение к адресуемой персоне и ее идеям.

Большинство единиц сленга второй группы были образованы способом метафоризации (38% лексических единиц), 12% получены путём заимствования слов из просторечной лексики, 11% возникли с помощью постпозитивизмов. Следует отметить многообразие механизмов образования сленговых единиц. Были выявлены следующие пути словообразования: заимствования из литературного языка (5%), усечение основы (5%), намеренное искажение отдельных слов на письме (2%), стяжение (2%) и игра слов (5%).

Проанализируем следующее высказывание из таблоида Daily News: "Trump called Central American migrants '*wetbacks*,' *bragged* about his 'erection' and other embarrassing anecdotes from new Michael Wolff book". Автор статьи с долей пренебрежения пытается донести информацию до реципиента, используя метафоризацию "*wetbacks*" и заимствование из просторечья "*bragged*", что делает его речь еще более эмоционально-окрашенной. В данной статье речь шла об отношении Д. Трампа к мексиканским мигрантам и выходе новой книги Майкла Вульфа, которую уже раскритиковали в Белом Доме.

Наглядным примером использования метафоризации при сленгообразовании может послужить следующий пример: "But the mystery to me is not Trump — he is a *brat in a bespoke suit* — but the people who put up with him". Данное высказывание принадлежит одному из оппонентов Трампа на политической арене, в связи с чем, демократ позволил себе столь резкое и презрительное обращение к президенту и его сторонникам.

Примером метафоризации сленговой единицы с коннотацией презрения является высказывание Конгрессменов по отношению к Чипу Рою после того, как он принял решение задержаться на выборах до 4-х часов утра, прибегнув к традиционному методу голосования: "...and that makes him the *ultimate swamp creature*". Стоит также отметить, что Капитолий в Вашингтоне часто называют болотом в связи с его историческим расположением на болотистой местности. В связи с этим Чип Рой получил своё новое ультимативное прозвище.

Обратимся к высказыванию Конгрессмена-демократа Э. Гринна в адрес последователей Трампа: "I can't help but have maximum scorn for those people who have *inhaled the dope of Washington power* and confuse it

with some sort of noble calling". В примере ярко отражено отношение политика к лидеру страны и его электропату.

Ещё одним интересным примером может послужить монолог Омаросы Онэ Манеглот: "Though he has a *soft spot* for Russian dictator Vladimir Putin, he's not such a fan of the prime minister of Montenegro, whom he *nudged out* of the way during a *photo op* at the 2017 NATO summit in Brussels 7". Политик являлась ранее сотрудником кампании Трампа, позже покинула свое рабочее место, сославшись на внутривнутриполитические разногласия, и написала книгу, в которой подвергла критике работу в Белом доме и личности многих политиков. Автор задействует разные способы сленгообразования: "*soft spot*" (метафоризация), "*nudged out*" (постпозитивизмы), "*photoop*" (усечение основы). Её выражения носят явно презрительную коннотацию.

Анализ свидетельствует также о наличии большого количества сленговых единиц, которые были образованы путем заимствования из просторечья. В качестве примера приведём следующее высказывание: "Before *bashing* Trump, European leaders need a history lesson". Речь идёт о том, что в Европейском сообществе некоторые лидеры забывают о значимости Америки в мировой истории и намеренно принижают интересы данной страны в рамках политического дискурса. В связи с этим автор статьи с относительным презрением желает напомнить европейским лидерам о необходимости изучения истории и пересмотре своих политических взглядов. Использование "*bashing*" позволило передать настроение и информационный посыл автора статьи.

Исследуя презрительную и пренебрежительную коннотацию в ракурсе образования сленгизмов, важно отметить использование таких механизмов как игра слов и намеренное искажение на письме. Примером игры слов служит следующее: "The New Yorker he'd lied in 1996 because "my grandparents were still alive," adding, "I'm not guilty of hypocrisy. I'm a *libertarian and alibertine*".

К намеренному искажению отдельных слов на письме зачастую прибегают авторы статей, а также лидер Д. Трамп. Публикуя посты в различных социальных сетях, президент часто пренебрегает грамматикой. Возможно, данный прием помогает сблизить его с потенциальным электоратом. Следующий пример тому доказательство: "That means they set — it was a set up — in my opinion, and I think it's *gonna* come out". В данном примере отслеживается презрительная коннотация. Следует также отметить, что подобного рода механизм сленгообразования является наиболее популярным в молодежном сленге Америки.

В некоторых случаях сленговые выражения графически обособлены. Например, устойчивая коллокация "*We're off and running*", имеющая преимущественно положительное значение, но взятая в кавычки, придаёт презрительную окраску.

Третьей, выделяемой нами группой сленгизмов, являются примеры грубой, нецензурной лексики фамильярно-эмоциональной окраски. Количество таких лексических единиц составляет всего 8% от общего числа проанализированных нами примеров политического сленга. Из них более половины слов и словосочетаний были образованы за счёт заимствования из просторечной лексики и путем метафоризации.

Одним из наиболее интересных примеров сленга, относящегося к грубой лексике и образованного путём метафоризации, может служить "*a path strewn with legos in her bare feet*" в контексте: "...may she walk a *path strewn with legos in her bare feet* for the remainder of her days". Данное высказывание также относится к С. Сандерс, которая, по мнению многих политиков, олицетворяет Белый Дом, является его связующим звеном с прессой и аудиторией. Здесь упоминается ее республиканское начало. Недоброжелатели проклинают Сандерс и желают ей мучиться до конца своих дней.

Другим примером может служить комментарий высказывания Д. Трампа на предвыборной агитации, в Орландо, где также присутствовал его главный оппонент — Джо Байден: "Trump, who has faced criticism from liberal commentators for his work ethic, has taunted Biden giving him the nickname '*Sleepy Joe*' ". Камнем преткновения в дебатах давно стал возраст баллотирующихся. На данный момент Джо Байдену 78 лет, чем зачастую апеллирует Д. Трамп, неоднократно используя новую кличку в различных интервью.

Нижеследующие примеры являются в крайней степени нецензурными и грубыми. Обратимся к заголовку USA Today "Who is the *asshole*?" The congressman who missed his anniversary to keep lawmakers voting until 4 a.m.":

Другим интересным примером может служить следующее выражение: "During the speech, Trump ripped special counsel Robert Mueller and the FBI for what he called "*bullshit*" investigations". "*Bullshit*" заимствовано из просторечья и несет в себе нецензурную коннотацию.

Грубая форма выражения оценки была использована по отношению к премьер-министру Молдавии во время Европейского Саммита, когда американский лидер оттолкнул молдавского представителя во время пресс-конференции: "Oh, he's just a *whiny punk bitch*".

Таким образом, следует отметить, что во всех трех группах метафоризация оказалась самым частотным способом сленгообразования, составив 58% от общего количества рассмотренных единиц. Вторым и третьим по продуктивности способами стали словосложение и использование постпозитивизмов. Исследование также выявило нечастое использование таких механизмов сленгообразования, как конверсия, игра слов и обратное словообразование.

Анализ оригинальных статей политической тематики из американских периодических изданий показал, что среди рассматриваемых сленгизмов, имеющих ироничную и презрительную коннотации, не были обнаружены слова, образованные путём заимствования из диалектов или из общелитературного языка с переосмыслением их значения. В рассмотренных примерах грубого и нецензурного сленга не замечено единиц, образованных путём аффиксации, стяжения и аббревиации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева О.П., Ковалева М. Е. Основные подходы к изучению политического сленга американских СМИ. *Colloquium-journal*. — 2019. № 14–3 (38). С.35–36.
2. Labov W. Some principles of linguistic methodology. *Language in society* № 1(1): Washington D.C: ERIC. 1972. — pp.97–120.
3. Barrett G. *The Oxford Dictionary of American Political Slang* / G. Barrett. — Oxford: Oxford University Press, 2006. — 322 p.
4. Обвинцева О. В. Политический жаргон как средство экспрессивности в текстах СМИ / О. В. Обвинцева // *Иностранные языки и литература в международном образовательном пространстве: сборник материалов пятой международной научно-практической конференции*, [г. Екатеринбург, 3 марта 2015 г.]. — Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2015. — С. 348–354.
5. Телия В. Н. Экспрессивность как проявление субъективного фактора в языке и её прагматическая ориентация / В. Н. Телия // *Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности*. — М.: Наука, 1991. — С. 5–35.
6. Берестовская Э. М. Молодежный сленг: формирование и функционирование // *Вопросы языкознания* / Э.М. Баранникова. — 1996. — № 3. — с. 32–41.
7. Хомяков В. А. Введение в изучение сленга — основного компонента английского просторечия / В.А. Хомяков. — Вологда: Министерство просвещения ОСФСР Вологодского гос. пед. ин-та, 1971. — 381 с.
8. Ражева Е. С. Словообразовательная метафора в английской и русской тематических группах «Инсектофоны» // *Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика*. 2016. — № 4. — С. 151–157.

© Алексеева Ольга Павловна (olgaalekseeva@yahoo.com),

Осикова Лариса Николаевна (lorchen50@bk.ru), Репко Сергей Иванович (ra11114@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ГЕРОИЧЕСКИЙ ЭПОС «МАНАС» КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ГЕНЕТИЧЕСКОГО РОДСТВА ТЮРКСКИХ РУНИЧЕСКИХ ПАМЯТНИКОВ И УСТНОГО ФОЛЬКЛОРА

HEROIC EPOS "MANAS" AS AN OBJECT OF RESEARCH OF GENETIC RELATIONSHIP OF TURKIC RUNIC ARTIFACTS AND ORAL FOLKLORE

**N. Vladimov
A. Gadzhieva
A. Sheriyev**

Summary. The article substantiates the possibility of comparing the Turk runic texts with the epos "Manas" in order to reveal the commonality and genetic relationship of the languages and cultures of the Turkic peoples, including the Kyrgyz one, at different historical stages of development.

Keywords: Kyrgyz language, runic texts, genetic relationship, pan-Turkism, "Manas" epos.

Владимов Николай Владимирович

К.филол.н., ФГКВУ «Военный университет» (г. Москва)
vladimov@mail.ru

Гаджиева Анар Ахметбековна

К.филол.н., доцент, ФГКВУ «Военный университет»
(г. Москва)
nuanar@yandex.ru

Шериев Абдыганы Жээналиевич

К.филол.н., доцент, ФГКВУ «Военный университет»
(г. Москва)
oshagci@rambler.ru

Аннотация. В статье обосновывается возможность сопоставления данных руники тюрков с данными эпоса «Манас» с целью выявления общности и генетического родства языка и культуры тюркских народов, в том числе и кыргызского, на различных исторических этапах развития.

Ключевые слова: кыргызский язык, рунические тексты, генетическое родство, пантюркизм, эпос «Манас».

С введением в научный оборот текстов, языка и тезауруса памятников древнетюркской письменности значительно расширилась сфера изучения и оформился ряд новых подходов в интерпретации их жанровой природы. До этого ученые тюркологи были сосредоточены преимущественно на дешифровке и интерпретации надписей орхонской группы. Несколько позднее исследователи обратили внимание на более краткие по объёму памятники енисейской письменности.

Появились попытки отждествления жанра тюркских рунических памятников (далее ТРП) с жанрами фольклора на основе сходства композиционных и стилистических особенностей. Хотя учеными были высказаны и написаны определения жанра ТРП как «кладбищенская поэзия» [Малов 1951], «ритуальный», т.е., литературный язык (по Тенишеву Э.Р.), «... являлся письменной фиксированной формой наддиалектного койнэ, выработанного, вероятно, задолго до времени первых рунических памятников», «нормализованность на всех уровнях языковой структуры, наличие стилевой дифференциации и употребление формул и клише в высоком стиле свидетельствуют о приобретении статуса литературного языка, представляющих собой сочетание историографических повествований с этико-политическими прокламациями» (по Тенишеву Э.Р., Кормушину И.В. и др.) [Тени-

шев 1976: 165; Тенишев (ред) 1997: 90]. Такое толкование жанра ТРП, вероятно, и стало толчком к тому, что сторонники фольклорной теории постоянно подчеркивали значительное стилистическое сходство памятников устного творчества и рунических надписей. По их мнению, формульный стиль, наличие клише, элементы дидактики и назидания считаются достаточным основанием, для вывода о том, что древнейшая тюркская литература оформилась в недрах фольклора. С.Г.Кляшторный отмечал, что в этом подходе было заметно естественное желание увязать ранние литературные памятники тюрков с гипотетически реконструируемым фольклорным миром давно минувшей эпохи. Им же отмечен наиболее характерный недостаток таких предположений: «Реконструкция, впрочем, была осуществлена простейшим способом — в прошлое опрокинуто исторически недавнее эпическое наследие современных тюркских народов» [Кляшторный 1992: 7].

Глубокий анализ и подробную разработку жанровой специфики ТРП дал в своей работе Д.В.Рухлядев [Рухлядев 2005: 203–253]. В исследовании показан генезис определения жанра ТРП в качестве специального рассмотрения в хронологической протяженности. Приведены, в качестве примера высказывания известных тюркологов прошлого и настоящего. Самое важное, на наш взгляд, в работе дана четкая градация орхонских и ени-

сейских рунических памятников. Енисейская письменность, несомненно, более ранняя форма письменности, чем орхонская. По мнению исследователей, енисейские надписи предшествовали орхонским и в определенной степени являлись их источниками [Мелиоранский 1898: 280; Мелетинский 2004: 249–252, 366–372; Бомбачи 1986: 196; Унгвицкая 1973: 73–83; Унгвицкая 1971: 54]. Однако ТРП рассматриваются учеными как единый композит письменности древних тюрков, хотя в них имеются различия в их хронологии и генетической общности [Тугушева 1978: 115].

Многолетние споры ученых по жанровой принадлежности ТРП дали богатый материал по исследованию как самих ТРП, так и героического эпоса тюркских и монгольских народов. Сходство стиля ТРП со стилевыми особенностями героического эпоса отмечают почти все исследователи. Тем не менее, диапазон мнений довольно широк: от полного сходства эпоса и ТРП до полного отрицания жанрового и языкового сходства героического эпоса с руническими памятниками. Свою лепту внесли в определение жанра ТРП и тюркской эпикой и зарубежные исследователи [Bazin 1964: 346; Бомбачи 1986: 193; Başgöz 1978: 312; Rona Taş 1991: 28–29; Dankoff 1981: 87; Zamrazilova-lakmyr 1991: 314–316; Aalto 1991: 4]. Венгерский тюрколог Рона Таш высказал даже предположение по датировке становления единого тюркского литературного языка в период с 550 до 700 гг. на базе общетюркского койнэ (средства межплеменного общения).

Мы видим определенную закономерность в том, что исследователи, кто в большей, кто в меньшей степени, выражают мнение о генетическом родстве ТРП и кыргызского героического эпоса «Манас» [Фалев 1922: 22; Мелиоранский 1898: 280; Бернштам 1942: 10–13; Ауэзов 1961: 54–59; Жирмунский 1968: 81; Жирмунский 1974: 678; Мелетинский 2004: 366–370; Тенишев 1997: 29; Кыдырбаева 1980: 117, Садыков 1992: 22–25;]. Принимая во внимание наиболее приемлемое мнение исследователей, что жанр ТРП — это «элементы устной эпикой и исторической хроники, которое достигалось при помощи наложения элементов фольклорной стилистики на реалистическую повествовательную основу» считаем, что есть возможность на уровне лексического материала героического эпоса «Манас» попытаться утвердить основные положения вышесказанного постулата.

Попытка на уровне лексики рассмотреть общность и родство, степень сохранности лексем ТРП в языке эпоса будет подспорьем к определению становления основных этапов морфологии эпоса и современного кыргызского языка. Исходя из того, что исследователями предложены 3 периода становления кыргызского языка: 1 — енисейско-иртышский VIII–XII вв. — древний;

2 — алтайский XIII–XIV вв. — средний; 3 — Тянь-шаньский XV–XVI вв. — новый [Тенишев 1997: 28], данные эпоса могут стать очень ценным материалом для установления основных этапов развития кыргызского языка. Материал героического эпоса, основной стержень создания которого, по мнению исследователей, приходится на древний период функционирования, т.е., на IX–XI вв. нашей эры, может восполнить лакуны и в отношении языка, и самого эпоса.

Этому способствует огромная хронологическая протяженность существования эпоса, устная передача из уст в уста из глубокой древности до наших дней (сказывается эпос и в наши дни), многовековой исторический фон, большое число имен, топонимов, титулов, терминов родства, заимствованной лексики и т.д. Также «необходимо провести сравнительное исследование древнекыргызского языка с языком эпоса на фонетическом и грамматическом уровне (соответствие “й — з” в середине имен и конце глагольных основ), материал эпоса может пролить дополнительный свет на процесс трансформации древнекыргызского языка в современный кыргызский» [Тенишев 1997: 29].

По-нашему мнению, ряд социальных детерминативов и антропонимов в тексте эпоса представляют интерес в плане сравнения их с лексикой ТРП. Использование в тексте терминов социального устройства отличается от семантики терминов в ТРП. Например, термины государственного устройства, власти и управления в эпосе используются сказителями соразмерно эпической трансформации и законам опосредованного поэтического отражения реальных исторических событий. Происходит в определенной степени метафоризация и метонимизация конкретного термина. Именно это в свое время и послужило причиной исчезновения и сохранения пратюркской лексики [Старостин 1982, Норманская 2007: 141] В сюжетной канве эпоса термин, обозначавший некогда высокий ранг или чин, используется в качестве эпитета или образной характеристики персонажа. Происходит семантическая девальвация термина из-за отсутствия реальной государственной ранговой соотносительности лексемы в эпосе, выпадения или утраты конкретной удельно-лестничной системы древнего общества в эпическом сказании. Тем не менее, большое количество общих исторических имен и терминов государственного устройства — титулов, чинов, должностей, рангов и антропонимов в ТРП и эпосе «Манас» вызывает соблазн поиска прототипов и идентификации не только персонажей, но и исторического среза или эпохи создания. На такую мысль наталкивает и вышесказанное мнение ученых об определенной степени схожести стилистических особенностей текстов ТРП и эпоса героического (постулат о фольклорном происхождении рунических памятников, историческая хроника + элементы

фольклора, эпическая стилистика + реальная повествовательная основа). Исследователями отмечены около 2000 антропонимов и около 300 социальных и военных детерминативов в текстах сказания. Это довольно большой корпус слов, который может послужить серьезной доказательной базой.

По данным некоторых исследователей удельный вес фольклора тюркоязычных народов составляет более 60% всей мировой базы устного поэтического творчества (включая все жанры). Если включить сюда весь объем фольклора народов урало-алтайского языкового массива, то это будет внушительная, если не решающая величина мировой эпической сокровищницы. Среди них видное место занимают героические сказания тюркских народов. Наряду с «Манасом» весь большой ряд огузских, карлукско-уйгурских и кыпчакских эпосов, начиная со «Сказания об Огуз-хане», «Алып-Манаше», «Короглы», «Алпамыше» и все малые формы кыргызских племенных эпосов: «Жаныш-Байыш», «Курманбек», «Саринжи Бькъй», «Эр Тьшт\к» «Кожожаш» и т.д. (все малые эпосы объемом около 10000 стихотворных строк) — основной источник реконструкции языка и этнической истории тюркских народов и племен.

Именно стадийный подход к изучению героического сказания позволяет сделать материал эпоса пригодным в плане реконструкции языка и истории. И здесь

на первый план выдвигается лексический уровень — из всех проявлений языка лексика имеет наибольшую объяснительную силу для исследования культуры. Используя функциональный подход в лексике эпического сказания необходимо выявлять функционально-семантические поля с внутренне связанными между собой элементами. Учитывая жанровую особенность, своеобразное отражение действительности в эпосе, необходимо вычленив реальную историческую событийность народа, этапы становления народа и языка. Ведь на самом деле, эпос не возникает эмпирически. Толчком к возникновению эпоса и началом его функционирования является реальный катаклизм или знаковое событие в истории народа, когда возникает необходимость обращения к эпосу.

Героический эпос, возникнув в народной среде, начинает долгую жизнь, передаваясь из уст в уста, от поколения к поколению. Устная форма существования эпоса отражает весь цикл жизненного пути народа, естественно, по своим канонам и формам народной памяти. Одно событие наслаивается на другое, одно явление переключается с другим, сказители по своему интерпретируют события, действия персонажей выражая свои симпатии и антипатии. Исследователям предстоит, вычленив все наносное и поверхностное, учитывая стадийное развитие эпоса, выявить искомое стержневое событие или эпоху, и определить время становления эпоса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ауэзов 1961 — Ауэзов М. О. Киргизская народная героическая поэма «Манас» // Киргизский героический эпос «Манас». М., 1961.
2. Бартольд 1964 — Бартольд В. В. Сочинения. Т. II, ч. 2 М., 1964
3. Бернштам 1942 — Бернштам А. Н. Историческое прошлое киргизского народа. Фрунзе, 1942.
4. Бомбачи 1986 — Бомбачи А. Тюркские литературы. Введение в историю и стиль // Зарубежная тюркология. Вып. 1, М., 1986.
5. Жирмунский 1974 — Жирмунский В. М. Тюркский героический эпос. Л., Наука, 1974, С.-728
6. Кляшторный 1992 — Кляшторный С. Г. Эпические сюжеты в древнетюркских рунических памятниках // Восток, 1992 № 5
7. Кыдырбаева 1980 — Кыдырбаева Р. З. Генезис эпоса «Манас». Фрунзе, Илим, 1980
8. Малов 1951 — Малов С. Е. Памятники древнетюркской письменности: текста и исследования. М.-Л.: АН СССР, 1951. — С. 452
9. Мелетинский 2004 — Мелетинский Е. М. Происхождение героического эпоса. Ранние формы и архаические памятники (издание второе, исправленное). М., Восточная литература, 2004, С.-462
10. Мелиоранский 1898 — Мелиоранский П. М. Об орхонских и енисейских надгробных памятниках с надписями // Журнал Министерства народного просвещения. 1898, № 6
11. Норманская 2007 — Норманская Ю. В. Анализ некоторых механизмов заимствования лексики // Отв. ред. Алексеев М. Е. Аспекты алтайского языкознания (сб.). М., 2007. С. 141–150.
12. Рухлядев 2005 — Рухлядев Д. В. Проблема жанра в изучении древнетюркских рунических памятников // Кляшторный С. Г. (предс.) Тюркологический сборник 2003–2004. Тюркские народы в древности и в средневековье. М., 2005. С. 203–253.
13. Садыков 1992 — Садыков Б. Д. Функции фольклорных жанров в художественном составе эпоса «Манас». Бишкек, 1992
14. Старостин 1982 — Старостин С. А. Праенисейская реконструкция и внешние связи енисейских языков // Кетский сборник: Антропология. Этнография, Мифология. Лингвистика. Л., 1982
15. Тенишев 1997 — Тенишев Э. Р. Древнекыргызский язык. Бишкек, 1997, С.-53
16. Тенишев 1997 — Тенишев Э. Р. Языки мира. Тюркские языки (ред.) М., 1997
17. Тугушева 1974 — Тугушева Л. Ю. Орхоно-тюркский и древнеуйгурский языки, их сходство и различие // Тюркологический сборник. 1974. М., 1978
18. Унгвицкая 1971 — Унгвицкая М. А. Памятники письменности и песенный фольклор хакасов // Советская тюркология. 1971, № 5

19. Унгвицкая 1973 — Унгвицкая М. А. Хакасские героические сказания — «семейные хроники» и памятники енисейской письменности // Советская тюркология. 1973, № 2
20. Фалев 1992 — Фалев П. А. Как строится каракиргизская былина // Наука и просвещение. Ташкент, 1992, № 1
21. Aalto 1991 — Aalto P. The name and Emblem of the Turk Dynasty // Altaica Osloensia. Proceeding from the 32 Meeting of the PIAC. Oslo, 1991
22. Bazin 1964 — Bazin L. La littérature épigraphique turque ancienne // Philologiae Turcicae Fundamenta. Bd. II. Wiesbaden, 1964
23. Başgöz 1978 — Başgöz I. The epic tradition among the Turkic Peoples // Heroic epic and Saga. An Introduction to the World's Great Folk Epics. Bloomington: London, 1978
24. Dankoff 1981 — Dankoff R. Inner Asian Wisdom Traditions in the Pre-Mongol Period // JAOS. 1981. Vol. 101, #1
25. Rona Taš 1991 — Rona Tas A. An Introduction in Turkology // Stadia Uralo-Altaica. T. 33. Szeged, 1991
26. Zamrazilova-Jakmir 1999 — Zamrazilova-Jakmir J. Script, language and narration in Old Turkic Texts // Writing in the Altaic World. Stadia Orientalia. T. 87. Helsinki, 1999

© Владимов Николай Владимирович (vladimov@mail.ru),

Гаджиева Анар Ахметбековна (nuanar@yandex.ru), Шериев Абдыганы Жээналиевич (oshagci@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



«Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

LINGUO-PRAGMATIC FEATURES OF LEGAL DISCOURSE (ON THE EXAMPLE OF THE ENGLISH LANGUAGE)

P. Kondratev

Summary. This article presents the theoretical and practical specifics of the legal terminology of legal discourse, as well as the peculiarities of the linguo-pragmatic aspect of translating elements of legal discourse from English into Russian and preserving the original meaning of the text during the transformation. The relevance and insufficient development of the problem under consideration led to the choice of the subject / object and the setting of the goal of this work: the subject is the linguo-pragmatic aspects of legal discourse in English; object — modern legal discourse. Accordingly, the purpose of the article is to identify and describe the specific features of legal discourse in the linguo-pragmatic aspect on the example of the English language.

Keywords: linguo-pragmatic features; legal discourse; transfer; borrowed term; English language; legal terminology.

Кондратьев Павел Борисович

Старший преподаватель, Санкт-Петербургский юридический институт (филиал) Академии Генеральной прокуратуры РФ
pbkon@list.ru

Аннотация. В данной статье представлена теоретическая и практическая специфика правовой терминологии юридического дискурса, а также особенности лингвопрагматического аспекта перевода элементов юридического дискурса с английского на русский и сохранения исходного смысла текста в ходе трансформации. Актуальность и недостаточная разработанность рассматриваемой проблемы обусловили выбор предмета/объекта и постановку цели данной работы: предметом являются лингвопрагматические аспекты юридического дискурса в английском языке; объектом — современный юридический дискурс. Соответственно, цель статьи — выявить и описать специфические особенности юридического дискурса в лингвопрагматическом аспекте на примере английского языка.

Ключевые слова: лингвопрагматические особенности; юридический дискурс; правовой дискурс; перевод; заимствованный термин; английский язык; юридическая терминология.

Юридический дискурс имеет важное значение для сохранения принципов правового, демократического государства, которым является Российская Федерация. В связи с этим крайне важна правильная трактовка и понимание семантического значения элементов юридического дискурса специалистами правовой дисциплины. Одной из основных особенностей юридического дискурса в России (с семантической точки зрения) является высокая доля заимствований различных терминологических элементов из других языков. Наиболее часто встречающимся источником заимствований в отечественной правовой терминологии является английский язык [1, с. 55]. В данном случае важно дать правильное и точное определение заимствованному термину, не отличающееся от семантики аналога из первоисточника.

На этом проблема не исчерпывается, так как кроме заимствований в отношении рассматриваемого аспекта исследования существует проблематика и непосредственного перевода. В особенности для международного права важно, чтобы оппоненты правового спора

или субъекты договорных отношений верно понимали и истолковывали терминологию, которой в отношении друг друга апеллируют [2, с. 67]. Для этого необходимо учитывать так называемые лингвопрагматические особенности перевода правовых документов. На основании вышесказанного следует отметить, что выбранная тема работы раскрывает одну из наиболее актуальных проблем в исследуемой области (а именно: проблему выявления и описания специфических особенностей юридического дискурса в лингвопрагматическом аспекте на примере английского языка), в связи с чем требует более детализированного и комплексного исследования.

Характеризуя степень научной разработанности проблемы, следует отметить, что проблема исследования лингвопрагматических аспектов юридического дискурса рассматривалась многими учеными. Так, среди авторов современных исследований в сфере особенностей юридического дискурса английского права следует выделить А. Е. Босова [3], Е. А. Кожемякина [4], О. А. Крапивкину и Л. А. Непомилова [5], Д. И. Милославскую [6], И. В. Палашевскую [7], Л. Е. Попову [8], Л. В. Ступникову [9], N. V. Alontseva и Y. A. Ermoshin [10] и др. Среди ученых,

рассматривающих более узкое направление исследования юридического дискурса в лингвистике и языкознании, в частности, его (дискурса) лингвопрагматические особенности на материале английского языка, следует выделить Д. А. Дорохову и О. А. Шутову [11], А. М. Ключину и А. И. Здор [1], Л. В. Колесникову [2], О. В. Косоногову [12], А. В. Петрова и А. В. Зырянова [13], М. Н. Федулову [14] и др.

При этом следует отметить, что вопрос выявления специфических особенностей юридического дискурса в лингвопрагматическом аспекте на примере английского языка на сегодняшний день разработан недостаточно полно, что, в конечном итоге, и обусловило выбор предмета/объекта и постановку цели данной работы: *предметом* являются лингвопрагматические аспекты юридического дискурса в английском языке; *объектом* — современный юридический дискурс. Соответственно, *цель* статьи — выявить и описать специфические особенности юридического дискурса в лингвопрагматическом аспекте на примере английского языка.

||

Дискурс, как лингвистическая категория, на сегодняшний день (с точки зрения терминологической трактовки) представляет собой одну из наиболее не конкретизированных категорий. В отечественной и зарубежной научной литературе существует огромное количество трактовок и пояснительных расшифровок этого термина. При этом четко структурированного и концептуально единого понятия дискурса в лингвистике и языкознании до сих пор нет, но исследователи сходятся в одном: дискурс — это не отвлеченная от практического использования теоретизированная лингвистическая система, а живая речь в условиях практического ее применения — коммуницирования в письменном, либо устном формате [4, с. 132]. Часто используемым синонимом в отношении термина «дискурс» является термин «текст». В виду этого, дискурс, определяется именно как тематическое направление языкового общения: психологический дискурс, педагогический дискурс, биологический дискурс, юридический дискурс и т.д.

Данная работа нацелена на изучение юридического дискурса, поэтому, поняв, что же такое дискурс в целом, целесообразно дать определение более узкому понятию «юридический дискурс»: юридический дискурс является составной частью институционального дискурса, в связи с чем трактовка данного термина может иметь следующие формулировки [11, с. 84]:

- ◆ статус субъектов дискурсионного общения (например: *адвокат — подсудимый, прокурор — судья*);

- ◆ задача дискурсионного общения (например: выявление обстоятельств совершения преступления, определение состава преступления);
- ◆ место дискурсионного общения (например: зал суда, место предварительного следствия).

К юридическому дискурсу относятся: юридические документы (тексты законов) и публичные речи (речи судей, вступительные и заключительные речи адвокатов, прокуроров). Юридический дискурс имеет форму устойчивого институционального дискурса, ограничивающего возможности выбора формата ведения диалога принципами делового общения, законности и правоприменения. Вне зависимости от стиля написания текста, который переводится, и его лингвистических особенностей он в обязательном порядке должен быть выстроен на базе ряда компонентов. Без этого субъект, на которого нацелен перевод, при прочтении не поймёт и не воспримет текст так, как это было задумано автором-первоисточником. К данным компонентам относятся [8, с. 37–38]:

- ◆ тематика написания текста;
- ◆ описание ситуации, в которой осуществляется коммуникативный акт между автором и адресатом (читателем);
- ◆ участники коммуникативного акта, обладают как лингвистическими, так и экстралингвистическими знаниями.

Не исключением являются тексты юридического дискурса, переводимые с английского языка; при этом не имеют значения типологические особенности каждого отдельного подвида текстов юридического дискурса. Одними из основных характеристик перевода должно быть сохранение смыслового и функционального построения текста, а также понятность перевода без дополнительных разъяснений для любого специалиста области юриспруденции. При этом следует отметить, что проблематику и сложность составляет то, что количество и общий объём нелингвистических аспектов построения текста в различных языковых группах и конкретных языках не идентичен. В связи с этим, переводчик должен располагать всеми необходимыми компетенциями, чтобы донести содержание исходного текста в понятном для получателя перевода виде.

Характеристика фактора перевода, как адекватного и доступного для соответствующего читателя на которого направлен юридический дискурс, в научной литературе имеет название «прагматический аспект перевода». Рассмотрим данное понятие на основании наиболее распространённой на сегодняшний день формулировки такового, а именно на основании определения, данного В. Н. Комиссаровым. Прагматика перевода представ-

ляет собой принцип перевода, который описывает как влияние на ход и результат переводческого процесса необходимости воспроизвести прагматический потенциал оригинала и стремление обеспечить желаемое воздействие на адресата перевода [15, с. 45]. В контексте рассматриваемой тематики нашей работы, в качестве адресата перевода является юрист, правовец или любой другой специалист области юриспруденции. Любой текст в оригинальном языке написания, взятый для перевода на другой язык обладает определённым прагматическим потенциалом, который заключается в наличии у текста функции осуществления коммуникативного эффекта и возможности прагматически воздействовать на получателя информации.

Таким образом, для того чтобы среднестатистический потребитель специализированной юридической литературы, переведённой с английского языка, понял, о чём именно идёт речь и воспринял информацию так, как это было задумано автором, необходимо, чтобы перевод соответствовал ряду прагматических принципов перевода в рамках:

- ◆ лексических изменений текста;
- ◆ синтаксических изменений текста;
- ◆ стилистических изменений текста.

|||

Исследуя практический аспект перевода элементов юридического дискурса с английского языка, в качестве первой лингвопрагматической особенности следует выделить шаблонность юридической терминологии и множественное употребление фразеологизмов (идиом). В качестве примеров этой особенности можно привести несколько следующих идиоматических выражений:

- ◆ *to award a contract* — получить право на заключение договора;
- ◆ *to break the law* — нарушать закон;
- ◆ *circumstantial evidence* — косвенные доказательства (улики);
- ◆ *charge a suspect with a crime* — предъявить подозреваемому обвинение в совершении преступления;
- ◆ *have a brush with the law* — соприкоснуться с законом;
- ◆ *of one's own free will/accord* — по собственной воле;
- ◆ *get the benefit of the doubt* — оправдать кого-то (подразумевается –оправдать за недостаточностью улики) [16].

Так, перевод нормативно-правовых и юридических документов, как правило, составляет тяжёлый труд для переводчика, в особенности для переводчика, не владеющего соответствующей терминологией, но являющегося

«знатоком» в общем английском языке. И перегруженность юридической терминологии фразеологизмами и идиомами — это одна из основных причин. В связи с этой особенностью фразовые выражения в английском в русском языке могут иметь аналог, который состоит только из одного слова. Например:

- ◆ *last will and testament* — завещание;
- ◆ *fair and impartial* — беспристрастный, справедливый или непредвзятый;
- ◆ *power of attorney* — доверенность [17].

Возможна и обратная ситуация, когда одно слово из английского языка в русской интерпретации представляет собой целое устойчивое выражение. Например:

- ◆ *trumped-up* — выдвигать ложные обвинения;
- ◆ *on probation* — являться условно-освобождённым лицом;
- ◆ *in kind* — расплачиваться по бартеру [17].

Некоторые юридические термины могут не иметь эквивалента в русском языке. В связи с этим, существует специфика перевода терминов в сфере юриспруденции. Особое место здесь занимает перевод безэквивалентной лексики, при котором используется описательный перевод, транслитерация или транскрипция, а также калькирование. Описательный перевод означает раскрытие значения иностранного слова при помощи развёрнутого словосочетания, например:

- ◆ *infamy* — лишение гражданских прав вследствие совершенного преступления;
- ◆ *accessory* — лицо, помогавшее преступнику до и после преступления;
- ◆ *hung jury* — суд присяжных, который не смог вынести решение [18].

Кроме того, любой юридический термин или устойчивое выражение из юридического дискурса имеет четкое определение (терминологическое пояснение). В виду этого любой термин (вне зависимости от наличия в русском языке аналога английского варианта или его отсутствия) можно перевести описательным методом. Но этот инструмент используется только в том случае, если действительно есть необходимость использования описательного перевода с учётом наличия русского аналога. Также описательно могут переводиться и словосочетания: *action in personam* — привлечение к суду с целью возвращения определенной вещи, обычно предмета личной собственности.

Помимо описательного перевода при отсутствии термина-эквивалента также применяется поиск термина-аналога, значение которого совпадает с оригинальным термином лишь частично. Перевод юридической терминологии с помощью транслитерации или транскрипиро-

вания обычно характерен для латинизмов и собственно англицизмов. Например:

- ◆ *jump bail* — не явиться в суд после освобождения под залог;
- ◆ *give notice* — подать заявление об уходе или прекращении договора;
- ◆ *go by the book* — неукоснительно следовать правилам;
- ◆ *go on record* — сделать официальное заявление;
- ◆ *in arrears* — просроченный платёж;
- ◆ *in dispute* — выступать против;
- ◆ *leading question* — наводящий вопрос;
- ◆ *matter of record* — зарегистрированный факт;
- ◆ *let (someone) off (easy)* — освободить (кого-либо) от наказания;
- ◆ *miscarriage of justice* — ошибка правосудия [16].

Довольно частыми являются ситуации, когда использование только одного отдельного приёма перевода элементов юридического дискурса для получения корректного перевода, недостаточно. Например, использование транскрибирования не исчерпывает смысла, который необходимо передать. В этом случае, как правило, используют ещё и дополнительное описание переведённого термина, например: *beneficiary* — бенефициар; лицо, в пользу которого будут производиться выплаты. Перевод эквивалентной юридической лексики обычно определяется контекстом. Например:

- ◆ *give protections* — предоставлять защиту;
- ◆ *decide a case on the property rights* — принимать решение по делу о правах собственности;
- ◆ *bring a lawsuit* — подать в суд, предъявить иск [16].

В данном случае основной функциональной обязанностью переводчика является верный и точный подбор русского аналога, который не будет менять смысл исходного термина в той или иной степени и будет в полной мере соответствовать канонам русскоязычных текстов по юриспруденции, используемых на практике. Например, «*rule*» в контексте русского юридического дискурса корректнее перевести как «*судебное постановление*»

не смотря на то, что прямым переводом слова «*rule*» в русском языке является «*правило*». Не следует забывать и о сочетаемости переводимых элементов русского дискурса на английский язык и, наоборот, в условиях определённого контекста. Например, фраза «*принять закон*» может быть переведена, как «*pass*», «*adopt*» или «*enact a law*». Какой именно из данных вариантов нужно использовать зависит исключительно от контекста переводимого документа или другой формы юридического дискурса.

IV

Таким образом, в ходе выявления специфических особенностей юридического дискурса в лингвопрагматическом аспекте на примере английского языка было установлено, что:

1. для юридического дискурса в английском языке характерно использование идиом и фразеологизмов;
2. фразовые выражения в английском в русском языке могут иметь аналог, который состоит только из одного слова и наоборот;
3. перевод нормативно-правового текста должен соответствовать таким прагматическим принципам перевода, как лексическое, синтаксическое и стилистическое изменение текста;
4. основными способами перевода юридических терминов являются прямой перевод идиомы, описательный перевод, поиск аналога в терминологии русского юридического дискурса (используется, если в русском языке нет полного/частичного эквивалента), транслитерация или транскрибирование.

Соответственно, все это связывает лингвопрагматический аспект юридического дискурса английского и русского языков на уровне статуса субъектов дискурсионного общения, задач дискурсионного общения, места дискурсионного общения. При этом данная связь ограничивается возможностями выбора формата ведения диалога за счет принципов делового общения, законности и правоприменения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ключина А.М., Здор А.И. Проблемы и способы перевода английских терминов в текстах юридического дискурса // Поволжский педагогический вестник. — 2016. — № 3(12). — С. 54–59.
2. Колесникова Л. В. Юридический дискурс как результат категоризации и концептуализации действительности (на матер. предметно-терминологич. области «Международное частное право»): Дисс. ... кандид. филолог. наук. — Ставрополь, 2007. — 166 с.
3. Босова А. Е. Юридический язык и юридический дискурс: сущность и особенности анализа // Вестник ВГУ. — 2009. — № 1–2. — С. 25–28.
4. Кожемякин Е. А. Юридический дискурс как культурный феномен: структура и смыслообразование // Юрислингвистика. — 2011. — № 11. — С. 131–145.
5. Крапивкина О.А., Непомиллов Л. А. Юридический дискурс: понятие, функции, свойства // Гуманитарные научные исследования. — 2014. — № 9(37). — С. 102–105.
6. Милославская Д. И. Системное описание юридической терминологии в современном русском языке: Дисс. ... кандид. филолог. наук. — М., 2000. — 164 с.

7. Палашевская И. В. Функции юридического дискурса и действия его участников // Известия Самарск. научн. центра РАН. — 2010. — Т. 12.; № 5(2). — С. 535–540.
8. Попова Л. Е. Юридический дискурс как объект интерпретаций (семантич. и прагматич. аспект): Дисс. ... кандид. филолог. наук. — Краснодар, 2005. — 166 с.
9. Ступникова Л. В. Сущность и особенности юридического дискурса английского права // Вестник МГЛУ. Серия «Гуманитарные науки». — 2007. — № 519–1. — С. 213–220.
10. Alontseva N.V., Ermoshin Y. A. (2018). Special Aspects of Working with the Lexical Level of Legal Discourse Texts in the English and Russian Languages // RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics. 2018. — № 9(2). — P. 365–378.
11. Дорохова Д.А., Шутова О. А. Проблема перевода юридической терминологии в современном английском правовом дискурсе // Проблемы лингвистики, методики обучения иностранным языкам и литературоведения в свете межкультурной коммуникации: сборн. матер. III Междунар. научно-практич. конфер. — 2018. — С. 83–86.
12. Косоногова О. В. Характеристики юридического дискурса: границы содержание, параметры // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2015. — № 1. — С. 61–66.
13. Петров А.В., Зырянов А. В. Дискурс методологических подходов в современных юридических исследованиях // Вестник ТГУ. — 2018. — № 430. — С. 205–212.
14. Федулова М. Н. Юридический дискурс как социокультурный и языковой феномен: уровни научной интерпретации // Филологические науки в МГИМО. — 2015. — № 4. — С. 47–53.
15. Комиссаров В. Н. Теория и практика перевода. — М.: «Просвещение», 2012. — 253 с.
16. Идиомы английского языка. Раздел «Law» // Электронный ресурс. — Режим доступа: <https://www.native-english.ru/idioms/category/law/5> (дата обращения: 18.10.2019).
17. Дегтярева Л. Д. Англо-русский словарь юридических терминов. — М.: «Проспект», 2017. — 216 с.
18. Словарь ключевых юридических терминов // Электронный ресурс. — Режим доступа: <https://english4real.com/vocabulary-law.html> (дата обращения: 18.10.2019).

© Кондратьев Павел Борисович (pbkon@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Санкт-Петербургский юридический институт

ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНГЛО-РУССКИХ СООТВЕТСТВИЙ В ПРОСОДИИ УСТУПИТЕЛЬНОСТИ

Кузнецова Марина Станиславовна

*К.филол.н., доцент, Пятигорский государственный университет
mypide@yandex.ru*

TYOLOGICAL ANALYSIS OF ANGLO-RUSSIAN CORRESPONDENCES IN THE PROSODY OF CONCESSIONALITY

M. Kuznetsova

Summary. The article deals with the typological analysis of Anglo-Russian correspondences in the prosody of concessionality. Comparison of indicators of three groups of informants revealed that these indicators are in the same statistical zones and uniformly reflect the degree of identification of compliance in a particular variety of statements. The meaning of concession in concession statements is explicated most invariantly at the site of the concession component. However, naive native speakers are invariably less "sensitive" to the meaning of concession.

Keywords: prosody, concession, concessional component.

Аннотация. В статье рассматривается типологический анализ англо-русских соответствий в просодии уступительности. Сравнение показателей трех групп информантов выявило, что данные показатели находятся в одних и тех же статистических зонах и однотипно отражают степень идентификации уступительности в той или иной разновидности высказываний. Значение уступительности в уступительных высказываниях эксплицируется наиболее инвариантно на участке concessивного компонента. Однако наивные носители языка неизменно менее «чувствительны» к значению уступительности.

Ключевые слова: просодия, уступительность, concessивный компонент.

Одним из наименее исследованных типов значений является уступительность. Анализ средств ее выражения до сих пор ограничивался, как правило, синтаксическим уровнем. Существенность других языковых средств при этом не отрицалась, но их своеобразие или не раскрывалось вообще, или упоминалось лишь вскользь. Между тем в последнее время стало очевидным, что без комплексного решения вопроса теории значения, разработка проблем формы и функции в речевом акте, автоматического программирования и синтеза устной речи, типологии межъязыковых соответствий, теория и практика устного перевода не могут быть полноценными. Это обуславливает целесообразность привлечения в анализ особенностей языковой экспликации уступительности таких средств, как просодия/интонация. Экспериментальные американские и русские фразы, произнесенные в соответствии с орфоэпическими нормами этих языков, в подавляющем большинстве случаев адекватно отражают ожидаемые параметры уступительной семантики, модальности и стиля.

Разночтения относительно наличия/отсутствия значения уступительности в высказывании отмечают лишь в случаях бессоюзных и безпунктуационных

экспериментальных фраз типа *Dimly he felt there was something wrong* или *He felt dimly there was something wrong*. Причем в русском материале зафиксирован больший процент фраз, в которых значение уступительности аудиторами не улавливается (см. рис. 1). Это наводит на мысль о том, что в экспликации уступительности просодия играет более заметную роль в американском английском, нежели в русском языке.

При сравнении показателей трех групп информантов, данные показатели находятся в одних и тех же статистических зонах и однотипно отражают степень идентификации уступительности в той или иной разновидности высказываний. Однако наивные носители языка неизменно менее «чувствительны» к значению уступительности (см. рис. 1).

Наличие пунктуации способствует более четкой фонетической оформленности уступительности и, соответственно, более высокой степени ее распознавания на слух (ср. 5 и 6 на рис. 1).

Несколько неожиданными оказались результаты, связанные с местом concessивного компонента (КК)

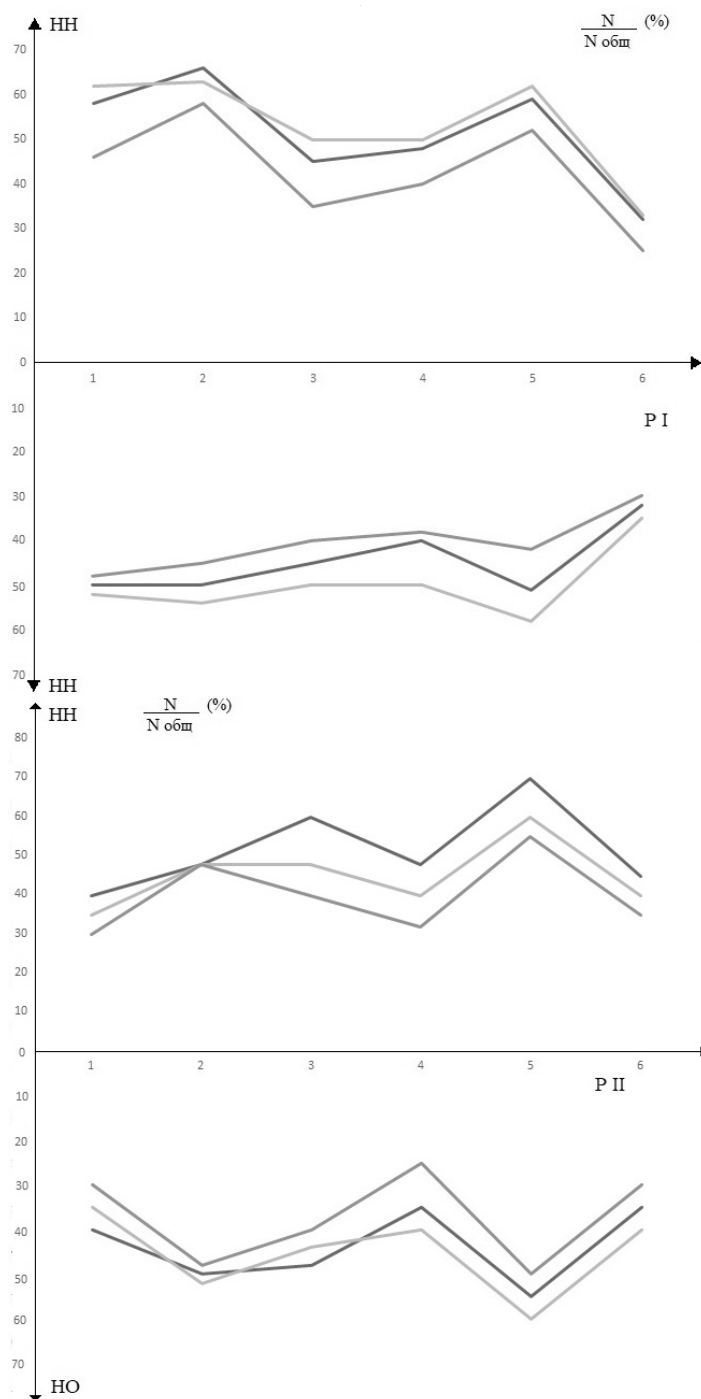


Рис.1

Примечания.

« — » — идентификации уступительности информантами-дикторами, « — » — наивными носителями языка, « — » — информантами-лингвистами. АА — американские высказывания с уступительностью, Р — русские. I, II отражают дифференциацию уступительных высказываний по характеру логико-семантических отношений в них: I-Концессивный признак vs. действие/состояние, II-концессивное обстоятельство vs. действие/состояние НН — непринужденный стиль, НО-(немитинговый) официально-деловой стиль. -1,2,3,4,5,6-структурно композиционные разновидности уступительных высказываний бессоюзных или предложных концессивных средств: 1 — уступительное высказывание с инициально позицией концессивного компонента (КК), 2 — медиальной, 3 — финальной, 4 — парцелированной, 5 — с пунктуационно выделенным КК, 6 — с пунктуационно невыделенным КК).

Таблица 1. Степень естественности синтезированных фраз с уступительностью

Сочетание доминирующего и concessивного компонентов (ДК и КК)	Стилистическая разновидность уступительного высказывания					
	НН			НО		
	Воспринято информантами как					
	I	II	III	I	II	III
2а) КК I.1.2 + ДК II.1.2.	-	48\56	52\44	-	43\45	57\55
КК I.1.2 + ДК III.1.2.	6\0	47\63	47\37	-	54\70	46\30
КК II.1.2 + ДК I.1.2.	9\23	51\55	40\22	-	52\62	48\38
КК II.1.2 + ДК III.1.2.	13\33	60\60	27\7	0\8	71\63	29\29
КК III.1.2 + ДК I.1.2.	28\41	59\52	13\7	6\14	64\71	30\15
КК III.1.2 + ДК II.1.2.	26\39	59\57	15\4	4\11	67\70	29\19
2б) ДК I.1.2.+ КК II.1.2	7\36	79\58	14\6	-	59\83	41\17
ДК I.1.2. + КК III.1.2	4\34	71\60	25\6	0\17	64\70	36\13
ДК II.1.2. + КК I.1.2	12\23	68\70	20\7	3\15	66\81	31\4
ДК II.1.2. + КК III.1.2	9\27	66\69	25\4	5\13	71\73	24\14
ДК III.1.2. + КК I.1.2	6\24	77\69	17\7	2\9	74\78	24\13
ДК III.1.2. + КК II.1.2	11\30	80\68	9\2	3\20	75\70	22\10
3а) КК I.1.3а + ДК II.1.3а.	-	57\69	43\31	-	39\54	61\46
КК I.1.3а + ДК III.1.3а.	-	52\65	48\35	-	43\48	57\52
КК II.1.3а + ДК I.1.3а.	-	48\60	52\40	-	46\52	54\48
КК II.1.3а + ДК III.1.3а.	-	48\63	52\37	-	51\56	49\44
КК III.1.3а + ДК I.1.3а.	5\11	71\68	24\21	-	68\77	32\23
КК III.1.3а + ДК II.1.3а.	3\8	66\66	31\26	-	74\78	26\22
3б) ДК I.1.3а. + КК II.1.3а	100\100	-	-	100\100	-	-
ДК I.1.3а. + КК III.1.3а	100\100	-	-	100\100	-	-
ДК III.1.3а. + КК I.1.3а	100\100	-	-	100\100	-	-
ДК II.1.3а. + КК III.1.3а	100\100	-	-	100\100	-	-
ДК III.1.3а. + КК I.1.3а	100\100	-	-	100\100	-	-
ДК III.1.3а. + КК II.1.3а	100\100	-	-	100\100	-	-
4а) КК I.1.3б + ДК II.1.3б	-	64\72	36\28	-	41\45	59\55
КК I.1.3б + ДК III.1.3б	-	59\67	41\33	-	43\48	57\52
КК II.1.3б + ДК I.1.3б	-	68\70	32\30	-	39\44	61\56
КК II.1.3б + ДК III.1.3б	-	61\69	39\31	-	47\40	53\60
КК III.1.3б + ДК I.1.3б	-	63\69	37\31	-	45\48	55\52
КК III.1.3б + ДК II.1.3б	-	67\70	33\30	-	42\46	58\54
4б) ДК I.1.3б. + КК II.1.3б	100\100	-	-	100\100	-	-
ДК I.1.3б. + КК III.1.3б	100\100	-	-	100\100	-	-
ДК II.1.3б. + КК I.1.3б	100\100	-	-	100\100	-	-
ДК II.1.3б. + КК III.1.3б	100\100	-	-	100\100	-	-
ДК III.1.3б. + КК I.1.3б	100\100	-	-	100\100	-	-
ДК III.1.3б. + КК II.1.3б	100\100	-	—	100\100	-	-
5а) КК I.1.3в + ДК II.1.3в	-	71\70	29\30	-	48\43	52\57
КК I.1.3в + ДК I.1.3в	-	71\69	29\31	-	44\40	56\60
КК II.1.3в + ДК I.1.3в	-	65\69	35\31	-	38\41	62\59

Сочетание доминирующего и concessивного компонентов (ДК и КК)	Стилистическая разновидность уступительного высказывания					
	НН			НО		
	Воспринято информантами как					
	I	II	III	I	II	III
КК II.1.3в + ДК III.1.3в	-	68\72	32\28	-	34\37	66\63
КК III.1.3в + ДК I.1.3в	-	64\66	36\34	-	37\31	63\69
КК III.1.3в + ДК II.1.3в		68\69	32\31	-	40\34	60\66
5б) ДК I.1.3в. + КК II.1.3в	100\90	0\10	-	100\78	0\16	0\6
ДК I.1.3в. + КК III.1.3в	100\96	0\4	-	100\81	0\16	0\3
ДК II.1.3в. + КК I.1.3в	100\92	0\8	-	100\88	0\12	-
ДК II.1.3в. + КК III.1.3в	100\89	0\11	-	100\87	0\13	-
ДК III.1.3в. + КК I.1.3в	100\89	0\11	-	100\85	0\9	0\6
ДК III.1.3в. + КК II.1.в	100\100	-	-	100\90	0\10	-
17б) ДК I.2Б.1 + КК II.2Б.1 ДК I.2Б.1 + КК III.2Б.1 ДК II.2Б.1 + КК I.2Б.1 ДК III.2Б.1 + КК III.2Б.1 ДК III.2Б.1 + КК II.2Б.1 ДК I.2Б.1 + КК II.2Б.1	27\2	40\54	33\44	20\0	58\60	22\40
	14\0	57\61	29\39	6\0	52\47	42\53
	9\4	60\78	31\18	-	59\57	41\43
	-	56\70	44\30	-	57\62	43\38
	-	47\64	53\36	-	50\58	50\42
	4\0	58\63	42\37	-	55\61	45\39
18а) КК I.2Б.2 + ДК II.2Б.2	86\12	10\74	4\14	72\9	21\76	7\15
КК I.2Б.2 + ДК III.2Б.2	82\14	12\70	16\16	80\30	11\73	9\14
КК II.2Б.2 + ДК I.2Б.2	84\12	15\78	1\10	77\8	14\82	9\10
КК II.2Б.2 + ДК III.2Б.2	79\15	17\73	14\12	74\11	20\80	6\9
КК III.2Б.2 + ДК I.2Б.2	88\21	12\72	0\7	81\13	10\79	9\8
КК III.2Б.2 + ДК II.2Б.2	87\14	12\73	1\13	79\7	17\83	4\10
18б) ДК I.2Б.2 + КК II.2Б.2	-	23\11	77\89	-	18\11	82\89
ДК I.2Б.2 + КК III.2Б.2	-	19\14	81\86	-	19\12	81\88
ДК II.2Б.2 + КК I.2Б.2	-	20\16	80\84	-	13\15	87\85
ДК II.2Б.2 + КК III.2Б.2	-	21\8	79\92	-	17\11	83\89
ДК III.2Б.2 + КК I.2Б.2	-	16\12	84\88	-	15\9	85\91
ДК III.2Б.2 + КК II.2Б.2	-	22\14	78\86	-	15\12	85\88

в высказывании бессоюзных или предложных уступительных средств — медиальная позиция КК распознается лучше в обоих языках. Пока затруднительно ответить, что способствует подобному восприятию КК на слух — то ли более ярко выраженный фонетический портрет КК, то ли сама позиция КК.

Ниже представлен рис. 1: Идентификация уступительности в американских и русских высказываниях бессоюзных или предложных concessивных средств.

При наличии же союзных или предложных concessивных средств в высказывании ни позиция КК, ни место уступительного элемента в КК, ни объем последнего,

ни наличие/отсутствие пунктуации не влияют на высокую степень распознавания значения уступительности.

В синтезированных фразах с КК первоначально в медиальной позиции проявление характера логико-семантических отношений уступительности, если оно имеет место, подавлено своеобразием медиальной позиции КК, которая в данном случае или инициальна, или финальна. Возможно, именно указанное своеобразие обуславливает просодическую неестественность у значительного количества синтезированных фраз (см. 2а и 2б в табл. 1).

По сравнению с американскими в русских фразах как в НН, так и в НО наблюдается больший процент просо-

дической естественности (до 41%), а при сопоставлении стилистических реализаций большую свободу допускает НН.

Локализация уступительного элемента в КК не влияет на характер логико-семантических отношений уступительности (см. 3а/3б, 4а/4б, 5а/5б в табл. 1).

В американском английском, сравнительно с русским, уступительный элемент в КК имеет более узкую зону подвижности, соответственно, более кодифицированные просодические черты. Поэтому изменение его позиции модифицирует или даже разрушает просодическую структуру всего высказывания в большей степени, чем в русском языке. В НО частотность такого разрушения более рекуррентна, чем в НН (ср. графы НН и НО в 4а табл. 1).

Синтезированные фразы без союзных или предложных средств уступительности подвержены значительным модификациям их просодии, особенно в русском языке (см., напр., 17б в табл. 1). В наибольшей степени эти модификации наблюдаются в случаях с медиальной позицией КК (в синтезе — финальной; до 8 9% просодически неприемлемых реализаций, см. 18а, 18б табл. 1).

Сочетания ДК + КК в редуцированной структуре без союзных или предложных средств уступительности с медиальной позицией КК практически не возможны (см. 18б табл. 1), то есть дистанцирование concessивного признака обстоятельства или действия от доминирующего действия/состояния в таких структурах делает фразу орфоэпически неприемлемой. Иными словами, передислокация элементов в структуре высказывания имеет свои ограничения, которые детерминированы также и просодией. Причем в русском языке они более жесткие (ср. показатели неестественных реализаций в американском английском /77% — 84% в НН и 82% — 87% в НО/ и русском /84% — 92% в НН и 85% — 91% в НО/; см. 18б табл. 1). Это, пожалуй, один из тех ярких случаев, когда показатели просодической неестественности преобладают практически во всех синтезированных образованиях. Стилистическая дифференциация заметна лишь в американском английском.

Одним из главных выводов, представленного типологического анализа англо-русских соответствий в просодии уступительности является тот факт, что значение уступительности в уступительных высказываниях эксплицируется наиболее инвариантно на участке concessивного компонента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдалина Е. А. Интонационные средства выражения ремы в простом повествовательном предложении в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1973. — 16 с.
2. Аксенова Г. Н. Интонационная структура сложных бессоюзных пояснительных предложений в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1972. — 16с.
3. Анашкина И. А. Аксиология звучащего текста как артефакта культуры: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — М., 1996. — 47 с. Антипова А. М. Ритмическая система английской речи. — М.: Высшая школа, 1984. — 119 с.
4. Артемов В. А. Метод структурного анализа речевой интонации: Учеб. пособие. — М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1962. — 64 с.
5. Аствацатурьянц Н. В. Просодия диалогических единств, завершающих коммуникацию (экспериментально-фонетическое исследование на материале английских разговорных текстов): Дис. ... канд. филол. наук. — Пятигорск, 1989. — 172 с.
6. Белгородская Л. И. Интонационная структура бессоюзных
7. Вишневская Г. М. Интерференция и акцент (на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка): Дис.
8. Гончаренко. Н. И. Уступительные союзы в структуре сложно- подчиненного предложения // Вопросы лексики и грамматики иностранных языков. — М., 1971. Дубовский Ю. А. Типология маркеров для анализа речевой просодии // Просодические средства организации стилистически различных текстов в современном английском языке. Межвузовский сборник научных трудов. — м МРПИ им. В. И. Ленина, 1985. — С. 131–140.
9. д-ра филол. наук. — Санкт-Петербург, 1993. — 481 с.
10. Дубовский Ю. А. Относительность в вариативности речевой просодии // Тезисы докладов межвузовской конференции «Социальная и функционально-стилистическая вариативность языка». — Пятигорск: ПГЛУ, 1993. — С. 13–15.
11. Кауфова И. Б. Экстралингвистические факторы в реализации незавершенности (на материале русского языка) / И. Кауфова // Лингвокультурные феномены в коммуникативном пространстве полиэтничного региона. Материалы I Международной научной конференции. Под общей редакцией Е. А. Жуковой, И. В. Ковтуненко, Е. В. Маслаковой, О. М. Холомеенко — 2014. С. 233–236.
12. Кауфова И. Б. Анализ просодических характеристик синтагм с незавершенностью в политическом дискурсе / И. Кауфова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 2–2 (44). С. 96–100.
13. Кауфова И. Б., Кауфова Л. А. Коммуникативные тактики самопрезентации политического деятеля (на примере публичного выступления Терезы Мей) / И. Кауфова, Л. Кауфова // Разноуровневые черты языковых и речевых явлений Межвузовский сборник научных трудов. — 2018. — Пятигорск. С. 41–48.
14. Кауфова Л. А. Просодия побудительных сверхфразовых единств В разных экстралингвистических условиях (экспериментально-фонетическое исследование на материале американского варианта английского языка): Дис. ... канд. филол. наук. — Пятигорск, 1995. — 255 с.

15. Кравченко С. Ю. Динамика семантических изменений заимствованных слов в русском языке / С. Кравченко // Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах (Коммуникация — 2002). Материалы Международной научно-практической конференции. 2002. С. 71–72.
16. Кравченко С. Ю. Когнитивные основы формирования категорий / С. Кравченко // В мире научных открытий. 2015. № 5–6 (65). С. 2140–2152.
17. Кузнецова М. С. Англо-русские соответствия в просодии уступительности: экспериментально-фонетическое исследование / М. Кузнецова // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Пятигорский государственный лингвистический университет. Пятигорск, 1998. — 18 с.
18. Кузнецова М. С. О возможных критериях дифференциации уступительных высказываний (на материале английского и русского языков) / М. Кузнецова // Университетские чтения — 2014. С. 109–113.
19. Кузнецова М. С. Роль просодии в экспликации уступительности в современном русском и английском языках / М. Кузнецова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 11–2 (53). С. 100–103.
20. Петренко С. А. К вопросу о категории дейксиса в лингвистике / С. Петренко // Русское слово на Северном Кавказе: история и современность. Международная научно-практическая конференция для молодых преподавателей, российских и иностранных студентов, магистрантов и аспирантов. — 2016. — Пятигорск С. 102–107.
21. Шишимер Л. Ф. Произносительный акцент как результат взаимодействия языков / Л. Шишимер // Новые идеи в лингвистике XXI века: Материалы I Международной научной конференции, посвященной памяти профессора В. А. Хомякова. 2009. С. 316–320.
22. Шишимер Л. Ф. К проблеме интонационной идиоматики / Л. Шишимер // Университетские чтения — 2012, 12–13 января 2012 г. Министерство образования и науки РФ, ФГОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет». Пятигорск, 2012. С. 167–171.
23. Шишимер Л. Ф. Интонация как средство актуализации эмоционального смысла / Л. Шишимер // Университетские чтения — 2015. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. 2015. С. 120–125.

© Кузнецова Марина Станиславовна (mupide@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Пятигорский государственный университет

СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОГО ВЫРАЖЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРИ СОЗДАНИИ ОБРАЗОВ ОБРАЗОВ ГЕРОЕВ ПРОИЗВЕДЕНИЙ АВТОРАМИ «ПОТЕРЯННОГО ПОКОЛЕНИЯ» (Э. ХЕМИНГУЭЙ. У. ФОЛКНЕР. Ф. ФИЦЖЕРАЛЬД)

**THE SPECIFICS OF LANGUAGE
EXPRESSION OF GENDER
CHARACTERISTICS
IN THE CREATION OF IMAGES
OF CHARACTERS OF WORKS
BY THE AUTHORS
OF THE "LOST GENERATION"
(E. HEMINGWAY, W. FAULKNER,
F. FITZGERALD)**

L. Stativka

Summary. The article for the first time presents an analysis of the specifics of language expression of gender characteristics in the creation of female and male images of the characters of the works by American writers of the first half of the XXth century (E. Hemingway, W. Faulkner, F. Fitzgerald). The author highlights the stylistic means by which these images are presented and correlated, which, in general, helps to determine their conceptual role in the worldview of the studied American authors of the "lost generation".

Keywords: gender characteristics, male character, female character, 'lost generation', verbal characteristic, nonverbal image, stylistic means.

Стативка Людмила Александровна

*Аспирант, Московский Государственный Областной
Университет
lusi1984@mail.ru*

Аннотация. В статье представлен анализ специфики языкового выражения гендерных характеристик при создании женских и мужских образов героев произведений американскими писателями первой половины XX века (Э. Хемингуэй, У. Фолкнер, Ф. Фицджеральд). Автором также выделены стилистические средства, с помощью которых эти образы представляются и соотносятся, что помогает понять в целом концептуальную роль стилистических средств при гендерном подходе к созданию образов героев в миропонимании исследуемых американских авторов «потерянного поколения».

Ключевые слова: гендерные характеристики, мужской образ, женский образ, «потерянное поколение», вербальная характеристика, невербальный образ, стилистические средства.

Творчество американских писателей «потерянного поколения», среди которых значимыми фигурами являются Э. Хемингуэй, У. Фолкнер и Ф. Фицджеральд, относится к первой половине XX века и не раз являлось предметом исследований в сфере филологических и лингвистических наук, как и, впрочем, творчество других американских писателей этого периода времени (см. работы Е. Ф. Сартания, И. О. Мазирки и др.) [1], [2], [3], [5]. Этот исторический период был насыщен эпохальными и в основном трагичными событиями, которые перевернули не только привычный для человечества миропорядок, но и изменили его восприятие в умах народов большого количества стран. Такого масштаба изменения всегда находят отражение в творчестве художников слова, многие из которых стремятся отразить в своих произведениях дух времени, в котором они живут, и обозначить пути для расширения области человеческого сознания в целом.

Мировые войны и глубокие экономические кризисы, потрясшие многие страны и целые нации в первой половине XX века, вызвали глубокий переворот в сознании людей, в понимании ими природы, сущности и значимости человеческих отношений, необходимости в сотрудничестве, важности взаимопомощи и принятия во внимание моральных ценностей каждого индивида, в том числе и в таких базовых социальных ролях, как гендерные (см. также И. О. Мазирка) [2], [3], [5], [6]. Поэтому в произведениях авторов, живущих и творчески активно развивающихся в этот период — Э. Хемингуэя, У. Фолкнера и Ф. Фицджеральда, наблюдается также базовая трансформация гендерного подхода при создании ими вербальных и невербальных образов своих героев — от присущего мужской природе некоего не отличающегося особым вниманием взгляда на роль женщины в обществе и на отношения с ней в целом, к концептуальному

осмыслению развития каждого человека как индивида, вне зависимости от его половой принадлежности в социуме.

В этом контексте примечателен образ Кэтрин Баркли в романе Э. Хемингуэя 'A Farewell to Arms' [16]. Следует заметить, что героями военных произведений писателя всегда становились мужчины, но особенностью творчества Э. Хемингуэя как писателя «потерянного поколения» является его постоянное обращение к теме «любви на войне», что делает автора создателем весьма оригинальных женских персонажей через их диалоги и монологи.

Образ Кэтрин отлично вписывается в желание Э. Хемингуэя изобразить некую «идеальную возлюбленную», с точки зрения каждого мужчины, участвующего в боевых действиях. Используемые героиней речевые обороты, лексика ее реплик, стиль высказываний в целом, вполне отражают замысел автора — показать женщину, которая всегда готова «раствориться» в любимом мужчине.

Кэтрин декларирует:

'There is no 'me'. I am you. Please do not invent a separate 'me'!. 'Honey, I love you so much that I want to be you' [16].

Желание Кэтрин жить исключительно интересами главного героя приводит ее к тому, что она даже отчасти утрачивает инстинкт самосохранения.

'Oh, dear... I'd better fall dead at this very spot if it ever could save your life!' [16].

Стилистически данная фраза наполнена очень экспрессивными оборотами — не просто умереть, а мгновенно (*fall dead at this very spot*), а фраза *I'd better*, согласно контексту, выражает скорее не идейный взгляд героини (пожертвовать собой ради солдата, защитника отечества), а ее личностную позицию, продиктованную чувствами.

Апофеозом альтруизма героини выступает сцена родов, во время которых она думает не о себе и даже не о ребенке, а о том, пообедал ли ее любимый муж, и затем начинает винить себя за то, что доставляет ему и доктору столько хлопот.

'She seemed to completely forget what a delicate situation she was in — the only thing she could think and talk about was: 'Dear, have you had your dinner?' [16].

С точки зрения стилистики, данная фраза, описывающая поведение героини, содержит наречия и прилагательное, выражающие крайности проявлений —

completely, only, delicate. Наряду с лексемами, которые подчеркивают состояние уязвимости героини — *seemed, delicate* — ее бурные эмоциональные порывы вызывают у читателя состояние внутреннего напряжения, которое в целом коррелирует с духом описываемого автором сложного для страны периода времени.

Приведенные примеры иллюстрирует идеалистичное восприятие автором женщины, как образа, связанного с архетипами Мать, Родина, Забота — той, которая ради сражающегося на войне мужчины готова пожертвовать всем, даже своей собственной жизнью. При этом и образ главного героя — мужчины, представляется автором не менее идеалистичным, что передается через психологическую линию сюжета произведения, где раскрывается внутренняя трансформация героя в описываемых в романе событиях.

Идеалистическое восприятие героем действительности и осознание им своей роли в ней выступают в произведении как пример, созданного автором собирательно-го образа гендера.

'When the dazzling society was involved into the mess of the war everyone instantly remembered the natural destination of people: gracious gentlemen became simple men and refined ladies became simple women. Simple and indescribably gorgeous in their simplicity' [16].

Стилистически данный отрывок характеризуется наличием в нем ряда синонимических повторов (одни и те же понятия названы разными словами/словосочетаниями): *'gracious gentlemen — men', 'refined ladies — women'*. Кроме того, трижды повторяется лексема *'simple'*, которая как бы рефреном доносит основную мысль автора о том, что гендерные роли с наибольшей силой и красотой раскрываются именно в простоте поведения обоих полов.

Подобная линия восприятия действительности героем-мужчиной прослеживается во всех произведениях Э. Хемингуэя и таким образом, как бы ставит мужчину и женщину вровень — каждый из них имеет свои высокие мотивы, исполняет свой долг служения Родине, а значит, не просто играет гендерно обусловленную социальную роль, но раскрывает и свою, данную ему от рождения человеческую и гуманистическую миссию (см. также [4]).

'Men and women, standing side by side, all carrying the common burden of intricate historical challenges' [16].

Лексическое наполнение данного предложения характеризуется наличием в нем как бы двух полюсов — с одной стороны такие простые и общеупотребитель-

ные слова и выражения как *'men and women'*, *'side by side'*, описывающие общность гендеров перед лицом ломающих и проверяющих их на стойкость духа обстоятельств — *'intricate historical challenges'* — которые как бы «обосновались» на противоположном полюсе, как коварный враг простодушия и доверия судьбе в сложное военное время.

Гендерный подход в создании образов героев является значимым и в творчестве другого американского писателя «потерянного поколения» Ф. Фицджеральда. Первый же опубликованный и принесший автору известность роман *'On this Side of Paradise'* (1920) [12], отражает концептуальное отношение писателя к гендеру и человеческим взаимоотношениям в целом. Центральный персонаж романа девушка Розалинда — типичный образ наивной романтической героини, живущей в собственном мире утонченных и возвышенных чувств и переживаний. Именно такой мир становится центром сюжета романа, вокруг которого выстраиваются мужские персонажи, исполняющие свои значимые, но при этом второстепенные роли. Приведем пример из описания вечера, на котором Розалинда принимает гостей:

'She was sitting in the middle of the room like an empress gracefully accepting the numerous bows of newcoming gentlemen' [13].

При создании женского образа в приведенном примере используются слова *'middle'*, *'empress'*, *'gracefully'*, что придает ему особую значимость и подчеркивает доминирующую роль в произведении. Мужские же образы вербально представлены здесь с использованием слов *'numerous'*, *'bows'*, с помощью которых автор как бы «намекает» на второстепенную и в какой-то мере даже подчиненную роль мужчины в отношениях с женщиной.

Рассмотрим еще пример.

'She was shining with pure delight and young beauty and the whole world seemed to start sparkling around her' [13].

В приведенном предложении и согласно контексту произведения, автором вновь делается больший акцент на центральной роли женщины в обществе, при чем в противопоставлении с мужчиной. Такие слова как *'shining, delight, beauty, sparkling'* передают авторское восхищение образом героини и гендером в целом, а фраза *'the whole world'* как бы уводит все остальное сущее на периферию внимания читателя, давая ему сосредоточиться на доминирующей роли женского гендера.

Таким образом, Ф. Фицджеральд в своем произведении пытается отвести женщине центральное место

в обществе, а, порой, не только важное, но даже определяющее место в системе человеческих координат и ценностей вообще, при этом именно удовлетворению потребностей женщины он отводит решающую роль в процессе структурных социальных преобразований. Однако писатель не умаляет роль мужчины в своей авторской «системе мироздания», отдавая должное его значимости и влиянию в ней.

С точки зрения гендерного аспекта, все же следует заметить, что Ф. Фицджеральд — это больше «певец» мира женщин. Наиболее яркие в этом смысле представления автора воплощены в его всемирно известном романе «Великий Гэтсби» (*'The Great Gatsby'*) [15], который снискал писателю не только мировую славу, но и по праву стал шедевром американской литературы, символом определенного исторического периода, «эпохи джаза». Роман буквально пропитан духом «женской цивилизации» — искусства, изящества, моды и праздника. Именно в этом произведении выдающиеся, признаваемые автором с полным правом на господство женские образы, созданные им через описания, монологи и диалоги героинь, отвечают настроению самого автора, который не находит стыковки мира благополучия, радушия и изящества с существовавшей на тот момент внешней действительностью — войнами и экономическими кризисами.

Лексика монологов и диалогов героев, описание их поведения, манер, чувств, внешности и в других произведениях писателя, призванная создавать гендерные (женские и мужские) образы (*splendid, glamorous, admirable, graceful, harmonious*), наполнена духом «универсальной» женственности, выходящей за рамки просто человеческой и убедительно дающей рецепиенту (читателю) понять, каким писатель желает видеть этот жестокий мир в идеале. Рассмотрим примеры из произведения Ф. Фицджеральда «По ту сторону рая» (*'On this side of paradise'*) [13].

'Andy gracefully hopped over the junk and immediately saw what his friends were talking about' [14].

'Just Andy Lockheart — winner of the Western Golf Championship at eighteen, captain of his freshman baseball team, handsome, successful at everything he tried, a living symbol of the splendid, glamorous world of Yale' [14].

Здесь мужской образ Энди (*Andy*) описывается автором с использованием выражений *gracefully hopped, handsome, successful at everything he tried, symbol of the splendid, glamorous world*, которые характеризует отношение автора к мужчинам как к гендеру, в полной

мере обладающему эстетическими достоинствами. Еще примеры.

'Everybody was listening to the pianist playing and their hearts were melting with these admirable harmonious sounds' [14].

В данной фрагменте игра пианиста описывается эпитетами *'admirable, harmonious'*, что характеризует и самого исполнителя как натуру тонкую, способную производить подобную музыку.

'For a year Basil had walked like him and tried unsuccessfully to play the piano by ear as Andy Lockheart was able to do' [14].

В этом фрагменте при описании безуспешных попыток одного из героев романа подражать Энди во всем — в походке, в игре на фортепиано, автором вводятся выражения, также характеризующие сам пример подражания (Энди), как личность талантливую (способную производить любую музыку на слух).

'She was almost beautiful, with rather large features and bright fresh color behind which her heart seemed to be trembling a little with laughter. Her voice and her lithe body were always mimicking, ceaselessly caricaturing every sound and movement nearby, until even those who disliked her admitted that Evelyn could always make you laugh' [13]

Приведенное описание женского образа Эвлин (*Evelyn*) характеризует героиню (вполне, в духе Ф. Фицджеральда), как *'with rather large features', 'lithe body' и т. д.*, то есть отчасти как образ, не уступающий по своим эстетическим и личностным характеристикам мужским персонажам романа.

А в отрывках:

'Then we noticed the old mother of girls who was sitting in the refreshing shadow of the oak tree having rest like an experienced soldier after a long battle' [13]

'She learned in England to prefer whiskey and soda to wine, and her small talk was broadened in two senses during a winter in Vienna' [13] образ умудренной опытом матери напрямую сравнивается не просто с мужским гендером *'prefer whiskey and soda to wine'*, но и с образом смелого, уверенного в себе человека, испытывавшего все тяготы жизни, солдата, утомленного войной и жестокостью сражений.

Лексика из двух последних примеров демонстрирует представление автора о существовании различ-

ных ипостасей женской природы как *'bright fresh color', 'trembling with laughter', 'lithe body'* в юности, так и *'experienced soldier', 'broadened in two senses', 'prefer whiskey and soda to wine'* в более зрелом возрасте, то есть писатель создает образ женщины, по своим личностным характеристикам ничем не уступающий образу «закаленного тяготами жизни бойца».

Относительно большей «приземленностью» созданных образов в рамках гендерного подхода характеризуется творчество другого писателя той же литературной группы — У. Фолкнера. В те сложные и весьма переменчивые для США и ряда европейских стран годы автором был создан ряд романов (*'Light in August', 'The Unvanquished'* и *'Go Down, Moses'*, включая повесть *'The Bear'* и др.) [9], [8], [10], [7].

Образы героев и героинь в упомянутых произведениях отличаются своей реалистичностью и разнообразием, поскольку были созданы на базе обширных и внимательных наблюдений автора за окружающей его действительностью. Следует отметить, что реалистичность вообще присуща стилю писателя: характеры его персонажей раскрываются не через внутренний психологизм, как у Э. Хемингуэя, а через внешние, хорошо наблюдаемые проявления. Рассмотрим пример из произведения У. Фолкнера «Роза для Эмили».

'The construction company came with niggers and mules and machinery, and a foreman named Homer Barron, a Yankee — a big, dark, ready man, with a big voice and eyes lighter than his face' [12].

С помощью, использованной в данном фрагменте лексики, автор через описание внешности героя как *'big, dark, ready man', 'with big voice'*, которое усиливает указанные писателем основные его личностные характеристики, в целом характеризует этого героя как *'foreman', 'master'* и *'disrespected man'*.

Большой калейдоскоп характерных образов наблюдается у У. Фолкнера скорее среди его героев-мужчин — все они обладают особенными, отличительными для своего гендера чертами и соответствующей этому гендеру манерой выражения мыслей. Так, лексически речь старика Хаксли — немало повидавшего на своем веку типичного деревенского жителя, из романа У. Фолкнера *'Village'*, хотя и изобилует нецензурными выражениями, однако вместе с невербальными характеристиками героя, к которым можно отнести описание автором произведения его поступков и внешнего вида, создают у читателя весьма положительное мнение об этом персонаже:

'The old chap was sitting on the stairs and sewing his old jacket with approving curses: 'Good job, bloody

hell! This tailor knew how to make bloody good jackets' [11].

А в следующем примере:

'The gentlemen was sitting upright on his chair showing no trace of emotion on his narrow intelligent face' [11], благодаря использованию таких лексем как *'upright'*, *'intelligent'* также создается положительное отношение к мужскому персонажу, хотя он сам конкретно не проявляет каких-либо признаков эмоциональности или человеческих чувств при получении страшной вести.

Более молодые по возрасту мужские персонажи У. Фолкнера, такие как лейтенант Говард из романа *'Light in August'* [9] и Билли из романа *'The Unvanquished'* [8] также создавались автором путем введения в текст их вербальных (монологи, диалоги) и невербальных характеристик (описание действий, поведения) в сюжете произведения.

Лейтенант Говард отличается, например, очень лаконичной речью с частым использованием военной терминологии, подчеркивающей суровый и сдержанный характер героя, серьезность его взглядов и твердость жизненной позиции. В речи Гарварда преобладает лексика нейтрального и официального стилей, например, *'desposition, order, itinerary, proceed'*, которая помогает автору романа создать образ закаленного и сурового человека войны. Вот как это представлено в одном из отрывков романа:

'— Where did you fight?

— I have arrived directly from the disposition of the eastern front commandment' [9].

Для другого героя Билли, свойственны мечтательность, рассуждения о чувствах, грезы о будущем, что проявляется вербально в абстрактных словесных выражениях его реплик с использованием таких существительных как *'fortune, service, dream, virtue'*. Например, вот так Билли делится своими планами на будущее:

'I'm dreaming of a big fortune, you know. If one is at service for decades, God should send something good to him eventually' [8].

Примечательно, что мир героев У. Фолкнера, раскрываемый автором вербально через их речь, не вербально, логично и гармонично выражается и через сюжетные роли и линии поведения этих героев в произведении. Например, в романе *"Village"*:

'He was standing there choked with sobs and awkwardly waving his arms' [11].

Приведенная фраза описывает эмоции героя через его внешние действия — *'standing choked with sobs, awkwardly waving'*, которые и без прямой речи выражают описываемые чувства персонажа.

Наряду с достаточно живым и подробным представлением мужских образов в романах У. Фолкнера, женские же несут на себе в основном некую фоновую роль. Тем не менее, образ героини-женщины в творчестве писателя также достаточно активно участвует во всех происходящих событиях сюжетной линии романа. Через невербальное, а именно, реакции, поступки и т.д. героинь-женщин писатель придает самые незначительные оттенки и дополнительные смыслы художественной действительности своих произведений, что в итоге помогают писателю выстроить характеристики героев-мужчин в некое целое, характерное мужскому гендеру.

В приведенном ниже примере из романа *"Village"*:

'She looked dull and suppressed and moved around unwillingly under the severe gaze of her husband' [11] суровость взгляда мужа (*'severe gaze'*) отражается в ответном поведении его жены, описываемым автором при помощи такого оборота как: *'dull and suppressed, unwillingly'*. При этом из приведенного примера не ясно, каков характер этой женщины и каковы ее личностные качества — на поверхности (в описании ее состояния и поведения) только рефлексия характера ее мужа.

Образы женщин у У. Фолкнера преимущественно архетипичны — мать, жена, сестра и т.д., автор не раскрывает эволюцию женского сознания на переломе эпох, не уделяет такого пристального внимания этому в сравнении с работой в системе «мужской» линии повествования. Тем не менее, гендерное взаимодействие в творчестве У. Фолкнера представлено очень гармонично и реалистично, вероятно, такой порядок создания и раскрытия образов своих героев, в том числе и, с точки зрения, гендерного подхода к этой проблеме, сделали произведения писателя одними из лучших и реалистичных литературных творений своего времени, а уход на второй план подробных характеристик женщин-героинь (согласно их диалогам и монологам) у рассмотренных нами авторов «потерянного поколения» в целом вполне объясним, поскольку связан с социальными особенностями развития американского общества того периода времени и выступает отголоском бытовавших в социуме США первой четверти прошлого столетия веками сформированных патриархальных взглядов.

Таким образом, анализ гендерного подхода в творчестве трех американских писателей первой половины XX века, относящихся к так называемой группе «потерянного поколения» при создании писателями образов

героев своих произведений показал, что каждый из авторов в рассмотренных нами примерах имеет свою собственную модель взаимодействия в обществе полов и распределения ролей между ними. Если У. Фолкнер отражает «мужскую» действительность как центральную, а женской отводит роль второстепенной, то Ф. Фицджеральд, напротив, ставит женские качества на пьедестал, и предлагает их в качестве идеала для всего общества, оставляя мужские роли, где-то на «окраине мироздания».

Наиболее глубокая проработка образов, с точки зрения гендерного подхода к их созданию и трансформации, наблюдается у Э. Хемингуэя, который показывает эволюцию ролей мужчины и женщины в их взаимодействии друг с другом под влиянием исторических событий как бы изнутри — с точки зрения психологической основы их отношений и трансформации этой основы, выражающейся в диалогах и монологах героев и их поведении.

Глубинный психологизм образов, с точки зрения гендерного подхода к их анализу, хотя и содержит зна-

чительную степень идеалистичности, тем не менее не может быть назван вторичным или поверхностным. Гендерность в формировании образов героев у автора — это скорее отражение коллективной человеческой эволюции, ее общих закономерностей и резких скачков/спадов, которые происходят в обществе в ее национальных глубинах в целом.

Творчество всех трех авторов объединяет идея взаимодействия и неразрывности гендерных ролей в социуме, каждая из которых наделена рядом собственных уникальных черт, будь то их традиционная архитипичность или передовая трансформация. Примечательно, что при этом каждый автор создает большое количество разнообразных персонажей, описывает их характеры и речевое поведение, проводя при этом разграничение не только по их половому признаку, но и по возрасту, национальности, жизненному опыту и другим чертам, признавая и превознося высокую уникальность каждой индивидуальности, в которой гендер выступает лишь одним из множества значимых для развития сознания и духа Человека характеристик.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гирева Е., Королев А., Охлобыстина А. Литература «века джаза» и Ф. С. Фицджеральд // Диалог языков, культур и литератур в профессионально ориентированном и филологическом аспектах: сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч. — практ. конф. студентов, магистров и аспирантов (г. Москва, 18 апр. 2014 г.) / [отв. ред. М. Н. Николаева]; ГБОУ ВПО МГПУ, Ин-т гуманитар. наук. М., 2014. С. 67–69.
2. Мазирка И. О. Психолингвистические аспекты исследования американской литературы. Монография — М.: МГОУ, 2005. 174 с.
3. Мазирка И. О. Психолингвистические основы вербальной характеристики героя художественной литературы: диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.19 / Мазирка Ирина Олеговна; [Место защиты: Военный университет]. — Москва, 2008. — 338 с.
4. Рущая В. В. Лингвистический анализ рассказа Э. Хемингуэя «Белые Слоны» / В. В. Рущая // Научно-технический прогресс как фактор развития современной цивилизации: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2017. С. 191–194.
5. Сартания Е. Ф. С. Фицджеральд в американской и мировой литературе / Е. Сартания // Диалог языков, культур и литератур в профессионально ориентированном и филологическом аспектах: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции студентов, магистров и аспирантов. ГБОУ ВПО МГПУ; Ответственный редактор М. Н. Николаева. 2014. С. 84–86.
6. Фарамазян З. А. Историко-биографический роман У. Фолкнера «Тереза»: история создания, образ «грешной Магдалены Европы» / З. А. Фарамазян // Греция и Кипр: язык, культура, история, современность: материалы IV Международной научно-практической конференции эллинистов. ФГБОУ ВО КубГУ, Центр греческого языка при Министерстве образования Греции; Под редакцией И. Каколири, Л. Н. Мирошниченко. 2018. С. 138–144.
7. Faulkner U. The bear / <https://www.rulit.me/books/collected-stories-read-217143-1.html>.
8. Faulkner U. The Unvanquished / <https://knigogid.ru/books/336383-the-unvanquished/toread>
9. Faulkner W. Light in August / U Faulkner // [Electronic resource]. Access mode: <https://www.livelib.ru/book/1000005089-uilyam-folkner>.
10. Faulkner W. Go down, Moses / W. Faulkner [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bookre.org/reader?file=1091679>
11. Faulkner W. Village / W. Faulkner [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.livelib.ru/book/uilyam-folkner>.
12. Faulkner W. A Rose for Emily / W. Faulkner [Electronic resource]- Access mode: http://xroads.virginia.edu/~DRBR/wf_rose.html
13. Fitzgerald F. On this side of paradise / F. Fitzgerald [Electronic resource]. — Access mode: <https://www.litmir.me/br/?b=8739&p=1>.
14. Fitzgerald F. The captured shadow / F. Fitzgerald [Electronic resource].-Access mode: <http://fitzgerald.narod.ru/basil/057e-shadow.html>
15. Fitzgerald F. The Great Gatsby / F. Fitzgerald [Electronic resource]. — Access mode: https://ebooks.adelaide.edu.au/f/fitzgerald/f_scott/gatsby/chapter1.html
16. Hemingway E. Farewell for arms / E. Hemingway // Military literature [Electronic resource]. Access mode: <http://militera.lib.ru/prose/foreign/hemingway1/index.html>.

© Стативка Людмила Александровна (lusi1984@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНИМАЛИСТИЧЕСКАЯ КОГНИЦИЯ: СТРАХ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

ANIMALISTIC COGNITION: FEAR (BASED ON THE ENGLISH LANGUAGE SOURCE)

N. Chezybaeva

Summary. The interest of Russian and foreign scientists lies in the field of cognitive science that opens up new perspectives in the study of cognitive processes of brain functioning as well as mechanisms of control of humans and animals' behaviour. Particular attention is paid to the specifics of extra-linguistic reality understanding. This article reveals the development of human knowledge about oneself through comparison, search for similarities with the realities of the natural world. The focus is the associative relationship of the emotion of fear and its embodiment in animalistic images.

Keywords: cognition, animality, emotions, fear.

Чезыбаева Наталья Владимировна

*К.филол.н., доцент, Хакасский технический институт — филиал Сибирского федерального университета (город Абакан)
Natti81@mail.ru*

Аннотация. Интерес российских и зарубежных ученых к исследованиям в области когнитивистики открывает новые перспективы в изучении познавательных процессов функционирования мозга и механизмов регуляции поведения у человека и животных. Особое внимание уделяется специфике осмысления внеязыковой реальности. Настоящая статья раскрывает развитие человеческого знания о себе посредством сравнения, поиска сходства с реалиями мира природы. В центре внимания — ассоциативная связь эмоции страха и ее воплощение в анималистических образах.

Ключевые слова: когнитивика, анималистическая когнитивика, эмоции, страх.

Когнитивная наука сегодня инкорпорирует ряд дисциплин: психологию, философию, информатику, нейрофизиологию, антропологию, лингвистику и др., занимающиеся разными аспектами когнитивики. Характерной чертой когнитивного подхода является упор на определяющей роли знаний в регуляции поведения.

В психологии когнитивика рассматривается через призму таких психических явлений, как: «вербализация сознания», «неосознаваемое», «предсознание» [БПЭ]; «бессознательное», «имплицитная память», «казуальность» [ПЭ]; «когнитивное оценивание» [Lazarus, Folkman, 1984]. Данные термины употребляются в исследованиях, связанных с ментальными процессами человека, его ожиданиями, установками, убеждениями, идеями, представлениями, миропониманием на основе опыта, порой неосознаваемого, но все же доступного для осознания.

Философия имеет дело с общими проблемами когнитивики: «трансценденция», «ноэзис» [НФС]; «субъективное» [Лекторский]. В данном случае актуализирована идея о взаимосвязи природы и мышления человека.

Информатика изучает когнитивные процессы с целью внедрения разработок в области искусственного интеллекта, компьютерного зрения и нейронных сетей [Величковский].

Когнитивная лингвистика занимается исследованиями ментальных процессов человека, его осознания и оценки самого себя в окружающем мире и построении особой картины мира, отраженной в языке [КСКТ, 1997, с. 53].

В свете современных научных работ в области когнитивной лингвистики особый интерес представляют отдельные исследования, посвященные анализу слов, относящихся к классу животных. Названия всех живых существ, обитающих на земле, образуют богатый тематический пласт в лексике любого языка.

С древнейших времен наблюдая за животными, люди изучали их поведение, строение, условия обитания. Естественно, человек начал концептуализировать мир через понятийную сферу животного мира. В когнитивистике появляется термин — «анималистическая когнитивика» [Исаев, 2016].

Внутри каждого человека находится животное [Голлодная, 2015, с. 50]. Метафорическая модель «человек — животное/зверь» является базовой, универсальной метафорой, характерной для любой картины мира [Алахвердиева, 2016, с. 78]. В рамках заданной модели через наименования представителей животного мира можно показать инстинктивные, звериные основы действий человека, описать отличительные черты его характера, дать представление о его внутреннем эмо-

циональном состоянии и видении окружающей действительности.

В теоретической литературе ученые, анализируя анималистическую лексику, применяют термины: «зоонимы», «анималионимы», или «анимализмы», «зоосемизмы», «зооморфизмы» [Николаева, 2018, с. 284]. Последние употребляются в переносных значениях при оценочной характеристике человека.

Проблема изучения глубин человеческих эмоций через призму анималистических образов является приоритетной, так как это дает представление о скрытых психических процессах человека, силе и интенсивности эмоциональных состояний, причинах их возникновения. Настоящая статья знакомит с анималистическими нозмами эмоции страха.

Страх — это древнейшее человеческое ощущение, базовая (первичная) эмоция, являющаяся универсальным, общечеловеческим, врожденным явлением, существующим во всех культурах [Изард, 2000].

Страх — безотчетная врожденная сущность, данная природой человеку на генетическом уровне [Меркулов, 2000, с. 73]. Страх, как нечто генетически заданное, номинируется в английском языке такими лексемами, как *innate* (врожденный), *unreasonable* (безотчетный), *natural* (природный), *instinctive* (бессознательный, интуитивный) [Чезыбаева, 2011, с. 22].

Такой страх сопоставим с «животным страхом», не поддающимся осознанному расчету. Человек может не понимать происхождение интенсивности своих ощущений в полной мере, что имеет сходство с инстинктивными возможностями животных:

— *Suddenly he froze. Out of the corner of his eye he thought he caught an imperceptible movement. But it had to be an illusion. The wavering shadows on the walls were causing his inborn fears to run wild* [Cussler].

Эволюционное преимущество страха у животных вызвано необходимостью выживания, которое проявляется в их оборонительном поведении [Вежбицкая, 2001, с. 71]. «Животный страх», испытываемый индивидом, является инстинктивной реакцией на опасность, а именно инстинктом самосохранения, закодированным в генах человека в процессе эволюции:

— *An animal-like fear showed in the man's face* [Kay].

— *It was not just the lightning that terrified her. In fact, that was the least of it. There was something else, something she couldn't identify, something formless and nameless in the room, and the very presence of it, whatever the hell it was, pushed a panic button deep*

inside her, on a sub-subconscious, primitive level; this fear was gut-deep, instinctive [Koontz 1].

Следует отметить, что анималистические воплощения эмоции страха в английском языковом сознании репрезентированы с трех позиций: *поведение, строение и среда обитания животного*.

Поведение животных обусловлено их способностью совершать действия, реагировать на воздействия внутренних и внешних факторов [Фонсова]. «Страх может заставить животных бежать, нырять, прятаться, просить о помощи, захлопывать раковины, оцетиниваться иглами или скалить зубы» [Вежбицкая, 2001, с. 71].

Таким образом, страх ассоциируется с животными, которым характерны сложные поведенческие реакции. Аналогичный образ действия свойственен и людям, которые подобно:

- ◆ кролику цепенеют от страха: *Vie and Belch started off together toward the two rows of wrecked cars ... At first she could only cringe, frozen with fear like a rabbit* [King 1];
- ◆ оленю замирают в страхе перед опасностью: *Each one waits for the other to move, but the lion is still, poised, his tail twitching, while the fawn is frozen by fear, bowels turned to jelly. No matter which way he bounds, the lion will have him, and he knows it* [Martin];
- ◆ мыши сжимаются в страхе, когда за каждым ее шагом неусыпно следит кошка: *Right now, a cat lurked in the living room, fixing the TV set, and Nora was in the kitchen, gripped by mouselike fear* [Koontz 2].

Характерное поведение присуще и существам, падающим во взаимодействие с окружающей средой, когда они не способны преодолеть возникший барьер. Ассоциативная связь страха и беспомощности может быть репрезентирована через поведенческую реакцию насекомого, попавшего в паутину: *Fear fluttered inside her ribs like a caged butterfly* [McCammon 2].

Стоит отметить, что страх репрезентирован в сознании индивида не только через образы живых существ, которым типично пассивное поведение в ситуации опасности. Страх также способен активировать животную агрессию, что заставляет атаковать, нападать словоно:

- ◆ свора трусливых собак, набрасывающихся на свою жертву: *They despised him as cowardly dogs fear all noble wolves* [McCammon 1];
- ◆ кот, выпустив когти, в охоте за своей добычей: *Fear like a slinking cat has found a way into Curtis's heart, and from his heart into the whole of him,*

and now it whets its claws upon his bones [Koontz 3].

Важную семиотическую функцию в поведении животных имеют звуки, издаваемые ими. Как правило, они предупреждают об опасности [Рахилина, 2015, с. 16]. Поэтому такая эмоция, как страх, может быть также репрезентирована посредством акустических и поведенческих демонстраций зверей, описываемых через глаголы натурдинамики.

Обращение к семантике глагола диктуется задачей определить, какие сущности он номинирует, какой паттерн знания стоит за ним, какая информация им вербализуется [Кубрякова, 2004, с. 19]. При этом глагол есть «языковая форма, передающая определенное ментальное содержание и имеющая во внутреннем лексиконе человека свое собственное вербальное и невербальное представление, свою репрезентацию» [Кубрякова, 1992, с. 84].

Предикаты натурдинамики классифицируются с точки зрения референциальной природы субъектного компонента, а именно: животные (*ворковать, лаять, пасть*), растения (*ветвиться, колоситься, зеленеть*), явления природы (*взойти, моросить, опушить*), предметный мир (*буксовать, засахариться, черстветь*) и т.д. [Плотникова, 2005, с. 29].

Таким образом, страх в английском языковом сознании объективируется следующими глаголами натурдинамики, раскрывающими взаимосвязь поведения животного и интенсивности эмоции страха:

- ◆ to ambush — «подстергать, нападать из засады»: *They were savages it was true; but they were human, and the ambushing fears of the deep night were coming on* [Golding];
- ◆ to clutch at — «хватать, цепляться»: *“You heathen shitass!” she yelled at nobody in particular, but the vision of a mountain of smoldering corpses lingered behind her eyes and a claw of fear clutched at her stomach* [McCammon 2];
- ◆ to crawl up — «подбираться, подкрадываться»: *“What do you want?” the pilot repeated, the fear beginning to crawl up his spine* [Cussler 2];
- ◆ to croak — «каркать; хрипеть»: *“All right, then!” the Library Cop snarled. He made a half-turn and threw Dave Duncan down the aisle. Dave flew like a bag of laundry, a single croak of fear and surprise escaping him* [King 2];
- ◆ to gnaw — «есть, глодать, грызть, пожирать»: *His heart lifted momentarily at the thought, only to be checked by the deep gnawing of his hidden fears about the girl* [Fleming 1];
- ◆ to howl — «выть»: *At the sudden turn, King Sylvarresta howled in fear, clung to his steed’s neck* [Francis];

- ◆ to snarl — «рычать, щериться»: *He reached the two big copper screws and clung to one of them, panting, his lips drawn back from his teeth in a snarl of fear, his eyes distended as he faced the frenzy of the boiling sea around him* [Fleming 2];
- ◆ to tear at — «набрасываться, раздирать, терзать»: *There was no laughter. They were staring at him, cold and hostile, and Toby began to feel the sharp claws of fear tearing at his stomach* [Sheldon].

Анималистическое мышление человека позволило ему самому создавать монстров. На протяжении многих веков люди придумывали мифических существ, в которых перемешались черты нескольких животных: тело льва, туловище змеи, голова крокодила и т.д. В основе их сотворения лежат представления людей о физиологическом строении зверей: мощные лапы, острые клыки, сильные челюсти, стальные мышцы, огромные крылья и др., что представляет опасность для человека.

However, for Ibn Fadlan, with his extensive erudition, the notion of cannibalism may have implied some difficulties in the afterlife. The Eater of the Dead is a well-known creature of Egyptian mythology, a fearsome beast with the head of a crocodile, the trunk of a lion, and the back of a hippopotamus. This Eater of the Dead devours the wicked after their Judgment [Crichton].

Каждое животное в отдельности есть создание природы. Будучи объединенными в «противоестественное» единое целое, они есть воплощение хаоса. «Монстры и мифические фигуры представляют собой продукт когнитивных установок, лежащих в основе мифической фантазии» [МТ]. Поэтому наши первобытные страхи принимают форму монстров, архетипических существ, наделенных невиданной силой, способных как к разрушению окружающего мира, так и к созиданию нечто нового.

В процессе своей эволюции живые существа приспособились к жизни практически во всех областях окружающего мира: на суше, в воде, грунте и воздухе. Эти экологические ниши называют средой обитания организмов.

Страх ассоциативно связан с существами, живущими в воздушной, водной, наземной и почвенной средах. Но объединяет их одно — они все обитатели темноты. Это организмы, населяющие глубины океана, подземные пещеры, почву — то есть места, куда никогда не проникают солнечные лучи, где царит вечная ночь.

Анималистическая когниция страха имеет референтные связи с такими существами «тьмы», как:

- ◆ летучие мыши, охотящиеся в ночи: *But what if it was? Fear batted at them with grim wings* (Bernard Cornwell Sharpe’s Company); *Fear*

brushed the walls of his chest, circling inside him like a bat in a house [Harris 1];

- ◆ ночные птицы с огромными крыльями: *Fear beat through her, like the frantic wings of a dark bird, and she was suddenly sure that Vess was going to pull his car into the end of the driveway, blocking them, just as the gate finished opening* [Koontz 4];
- ◆ морские обитатели, опутывающие свои жертвы страшными щупальцами: *Behind him, the children were beginning to feel the first tentacles of fear at seeing the buildings so close to their windows, and yet they still managed to sing, urged on by Kelly, who was too frightened to look outside at the blur of passing office buildings and see the faces of stunned workers behind the glass windows* [Cussler 3];
- ◆ глубоководные мурены — ночные хищницы, молниеносные и опасные: *M. Goossens was pained. Standing in the hallway he looked up at the Englishman, and an eel of fear wriggled in his bowels* [Forsyth];
- ◆ мелкие рыбки, мечущиеся в темных водах: *The child approached, fear swimming in his eyes like darting (мематся) red fish in dark waters* [McCammon 1];
- ◆ пиявки-кровопийцы: *Fear leeches his strength* [Harris 2];
- ◆ рой насекомых, множество мелких тварей, всегда готовых к атаке: *Except it was more than the face, and Mary felt fear swarm into her chest, making her heart feel suddenly light and stuttery and dangerous* [King 3];
- ◆ муравьи, крошечные подземные обитатели, универсальные хищники и падальщики: *Bond's stomach crawled with the ants of fear and his skin tightened at his groin* [Fleming 1];
- ◆ змеи, населяющие места, где много нор, валежника или густого кустарника, куда забираются подальше от дневного света, опасные и безжалостные хищники: *Until now, she hadn't been aware that she herself provided a nest for such potent snakes of fear and anger; or that her heart*

could be inflamed and set racing by their sudden bite, so quickly reducing her to these spasms, these half-mad headlong frenzies, out of control [Koontz 3].

Страх есть древнейшая человеческая эмоция, первичная, базовая, первородная реальность, заданная на генетическом уровне. Градация переживания страха варьируется от неприятного предчувствия до ужаса. Его происхождение обусловлено некими внешними стимулами, сигнализирующими об опасности. В результате чего человек испытывает чувство незащищенности, неуверенности и, наконец, угрозу своему существованию, своему психологическому «Я». Таким образом, с одной стороны, страх ограничивает свободу в поведении, восприятии, мышлении: человек «замирает», «цепенеет», «сходит с ума», «спасается бегством», «действует инстинктивно». С другой стороны, страх служит предупреждающим сигналом и изменяет направление поведения: человек «нападает», «атакует», «проявляет агрессию». Такое амбивалентное поведение свойственно и человеческому существу, и животному.

«Зооморфизация» человеческого поведения есть взаимодействие природы и социальных и культурных стандартов. Анималистическая когниция страха отражена в поведенческих стереотипах и мыслительных стратегиях человека, возникающих на уровне интуиции и обусловленных генетически заданными механизмами.

Будучи созданиями природы, каждый народ видит и понимает окружающий мир в соответствии со своими представлениями, а потому зачастую наделяет этноспецифическими чертами только тех живых существ, которые обитают в той же местности.

Животное «обитает» внутри каждого человека. В душе люди остаются дикарями и каким-то шестым чувством угадывают, что окружающий мир не так прост, как им бы того хотелось. Задача современного индивида состоит в сдерживании своих животных инстинктов, давая разуму приоритет над ними.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алахвердиева, Л. Г. Особенности моделирования портретного описания с зоосемическим компонентом // Вестник Дагестанского государственного университета. — Сер. 2. Гуманитарные науки. — Т. 31. — Вып. 4, 2016. — С. 76–84.
2. БПЭ — Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://rus-big-psyho.slovaronline.com/> (дата обращения: 07.11.2019).
3. Вежицкая, А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. — М.: Языки славянской культуры, 2001. — 272 с.
4. Величковский, Б. М. Когнитивная наука // Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://bigenc.ru/psychology/text/2077270> (дата обращения: 14.11.2019).
5. Голодная, В. Н. Метафора «Идентичность человека» в английском языке: концептуальное содержание, языковая объективация, прагматические функции и социально-культурные контексты: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / В. Н. Голодная. — Пятигорск, 2015. — 191 с.
6. Изард, К. Психология эмоций. — СПб.: Питер, 2000. — 464 с.

7. Исаев, Ю.Н., Сергеев, В.И., Николаева, Н. В. Анималистическая когнитивная метафора и сравнение. — Чебоксары: Изд-во Чувашского университета, 2016. — 259 с.
8. КСКТ — Краткий словарь когнитивных терминов / сост. Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. — М.: Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. — 245 с.
9. Кубрякова, Е. С. Глаголы действия через их когнитивные характеристики // Логический анализ языка. Модели действия. — М.: Наука, 1992. — С. 84–90.
10. Кубрякова, Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. Академия наук. Ин-т языкознания. (Язык. Семиотика. Культура). — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 560 с.
11. Лекторский, В. А. Субъективное // Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: https://gufo.me/dict/philosophy_dict?page=2&letter=%D0%BD (дата обращения: 10.11.2019).
12. Меркулов, И. П. Когнитивные типы мышления (Язык. Семиотика. Культура) // Эволюция. Язык. Познание. — М.: Языки русской культуры, 2000. — С. 70–83.
13. НФС — Новейший философский словарь [Электронный ресурс]. URL: https://gufo.me/dict/philosophy_dict?page=2&letter=%D0%BD (дата обращения: 07.11.2019).
14. Николаева, Н.В., Исаев Ю. Н. Краткий обзор исследований зоонимов // Вестник Чувашского университета. — 2018. — № 4. — С. 284–289.
15. ПЭ — Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбах / науч. ред., пер. с англ. А. А. Алексеев. — СПб.: ПИТЕР, 2006. — 1096 с. [Электронный ресурс]. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/psych-enc.htm#_Тoc123409480 (дата обращения: 10.11.2019).
16. Плотникова, А. М. Когнитивные аспекты изучения семантики (на материале русских глаголов): учеб. пособ. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005. — 140 с.
17. Рахилина, Е. В. Резникова, Т.И., Орехов, Б.В. *И хрюкотали зелюки*: предварительные замечания о глаголах звуков животных и их семантике // Глаголы звуков животных: типология метафор / ред. Т. И. Резникова, А. С. Выренкова, Б. В. Орехов, Д. А. Рыжова / сост. Е. В. Рахилина. — М.: Языки славянской культуры, 2015. — 400 с.
18. Фонсова, Н. А. Поведение животных // Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://bigenc.ru/biology/text/3147389> (дата обращения: 21.11.2019).
19. Чезыбаева, Н. В. Семантические константы Fear и Courage в английском языковом сознании: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Н. В. Чезыбаева. — Абакан, 2011. — 183 с.
20. Crichton, M. Eaters of the Dead [Electronic resource] / M. Crichton // Английская литература А — Z (CD-ROM).
21. Cussler, C. 1 Night Probe! [Electronic resource] / C. Cussler // Английская литература А — Z (CD-ROM).
22. Cussler, C. 2 Deep Six [Electronic resource] / C. Cussler // Английская литература А — Z (CD-ROM).
23. Cussler, C. 3 Valhalla Rise [Electronic resource] / C. Cussler // Английская литература А — Z (CD-ROM).
24. Fleming, I. 1 Thunderball [Electronic resource] / I. Fleming // Английская литература А — Z (CD-ROM).
25. Fleming, I. 2 Live and Let Die [Electronic resource] / I. Fleming // Английская литература А — Z (CD-ROM).
26. Forsyth, F. The Day of the Jackal [Electronic resource] / F. Forsyth // Английская литература А — Z (CD-ROM).
27. Francis, D. The Runelords [Electronic resource] / D. Francis // Английская литература А — Z (CD-ROM).
28. Golding, W. Lord of the Flies [Electronic resource] / W. Golding // Английская литература А — Z (CD-ROM).
29. Harris, Th. 1 Silence of the Lambs [Electronic resource] / Th. Harris // Английская литература А — Z (CD-ROM).
30. Harris, Th. 2 Red Dragon [Electronic resource] / Th. Harris // Английская литература А — Z (CD-ROM).
31. Kay, G.G. A Song for Arbonne [Electronic resource] / G. G. Kay // Английская литература А — Z (CD-ROM).
32. King, S. 1 It [Electronic resource] / S. King // Английская литература А — Z (CD-ROM).
33. King, S. 2 The Library Policeman [Electronic resource] / S. King // Английская литература А — Z (CD-ROM).
34. King, S. 3 Nightmares and Dreamscapes [Electronic resource] / S. King // Английская литература А — Z (CD-ROM).
35. Koontz, D. 1 The Mask [Electronic resource] / D. Koontz // Английская литература А — Z (CD-ROM).
36. Koontz, D. 2 The Watchers [Electronic resource] / D. Koontz // Английская литература А — Z (CD-ROM).
37. Koontz, D. 3 One Door Away from Heaven [Electronic resource] / D. Koontz // Английская литература А — Z (CD-ROM).
38. Koontz, D. 4 Intensity [Electronic resource] / D. Koontz // Английская литература А — Z (CD-ROM).
39. Lazarus, R.S., Folkman, S. Stress, Appraisal and Coping. — New York: Springer Publishing Company, 1984. — 445 p.
40. МТ — Maleus Temporum. Почему люди изобрели монстров // Некоммерческий образовательный проект для любителей палеонтологии [Электронный ресурс]. URL: <http://www.maleus.ru/index.php/exkathedra/214-monsters/> (дата обращения: 25.11.2019).
41. Martin, G.R.R. A Clash of Kings [Electronic resource] / G.R.R. Martin // Английская литература А — Z (CD-ROM).
42. McCammon, R.R. 1 Baal [Electronic resource] / R. R. McCammon // Английская литература А — Z (CD-ROM).
43. McCammon, R.R. 2 Swan Song [Electronic resource] / R. R. McCammon // Английская литература А — Z (CD-ROM).
44. Sheldon, S. A Stranger in the Mirror [Electronic resource] / S. Sheldon // Английская литература А — Z (CD-ROM).

НАШИ АВТОРЫ

Achkasova N. — Associate Professor, Financial University Under the Government of Russian Federation
NNAchkasova@fa.ru

Alekseeva O. — Candidate of Philosophy, Associate Professor, Moscow State University of Economics and Humanities
olgaalekseeva@yahoo.com

Artemieva I. — Senior Lecturer, Federal state autonomous institution of higher education «Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation»
mgimofrance@yandex.ru

Basharan V. — Applicant, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Republic of Tatarstan, Russian Federation
vinercik@gmail.com

Bazina N. — Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
nataly-bazin@yandex.ru

Belyaeva I. — PhD in Philology, Senior Lecturer, Federal state autonomous institution of higher education «Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation»
irinatomakova@mail.ru

Bosova L. — Doctor of philology, Professor, MGIMO University (Odintsovo branch)
bosovalm@yandex.ru

Chezybaeva N. — Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Khakass Technical Institute – branch of Siberian Federal University (Abakan)
Natti81@mail.ru

Gadzhieva A. — PhD, Assistant Professor, Military University, Moscow
nuanar@yandex.ru

Gevorkyants J. — Candidate of pedagogical sciences, associate professor, North Ossetian State Pedagogical Institute
janna.gew11111@yandex.ru

Hu Yawen — Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, Saint-Petersburg
347562189@qq.com

OUR AUTHORS

Kondratev P. — Senior Lecturer, St. Petersburg Law Institute (branch) Academy of the Prosecutor General's Office of the Russian Federation
pbkon@list.ru

Konstantinova A. — Candidate of historical sciences, Research officer, Institute of History and Archaeology of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences (Yekaterinburg); Docent, Technological Institute of National Research Nuclear University «Moscow Engineering Physics Institute» (Lesnoy, Sverdlovsk region)
alfjasharafullina@rambler.ru

Ku Chamyran — Postgraduate student, Moscow State University named after Lomonosov
zarpnurpa@gmail.com

Kuznetsova M. — Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, PSU
mypide@yandex.ru

Oshkina E. — Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseev
oshkina-elena@yandex.ru

Osikova L. — Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Moscow State University of Economics and Humanities
lorchen50@bk.ru

Repko S. — D.Sc. in History, professor, Moscow State University of Economics and Humanities
ra11114@yandex.ru

Rudnik V. — Post-graduate student of the St. Petersburg Academy of postgraduate pedagogical education
appoibc@mail.ru

Samorodova E. — Assistant Professor, Federal state autonomous institution of higher education «Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation»
samorodova.ekaterina.78@mail.ru

Sheriyev A. — PhD, Assistant Professor, Military University, Moscow
oshagci@rambler.ru

Stativka L. — Postgraduate, Moscow state regional University
lusi1984@mail.ru

Vladimov N. — PhD, Military University, Moscow
vladimov@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).