

ISSN 2223-2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№9-2 2020 (СЕНТЯБРЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015

В течение года можно произвести подписку
на журнал непосредственно в редакции.

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

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

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

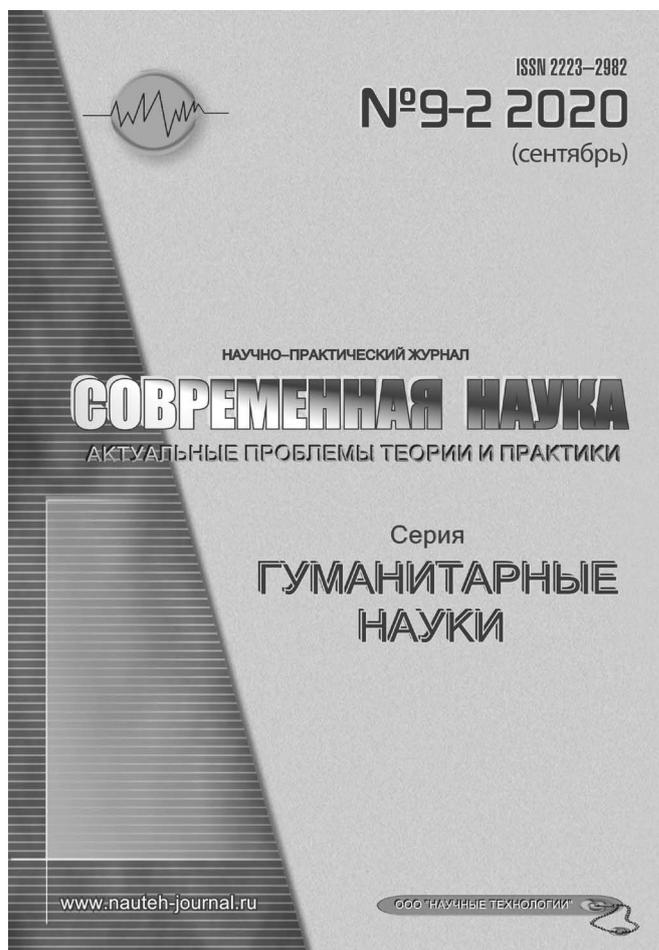
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 9-2 (сентябрь) 2020 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

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

Подписано в печать 26.09.2020 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

Педагогика

Бикбаев В.М. – Показатели и критерии организационной оценки иноязычной коммуникации офицера сухопутных войск: некоторые аспекты
Bikbaev V. – Indicators and criteria organizational assessment of foreign language communication of the army officer: some aspects 5

Диневиц И.А. – Интенсивное обучение русскому языку как иностранному в формате летней языковой школы: из опыта работы
Dinevich I. – Intensive training in Russian as a foreign language in the format of a summer language school: from work experience 10

Иванникова М.В. – Проектная деятельность на уроках технологии при изучении темы «лоскутное шитье»
Ivannikova M. – Project activity in technology lessons when studying the theme of «patchwork» 16

Иневаткина С.Е., Касимова Е.А. – Использование средств сказкотерапии в процессе формирования связной речи у младших школьников с речевыми нарушениями
Inevatkina S., Kasimova E. – The use of fairy treatment means in the process formation of connected speech in younger school children with speech disorders 21

Кузнеченкова Г.Б. – Теоретические основы формирования правовой культуры у будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин в ВУЗе
Kuznechenkova G. – Theoretical foundations of the formation of legal culture among future teachers in the process of studying pedagogical disciplines at a university 24

Прокопенко В.В., Кириченко Р.В., Цирульников Н.Н., Пешков Д.В. – Физическая и спортивная тренировка, как факторы ускорения адаптации военнослужащих войск национальной гвардии к профессиональной деятельности
Prokopenko V., Kirichenko R., Tcirulnikov N., Peshkov D. – Physical and sports training as factors of acceleration of adaptation of national guard troops to professional activity 28

Яруллина Ж.А., Гришаева Ю.М. – Сущность формирования профессионально-коммуникативной культуры у студентов технического ВУЗа при изучении иностранного языка
Yarullina Zh., Grishaeva J. – The nature of the formation of professional and communicative culture of technical students while learning a foreign language 32

Филология

Айбатырова М.А., Гаджихмедов Н.Э. – Этикетные формы приветствия в русской и кумыкской лингвокультурах
Aybatyrova M., Gadzhiakhmedov N. – Etiquette greeting forms in russian and kumyk linguistic cultures 37

Алиева С.А. – Парадигматические отношения ономастов в русском и кумыкском языках
Alieva S. – Paradigmatic relations of onomatopes in Russian and Kumyk languages 41

Башкирова К.А., Гатиятуллина Л.Ф., Гурьянов И.О. – Когнитивный аспект перевода фразеологических единиц
Bashkirova K., Gatiyatullina L., Guryanov I. – Cognitive aspect of phraseological units translation 45

Данилова В.А. – Национально-культурная семантика русских реалий в зеркале бразильской культуры (на материале перевода Дарио Морейра Кастро Алвеса на португальский язык)

Danilova V. – National and cultural semantics of Russian realia in the mirror of Brazilian culture (based on the translation of Dario Moreira Castro Alves into Portuguese) 49

Ермишина Е.С. – Особенности конструкций с сентенциальным актантом в современном японском языке

Ermishina E. – Features of constructions with a sentential argument in modern Japanese 55

Курбанов И.А. – Милитарные и спортивные метафоры при создании образа Крыма в зарубежных и российских СМИ

Kurbanov I. – Military and sport metaphors in creating the Crimea's image in the foreign and Russian media 59

Пашина А.В., Денекко М.В., Шарипова Э.М. – Роль сопроводительного (к резюме) письма в англоязычном сетевом бизнес-дискурсе

Pashina A., Deneko M., Sharipova E. – The role of the cover letter in the English-language internet business discourse 64

Хавронич А.А. – Стилистическое сопоставление среднеанглийской пьесы «Крещение» из цикла Н-Таун и ранненовоанглийской пьесы Дж. Бэйла «Проповедь Иоанна крестителя в пустыне»

Khavronich A. – Stylistic juxtaposition of a middle English play «Baptism» from the N-Town cycle and an early modern English play «Johan baptystes preachynge in the wyldernesse» by J. Bale 68

Информация

Наши авторы. Our Authors 73

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 74

ПОКАЗАТЕЛИ И КРИТЕРИИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ОЦЕНКИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ ОФИЦЕРА СУХОПУТНЫХ ВОЙСК: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ

Бикбаев Вадим Манцурович

*К.полит.н., доцент, Новосибирское высшее военное командное училище
vadim_bikbaev@mail.ru*

INDICATORS AND CRITERIA ORGANIZATIONAL ASSESSMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION OF THE ARMY OFFICER: SOME ASPECTS

V. Bikbaev

Summary: The article discusses the criteria and indicators of organizational evaluation of foreign language communication officer in the professional development of the officer. It is noted that socio-professional and military-professional activities, as well as personal factors have a great influence on the formation of foreign language communication officer. When considering the criteria and indicators of organizational evaluation of foreign language communication, it is important to assess the educational opportunities of professional training, self-education and the system of professional development of military personnel. It is indicated that the factors of formation of foreign language communication are divided into three main groups: organizational-pedagogical, social-professional, organizational-professional.

Keywords: organizational assessment, improvement of foreign language communication, factors of formation of foreign language communication, social and professional environment.

Аннотация: В статье рассматриваются критерии и показатели организационной оценки иноязычной коммуникации офицера в рамках профессионального становления офицера. Отмечается, что социальная ситуация и военно-профессиональная деятельность, а также личные факторы оказывают большое влияние на формирование иноязычной коммуникации офицера.

При рассмотрении критериев и показателей организационной оценки иноязычной коммуникации важна оценка образовательных возможностей профессионально-должностной подготовки, самообразования и системы повышения квалификации военнослужащих. Указано, что факторы формирования иноязычной коммуникации разделены на три основные группы: организационно-педагогические, социально-профессиональные, организационно-профессиональные.

Ключевые слова: организационная оценка, совершенствование иноязычной коммуникации, факторы формирования иноязычной коммуникации, социально-профессиональная среда.

Вследствие индивидуального характера профессионального становления и роста офицера, его зависимости от условий жизнедеятельности и социальной ситуации, движущие силы формирования иноязычной коммуникации офицера связаны не только непосредственно с образовательным процессом, но и с военно-профессиональной деятельностью и осознанием роли иноязычной коммуникации в ней, что актуализирует рассмотрение показателей и критериев организационной оценки иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск.

В рамках организационной оценки иноязычной коммуникации анализируются условия профессиональной деятельности офицеров Сухопутных войск, которые оказывают в той или иной степени влияние на формирование иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск на разных этапах профессионального становления офицера.

Подготовка квалифицированных военных кадров и развитие системы военного образования являются приоритетными задачами Министерства обороны России и важнейшими направлениями деятельности военных образовательных учреждений для обеспечения обороноспособности нашего государства. В настоящее время система военного образования — это отлаженный и эффективно работающий механизм, задачей которого является подготовка, профессиональная переподготовка и повышение квалификации военных кадров [3, с. 4 – 14].

Следует отметить, что важно не только определение условий и факторов формирования иноязычной коммуникации офицеров, но и выявление взаимосвязи и взаимозависимости каждого из заранее отобранных факторов с эффективностью процессов формирования иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск.

Как указывала в этой связи И.Л. Бим, современная эффективная образовательная среда при обучении иностранному языку связана с окружением учителя и ученика как субъектов процесса обучения и того, что специально вовлекается в это окружение [1].

На наш взгляд, необходимо подчеркнуть, что военно-профессиональная деятельность и сама социальная среда, с одной стороны, – оказывают непосредственное влияние на формирование иноязычной коммуникации, с другой – в некоторой степени передают и видоизменяют влияние на иноязычную коммуникацию других факторов.

Большое значение, как совершенно верно указывает Степанова Н.В., играет опора на личностный опыт в образовательном процессе благодаря использованию в ходе обучения личностно ориентированной педагогической (учебной) ситуации (эффективный педагогический механизм, благодаря которому появляются новые условия, требующие от обучаемого иную «модель поведения») [12, с.143 – 146].

На современном этапе развития вооруженных сил исследование влияния среды и деятельности в данном контексте приобретает особую актуальность, так как в ходе взаимовлияния социальной среды и военно-профессиональной деятельности наиболее отчетливо видна проблема рассмотрения и понимания сущности взаимодействия субъекта (человека) с окружающей средой, с постоянно меняющимся миром, где языковая образовательная среда представляет системно образованное пространство, в котором реализуется взаимодействие субъектов образовательного процесса как «вторичных» языковых личностей (курсант, офицер, сержант, преподаватель, курсовой офицер и др.) с внешней средой (рода войск, военные подразделения, международные операции и др.), в результате чего раскрываются индивидуальные профессионально значимые черты личности обучающихся посредством аутентичного языкового учебного материала на иностранном языке как учебном предмете, что способствует эффективности их речевого взаимодействия [6, с.159, 7].

Как совершенно верно указывают исследователи, рассмотрение социально-профессиональной среды вызвано тем, что она способна к самовывдвижению развивающейся личности, в том числе за счет своей способности оказывать большое влияние на профессиональное становление специалиста [10], [11].

В ряде научных работ исследование условий военно-профессиональной деятельности согласуется с нормативностью и универсальностью основных положений

ведущего деятельностного подхода к пониманию процессов развития личности [2], [4], [8], согласно которому деятельность выступает условием и средством развития личности, а социально-профессиональная среда, которая способна ускорять или замедлять процессы профессионального становления, становится объектом исследования и педагогического управления [13].

Исходя из анализа факторов формирования иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск (как личностных и профессионально-ориентированных, так и психологических и педагогических), их можно разделить на следующие группы:

- профессионально-языковые (организационные и педагогические), которые реализуются в ходе языковой подготовки и непрерывного профессионального образования;
- социально-профессиональные, формирующиеся непосредственно в повседневной жизнедеятельности военнослужащих (в рамках языковых курсов и других мероприятий в воинском коллективе, во время которых необходимы не только знания, но и определенные навыки и умения владения иностранным языком для выполнения профессиональных задач);
- организационно-профессиональные, влияющие в определенной степени на карьеру военнослужащего и являющиеся в результате этого своего рода стимулами в системе управления кадрами Сухопутных войск Вооруженных Сил Российской Федерации (рисунок 1).

Следует подчеркнуть, что, несмотря на доступность образовательных ресурсов и программ, обеспечивающих совершенствование иноязычной коммуникации курсантов и офицеров, в силу ряда условий военно-профессиональной деятельности (отсутствие необходимого свободного времени и загруженностью по службе) военнослужащие не могут воспользоваться ими в полной мере.

Для более детального рассмотрения данного критерия, на наш взгляд, необходимо рассмотреть три показателя: доступность образовательных программ, доступность открытой информационной среды и условия для самообразования.

1. Доступность языковых образовательных программ.

Например, во время обучения как курсанта, так и офицера следует оценивать не только наличие запланированной программой языковой учебной дисциплины, но и возможность изучения иностранного языка в рамках дополнительного профессионального образования и иных форматов обучения и воспитания военнослужащих (научны

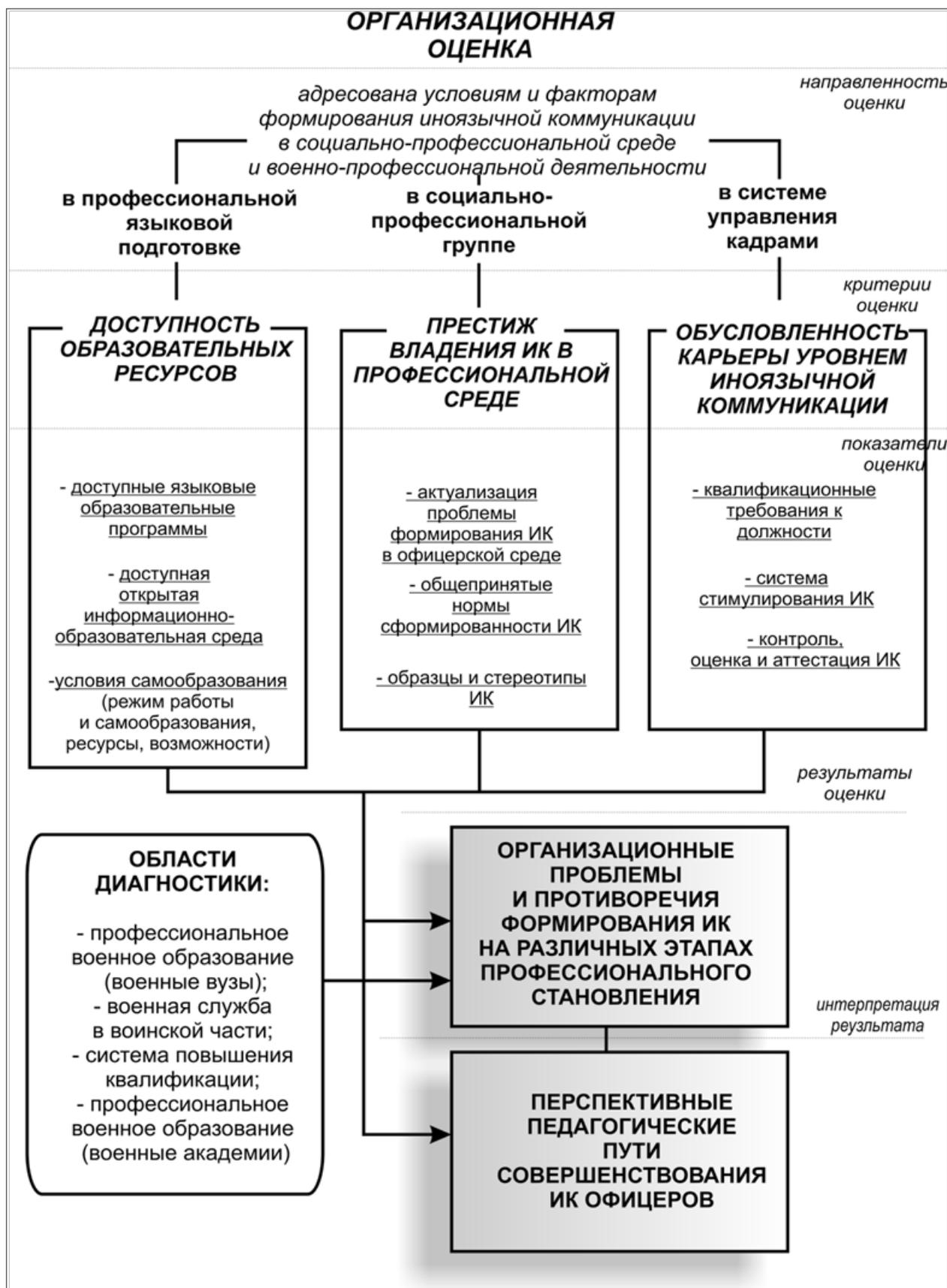


Рис. 1. Схема организационной оценки иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск

исследований, проектов и до.). Следует отметить, что важна оценка образовательных возможностей профессионально-должностной подготовки военнослужащего, а также самообразования и системы повышения квалификации;

2. Доступность открытой информационно-образовательной среды. Формирование иноязычной коммуникации как специально организованный педагогический процесс достаточно давно характеризуется тенденцией расширения информационно-образовательных ресурсов языковой подготовки, в т.ч. открытых и общедоступных платформ. Вместе с тем, в военных образовательных средах, где важны вопросы защиты государственной тайны, только нарабатываются механизмы обеспечения доступности при постоянно возрастающих ограничениях. На наш взгляд, можно утверждать, что система защиты государственной тайны (инфраструктура, механизмы, технологии, регламенты) не отвечает уровню современной информатизации профессионального образования. Открытая образовательная среда, по факту, открыта весьма условно. В информатизации непрерывного профессионального образования проявляются противоречия, которые весьма сдерживают ее и, в отсутствие единых решений, пока преодолеваются по-разному. Военные вузы могут радикально отличаться в подходах к обеспечению доступа военнослужащих к открытой информационно-образовательной среде, а в военных частях, в большинстве случаев, эта проблема даже не обсуждается;
3. Условия самообразования. Признавая безусловное значение самообразования, руководство Вооруженными Силами Российской Федерации в настоящее время сосредоточено на создании материальных ресурсов самообразования взамен устаревших и утративших свое значение советских. Однако следует признать, что без внимания остаются физические возможности самообразования, связанные с наличием свободного времени и загруженностью по службе. Признавая эти условия важными для формирования иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск, мы выделили их в отдельный показатель организационной оценки.

Необходимо подчеркнуть, что большое значение при изучении иностранного языка играет индивидуальность (личностная первооснова), в связи с чем организационная диагностика включает условия и факторы самой социальной и военно-профессиональной среды, которые мотивируют процессы формирования иноязычной коммуникации [5, 9, 16, 17].

Основная оценка в данном случае сосредоточена на уровне макросреды – т.е. среди офицеров конкретной военной организации (военного вуза и др.). Мы, безусловно, учитываем настроения и ориентации всего офицерского корпуса Сухопутных Войск Российской Федерации, характеризующие его как макросреду, но признаем, что ее трансляция в условиях конкретной воинской части может весьма существенно различаться. В целом, влияние социально-профессиональной среды объединяет в себе социально-психологические механизмы развития личности, среди которых, в связи с предметом нашего исследования, мы выделяем престиж владения иноязычной коммуникацией, тесно переплетающийся с авторитетом и уважением. Следует отметить, что престиж является относительной характеристикой, тесно связанной с общественным мнением и сознанием.

На наш взгляд, существует три главных показателя, через которые может рассматриваться престиж: актуализацию иноязычной коммуникации, нормы ее сформированности, а также стереотипы и образцы.

1. Актуализация проблемы иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск является своего рода осознанием военнослужащими повышения роли и значения иноязычной коммуникации в военном деле с учетом перспектив его развития, «порождающий» общие, разделяемые большинством смыслы профессионального становления, связанные с ее формированием [14, 15].
2. Общепринятые нормы сформированности иноязычной коммуникации представляют собой одобряемые в офицерской (курсантской) среде модели иноязычной коммуникации, главным критерием которых является способность к осуществлению;
3. Установившиеся в воинском коллективе образцы и стереотипы иноязычной коммуникации, которые предполагают наиболее распространенные способы решения профессиональных задач с использованием иноязычной коммуникации, могут способствовать или ограничивать процесс формирования иноязычной коммуникации.

Таким образом, организационная оценка по замыслу диагностического исследования создает представления о проблемах противоречиях процесса формирования иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск. В дальнейшем, в сочетании с прогностическими исследованиями иноязычной коммуникации, на ее основе возможно определение перспективных путей решения проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника М. : Русский язык, 1977. 288 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Горемыкин В.П. Военное образование – цель на развитие // Вестн. военного образования. № 1 (4), январь-февраль 2017 г. М. : Красная звезда МО России. С. 4 –14.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2005. – 352 с.
5. Мясичев В.Н. Структура личности и отношения чело–века к действительности // Психология личности: Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 35–38.
6. Некрасова Т.В. Личная направленность языковой образовательной среды военного вуза как эффективное средство профессиональной коммуникации курсантов. // Гуманитарные исследования. №3(24), 2019. С. 159 – 161. DOI: <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2019-24-159-162>.
7. Ромм, Т.А. Теории социального воспитания: перспективы развития / Т.А. Ромм // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. – № 6 (49). С. 64–68.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
9. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография / В.В. Сериков. Волгогр. гос. пед. ун-т. - Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с. ISBN 5-88234-061-6 <https://search.rsl.ru/record/01001702158>.
10. Соловьев, И.О. Развитие профессионала в акмеологической среде: автореф. дис. ... д.п.с.н.: 19.00.13 / Соловьев Игорь Олегович. – М., 2011. – 58 с.
11. Солянкина, Л.Е. Психолого-акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде: автореф. дис. ... д.п.с.н.: 19.00.13 / Солянкина Людмила Егоровна. – Тамбов, 2011. – 50 с.
12. Степанова, Н.В. Генезис разработки идеи учета индивидуальных особенностей личностно ориентированного образования. // Актуальные проблемы современной науки в 21 веке: сборник материалов 3-й международной научно-практической конференции. – Махачкала, 2013. С. 143–146. URL:https://elibrary.ru/item_id=22769423.
13. Тихонина, С.А. Профессиональная среда государственной гражданской службы как объект управления: социологический анализ: автореф. дис. ... д.социолог.н.: 22.00.08 / Тихонина, Светлана Алексеевна. – Нижний Новгород, 2006. – 49 с.
14. Фадейкина, О.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих офицеров: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Уральский гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2001. – 20 с.
15. Ценева, И.В. Формирование культуры иноязычной коммуникации будущих офицеров: На примере преподавания немецкого языка: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. / Уральский гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2006. – 210 с.
16. Якиманская Н.С. Основания для построения педагогической диагностики в рамках личностно-ориентированного образования. // Материалы V Международной научно-практической конференции. Под редакцией Н.Н. Михайловой, И.В. Хромовой. 2017 С. 245–254. URL:https://elibrary.ru/item_id=32521044.
17. Personality and Intelligence / Ed. By R. Sternberg & Ruzgis. N.Y., 1994. –458 с.

© Бикбаев Вадим Манцуорович (vadim_bikbaev@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНТЕНСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ФОРМАТЕ ЛЕТНЕЙ ЯЗЫКОВОЙ ШКОЛЫ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Диневи́ч Ирина Александровна

*К.филол.н., доцент, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва
dinevich_irina@mail.ru*

INTENSIVE TRAINING IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE FORMAT OF A SUMMER LANGUAGE SCHOOL: FROM WORK EXPERIENCE

I. Dinevich

Summary: This article is devoted to the organization of intensive training of Russian language as a foreign one in the format of a Summer language school. The principles and methods of working with foreign students are offered according to the course «Intensive Russian language course in RUDN-UNIVERSITY: I speak Russian to the whole world!». The work shows that the main goal of teaching foreign students is formation of the language and speech base, therefore, when implementing the curriculum, the main emphasis to be made on speaking and listening. According to the author, this helps students to carry out successful communication in Russian in various spheres of communication in a language environment.

Keywords: summer language school, intensive Russian language course, the level of language proficiency, language competence, intercultural communication.

Аннотация: Данная статья посвящена рассмотрению организации интенсивного обучения русскому языку как иностранному в формате Летней языковой школы. Предлагаются принципы и методы работы с иностранными учащимися по учебной программе «Интенсивный курс русского языка в RUDN- UNIVERSITY: говорю со всем миром по-русски!». В работе показано, что главная цель обучения иностранных учащихся – формирование языковой и речевой базы, поэтому при реализации учебной программы главный акцент делается на говорении и аудировании. По мнению автора, это помогает слушателям осуществлять успешную коммуникацию на русском языке в различных сферах общения в условиях языковой среды.

Ключевые слова: летняя языковая школа, интенсивный курс русского языка, уровень владения языком, языковая компетенция, межкультурная коммуникация.

В современную эпоху расширения поликультурного образовательного пространства и динамично протекающих глобализационных процессов в области русского языка наблюдается тенденция к расширению международного сотрудничества и увеличению количества совместных научных исследований и проектов ученых из стран ближнего и дальнего зарубежья, посвященных различным аспектам преподавания русского языка как иностранного.

Интерес к изучению русского языка обуславливает открытие языковых школ, курсов, факультетов иностранных языков, что способствует активному продвижению русского языка по всему многоязычному миру. С развитием информационных технологий и доступных средств связи, в первую очередь интернета, мир становится более открытым, поэтому становится возможным проведение вебинаров, онлайн-занятий, изучение русского языка на электронных образовательных платформах.

Особо актуальным и востребованным становится проведение Летних языковых школ для иностранных слушателей, изучающих русский язык как иностранный

в зарубежных школах и вузах и желающих совершенствовать свои умения и навыки владения русской речью в стране изучаемого языка. «Краткосрочные курсы иностранных языков в условиях языковой среды представляют собой идеальную форму практического применения теоретических знаний, полученных учащимися на родине» [Снегурова, 2016, с.1].

Летние языковые школы способствуют продвижению и популяризации русского языка за рубежом среди различных контингентов учащихся образовательных учреждений, формированию у иностранных слушателей языковой и речевой базы, необходимой для успешной коммуникации в условиях языковой среды с использованием определенного набора языковых средств, обеспечивающих возможность адекватного общения в конкретной социальной или этнической группе (в соответствии с их уровнем владения языком), а также расширению мирового образовательного сотрудничества с Российской Федерацией в сфере обучения русскому языку.

Многие ведущие вузы Москвы, Санкт-Петербурга,

Томска, Екатеринбурга, Калининграда, Самары, Челябинска, Казани и других городов проводят Летние и/или Зимние языковые школы. Обычно учебная программа языковых школ включает в себя интенсивную практику устной и письменной речи, расширение знаний основных грамматических тем, совершенствование навыков говорения и аудирования, корректировку навыков в области практической стилистики, обсуждение актуальных социальных и культурных тем, знакомство с российскими СМИ и работу с текстами разных типов массовой коммуникации, знакомство с культурой и историей России.

Вопросу специфики краткосрочного обучения русскому языку как иностранному в России и за рубежом посвящены многие научные работы, в которых авторы описывают собственный опыт организации и проведения летних языковых курсов [Гончарова, 2015], рассматривают проблемы и перспективы Летней языковой школы [Снегурова, 2016], анализируют «технологии обучения русскому языку как иностранному в языковых школах» [Сизова, 2019].

Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (РУДН) имеет давние и прочные традиции в сотрудничестве с различными образовательными организациями Италии, Франции, Англии, Испании, Венгрии, Чехии, Сирии, Турции, Сирии. В рамках международного сотрудничества факультет ежегодно проводит Летнюю языковую школу по различным образовательным программам, разработанным авторскими коллективами преподавателей факультета.

За последние два года (2018-2019гг.) обучение в Летней языковой школе по программе «**Интенсивный курс русского языка в RUDN UNIVERSITY: говорю со всем миром по-русски!**» на базе Факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН прошли более 80 человек. Слушателями Летней школы были различные категории обучающихся: слушатели Русской школы дополнительного образования «Антошка» (г. Версаль, Франция), слушатели курсов русского языка частных школ Турции, Ливана, Вьетнама, студенты Русского института Пушкина (г. Мадрид, Испания), Будапештской школы бизнеса (г. Будапешт, Венгрия), Гимназии имени Стояна Велеград (г. Велеград, Чехия), Частного Университета Эль Хаваш (г. Эль Хаваш, Сирия), Миланского университета (г. Милан, Италия).

Программа «Интенсивный курс русского языка в RUDN-UNIVERSITY: говорю со всем миром по-русски!» уникальна, поскольку направлена на решение комплекса учебно-методических задач:

- формирование представления о языковой системе русского языка с учетом уровня владения язы-

ком, о правилах функционирования единиц языка в речи и способности пользоваться этой системой для понимания чужих мыслей и выражения собственных суждений в устной и письменной форме;

- развитие и совершенствование практических навыков владения русским языком как иностранным: употребление изученных в рамках определенного уровня грамматических форм, синтаксических конструкций;
- расширение и систематизация словарного запаса учащихся, формирование навыков использования формул речевого этикета при выражении определенных уровнем интенций в рамках заданных тем и ситуаций общения;
- развитие навыков говорения и аудирования (приоритетные виды речевой деятельности), позволяющих сформировать у учащихся представление о языке как отражении социокультурной реальности;
- развитие системных знаний в области коммуникативной грамматики русского языка, формирование умения реализации простых и сложных интенций, выражения оценочной позиции;
- формирование и развитие социокультурной компетенции: знакомство с важнейшими фактами о России, русской культуре, общепринятых правилах речевого и социального поведения;
- развитие навыков межкультурной коммуникации, навыков адекватного взаимопонимания двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам, навыков вербального и невербального общения;
- формирование интереса иностранных слушателей к русскому языку, литературе и культуре России посредством проведения учебных занятий и экскурсионной программы в рамках Летней школы;
- развитие и укрепление научных, учебных и культурных связей между Российским университетом дружбы народов и зарубежными образовательными организациями.

Сжатость срока обучения (учебный процесс осуществляется в течение 2 недель), высокая концентрация учебных часов (36 часов в неделю), насыщенность учебной программы, полное погружение в языковую среду – все это помогает слушателям Летней школы за короткий срок развивать и совершенствовать свои знания по русскому языку и осуществлять коммуникацию в различных сферах общения.

Программа Летней школы «Интенсивный курс русского языка в RUDN-UNIVERSITY: говорю со всем миром по-русски!» включает в себя входное тестирование, ау-

диторные практические занятия, натурные уроки, написание и представление проекта – творческого эссе по результатам обучения, индивидуальные рекомендации слушателям по дальнейшему изучению русского языка, культурно-экскурсионную программу.

Входное тестирование, проводимое на первом занятии, позволяет разделить слушателей Летней языковой школы разного возраста и разных национальностей на группы в зависимости от уровня владения русским языком: Элементарный уровень (A1), Базовый уровень (A2), Первый сертификационный уровень (B1). Преподаватели Летней школы используют тестовые задания, разработанные Международным центром тестирования РУДН [Балыхина, 2015].

В образованных интернациональных группах обучение ведется без языка-посредника, что способствует общению обучающихся на русском языке не только на уроках, но и внеаудиторно: во время натурных уроков и культурно-ознакомительных экскурсий. «Такая методика погружения обучающегося в языковую среду повышает внутреннюю мотивацию к усвоению языка и ведет к скорейшей психологической и ментальной адаптации в незнакомой стране, а, следовательно, и к приобретению способности свободно общаться, жить и получать образование в русской социокультурной среде» [Гончарова, 2015, с.21].

Занятия по русскому языку как иностранному проводят высококвалифицированные специалисты, имеющие филологическое образование и обладающие обширными знаниями в области психологии и культурологии, что очень важно при работе в многонациональной аудитории. Аудиторные занятия представляют собой интерактивные практические занятия, предусматривающие аспектное обучение фонетике, лексике и грамматике русского языка. Как правило, каждое занятие включает в себя презентацию и активизацию тематической лексики, необходимый для общения на заданную тему грамматический минимум и отработку речевых образцов в ситуациях межличностного общения. Слушателям предлагаются следующие лексические темы: «Добро пожаловать в Россию», «О культуре, традициях и гостеприимстве», «Природные и климатические особенности России», «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать», «Знакомство с русской культурой: телевидение, театр, музеи, литература, музыка, живопись», в рамках которых отрабатываются лексический минимум и грамматические конструкции, употребляемые в устной и письменной формах общения.

В соответствии с задачей **формирования языковой компетенции обучающихся** во время проведения учебных занятий по русскому языку преподаватели ис-

пользуют систему лексико-грамматических заданий, развивающих следующие компетенции слушателей Летней школы: когнитивные навыки, познавательную активность учащихся, системные знания в области коммуникативной грамматики русского языка, навыки понимания адаптированных и соответствующих актуальному уровню владения языком аутентичных текстов.

Для **развития навыков межкультурной коммуникации** используются такие методические приемы, как: использование формул речевого этикета для приветствия, вступления в коммуникацию, привлечения внимания, представления себя и кого-либо, прощания в соответствии с социальными ролями собеседников; инициирования диалога; изменения темы (направления) беседы; завершения темы адекватно ситуации общения. Преподавание основывается на использовании современных инновационных технологий обучения: используются методы активного обучения, работа с неадаптированными материалами (со средствами массовой информации, аудио- и видеосюжетами, с Интернет-ресурсами), интерактивные игры, различные виды дискуссии и обсуждения.

В течение нескольких первых занятий учащиеся Летней школы определяются с выбором темы проекта – творческого эссе, предусмотренного в рамках учебной программы: «Я в России», «Национальные особенности русских людей», «Природа и климат России», «Мои впечатления об экскурсии по Золотому кольцу России», «Великий русский писатель / художник / композитор», «Особенности русской культуры». Получив тему проекта, слушатели решают, будет ли это индивидуальное выступление или это будет «работа в тандеме», после чего самостоятельно занимаются сбором материала. При выполнении задания учащиеся из разных стран общаются друг с другом, с преподавателями и студентами Факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин, таким образом активно погружаясь в иноязычный культурный континуум. Собрав материал, студенты готовят доклады с использованием Power-point и других компьютерных технологий. Проверка выполнения задания проекта осуществляется на последнем занятии в форме презентации, в ходе которой учащиеся не только выступают с подготовленным творческим эссе, но и демонстрируют умения неподготовленной речи при ответах на вопросы аудитории. После выступлений и подведения итогов слушатели Летней школы получают Сертификат об окончании обучения.

Данные проекты содержат лингвострановедческую и социокультурную информацию и играют важную роль в процессе обучения в Летней школе, поскольку они способствуют развитию умений ориентироваться в коммуникативной ситуации в иной лингвокультурной среде,

помогают формированию навыков выбора адекватных языковых единиц, а также закреплению нормативных национальных стереотипов.

Для формирования представления **о национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей русского языка:** их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры страны проводится обширная культурная программа, которая тесно связана с образовательным процессом: выездные учебные занятия (города Золотого кольца России), культурно-ознакомительные экскурсии (обзорная экскурсия по Москве, посещение Красной площади, Кремля, Музеев-заповедников: «Коломенское», «Царицыно», Усадьба Измайлово, Музея космонавтики, Парка Зарядье, Парка Победы, прогулка по Воробьевым горам), натурные уроки (посещение библиотеки, научно-исследовательских лабораторий, студенческого кампуса РУДН), видеоклубы русского кино, дискуссионные клубы. Экскурсионная программа тематически раскрывает каждый из аспектов обучения, развивает интерес к русскому языку и русской культуре.

За время обучения в Летней школе слушатели учатся:

- решать определенные коммуникативные задачи в соответствии с нормами русского языка и правилами речевого этикета в рамках обиходно-бытовой, социально-культурной, учебной и официальной сфер общения в рамках ограниченного круга тем и набора интенций;
- воспринимать на слух информацию монологических высказываний и диалогов, основную и дополнительную информацию каждой смысловой части адаптированного звучащего текста;
- самостоятельно продуцировать связные монологические высказывания репродуктивно-продуктивного и репродуктивного характера в рамках заданной темы и коммуникативной установки, а также на базе прочитанного текста социально-культурного характера;
- выступать инициатором диалога, понимать коммуникативные намерения участников диалогического общения и адекватно реагировать на обращенные реплики, выражая коммуникативные намерения в ограниченном числе ситуаций и тем общения;
- воспринимать основную и дополнительную информацию при чтении специально составленных или адаптированных сюжетных текстов, использовать стратегии изучающего и просмотрового чтения, изменять их в соответствии с установкой;
- строить письменный текст репродуктивно-продуктивного и репродуктивного характера на предложенную тему, а также на основе прочитанного или прослушанного текста в соответствии с

заданной установкой;

- преодолевать социальные, этнические и культурные стереотипы, оперировать культурно-специфическими знаниями, которые способствуют взаимопониманию в различных социально-бытовых ситуациях.

По окончании обучения по программе Летней школы «Интенсивный курс русского языка в RUDN-UNIVERSITY: говорю со всем миром по-русски!» слушатели узнают базовые положения основных лексических, грамматических, орфоэпических норм современного русского литературного языка; особенности культуры монологической и диалогической речи; основы грамматической и синтаксической структуры русского языка; основные правила речевого поведения в типичных ситуациях общения в учебной, социально-бытовой и социально-культурной сферах; основные понятия русской культуры.

Комплекс учебных и внеучебных мероприятий в рамках Летней школы требует от всего коллектива преподавателей во главе с руководителем – деканом Факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН, д.п.н., профессором Поморцевой Н.В. тщательной подготовки по всем направлениям. Для успешной реализации главной цели и задач Летней школы со стороны руководителя осуществляется непрерывное координирование работы Летней школы, начиная с подготовительного этапа (оформление приглашений для слушателей, бронирование мест для проживания в гостинице РУДН, разработка учебно-тематического плана занятий, составление экскурсионной программы, организация транспортного сопровождения и питания) и заканчивая контролем проведения учебных занятий преподавателями факультета.

Для преподавателей, работающих в Летней школе, трудным методическим моментом является необходимость строгой дозированной грамматики материала. Ограниченное количество часов, отводимых непосредственно на работу в аудитории, не позволяет презентовать грамматический материал системно и в полном объеме, как это обычно происходит при обучении иностранных студентов на подготовительном факультете. Для изучения выделяются грамматические явления, которые обслуживают определенную коммуникативную тему, и грамматические темы, которые традиционно представляют особую сложность для большинства изучающих русский язык: «Виды глаголов», «Глаголы движения», «Согласование прилагательного с существительным», «Падежи русского языка», «Глагольное управление». Помимо грамматики отрабатываются и другие, актуальные для иностранных учащихся, учебные аспекты: практическая фонетика, фразеология, культу-

рология.

Необходимо отметить и тот факт, что в учебных группах Летней школы обучаются студенты и слушатели различных образовательных организаций и частных школ, учебные программы которых частично отличаются друг от друга. Кроме того, в группах представлены учащиеся, изучавшие русский язык на родине разное количество времени. Такая гетерогенность учебных групп требует от преподавателя дифференцированного подхода к презентации грамматических тем: одним студентам достаточно комментария преподавателя в ходе урока, другим требуется индивидуальное обучение или дополнительная консультация во внеаудиторное время.

Коммуникативные темы, предлагаемые слушателям Летней школы, носят проблемный характер и отвечают познавательным потребностям и интересам студентов. Иногда учащиеся предлагают свою тематику дискуссий, просят заменить ту или другую тему либо добавить новую. Многообразие и вариативность коммуникативных тем диктуют необходимость гибкого подхода к изучению грамматических явлений. Именно по этой причине преподаватели, работающие в Летней школе, используют различные учебные пособия, которые позволяют студентам углублять свои знания, продолжать самостоятельно изучать русский язык на родине, использовать разделы пособий при подготовке семинаров по различным аспектам русского языка [Беляева, 2013; Дорофеева, 2000; Копытина, 2003; Кривоносов, 2006; Миллер, 2002]. Цель большинства учебных пособий – активизация речевых навыков, помощь в преодолении в сжатые сроки психологического и языкового барьера и выведение в сферу реального повседневного речевого общения [Труфанова, 2002].

Отдельные учебные пособия направлены на отработку лексико-грамматических норм русского языка. Так, например, учебное пособие Н.В. Поморцевой, И.А. Диневич «Глаголы движения» можно использовать при работе как со слушателями, начинающими изучать русский язык, так и с теми, кто владеет русским языком на Первом сертификационном уровне (ТРКИ 1). Таким слушателям, знакомым с особенностями образования и употребления бесприставочных и приставочных глаголов движения, интересно рассмотрение функционирования данных глаголов в пословицах, поговорках и фразеологизмах русского языка, как важной составляющей русской культуры и народной мудрости, для расширения своих знаний по русскому языку и обогащения лингвокультурологического уровня.

Изучение пословиц и поговорок, в которых употребляются глаголы движения без приставок (*Волков*

бояться, в лес не ходить. Тише едешь – дальше будешь. Книгу читаешь – на крыльях летаешь. Любишь кататься – люби и саночки возить) и с различными приставками (*Слово не воробей, вылетит – не поймаешь. Аппетит приходит во время еды. Жизнь прожить – не поле перейти*) позволяет узнать значение пословиц и поговорок на русском языке и сравнить их со значением на родном языке, что помогает увидеть сходные и отличительные черты двух языковых картин мира и усвоить основные значения глаголов движения русского языка [Поморцева, 2019].

При рассмотрении употребления глаголов движения в переносном значении и во фразеологизмах внимание студентов обращается на то, что от исходного значения глаголов (движение человека в том или ином направлении) образуется значение движения в переносном значении: *жизнь идёт; снег идёт; время летит* и что парность глаголов однонаправленного и ненаправленного движения утрачивается в переносных значениях. В переносном значении и во фразеологизмах частотно употребление глаголов движения со значением физического и психического состояния человека: *прийти в себя – выйти из себя* [Поморцева, 2019].

Подводя итоги, можно сказать, что Летняя языковая школа предоставляет уникальную возможность реализовать задачи обучения русскому языку как иностранному в условиях полного погружения в языковую среду с параллельным ознакомлением с жизнью и культурой России.

Проведение Летней языковой школы по программе «Интенсивный курс русского языка в RUDN-UNIVERSITY: говорю со всем миром по-русски!» способствует выполнению целого ряда научных и учебно-методических задач, а именно:

- повышению уровня владения русским языком слушателей Летней школы, их мотивированности в изучении русского языка и формированию творческого потенциала,
- решению актуальных вопросов преподавания русского языка как иностранного и организации дальнейшего обучения русскому языку за рубежом,
- развитию и укреплению научных, учебных и культурных связей между Российским университетом дружбы народов и различными образовательными организациями,
- популяризации и продвижению русского языка за рубежом, а также развитию интернациональной и поликультурной образовательной среды для подготовки элитарных специалистов, конкурентоспособных на международном рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхина Т.М. Азбука тестирования (основы российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному) / Т.М. Балыхина. – Москва: Российский ун-т дружбы народов, 2011. – 30 с.; ISBN 978-5-209-04378-2.
2. Беляева Г.В. Пишем правильно: пособие по письму и письменной речи: начальный этап обучения / Г.В. Беляева, Л.С. Сивенко, Л.В. Шипицо. – Москва: Русский язык. Курсы, 2013. – 324с.; ISBN 978-5-88337-083-9.
3. Гончарова А.В. Летняя языковая школа как организационная форма обучения русскому языку как иностранному / А.В. Гончарова // Наука сегодня: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, г. Вологда, 23 сентября 2015 г.: в 4 частях. Часть 3 – Вологда: ООО «Маркер», 2015. – С.20-22; ISBN 978-5-905713-74-3.
4. Дорофеева Г.М. Учебная грамматика русского языка: Базовый курс: [53 модели] / Т.М. Дорофеева, М.Н. Лебедева. – 2. изд., испр. – Москва: Русский язык. Курсы, 2000. – 279 с.; ISBN 5-88337-005-5.
5. Копытина Г.М. Очень просто! Русский язык для начинающих = Very simple! Russian to beginners / Г.М. Копытина. – 3-е изд. – Москва: Русский язык. Курсы, 2003 (Щербин. тип.). – 105с.; ISBN 5-88337-027-6
6. Кривоносов А.Д. Знаю и люблю русские глаголы: пособие для курсов рус. яз. / А.Д. Кривоносов, Т.Ю. Редькина. – 6-е изд. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2006. – 88 с.; ISBN 5-86547-267-4.
7. Миллер Л.В. Жили-были: 28 уроков рус. яз. для начинающих: Учебник / Л.В. Миллер, Л.В. Политова, И.Я. Рыбакова. – 3-е изд., испр. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2002. – 152 с.; ISBN 5-86547-254-2.
8. Поморцева Н.В. Глаголы движения: учебное пособие. / Н.В. Поморцева, И.А. Диневиц. – Москва: Российский ун-т дружбы народов, 2019. – 98 с; ISBN 978-5-209-09417-3.
9. Сизова Т.В. Технология обучения русскому языку как иностранному в языковых школах / Т.В. Сизова, А.Г. Максимовских. // Педагогические науки. – №3 (28), 2018. – С. 86-91. ISSN: 2222-243X
10. Снегурова Т.А. Летняя языковая школа: проблемы и перспективы / Т.А. Снегурова, О.М. Виктор // Актуальные научные исследования в современном мире. – Харьков: Институт социальной трансформации. – 2016. – № 10-6 (18) . – С. 142-146.
11. Труфанова В.Я. Путь к общению = A way to social interaction : Интенсив. курс речевой адаптации / В.Я. Труфанова. – 3-е изд. – Москва: Русский язык. Курсы, 2002. – 140с.; ISBN 5-88337-015-2.

© Диневиц Ирина Александровна (dinevich_irina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ЛОСКУТНОЕ ШИТЬЕ»

PROJECT ACTIVITY IN TECHNOLOGY LESSONS WHEN STUDYING THE THEME OF «PATCHWORK»

M. Ivannikova

Summary: The article substantiates the relevance of the project method of teaching at technology lessons. A model for the implementation of the program on the topic «Patchwork sewing» in the 6th grade with the use of project activities is proposed. The specificity of projects in the study of the topic is revealed and methodological recommendations for their application are given. The positive influence of project activity on the activation and motivation of schoolchildren, the increase in personal, meta-subject and subject results in the development of the subject area «Technology» is revealed.

Keywords: project activity, methodology, technology lesson, mini-project, creativity, patchwork sewing.

Иванникова Марина Викторовна

К.п.н., старший преподаватель, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова (г. Симферополь), marivannikova2111@rambler.ru

Аннотация: В статье обоснована актуальность применения проектного метода обучения на уроках технологии. Предложена модель реализации программы по теме «Лоскутное шитье» в 6 классе с применением проектной деятельности. Раскрыта специфика проектов при изучении темы и даны методические рекомендации по их применению. Отражено положительное влияние проектной деятельности на активизацию и мотивацию школьников, повышение личностных, метапредметных и предметных результатов в освоении предметной области «Технология».

Ключевые слова: проектная деятельность, методика, урок технологии, мини-проект, творчество, лоскутное шитье.

В современном динамично развивающемся мире образовательный процесс немаловажен для изменения и совершенствования подходов к обучению и воспитанию. Новые технологии в изобретательской и производственной деятельности требуют от ученых и педагогов разработки таких интегральных методов воздействия, которые будут способствовать формированию гармонически развитой, мобильной личности, способной к самообразованию, саморазвитию, проявлению творческих способностей в общественной, трудовой и повседневной жизни.

Проектная деятельность – это та базовая технология, которая позволяет включить обучающихся в активный процесс развития инновационного мышления и поведения, субъектной позиции деятеля, готовности к социальному взаимодействию. В основе проектной деятельности лежит метод проектов – способ обучения через разрешение конкретной социально значимой проблемы и создание продукта. Он позволяет учителю отойти от традиционной формы навязывания стандартного объема учебного материала, а обучающемуся перестать быть пассивным слушателем потока информации не связанного с жизнью.

Значительную роль в формировании универсальных учебных действий и навыков XXI века, которые были бы в равной мере применимы в учебных и жизненных ситуациях, играет предметная область «Технология». В соот-

ветствии с ФГОС ООО по данной дисциплине использование проектной деятельности в учебной и внеклассной работе является обязательным. Однако современная школа не в полной мере реализует потенциал проектного метода обучения. Существующие базы методик применения такого вида познания для конкретных тем учебной программы или слабы, или вообще не разработаны.

В связи с этим целью исследования стала разработка и внедрение методики применения проектной деятельности при изучении темы «Лоскутное шитье» в 6 классе.

Под «проектной деятельностью обучающихся» будем понимать активную творческую работу ребенка, которая позволяет ему решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий с обязательной презентацией результатов [1]. Проектная деятельность может быть игровой, познавательной, учебной, творческой. Она связана с исследовательской работой, предполагает использование обучающимися ранее полученных и освоение новых знаний, умений и навыков, а также совершенствование в области информационной и материальной культуры.

Непременным условием проектной деятельности, по мнению Т.Г. Беловой, является «наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и опти-

мальных ресурсов деятельности, создание плана, программ и организация деятельности) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности» [5, с. 17].

Основываясь на мнении Н.Ю. Пахомовой [3] выделим основные требования к использованию метода проектов на уроках технологии: наличие проблемы, требующей исследовательского поиска; практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов; самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся; структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов; использование исследовательских методов; проведение публичной защиты и рефлексии.

Таким образом, основными задачами применения проектной деятельности в учебно-воспитательном процессе школы следует считать:

- обучить планированию, постановке целей, разработке соответствующих задач, способов и средств их достижения;
- сформировать навыки работы в информационном потоке (сбор, обработка, хранение, отбор и использование информации);
- раскрыть правила составления письменного (портфолио, доклад, сноски, библиография, приложения) и устного (презентация, защита проекта, ответы на вопросы) отчета о проделанной работе;
- способствовать формированию позитивного отношения к работе (умение проявлять инициативу, энтузиазм, стараться выполнить работу в срок в соответствии с установленным планом и графиком работы) и рефлексии;
- развивать творческие способности, креативность и критическое мышление.

В рамках освоения предметной области «Технология» в 5-9-х классах на проектную деятельность выделено по 16 часов в год и предусмотрено выполнение не менее одного творческого проекта ежегодно. Процесс выполнения проекта предполагает комплексное отражение изученных тем и выполненных практических работ [3].

В программе «Технология» для 5-8 классов, разработанной авторским коллективом А.Т. Тищенко, Н.В. Сеница, В.Д. Симоненко [7] в рамках проекта «Разработка, апробация и внедрение ФГОС образования второго поколения», есть раздел «Художественные ремесла». На наш взгляд он очень подходит для проектной деятельности, поскольку издавна действенным средством выявления и проявления творческих задатков были народные ремесла. Продукты труда народных ремесленников по праву можно считать уникальными произведениями искусства, собравшими в себе красоту, доброту, энер-

гию, полёт фантазии нескольких поколений. Многовековую историю и богатые традиции имеет такой вид рукоделия, как лоскутное шитьё – техника, в которой из кусочков ткани по принципу мозаики собирают плоские или объёмно-пространственные композиции с разнообразным цветовым, узорным и фактурным решением.

Изучение темы «Лоскутное шитьё», в соответствии с учебной программой, осуществляется в 6 классе в объёме 6 часов. Содержание темы включает в себя изучение теоретических сведений – история создания изделий из лоскута, орнаменты в декоративно-прикладном искусстве; симметрия, асимметрия и композиция; возможности лоскутного шитья и связь с направлениями современной моды, а так же выполнение практических работ – изготовление эскизов изделий; подбор тканей по цвету, рисунку, фактуре, подготовка их к работе; изготовление шаблонов из картона или плотной бумаги для выкраивания элементов орнамента и прокладочных материалов; раскрой ткани с учетом направления долевой нити, технология соединения деталей между собой и подкладкой [7]. Таким образом, имеется обширная база для выбора проектной тематики и продуктов деятельности.

Разработанная нами методика применения проектной деятельности в процессе изучения темы «Лоскутное шитьё» в 6 классе содержит:

1. Модель реализации программы по теме «Лоскутное шитьё» с применением проектной деятельности.
2. Описание используемых форм проектной деятельности и методические рекомендации по их применению.

Модель реализации программы представлена следующим образом:

- во второй четверти учебного года, на которую выпадает изучение темы, применить на 1-4 уроках учебные мини-проекты в индивидуальном или парном исполнении, а на 5-6 уроках выполнить коллективный творческий мини-проект;
- в четвертой четверти обучающиеся выполняют самостоятельно или при участии родителей индивидуальный творческий проект.

Рассмотрим подробнее предлагаемые к реализации формы проектной деятельности (мини-проект и творческий проект), а так же дадим некоторые методические рекомендации по их применению.

Главная цель урока с использованием мини-проекта – помочь обучающимся самостоятельно пройти путь от зарождения идеи в результате поиска решения возникшей проблемы до воплощения этой идеи в жизнь в

виде конкретного продукта деятельности при максимальном использовании собственных знаний, умений и опыта. Роль педагогов при этом заключается в умелом сопровождении учебного процесса: подготовка дидактического материала для работы, организация различных форм сотрудничества, создание условий для обсуждения результатов проектной деятельности, проведения самоконтроля, самооценки и рефлексии.

Учебный мини-проект может быть реализован во временных рамках одного или нескольких уроков в индивидуальном, парном или групповом исполнении. В зависимости от сферы разрешения проблемы или по преобладающему виду деятельности можно реализовывать различные мини-проекты:

- исследовательские, где обучающиеся не просто раскрывают главную тему, а выдвигают гипотезу, проводят эксперимент, приводят доказательства или опровержения;
- информационные, в которых школьники добывают и анализируют, систематизируют сведения по теме, делают самостоятельные выводы;
- творческие, с выполнением образцов изделия или готового продукта в разных техниках лоскутного шитья.

Основными этапами создания мини-проекта являются: проблема – планирование – поиск – продукт – презентация [2]. Структура урока должна соответствовать этапам выполнения проекта и содержать:

1. Организационный момент – объявление темы, постановка цели.
2. Формулирование задач и планирование работы.
3. Работа с информационными источниками, сбор, анализ и систематизация необходимой информации.
4. Физминутка.
5. Практическая работа по созданию продукта мини-проекта.
6. Презентация готового продукта и результатов решения проблемы.
7. Подведение итогов урока, оценка, рефлексия.

Для успешной организации урока-проекта должны быть соблюдены следующие условия: четкое соблюдение временных рамок каждого этапа, грамотная постановка проблемы, наличие базовых знаний, необходимой информации, материально-технического и методического обеспечения, посильность выполнения. Выбор продукта деятельности может быть обозначен учителем сразу в теме урока или выбран детьми. Например, изготовление кухонных прихваток, подставок под горячее, подушечек с орнаментами в технике «полоска», «квдрат», «треугольник».

При подведении итогов урока наиболее подходящей формой работы считаем коллективный просмотр и обсуждение выполненных образцов или изделий, оценивание, выявление лучших. Такая форма работы позволяет детям критически подходить не только к чужим, но и к своим работам.

Почему нами рекомендовано проведение уроков, в основе которых лежат учебные мини-проекты? По нашему мнению затягивание времени при долгосрочном проекте может привести к потере интереса школьников к работе, неудачному результату, незаконченному проекту или изделию, отсутствие возможности сохранить неизменными рабочие условия до следующего занятия. Кроме этого мини-проекты обладают следующими положительными сторонами: отсутствие напряжения и спада мыслительных процессов, создание ситуации успеха, ориентация на быстрый практический результат, обучение эффективному и экономному распределению времени, формирование умений быстро ориентироваться в ситуации, строить отношения в сотрудничестве, проявить организаторские способности. В результате применения технологии мини-проектов у обучающихся формируются познавательные, исследовательские, коммуникативные, презентационные навыки.

Главной целью выполнения в четвертой учебной четверти индивидуального проекта, как самостоятельной творческой завершенной работы, является контроль знаний и умений обучающихся, а также содействие творческому развитию и формированию у них системы интеллектуальных и общетрудовых знаний и умений, воплощенных в конкретные изделия.

Выполнение творческих проектов имеет определенные сложности, которые связаны с возрастными и индивидуальными особенностями школьников, учебно-материальной базой для выполнения творческих проектов [1]. Основными критериями для выбора тематики проектов должны являться их доступность, оригинальность, надежность, техническое совершенство, соответствие общественным потребностям, безопасность, удобства эксплуатации, технологичность, стоимость, материалоемкость [4]. Помимо этого, важным требованием, выдвигаемым к творческому проекту, является и общественно полезная или личностная значимость [2]. Обучающийся должен иметь желание создать, усовершенствовать, предложить, ввести в предметный мир продукт для удовлетворения человеческих потребностей.

Творческий проект обычно состоит из теоретической части в форме пояснительной записки и практической части в виде конкретного изделия. Перед выполнением проекта обучающимся следует предложить мысленно представить весь жизненный цикл изделия – от зарождения

дения замысла до реализации и использования на практике, соотносить затраты с достигаемыми результатами.

Если в работе над проектом будут принимать участие не только дети, но и члены их семей, то настоятельно рекомендуем учителям технологии накануне провести общее собрание по мотивированию участников к совместной деятельности и ознакомлению с идеей и содержанием программы проектной деятельности. Будет целесообразным подготовить для родителей буклеты «Как помочь ребенку в проектно-исследовательской работе». Считаем, что родительская поддержка является одним из условий успешного выполнения творческого проекта.

Проект требует от обучающихся сознательности, активности, глубины знаний, решительности, самостоятельности. При проектировании приобретается новый опыт использования знаний для решения так называемых некорректных задач, когда имеется дефицит или избыток данных, отсутствует какой-либо эталон решения. Творческие проекты позволяют объединять гуманитарные и технические знания, точность с полетом фантазии, технологии с последствиями преобразования различных материалов. У детей появляется возможность использовать навыки творчества, комбинируя существующие решения для достижения нового результата в изменяющихся внешних условиях.

Педагогические усилия учителя находят отражение в динамике роста таких показателей, как информационное обеспечение, функциональная грамотность, технологические способности, интеллектуальная и волевая подготовленность, самостоятельный выбор темпа работы, успешное преодоление обучающимися психологических и познавательных барьеров, высокий уровень качества изготавливаемых изделий, уважительное отношение к замечаниям и советам преподавателя [6].

С целью проверки предложенной нами методики применения проектной деятельности при изучении темы «Лоскутное шитье» был проведен эксперимент на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «СОШ № 38» г. Симферополя. В качестве экспериментальных групп были выбраны обучающиеся 6 «А» и 6 «Б» классов. Критерии оценивания результативности изучения темы представляли собой единство когнитивных, деятельностных и личностных составляющих. Все критерии имели по три уровня результативности.

По когнитивному критерию выявлялись знания: основ композиций и цветового решения в изделиях из лоскутов ткани; технологии изготовления изделий из лоскутов ткани; норм безопасности труда, организации рабочего места при изготовлении изделий из лоскутов.

По деятельностному критерию характеризовались умения: выбрать выполнить эскиз и описание изделия из лоскутов ткани, подобрать к ним соответствующее композиционное и цветовое решение; разработать конструкцию и технологию изготовления изделия из лоскутов ткани, обосновать выбор инструментов и технологического оборудования; организовать рабочее место с учетом требований техники безопасности и охраны труда.

Личностными критериями были: творческие способности, креативное мышление, способность к самообразованию и саморазвитию.

На первом этапе в ходе констатирующего эксперимента были полученные результаты, которые дали возможность сделать вывод, что в 6 «А» и в 6 «Б» классах показатели сформированы находятся примерно на одинаковом уровне, и этот уровень в основном средний. Таким образом, оба класса можно оценить по уровню результативности как равнозначные.

На втором этапе в 6 «Б» классе был проведен формирующий эксперимент, где была реализована разработанная нами методика. По итогам эксперимента, согласно наблюдениям и в сравнении с результатами первого этапа эксперимента, у обучающихся было отмечено увеличение результативности при изучении темы «Лоскутное шитье», повышение заинтересованности в данном виде декоративно-прикладного искусства, обогащение внутреннего мира, формирование эстетического вкуса. Разработанные нами рекомендации по применению проектной деятельности в изучении темы «Лоскутное шитье» были успешно использованы учениками при выполнении индивидуального творческого проекта.

В 6 «А» классе занятия велись в обычном режиме, значительных изменений результативности отмечено не было. На основании этого мы можем сделать вывод о том, что улучшение показателей у обучающихся экспериментального класса произошло в результате целенаправленных действий. Использование методики помогло педагогу объединять и решать воспитательные, развивающие, образовательные, профессиональные задачи и оценивать полученные учениками знания, умения и навыки.

Таким образом, можем сделать вывод, что:

1. Процесс изучения темы «Лоскутное шитье» становится более эффективным, что способствует формированию более глубоких и прочных знаний, повышению интереса к изучаемой теме, формированию основ технологической грамотности и культуры труда.
2. Выполнение проектных работ развивает актив-

ность, творчество, самостоятельность, коммуникацию, навыки обобщения и систематизации информации, умения решать нестандартные задачи, брать на себя ответственность, создает оптимальные условия для нахождения своего «Я» в учебной, технологической и трудовой деятельности.

3. Применение методик проектной деятельности предоставляет учителям широчайшие возможности для изменения традиционных подходов

к содержанию, формам и методам учебной деятельности, выводя на качественный уровень всю систему организации процесса обучения.

Предлагаемая нами методика применения проектной деятельности может быть перенесена и адаптирована в другие темы программы по предмету «Технология» и использована учителями, студентами-практикантами, руководителями кружков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бычков, А.В. Метод проектов в современной школе / А.В. Бычков. – М.: Просвещение, 2012. – 120 с.
2. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
3. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н.Ю. Пахомова. – М.: Аркти, 2003. – 112 с.
4. Пономарева, Е.А. Метод проектов в истории отечественного образования / Е.А. Пономарева. – Екатеринбург: Сократ, 2017. – 59 с.
5. Белова, Т.Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании / Т.Г. Белова. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – №76-2. – 2008. – С. 30-35.
6. Жигомпар, Т.М. Проектный метод обучения – проявление и формирование творческих способностей учащихся [Электронный ресурс] / Т.М. Жигомпар // материалы Международной научно-практической конференции «Образование и наука XXI века – 2014» – URL: http://www.rusnauka.com/33_OINXXI_2014/Pedagogica/5_178866.doc.htm (дата обращения: 22.03.2020).
7. Тищенко, А.Т. Технология: Программа: 5-8 классы / А.Т. Тищенко, Н.В. Сеница, В.Д. Симоненко; Под ред. А.Т. Тищенко. – М.: Вентана-граф, 2015. – 46 с.

© Иванникова Марина Викторовна (marivannikova2111@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ СКАЗКОТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ¹

Иневаткина Светлана Евгеньевна

К.псх.н., доцент, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск
svetlaj23@mail.ru

Касимова Екатерина Алексеевна

Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск

THE USE OF FAIRY TREATMENT MEANS IN THE PROCESS FORMATION OF CONNECTED SPEECH IN YOUNGER SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

**S. Inevatkina
E. Kasimova**

Summary: The article discusses the issues related to the process of improving coherent speech in primary schoolchildren with speech disorders. The results of the diagnostic study are presented. The level of formation of coherent speech and cognitive development in primary schoolchildren with speech disorders is characterized. It is about using the means of fairy tale therapy. The results of the dynamics of the advancement of primary schoolchildren with speech disorders in the formation of coherent speech by means of fairy tale therapy are described.

Keywords: coherent speech, fairy tale therapy, younger students, speech disorders on.

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с процессом совершенствования связной речи у младших школьников с речевыми нарушениями. Приводятся результаты диагностического исследования. Характеризуется уровень сформированности связной речи и познавательного развития у младших школьников с речевыми нарушениями. Говорится об использовании средств сказкотерапии. Описываются результаты динамики продвижения младших школьников с речевыми нарушениями в формировании связной речи средствами сказкотерапии.

Ключевые слова: связная речь, сказкотерапия, младшие школьники, речевые нарушения.

Многолетняя практика Российского образования показывает целесообразность современных подходов, при реализации которых удается максимально реализовать потенциал ребенка. Определенные сложности возникают при обучении и воспитании младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. В данном контексте особое место занимают обучающиеся с речевыми нарушениями. С одной стороны, младшие школьники с речевыми нарушениями относятся к категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и имеют определенные дефициты, с другой стороны, возможности обучающихся с речевыми нарушениями близки к таковым нормально развивающихся сверстников. Соответственно, при грамотно организованном процессе сопровождения младшие школьники с речевыми нарушениями могут достигнуть результатов наравне со сверстниками, которые не имеют ограниченные возможности здоровья [2; 3; 10].

Среди обучающихся указанной категории большин-

ство младших школьников не способны ясно, точно и выразительно сформулировать и высказывать свои мысли. Сложности возникают не только в процессе рассуждения, но и в процессе фантазирования. В учебной деятельности трудности возникают при выполнении учебных действий, а именно при восприятии и воспроизведении учебных текстовых заданий, при формулировании развернутых ответов на вопросы. Все указанные особенности связаны с низким уровнем сформированности связной речи, что в свою очередь затрудняет развитие устной, письменной речи и процесс адекватного восприятия учебного материала.

Проблема изучения связной речи поднималась в работах отечественных исследователей Е.В. Емец, А.В. Кочетковой, Р.Е. Левиной, М.В. Хализевой [4; 6; 7; 11]. Связная речь – это развернутое высказывание, построенное в адекватной логической последовательности с тематически связанными частями. Данная речь обладает такими свойствами как: самостоятельность и законченность

¹ Исследование выполнено в рамках сетевого гранта ФГБОУ ВО Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева и ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» по теме «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья».

[7, с. 64].

Для успешной социализации и дальнейшего развития младших школьников с речевыми нарушениями необходимо сформировать коммуникативную функцию связной речи, которая обеспечивает общение и процесс взаимодействия с окружающими; когнитивную функцию связной речи, благодаря которой происходит постижение окружающей действительности и осуществление мыслительных операций; регулятивную функцию связной речи, которая позволяет осуществлять планирование и контроль деятельности. Указанные функции подробно описаны в работах Н.С. Шарафутдиновой [12, с. 47].

Одним из эффективных средств формирования указанных функций у младших школьников с речевыми нарушениями является сказкотерапия. В.И. Бутова, В.А. Дегальцева, С.И. Игнатьева, Е.А. Мишакина, Г.А. Морозько отмечают, что сказкотерапия способствует развитию воображения и повышению уровня сформированности связной речи [1; 5; 8; 9].

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 32» г. о. Саранск и МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» г. о. Саранск. В качестве испытуемых выступили младшие школьники с общим недоразвитием речи, обучающиеся во 2 классе. Учащиеся МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 32» г. о. Саранск (11 обучающихся второго класса) составили экспериментальную группу, а учащиеся «Средняя общеобразовательная школа № 8» г. о. Саранск (11 обучающихся второго класса) выступили в качестве контрольной группы.

В первую очередь был реализован констатирующий эксперимент, целью которого было изучение уровня сформированности связной речи у младших школьников с речевыми нарушениями. Констатирующий эксперимент был реализован в два этапа. На первом этапе был исследован уровень связной речи, а именно изучен уровень сформированности умения последовательно описывать предмет и человека; уровень сформированности умения осуществлять повествование; уровень сформированности умения рассуждать. В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: «Описание заданного предмета», «Описание изображения человека на фотографии», «Повествование по картинке», «Повествование по заданной теме», «Рассуждение по картинке», «Рассуждение по заданной теме». На втором этапе был исследован уровень сформированности познавательных способностей. В качестве диагностического инструментария использовались следующие задания: «Обобщение», «Исключение лишнего», «Парные аналогии».

Данные констатирующего эксперимента показали, что уровень сформированности связной речи, а именно умения последовательно описывать предмет и изображение человека, умения осуществлять повествование, умения рассуждать, а также познавательная способность устойчиво сохранять заданный способ рассуждений при решении ряда разнообразных задач у младших школьников с речевыми нарушениями находятся преимущественно на низком уровне. Познавательные способности, а именно способность обобщать, умение находить общее в предметах и явлениях, умение выражать найденное общее в виде конкретного понятия, способность к классификации и анализу, умение определять логические связи между понятиями – преимущественно на среднем уровне.

Следующим этапом опытно-экспериментальной работы был проведен формирующий эксперимент, целью которого стало повышение уровня сформированности связной речи у младших школьников с речевыми нарушениями. В данном эксперименте приняли участие только испытуемые экспериментальной группы.

В формате данной работы особое внимание уделялось устной речи, а именно формированию монологической речи: описанию, повествованию и рассуждению. При организации формирующего эксперимента учитывались следующие критерии связности устного сообщения: смысловые связи между частями текста; логические и грамматические связи между предложениями; связи между частями предложения; законченность выражения мысли говорящего; последовательность изложения.

Для проведения формирующего эксперимента была предложена программа занятий и методические рекомендации к ней. При составлении программы, сказкотерапия рассматривалась как интегрированная деятельность, в которой действия воображаемой ситуации связаны с реальным общением, направленным на активность, самостоятельность, творчество, регулирование младшим школьником собственных эмоциональных состояний. Важность такого понимания заключается в том, что уровень сформированности и качество связной речи коррелирует с особенностями эмоционального состояния младшего школьника, его заинтересованностью и сформированными речевыми привычками. Процесс формирования и развития связной речи зависит от уровня самостоятельности, активности, произвольности, эмоциональности, креативности (способности к творчеству) младшего школьника с речевыми нарушениями. Указанные качества личности могут быть сформированы при использовании сказкотерапии. Кроме того, особое внимание уделялось использованию сказкотерапии в работе над нарушениями логической последовательности при изложении материала, употреблением однотипных связей, в многочисленном присутствии элементов ситуативности, пауз, лишних движений и лексической невыразительности.

Непосредственно образовательная деятельность с применением средств сказкотерапии может быть представлена несколькими этапами реализации: организационный этап; этап использования средств сказкотерапии; этап демонстрации сочиненных сказок. Основные приемы формирования связной речи у младших школьников с речевыми нарушениями, используемые в нашей работе – это пересказ; составление различных рассказов (составление рассказов с картинным материалом, в том числе рассказ–описание, рассказ–рассуждение).

Следующим этапом был проведен контрольный эксперимент. Его цель – выявление динамики продвижения младших школьников с речевыми нарушениями в формировании связной речи. Результаты контрольного эксперимента, показали наличие положительной динамики у испытуемых экспериментальной группы: значительно повысился уровень сформированности связной речи и уровень сформированности познавательных способностей. Большинство младших школьников с речевыми нарушениями, которые приняли участие в формирующем эксперименте, продемонстрировали средний уровень сформированности умения последовательно описывать предмет и изображение человека, умения осуществлять повествование, умения рассуждать. Также большинство

испытуемых экспериментальной группы демонстрировали средний уровень сформированности способности устойчиво сохранять заданный способ рассуждений при решении ряда разнообразных задач, способности обобщать, умения находить общее в предметах и явлениях, умения выражать найденное общее в виде конкретного понятия, способности к классификации и анализу, умения определять логические связи между понятиями. У младших школьников с речевыми нарушениями из контрольной группы, результаты по сравнению с констатирующим экспериментом остались на прежнем уровне.

Таким образом, предложенная программа формирования связной речи у младших школьников с речевыми нарушениями средствами сказкотерапии позволила повысить эффективность логопедических занятий, сократить время, затрачиваемое на формирование и развитие связной речи у испытуемых указанной категории, повысить уровень сформированности познавательных способностей и регулятивных навыков. Результаты контрольного эксперимента доказали эффективность предложенной программы, которая может быть рекомендована для использования в деятельности учителя–логопеда при формировании, развитии и коррекции связной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бутова, В.И. Применение сказкотерапии логопедом в процессе коррекционной работы / В.И. Бутова, В.А. Дегальцева. // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XIII Международной научно-практической конференции – 2018. – С. 254–256.
2. Гамаюнова, А.Н. Индивидуальный образовательный маршрут как условие удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной практике / А.Н. Гамаюнова // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Том 8. – № 1–2. – С. 35–43.
3. Золоткова, Е.В. Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Золоткова, С.Е. Иневаткина // Гуманитарные науки. – 2014. – № 4. – С. 31–35.
4. Емец, Е.В. Особенности связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи / Е.В. Емец // Специальное образование – 2017. – Т.2 – С. 40–42.
5. Игнатьева, С.И. Использование элементов сказкотерапии и здоровьесберегающих технологий на логопедических занятиях / С.И. Игнатьева // Образование и воспитание. – 2020. – № 1. – С. 8–11.
6. Кочеткова А.В. Комплексные методы развития связной речи младших школьников / А.В. Кочеткова // Начальная школа. – 2002. – №9. – С. 64–68.
7. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – Москва: Просвещение, 1968. – 105 с. – Текст : непосредственный.
8. Мишакина, Е.А. Применение сказкотерапии в коррекции речевых нарушений у детей с тяжелыми нарушениями речи / Е.А. Мишакина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – №4 (10) – С. 44–46.
9. Морозько, Г.А. Использование элементов сказкотерапии в логопедической работе с детьми младшего школьного возраста с ЗПР / Г.А. Морозько // Наука и образование: новое время – 2015. – №6 (11) – С. 396–401.
10. Рябова, Н.В. Современное состояние инклюзивного образования / Н.В. Рябова, Т.А. Парфенова, О.Е. Ефимова // В мире научных открытий. – 2015. – № 5.3 (65). – С. 995–1006.
11. Хализева, М.В. Характеристика речевого развития младших школьников / М.В. Хализева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – Москва: научно-информативный издательский центр и редакция журнала «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук», 2015. – № 11–2. – С. 196–198.
12. Шарафутдинова, Н.С. Теория и история лингвистической науки / Н.С. Шарафутдинова – Ульяновск: Ульяновский государственный технический университет, 2006. – 284 с. – ISBN 5-89146-910-3

© Иневаткина Светлана Евгеньевна (svetlaj23@mail.ru), Касимова Екатерина Алексеевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Кузнеченкова Галина Борисовна

аспирант, Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского, г. Калуга,
Kuznechenkovagb@bk.ru

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF LEGAL CULTURE AMONG FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES AT A UNIVERSITY

G. Kuznechenkova

Summary: The article is devoted to the problem of professional training of future teachers at the University. The article reveals the essence and content of the concept of legal culture of the future teacher from the point of view of pedagogical science. The legal culture of the future teacher is a category that characterizes the professional qualities of a teacher, taking into account the specifics of pedagogical activity, a set of legal knowledge, skills, attitudes to law as a value, readiness for social and legal activity and effective solution of professional and pedagogical tasks in the educational process.

Keywords: legal culture, components of the legal culture of the teacher, legal socialization, legal formation of the individual, professional qualities of the future teacher.

Аннотация: Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе. В статье раскрывается сущность и содержание понятия правовой культуры будущего педагога с точки зрения педагогической науки. Правовая культура будущего педагога представляет собой категорию характеризующую профессиональные качества педагога с учетом специфики педагогической деятельности, элементами правовой культуры являются: совокупность правовых знаний, умений и навыков, отношение к праву как ценности, готовность к социально-правовой активности и эффективному решению профессионально-педагогических задач в образовательном процессе.

Ключевые слова: правовая культура, компоненты правовой культуры педагога, правовая социализация, правовая сформированность личности, коммуникативная компетенция, профессиональные качества будущего педагога.

Реформирование системы высшего профессионального образования в Российской Федерации характеризуется поиском оптимального соответствия между сложившимися традициями в отечественной высшей школе и современными тенденциями развития мировой образовательной системы. Высокий уровень правовой культуры населения является основой верховенства права в цивилизованном обществе, фундаментом правового государства. В современных российских условиях формирование правовой культуры граждан необходимо рассматривать как один из приоритетов государственной политики, в том числе и политики в области образования. Правовая культура личности является основой развития правовой системы, государственных институтов и общественной жизни страны в целом. Формирование правовой культуры личности, в частности будущего педагога должно представлять собой системный и целенаправленный процесс, подчиненный определенным принципам и опирающийся на соответствующий инструментарий.

Вопросу формирования правовой культуры и проблеме ее повышения посвящен целый ряд работ специалистов различных отраслей науки. Определение

понятия правовая культура различными учеными происходит в рамках конкретной методологии, в которую невозможно включить все компоненты данной дефиниции.

Определением сущности понятия «правовая культура» занимаются представители ряда областей знаний, особое внимание данной категории уделяют правоведы (юристы), что вполне закономерно в связи с их профессиональной деятельностью, но вместе с тем в юридической науке нет единой дефиниции «правовая культура», существуют различные определения, включающие в себя правовые ценности, существовавшие в стране в определенный период времени. Разработкой понятия правовой культуры, занимались известные ученые-юристы: Н.И. Матузов, А.В. Малько, С.С. Алексеев, В.В. Лазарев, Н.Н. Вопленко, А.Р. Ратинов, В.И. Каминская, А.П. Семитко, В.П. Сальников, А.Д. Керимов, Г.В. Назаренко, В.С. Нерсесянц и многие другие. Профессор В.В. Лазарев в своей работе по правовой культуре отмечает невозможность сделать каждого гражданина юристом. «Но, – пишет Лазарев, – преодолеть юридическую безграмотность и правовой нигилизм – это одно из условий развития правовой культуры». [1]

Вопросам разработки понятия правовой культуры, личности студента, развитию данного понятия в педагогической психологии посвящены исследования: И.А. Зимней, Э.Ф. Зеер, В.А. Якунина, Р.С. Немова, И.П. Смирнова. Развитие правовой культуры не может определяться только наличием совокупности правовых знаний у будущего педагога. Сформированность правовой культуры проявляется в отношении к правовым нормам, эмоциональному восприятию правовых явлений, способствующих развитию мотивов правомерного поведения. Данное положение находит свое подтверждение в исследованиях Л.С. Выготского о том, что «превращение правовых знаний в убеждения осуществляется путем переживания их, т.е. подключения эмоциональной сферы ребенка». [2]

В контексте исследования анализировались труды известных педагогов: К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, В.А. Сластенина, А.М. Столяренко, Е.В. Бондаревской, В.В. Краевского, Ш.А. Амонашвили, И.П. Подласый, Б.Т. Лихачева, Л.М. Матвиенко, и многие другие. Правовая культура рассматривается и анализируется учеными с позиций различных подходов, но для педагогической науки важно, что все научные исследования ученых говорят о наличии воспитательной функции права. Так, по мнению Б.Т. Лихачева «воспитательная функция исходит из того, что идеалом поведения человека в правовом демократическом обществе является активное и сознательное исполнение им норм нравственности и права. На этом основывается взаимодействие педагогической и юридической наук: педагогика движется от воспитания нравственных норм к правовым, юриспруденция — от правовых к нравственным. Обе науки решают единую задачу формирования в человеке нравственно-правовой культуры». [3]

Период обучения в вузе – это период активного формирования и развития личности будущего педагога в профессионального и компетентного специалиста. Задачами высшего профессионального образования являются: развитие личности будущего специалиста, целенаправленное формирование профессионально значимых качеств, воспитание правовой культуры, создание условий для развития гражданско-правовой активности, ответственности, навыков правового поведения, выполнения выпускниками основных социальных ролей в обществе.

Недостаточная разработанность условий формирования правовой культуры у будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин в вузе, неполная ясность и четкость понятия, сущности и структурных компонентов правовой культуры в педагогической теории затрудняет правовое воспитание на практике. Согласно опросам студентов Калужского государственного университета, им. К.Э. Циолковского, профиль подготов-

ки «Педагогика и методика дошкольного образования» большинство из них недооценивают значение правового воспитания в становлении личности ребенка.

Учитывая существование различных подходов к понятию «правовая культура» и стремление исследователей разных отраслей науки отразить в содержании данной дефиниции специфику своей области знания, необходимо уточнить компоненты, входящие в понятие «правовая культура» с точки зрения системной категории, ориентированной на профессиональную самодетерминацию личности будущего педагога. Правовая культура присутствует во всех правовых явлениях жизни общества, но не имеет самостоятельной предметности, для формирования правовой культуры у будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин в вузе необходимо четко представлять содержание данного понятия и проанализировать правовую культуру с точки зрения педагогической науки.

Согласно статье 12 Федерального закона «Об образовании», содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями», [4] следовательно, задачей образовательной организации является правовая социализация будущего педагога суть которой заключается в усвоении личностью правовых ценностей, превращении их в нормы своей жизни и поведения, в свои личные качества. Результат правовой социализации – правовая сформированность личности, которая педагогически выражена в сформированности правовых составляющих ее педагогических свойств, то есть: правовой образованности, правовой воспитанности, правовой обученности, правовой развитости. В своем высшем проявлении их сформированность выступает в виде правовой культуры личности.

Содержание понятия правовой культуры с точки зрения педагогической науки можно рассматривать как способ самореализации будущего педагога в правовом регулировании будущей профессиональной деятельности. Правовая культура будущего педагога включает в себя умения и навыки личности решать педагогические задачи с применением норм права для разрешения конфликтов и споров. Правовая культура будущего педагога представляет собой целостное личностное образование, проявляющееся в постоянном стремлении к самообразованию, расширению правовых знаний, име-

ющих ценность для профессиональной деятельности.

К элементам, входящим в состав понятия «правовая культура» будущих педагогов можно отнести научное мировоззрение, толерантность, базовые правовые знания в различных отраслях права, умение применять нормативно-правовые акты, в том числе регулирующие отношения в сфере образования, реализация образовательных программ в соответствии с требованиями образовательных стандартов, а также правовые убеждения, привычки, навыки и правомерное поведение. Связующим звеном всех элементов правовой культуры является человек, его правосознание, правовые установки, навыки и привычки активного правомерного поведения. Таким образом, правовая культура будущих педагогов представляет собой совокупность личностных качеств человека, способность организовывать педагогическую деятельность в соответствии со своим правовым статусом и статусом других участников образовательного процесса.

Формированию правовой культуры у будущих педагогов способствуют все учебные дисциплины, изучаемые в высшей школе. Учебные дисциплины педагогического цикла также содержат большой потенциал повышения правовой культуры у студентов. Например, «Педагогика», разделы: «Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики», «Теория обучения», «Теория и методика воспитания», «Педагогические технологии», «Управление образовательными системами», «Психолого-педагогический практикум». [5]

Преподавание педагогических дисциплин с использованием современных образовательных технологий, активных методов и форм учебной деятельности, включение ценностных установок и правовых норм, различных заданий правового характера, повышает уровень правовой культуры у будущих педагогов. Создание проблемных ситуаций и решение педагогических задач формируют у студентов адекватные правовые ценностные ориентации, способствуют эмоциональному восприятию правовых явлений. Активизации процесса формирования правовой культуры у будущих педагогов также возможна с помощью внедрения в вариативную часть ОПОП ВО спецкурсов с акцентом на ценность и значимость овладения системой прикладных правовых знаний в профессиональной педагогической деятельности. Например, спецкурс «Правовое регулирование отношений в сфере образования». В программу данного спецкурса мы включили педагогические задачи, образцы решений с использованием нормативно-правовых актов, регулирующих конкретную правовую ситуацию.

По нашему мнению, формирование правовой культуры студентов в процессе обучения в вузе — это естественный процесс. Для активного формирования право-

вой культуры необходим системный подход. Проблема формирования правовой культуры должна решаться не отдельно, а в совокупности образовательных и воспитательных задач в течение всего периода обучения в вузе.

Воспитательный процесс в период обучения в вузе является одним из этапов становления специалиста. Целью воспитательной деятельности в вузе является создание условий для удовлетворения потребностей будущих педагогов в интеллектуальном, нравственном развитии, формировании системы базовых ценностей, личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности. Образовательный процесс в вузе — это процесс саморазвития личности будущего педагога. Известно, что воспитание и образование тогда эффективны, когда стимулируют активность, самостоятельность у студентов, а педагогические воздействия побуждают к самовоспитанию и самообразованию, к творческому самовыражению». [6]

В процессе обучения в вузе студент вступает в различные общественные отношения, которые формируют личность будущего педагога. Необходимо систематически включать студентов в активную деятельность как в рамках учебного процесса, так и вне его. Анализируя пути формирования правовой культуры у будущих педагогов, мы пришли к заключению, что образовательное пространство вуза, так, называемое поликультурное пространство образовательного учреждения, само по себе уже способствует развитию личности студента, формированию ценностных установок, развитию гражданско-правовой активности. [7].

Эффективность формирования правовой культуры будущих педагогов должна обеспечиваться комплексом организационно-педагогических условий учебно-воспитательного процесса. Под организационными условиями мы понимаем те, от которых зависит процесс формирования правовой культуры у будущих педагогов в процессе изучения дисциплин педагогического цикла. При анализе педагогических условий необходимых для целенаправленного процесса формирования правовой культуры у будущих педагогов, мы исходили из подхода В.И. Андреева, который под педагогическими условиями понимает «комплекс мер, содержание, методы, приемы и организационные формы обучения и воспитания». [8]

В качестве педагогических условий формирования правовой культуры мы предлагаем использование интерактивных форм обучения, в которых ведущую роль играет диалоговое обучение, коллективное обучение, взаимодействие обучающихся, принимающих участие в образовательном процессе. Например, деловые игры, круглый стол (дискуссия), творческие задания и другие. [9]

Формирование правовой культуры у будущего педагога связано с развитием коммуникативной компетенции которая складывается из опыта общения в условиях взаимодействия с окружающими людьми. Коммуникативная компетенция представляет собой «ориентированность в различных ситуациях в общении, которая основана на знаниях и чувственном опыте личности, способность к эффективному общению с окружающими, благодаря пониманию себя и других, при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды». [10] Коммуникация требует от будущего педагога определённых знаний и умений, которыми студент овладевает в процессе усвоения собственного социального опыта. Поэтому для будущего педагога необходимо умение общаться с собеседником, способность анализировать получен-

ную информацию и адекватно реагировать на неё. Процесс накопления коммуникативного опыта для будущих педагогов является социально значимым, т.к. в дальнейшем формирует стиль поведения в обществе.

Таким образом, формирование правовой культуры у будущих педагогов – актуальная и важная задача, решение которой возможно в процессе изучения педагогических дисциплин в вузе. Современные специалисты считают, что система обучения и воспитания специалиста должна опираться на комплекс требований к нему, выражающихся в понятии «готовность к профессиональной деятельности». Формирование правовой культуры у будущих педагогов имеет большое значение для успешной работы в новых условиях образовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лазарев В.В. Общая теория права и государства. М., 2011, с.488.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Пед. соч. М.: Педагогика, 1991. С. 373.
3. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций. Учебное пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. — М.: Прометей, 1992. — 528 с. С.278.
4. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года, №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». <http://www.pravo.gov.ru/>, 30.12.2012.
5. Кузнеченкова Г.Б. Формирование правовой культуры у будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин. // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып.66, - Ч.3. – 409 с. С.134-136.
6. Баскаков А.М. Сущность, структура и закономерности целостного педагогического процесса в вузе. Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2007 / 2 (12). С.148-151.
7. Кузнеченкова Г.Б. Формирование правовой культуры у будущих педагогов в системе поликультурного пространства вуза. Воспитание как фактор развития личности в современной России. Материалы Международной научно-практической конференции – вебинара. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2017 - 324 с.
8. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во КГУ, 1988. 288 с.
9. Кузнеченкова Г.Б. Условия формирования правовой культуры будущих педагогов в процессе изучения правовых дисциплин в вузе//Мир науки, культуры, образования. - №2 (81), 2020, С.260-261.
10. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва, Издательский центр «Академия», 2011.

© Кузнеченкова Галина Борисовна (Kuznechenkovagb@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФИЗИЧЕСКАЯ И СПОРТИВНАЯ ТРЕНИРОВКА, КАК ФАКТОРЫ УСКОРЕНИЯ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PHYSICAL AND SPORTS TRAINING AS FACTORS OF ACCELERATION OF ADAPTATION OF NATIONAL GUARD TROOPS TO PROFESSIONAL ACTIVITY

**V. Prokopenko
R. Kirichenko
N. Tcirulnikov
D. Peshkov**

Summary: This article reveals the impact of physical and sports training on reducing the adaptation period to military service, reducing the intensity of adaptive responses in various categories of military personnel and to a faster development of military specialties.

Keywords: sports training, sports work, military-applied sports, military-sports complex, high-performance sports, adaptive response.

Прокопенко Владимир Викторович

*К.п.н., доцент, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации
vvbars@yandex.ru*

Кириченко Роман Владимирович

*К.п.н., Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации
orion-3@yandex.ru*

Цирульников Николай Николаевич

К.п.н., Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации

Пешков Дмитрий Владимирович

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации

Аннотация: В настоящей статье раскрывается влияние физических и спортивных тренировок на сокращение адаптационного периода к военной службе, снижение напряженности приспособительных реакций у различных категорий военнослужащих к более быстрому освоению воинских специальностей.

Ключевые слова: спортивная тренировка, спортивная работа, военно-прикладные виды спорта, военно-спортивный комплекс, спорт высших достижений, адаптационная реакция.

В современных быстро изменяющихся условиях повседневной служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии, весьма актуальным становится вопрос об ускорении адаптации военнослужащих к настоящим и новым условиям военной службы.

Быстрота приспособленческих, адаптационных реакций организма военнослужащего к условиям воинской службы зависит от многих факторов.

Весьма важными среди них являются: практика спортивного общения, уровень физической и спортивной подготовленности военнослужащего, функциональные возможности организма.

Занятия массовыми и военно-прикладными видами спорта, практика спортивного общения в ходе спортивных тренировок и соревнований до службы в армии и в период прохождения военной службы, создает высокой

базовый уровень общей физической подготовленности, а также развития разнообразных двигательных навыков, функциональных возможностей организма [1, с. 7].

Все это позволяет существенно сократить период адаптации к военной службе, снизить напряженность приспособительных реакций, как у молодого пополнения, так и у других категорий военнослужащих.

В результате такие военнослужащие быстрее осваивают новые воинские специальности и достигают в них более высоких результатов.

Ниже мы рассмотрим, как и за счет чего это достигается.

В развитии большинства адаптационных реакций можно выделить два этапа: первый этап – начальной срочной, но несовершенной адаптации (у военнору-

жащих, проходящих военную службу по призыву, и у военнослужащих, поступивших на военную службу по контракту); второй этап – совершенной долговременной адаптации.

При разных по характеру сильно действующих факторах внешней среды или деятельности (что может быть характерно для боевой подготовки нового пополнения) устойчивость функций организма, работоспособность обеспечивается физиологическими возможностями одних и тех же систем – систем первой очереди мобилизации.

Если эти системы обеспечивают комплексированный ответ организма на действие факторов среды или деятельности, адаптация протекает в более короткие сроки и с меньшими физиологическими тратами, т.е. при более высоком уровне работоспособности.

Физические упражнения могут эффективно повышать функциональные возможности систем первой очереди мобилизации (срочной адаптации) и, тем самым, ускоряют адаптацию военнослужащих к воинской службе [1, с. 28].

Как это происходит?

Физиологические системы первой очереди мобилизации включают сердечно-сосудистую систему, систему дыхания и крови.

Функциональные возможности названных систем в наибольшей мере проявляются при работе большой мощности.

Мышечная работа большой мощности позволяет эффективно совершенствовать функциональные возможности рассматриваемых систем. К упражнениям большой мощности относятся такие, которые человек способен выполнять в течение от 5-6 минут до 20-30 минут.

К ним можно отнести бег на 3 и 5 км, марш-бросок на 5 и 10 км, лыжную гонку на 5 и 10 км и другие циклические упражнения.

Под влиянием физической тренировки, с одной стороны, значительно возрастают функциональные возможности физиологических систем организма, с другой, физиологические системы приобретают возможность функционировать при резко сниженном содержании сахара в крови (до 30 мг/%), чего не наблюдается у слабо тренированных военнослужащих.

Таким образом, применение упражнений, повышающих функциональные возможности физиологических

систем срочной адаптации, может значительно ускорить приспособительные реакции военнослужащих нового пополнения к воинской службе [2, с. 19].

Другой, более совершенный этап долговременного приспособления к факторам военно-профессиональной деятельности, заключается в приспособлении самих мышечных тканей к эффективному функционированию при пониженном содержании кислорода во внутренней среде, повышении их устойчивости.

Наиболее выражены указанные явления при выполнении физических упражнений субмаксимальной мощности, когда возникают максимальные физиологические сдвиги.

Продолжительность физической работы субмаксимальной мощности длится от 20-30 секунд до 3-5 минут.

К физическим упражнениям субмаксимальной мощности можно отнести: бег на дистанции от 200 до 1500 метров, преодоление полосы препятствий и другие военно-прикладные упражнения.

Преодоление полосы препятствий служит одновременно и упражнением для эффективного формирования военно-прикладных двигательных навыков, что также способствует ускорению адаптации.

Рассматривая долговременную адаптацию, следует отметить исключительно важную закономерность адаптационных процессов – наличие на клеточном уровне единого механизма приспособления к разнообразным факторам [1, с. 46].

Важность этой закономерности состоит в том, что адаптированный к какому-либо фактору (например: к физическим нагрузкам и т.п.) организм, при изменении условий деятельности (высокогорье, густые лесные массивы, сильно пересеченная местность и т.п.), в более выгодном положении формирует приспособительные реакции к ним, имея уже готовый сформированный на клеточном уровне механизм адаптации.

Это позволяет быстрее перевести приспособительные реакции с системного, на более совершенный тканевой уровень, без резкого снижения работоспособности военнослужащего.

Все это говорит о том, что средствами и методами физической подготовки можно эффективно совершенствовать адаптивные возможности организма как на системном уровне (обеспечивающем срочную адаптацию), так и на тканевом и клеточном (обеспечивающем долговременную адаптацию) и тем самым ускорять адаптацию военнослужащих к военной службе.

Имеются и другие экспериментально подтвержденные данные, свидетельствующие о важной роли физической подготовки в ускорении адаптации военнослужащих.

Так, усталость курсантов вуза в зависимости от уровня развития у них силы и быстроты в пропорциях выглядят, как более 65% и 60% усталость соответственно.

Наибольшее влияние на усталость курсантов оказывает уровень развития у них выносливости.

У курсантов, имеющих в беге на 3 км оценку «удовлетворительно», усталость составила более 70%, оценку «хорошо» – более 60%, оценку «отлично» – более 50%.

Данные результаты говорят о более успешной адаптации отлично и хорошо физически подготовленных военнослужащих к процессу обучения в военном вузе и о решающей роли при этом физической выносливости [2, с. 25].

Именно физические упражнения циклического характера, развивающие физическую выносливость, наиболее эффективно совершенствуют механизм как срочной, так и долговременной адаптации.

Напряженность адаптации молодого пополнения из числа военнослужащих, проходящих военную службу по призыву, зависит также от успешности самого процесса обучения.

Распределение молодого пополнения по военным специальностям с учетом особенностей физической подготовленности, профессионально важных физических качеств повышает эффективность формирования у военнослужащих боевых навыков и умений, ускоряет процесс адаптации в военной среде, способствует росту их авторитета в коллективе, создает хороший эмоциональный настрой на службу в целом.

При этом физическая тренировка в целях ускорения адаптации военнослужащих позволяет решать следующие задачи:

- расширять функциональные возможности военнослужащих;
- мобилизовать защитные реакции организма;
- ускорять военно-профессиональное обучение;
- способствовать восстановлению организма после напряженной боевой учебы;
- ускорять социально-психологическую адаптацию [2, с. 33].

Каждая из названных задач может быть успешно решена путем применения соответствующих средств и ме-

тодов физической подготовки.

Результаты многочисленных исследований, показывают эффективное решение данных задач средствами физической подготовки и спорта.

Например, оценивая работоспособность по частоте сердечных сокращений при выполнении боевых задач в ходе учений у военнослужащих прошедших специальную физическую и спортивную подготовку, направленную на ускорение их адаптации, и военнослужащих занимающихся по обычному плану боевой подготовки, можно с уверенностью говорить о существенном преимуществе первых.

При одинаковых условиях учебно-боевой деятельности частота сердечных сокращений у военнослужащих, занимающихся в обычном плановом режиме, была значительно выше, чем у военнослужащих прошедших специальную физическую и спортивную подготовку, что свидетельствует о более низких функциональных возможностях первых.

Кроме того, у военнослужащих, занимающихся в обычном плановом режиме более выраженное напряжение организма в ходе выполнения учебно-боевых задач, в конечном счете, это приводит к резкому снижению их работоспособности в отличие от хорошо физически подготовленных военнослужащих [3, с. 41].

Таковы теоретические и практические основы применения средств физической и спортивной тренировки для ускорения адаптации всех категорий военнослужащих и сотрудников к условиям военной и служебной деятельности в войсках национальной гвардии России.

В заключение можно сделать вывод, что все формы физической подготовки, в том числе и ее составляющей – спортивной тренировки, вносят весомый вклад в ускорение адаптации военнослужащих к военной службе, способствуют повышению качества их профессионального обучения и мастерства, эффективности в выполнении учебно-боевых и других задач в соответствии с предназначением [4, с. 32].

Высокая личная физическая и спортивная подготовка, будут способствовать развитию широкого диапазона адаптационных возможностей у военнослужащих к внезапно меняющейся и, зачастую, непредвиденной боевой обстановке.

Это позволит военнослужащим в минимальное время и качественно решить любую боевую и другую задачу, стоящую перед войсками национальной гвардии России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тарасов М.М, Кононов В.А., Прокопенко В.В., Шипулин А.В. Особенности процесса адаптации молодого пополнения к военной службе средствами физической подготовки: методическое пособие // – СПб.: Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, 2003.
2. Кононов В.А., Килин В.В., Прокопенко В.В., Иванов А.Г. Физическая подготовка, как фактор ускорения адаптации военнослужащих внутренних войск МВД России к режиму боевой деятельности в условиях горно-пустынной местности: методическое пособие // – СПб.: Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, 2010.
3. Кириченко И.Е., Лобанов Ю.Я., Прокопенко В.В. Физическая подготовка в вопросах и ответах: методическое пособие // – СПб.: Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, 2012.
4. Кириченко Р.В., Лобанов Ю.Я. Управление образовательным процессом курсантов и слушателей в условиях лично-ориентированного обучения (на примере физической подготовки) // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. Научный рецензируемый журнал № 4. Санкт-Петербург, 2015

© Прокопенко Владимир Викторович (vvbars@yandex.ru), Кириченко Роман Владимирович (orion-3@yandex.ru)
Цирульников Николай Николаевич, Пешков Дмитрий Владимирович.
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



СУЩНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

THE NATURE OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE CULTURE OF TECHNICAL STUDENTS WHILE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

**Zh. Yarullina
Ju. Grishaeva**

Summary: The article discusses the concept of professional and communicative culture of a person. The role of a foreign language in its formation among students of a technical university is indicated. The authors highlight the conditions that contribute to the successful formation of the communicative and professional competence of a technical student while learning a foreign language. In conclusion, having analyzed the existing definitions and features of professional and communicative culture, the authors give their own definition of this concept.

Keywords: communicative culture; professional culture; professional and communicative culture; conditions for the formation of a professional and communicative culture; foreign language communication.

Яруллина Жанна Анатольевна

старший преподаватель, НИУ «МЭИ», г. Москва;
аспирант, Московский государственный областной
университет
zhannaenglish@yandex.ru

Гришаева Юлия Михайловна

Д.п.н., доцент, Московский государственный
областной университет
j.m.g@mail.ru

Аннотация: В статье рассмотрено понятие профессионально-коммуникативной культуры личности. Обозначена роль иностранного языка в ее формировании у студентов технического ВУЗа. Авторами выделены условия, способствующие успешному формированию коммуникативно-профессиональной компетентности студента технического ВУЗа при изучении иностранного языка. В заключении, проанализировав имеющиеся определения и особенности профессионально-коммуникативной культуры, авторы дают свое определение данного понятия.

Ключевые слова: коммуникативная культура; профессиональная культура; профессионально-коммуникативная культура; условия формирования профессионально-коммуникативной культуры; иноязычная коммуникация.

Благодаря обновленному культурологического подходу к подготовке будущих специалистов понятия «мастерство», «профессионализм» постепенно заменяются понятием «профессиональная коммуникативная культура», которая является показателем и условием эффективности профессиональной деятельности, профессиональной компетентности и профессионального самосовершенствования. Многоаспектное и довольно абстрактное понятие коммуникативной культуры личности уточняется в профессионально-коммуникативной направленности студента и будущего специалиста, в осознании важности профессиональных отношений, восприятии творческого характера работы, профессиональных знаний, коммуникативных навыков и личностных качеств. Профессионально-коммуникативная культура личности студента является структурной составляющей профессиональной культуры, основанием для становления будущего специалиста. Этот подход основан на значимости человека, специалиста, который решает определенные профессиональные проблемы, достигает профессиональных целей, познает, взаимодействует и меняет мир и самого себя как профессионала.

Коммуникативная культура является инструментом и предпосылкой формирования и развития личности, показателем знаний о ценностях межличностного и межкультурного общения, их методах и формах, основой взаимопонимания и взаимодействия. Она представляет собой культуру нравственного общения, основанную на вежливости, доброте и умении ценить сам процесс общения.

Для специалиста профессиональная культура как объект профессиональной деятельности является средством узнавания и изменения мира, а коммуникативная культура – средством изменения себя. Коммуникативная культура в рамках данного подхода представляет собой набор уникальных знаний, навыков и коммуникативных способностей, с помощью которых человек преодолевает возникновение психологических проблем и прогнозирует эффективность межличностного и профессионального общения.

Коммуникативная культура как неотъемлемая часть профессиональной культуры будущего специалиста, по мнению А.В. Мудрика – это не только знания, нормы,

ценности и модели поведения, принятые в обществе, но и способность естественным образом преобразовывать их в органичном, непринужденном, эффективном деловом и эмоциональном общении [3].

Коммуникативная культура играет ведущую роль в общем культурном и профессиональном развитии личности; одним из приоритетов профессионального образования является коммуникативная культура личности студента и будущего специалиста. Основой коммуникативной культуры является общая культура личности, которая имеет высокий уровень развития и отражается в системе потребностей, социальных качеств, стиля действий и поведения. Таким образом, профессионально-коммуникативная культура включает в себя важные характеристики личности, в частности, навыки, умения, знания, способности, ценности и поведенческие черты.

Профессионально-коммуникативная культура предполагает овладение личностью знаниями, умениями, навыками организации взаимодействия субъектов коммуникации, позволяющими устанавливать психологические контакты с другими людьми, добиваться точного восприятия и понимания в процессе общения, и является важным компонентом базовой культуры специалиста.

Итак, сущность термина «профессионально-коммуникативная культура студентов технического вуза» мы понимаем, как совокупность достаточно сформированных профессиональных знаний, коммуникативных и организаторских способностей, способности к самоконтролю, имплицитная культура вербального и невербального взаимодействия.

Профессионально-коммуникативная культура в условиях технического вуза целенаправленно формируется в процессе изучения языков, которые являются элементом социальной сферы культуры. Язык, родной и иностранный, содержат значительный потенциал для реализации социально-гуманитарной подготовки; на их изучение отводится значительная часть времени, предназначенного для нормативных дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла в техническом вузе.

В рамках темы статьи остановимся подробнее на формировании профессионально-коммуникативной культуры у студентов технического вуза при изучении иностранного языка. Именно иностранный язык, по нашему мнению, имеет весомую нагрузку в обеспечении общекультурной подготовки студентов технического ВУЗа, поэтому остановимся на вопросах, связанных с его изучением, более детально.

В последние десятилетия взгляд на содержание обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗе в связи с открытием границ и глобализационными процессами,

касающимися практически всех аспектов профессиональной и личной жизни молодых людей, радикально изменился. Успех межкультурной коммуникации в значительной степени определяется культурной приспособленностью лиц, вступающих в международные отношения: их толерантностью, гибкостью, способностью ценить убеждения других, и, разумеется, владением иностранными языками, прежде всего, языками межкультурного общения.

Если раньше в технических вузах внимание в основном обращалось на технический перевод, то сейчас такой подход уже не выдерживает критики – выпускник высшего технического учебного заведения должен не только владеть навыками перевода литературы по специальности, но и, во-первых, уметь общаться на бытовом уровне, поскольку нынешнее поколение выпускников учебных заведений этой категории часто ездит за границу и молодым людям приходится устанавливать личные контакты, общаться с представителями других культур. Во-вторых, будущий специалист должен обладать коммуникативной культурой в сфере своей профессиональной деятельности и иметь навыки межкультурной коммуникации, потому что ему наверняка придется решать профессиональные проблемы с зарубежными партнерами – представителями других культур. В-третьих, желательно, чтобы он был человеком с широким кругозором, который умеет дать оценку и высказать свое мнение по многим аспектам жизнедеятельности: политики, истории, религии, музыки, литературы, изобразительного искусства и тому подобное. Таким образом, сложившаяся коммуникативная культура будущего выпускника технического ВУЗа предполагает овладение умениями общаться как на бытовом, так и на профессиональном уровне, обмениваться информацией, налаживать эффективные отношения с участниками производственного процесса, организовать совместную творческую деятельность не только на родном, но и на иностранном языках [5].

Знание специалистом иностранного языка решает такие задачи:

- оперативный доступ к последним научным разработкам в профессиональной области, информация о которых публикуется на иностранном языке;
- привлечение к реальному международному сотрудничеству, мобильность профессиональной деятельности, возможность стать профессионалом «интернационального употребления»;
- налаживание личных контактов с зарубежными партнерами, что в значительной мере способствует успешному развитию учреждения, производства или бизнеса.

С.А. Поветкин в содержание понятия «способность к иноязычной коммуникации будущего специалиста» вкладывают наличие развитой и продуктивно реали-

зованной в профессиональной иноязычной коммуникации системы качественных характеристик, включающих широкий культурологический мировоззренческий и тезаурус, образованный суммой профессиональных языковых умений и навыков. Также это понятие включает высокую производительность иноязычной деятельности на базе развитых в процессе обучения лингвистических способностей; высокий уровень творческого мышления, который обеспечивает процессы восприятия, структурирование и декодирование иноязычной информации профессионального характера; целостный комплекс знаний в языковой сфере, самоопределение, развитие и саморазвитие личности в профессиональной иноязычной коммуникации. Общим показателем сформированности способности к иноязычной коммуникации является разносторонняя творческая активность специалиста соответствующего профиля в процессе иноязычного общения в будущей деятельности [4].

По нашему мнению, сформированная коммуникативная культура специалиста означает знание особенностей устной и письменной норм литературного языка в области личностного и профессионального общения, правил оформления деловых документов, особенностей проведения деловых переговоров и т.д.; умение пользоваться двумя формами деловой речи: устной и письменной, соблюдать нормы современного литературного языка, логично и последовательно формулировать мысли, владеть иностранным языком в устной и письменной форме, составлять деловые письма, соглашения, контракты и т.п., читать, вести беседу в профессиональной сфере, работать с литературой, пользоваться определенными языковыми средствами в зависимости от обстоятельств, участвовать в международном сотрудничестве, обмениваться научным и профессиональным опытом, налаживать личностные и профессиональные контакты, быть профессионально мобильным, высказывать свою точку зрения, слушать и понимать видение собеседника, вести дискуссию; решать коммуникативные задачи, адекватно вести себя в различных социокультурных ситуациях, владеть способами формального рассуждения и аргументации.

По мнению А.Н. Попова, для формирования профессионально-коммуникативной культуры студента технического ВУЗа, содержащей иноязычную компоненту, необходима интеграция:

- смоделированной предметно-технологической и реальной иноязычной деятельности студента;
- предметного содержания иностранного языка и специальных дисциплин, которые соотносятся со сферами компетентной социально-профессиональной деятельности специалиста;
- преподавания содержания иностранного языка и профессиональных предметов;
- академической, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности студента;

— его репродуктивной и творческой деятельности [5].

М.С. Ильина считает, что формирование профессиональной иноязычной подготовки студентов зависит от следующих факторов:

- значимость для будущих специалистов содержания учебного материала;
- учет интереса к учебно-профессиональной деятельности и учебных возможностей студентов, поскольку производительность профессиональной подготовки зависит от их познавательной активности, особенностей мышления, памяти и внимания, способности к обучению, сформированности коммуникативных навыков и умений, которые побуждают к мыслительной деятельности и творчеству;
- эффективность и качество обучения, зависит от частоты и объема обратной связи и управления этим процессом преподавателем и оптимальной организации учебно-познавательной деятельности студента [1].

К педагогическим условиям, способствующим успешному формированию коммуникативно-профессиональной компетентности студента технического ВУЗа, мы предлагаем отнести:

- развитие мотивации к изучению иностранных языков студентами;
- моделирование в учебном процессе реальных профессиональных коммуникативных ситуаций;
- осознание роли преподавателя в формировании иноязычной компетентности и коммуникативной культуры студента;

Рассмотрим подробнее определенные нами условия.

Движущей силой профессионального становления специалиста выступают внутренние противоречия между растущими потребностями и возможностями их удовлетворения, то есть мотивация, влияющая на человека и на его деятельность. Мотивация – один из основополагающих факторов учебного-воспитательного процесса в обучении иностранным языкам, который способствует потребности человека в общении, направляет его на достижение коммуникативной цели в профессиональной деятельности. Мотивация является движущей силой поведения человека, в ее основе лежат мотивы – конкретные стремления, побуждения, причины действий личности, обуславливающие ее отношение к деятельности, определяющие направления этой деятельности. Формирование мотивации происходит под влиянием внешних и внутренних условий.

К внешним условиям следует отнести содержание обучения, методы обучения, материально-техническое обеспечение, психологический климат в процессе обу-

чения и тому подобное. Среди внутренних условий становления мотивации выделяют различные формы взаимодействия и общения, позицию субъекта в различных видах деятельности, направленность личности [2].

В решении проблемы мотивации в процессе формирования профессионально-коммуникативной культуры преподавателю необходимо учитывать два основных аспекта: создание у студентов потребностей и интересов, обеспечивающих активность их познавательной деятельности, и влияние мотивов на механизмы порождения иноязычной речи. Для повышения интереса студентов к обучению на иностранном языке, по нашему мнению, необходимо учитывать такие факторы, как новизна материала обучения; личность преподавателя и методические приемы, используемые ним; осознание студентами практической потребности во владении иностранным языком, формы обучения.

По нашему мнению, эффективным средством достижения устойчивого интереса к учению является введение будущих специалистов в атмосферу реального профессионального общения на английском или другом иностранном языке, что обеспечит развитие и закрепление мотивации. Заметим, что коммуникативные умения и навыки, приобретенные студентами в процессе обучения иноязычной коммуникации в присутствии других людей, особенно носителей языка, реализуются лучше. Студенты мобилизуют все свои знания, чтобы проявить себя как можно профессиональнее в присутствии гостя. Учеными доказано, что мотив общения, который способен вызвать желание говорить, возникает только в коммуникативной ситуации. Именно поэтому создание профессиональных речевых ситуаций создает мотивацию для высказываний [1].

Стоит отметить, что ситуация должна быть профессионально направленной и способствовать желанию выражать свое мнение на иностранном языке. Развитие мотивации будущих специалистов должно реализоваться через разыгрывание профессионально значимых ролей. Интересные роли вызывают у студентов мотивационную готовность к речевым действиям, направленным на формирование умения мобилизовать усвоенный речевой материал для общения в конкретных коммуникативных целях.

Действенным способом повышения уровня мотивации является также использование метода проектов в процессе изучения диалоговой коммуникации. Основными преимуществами этого вида деятельности является познавательный интерес к иностранному языку, использование различных форм творческого взаимодействия, применения знаний на практике, умение сотрудничать и тому подобное. В процессе такой деятельности происходит мотивирование, появляется удовольствие от деятельности и ее результата.

Определяющая роль в развитии мотивации студентов принадлежит преподавателю. Мотивация не возникает самовольно, а ее успешное поддержание – признак активной деятельности и мастерства педагога, который закладывает прочные научные основы курса, что в дальнейшем становится толчком для дальнейшей работы студентов в освоении новых знаний [4].

Мы считаем, что важным является подбор материала, который бы заинтересовал будущих специалистов и позволил пользоваться знаниями, как в профессиональной деятельности, так и в повседневном общении. Важную роль в поддержании мотивации имеет похвала, моральное и материальное поощрение, наказание, соревнования и т.д.

Таким образом, проанализировав имеющиеся в науке дефиниции, рассмотрев особенности коммуникативной и профессиональной деятельности, дадим определение понятию «профессионально-коммуникативная культура», которая понимается нами как совокупность достаточно сформированных профессиональных знаний, коммуникативных и организаторских способностей, способности к самоконтролю, имплицитная культура вербального и невербального взаимодействия. Профессионально-коммуникативная культура студентов технического ВУЗа целенаправленно формируется в процессе изучения языков, как родного, так и иностранного. Сложившаяся коммуникативная культура будущего выпускника технического ВУЗа предполагает овладение умениями общаться как на бытовом, так и на профессиональном уровне, обмениваться информацией, налаживать эффективные отношения с участниками производственного процесса, организовать совместную творческую деятельность не только на родном, но и на иностранном языках. Владение специалистом иностранным языком решает такие задачи, как оперативный доступ к последним научным разработкам в профессиональной области, информация о которых публикуется на иностранном языке; привлечение к реальному международному сотрудничеству, мобильность профессиональной деятельности, возможность стать профессионалом «интернационального употребления»; налаживание личных контактов с зарубежными партнерами, которое в значительной мере способствует успешному развитию учреждения, производства или бизнеса.

К педагогическим условиям, способствующим успешному формированию коммуникативно-профессиональной компетентности студента технического ВУЗа, мы предлагаем отнести: развитие мотивации к изучению иностранных языков студентами; осознание роли преподавателя в формировании иноязычной компетентности и коммуникативной культуры студента; моделирование в учебном процессе реальных профессиональных коммуникативных ситуаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильина М.С. Принципы разработки коммуникативных ситуаций как условие формирования коммуникативной культуры в системе «школа-ССУЗ-ВУЗ» / М.С. Ильина // Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация. – 2016. – № 1 (68). – С. 146-147
2. Лукова Т.Г. Мотивационные основы формирования профессионально-коммуникативной культуры в процессе обучения иностранному языку / Т.Г. Лукова, Н.М. Шагиева // Новая наука: теоретический и практический взгляд. – 2016. – № 10 (1). – С. 47-51
3. Маслов Н.А. Взаимосвязь профессиональной и коммуникативной культуры личности будущего специалиста служб МТО / Н.А. Маслов, А.А. Липатов // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2016. – № 10 (4). – С. 152-153
4. Поветкин С.А. Профессиональная коммуникативная англоязычная культура IT-специалистов: структурные компоненты, уровни проявления, условия развития / С.А. Поветкин // Ученые записки российского государственного социального университета. – 2017. – № 2 (141). – С. 168-176
5. Попов А.Н. Специфика формирования профессионально-коммуникативной культуры будущего инженера в техническом ВУЗе / А.Н. Попов // Новая наука: от идеи к результату. – 2017. – № 2 (1). – С. 45-49

© Яруллина Жанна Анатольевна (zhannaenglish@yandex.ru), Гришаева Юлия Михайловна (j.m.g@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский энергетический институт

ЭТИКЕТНЫЕ ФОРМЫ ПРИВЕТСТВИЯ В РУССКОЙ И КУМЫКСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Айбатырова Муслимат Абдуллаевна

к.филол.н., старший преподаватель, Дагестанский государственный аграрный университет, г. Махачкала
aybatyrova67@mail.ru

Гаджихмедов Нурмагомед Эльдерханович

Д.филол.н., профессор, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала
nur1@yandex.ru

ETIQUETTE GREETING FORMS IN RUSSIAN AND KUMYK LINGUISTIC CULTURES

**M. Aybatyrova
N. Gadziakhmedov**

Summary: The article considers the general and idioethnic features of etiquette forms of greeting in Russian and Kumyk linguistic cultures. Greetings in both linguistic cultures refer to those elements of speech etiquette that are intended mainly to mark social relations established within the framework of a communication act. With the similarity of the communicative behavior of Russians and Kumyks in the greeting situation, some differences are distinguished: a) Russian greetings are distinguished by greater expressiveness than Kumyk ones; b) in the Kumyk language, the most common formulas of greetings are greetings; c) in the Kumyk language there are no equivalents of some Russian stylistically colored forms of greetings.

Keywords: greeting, speech etiquette, questions-greetings, linguoculturology, Kumyk language, Russian language.

Аннотация: В статье рассматриваются общие и идиоэтнические особенности этикетных форм приветствия в русской и кумыкской лингвокультурах. Приветствия в обеих лингвокультурах относятся к тем элементам речевого этикета, которые предназначены главным образом для маркировки социальных отношений, устанавливаемых в рамках коммуникативного акта. При сходстве коммуникативного поведения русских и кумыков в ситуации приветствия выделяются некоторые различия: а) русские приветствия отличаются большей экспрессивностью, чем кумыкские; б) в кумыкском языке наиболее распространенными формулами приветствий являются вопросы-приветствия; в) в кумыкском языке отсутствуют эквиваленты некоторых русских стилистически окрашенных форм приветствий.

Ключевые слова: приветствие, речевой этикет, вопросы-приветствия, лингвокультурология, кумыкский язык, русский язык.

Приветствие является одним из универсальных средств, регулирующих поведение человека в обществе. Этикет свойственен всем народам и отражает национальную специфику общения каждой нации [6, с. 18]. Приветствие относится к тем элементам речевого этикета, которые предназначены главным образом для маркировки социальных отношений, устанавливаемых в рамках коммуникативного акта. Эти готовые формулы общения задают этикетный тон всему разговору, определяя ситуацию, набор дифференциальных признаков участников диалога и т. д.

В рамках данного исследования нами предпринята попытка путем сопоставительного исследования русских и кумыкских формул приветствия выявить особенности этно-национальной специфики этикетных форм приветствий в разнотипных русском и кумыкском языках. Несмотря на имеющиеся исследования проблема

В исследуемых нами лингвокультурах этическую ценность приветствия определяют следующие пословицы: *Адамны саламын алмагъанны адамлыгъы ёкъ*. «Человек, не отвечающий на приветствие, не имеет достоинства». *Салам булан сёз башлар*. «Разговор начинается с приветствия». *Саламы нечик буса, жавабы да шолай // Каков*

привет, таков и ответ. Как следует из приведенных пословиц, приветствию в русской и кумыкской коммуникативных культурах придается особое значение: приветствие характеризует степень культуры человека.

В кумыкской лингвокультуре считается, что приветствие, как и всякое благое, доброе дело, исходит от Аллаха, поэтому отсутствие ответа на приветствие расценивается как невежество, слабость, зло. Кумыкская народная мудрость гласит: *Салам Аллагъны саламыдыр: душманынг болса да, салам бер ва саламын ал*. «Приветствие – от Аллаха, поэтому даже с врагом здоровайся и прими его приветствие». В связи с этим хочется обратить внимание еще на одну поговорку, в которой особо подчеркивается важность принятия приветствия: *Салам бермек – суннет, салам алмакъ – парз*. «Приветствовать желательно, принять приветствие обязательно».

У русских и кумыков, как и у других народов, есть свои специфические правила и формулы приветствия. Прежде всего, человеку, с которым здороваются, смотрят дружелюбно и приветливо в лицо, что является показателем доброжелательности и отсутствия агрессии. Согласно пословичной картине мира кумыков, определить характер человека можно по тому, как он здоровается, по одному слову, произнесенному им: *Яхшы адам*

да, яман адам да – саламындан белгили. «И хорошего человека, и плохого человека можно определить по тому, как он здоровается». И еще кумыки говорят: *Ярыкъ адамны саламы юрекке къуват салар*. «Приветствие искреннего человека силы прибавляет».

Любое приветствие содержит скрытую форму пожелания. Универсальное русское приветствие *Здравствуйте!* содержит пожелание здоровья тому, с кем вы здороваетесь. Кумыкское приветствие *Салам алейкум!*, заимствованное из арабского языка, содержит пожелание мира. Однако кумыки не осознают содержание этого приветствия как «мир вам». Для них это приветствие, соответствующее содержанию слова «здравствуйте», хотя «Кумыкско-русский словарь» наряду со значением «здравствуйте», называет и значение «мир вам» [1, с. 472; 4, с. 80].

Исконно-кумыкским приветствием является *Эсен де бол, аман да!* «Будь здоровым, благополучным и невредимым». В этой формуле приветствия слова *эсен* и *аман* являются семантическими синонимами: отличие заключается в том, что только *аман* содержит семантический оттенок «невредимый» [см.: 1, с. 32].

Основной формой приветствия в кумыкской коммуникативной культуре является *Салам алейкум!* «Мир тебе!» Эта формула приветствия является общим для всех народов, исповедующих Ислам. До недавнего времени это приветствие имело в кумыкской речевой культуре гендерное ограничение: данную формулу приветствия использовали только мужчины. В последние годы под влиянием восточной культуры и женщины стали использовать данную этикетную формулу приветствия в разных ситуациях речи. Но пока еще это явление не получило широкого распространения среди женщин.

Еще одно изменение, которое произошло недавно в кумыкском речевом этикете: до недавнего времени кумыки использовали формулу приветствия *Ассаламу алейкум!* и *Салам алейкум!* только при встрече, а теперь, преимущественно верующие люди, используют их и при расставании в значении «будь здоров(а)».

Сейчас в религиозных кругах часто используется расширенная форма традиционного арабского и мусульманского приветствия *Ассаламу алейкум!* «Мир вам!»: *Ассаламу алейкум ва рагъматуллагы ва баракату* «Мир вам и милость Божья и Его благословение». В ответ принято говорить: *Ва алейкум ассалам ва рахматуллагы ва баракату!*, что означает: «И вам милость Божья и Его благословение!».

При приветствии множества людей кумыки обычно говорят *Ассаламу алейкум*, на что один из людей громко от лица всех присутствующих может произнести *Ваалей-*

кум салам!, а остальные тихо произносят то же самое.

В некоторых ситуациях коммуникант, иницирующий приветствие, сначала спрашивает о том, как поживает его собеседник, а затем приветствует, как и положено по речевому этикету. Приведем пример:

[Казим]: *Не этип турасыз, атай? Салам алейкум!* «Как вы поживаете, отец? Мир вам!»

[Хасболат]: *Ваалейкум салам, гел яшым. Къонакъ бол!* «И тебе мир, заходи, сын мой. Будь гостем!»

В русском языке самой распространенной вербальной формой приветствия является: *Здравствуй* или *Здравствуйте!* Первый вариант приветствия используется в ситуации общения с близкими людьми, в неофициальной обстановке, а второй вариант — при общении с малознакомыми, в официальной обстановке или при вежливом обращении. В кумыкской речевой этнокультуре используется слово *Идирасту!*, заимствованное из русского языка. Чаще всего данная форма приветствия используется между женщинами и мужчинами. Мужчины между собой не используют данную формулу приветствия.

Во многих национальных культурах здороваться можно, используя и вопросительные предложения. В зависимости от коммуникативной ситуации в кумыкской этнической культуре используются такие вопросы-приветствия: *Не этдинг?* «Что делаешь? Куда направился?» *Къайтардынгымы?* «Возвращаешься?» *Къайсылайдыр?* «Куда идешь?» *Ишгеми?* «На работу?» Эти вопросы-приветствия используются в коммуникации независимо от времени суток. Подобные вопросы-приветствия встречаются во многих языках. Так, в аварском языке используются такие вопросы-приветствия, как *Вач1и-невиц вугев?* «Идешь?» *Г1одорч1униц ругел?* «Сидите?» *Хабар-к1алалдайиц?* «Общается?» Подобные вопросы-приветствия обычно не требуют полных и развернутых ответов. Ни кумыки, ни аварцы ответов на такие вопросы-приветствия и не ждут. Это часть этикетной этнокультуры этих народов. Задавая подобные вопросы, коммуникант старается проявить свое участие в разговоре и заинтересованность в делах собеседника.

Интересным с этнокультурной точки зрения является функционально-семантическая сущность вопроса-приветствия *Турдунгму?* «Встал ли?» или *Турдугъузму?»* «Встали ли?», которые имеет временную ограниченность в своем использовании: это вопрос-приветствие используют кумыки только рано утром. На наш взгляд, вставать рано означало находиться в здравии и состоянии что-либо делать. Постепенно это превратилось в устойчивую формулу приветствия в виде вопроса со значением «Доброе утро! Здравствуйте!».

При произношении вопросительных этических формул приветствия интонация должна быть теплой и дружелюбной. Если же вы поздороваетесь сухим грубым тоном, то можете запросто обидеть собеседника, а улыбка, напротив, поможет вам поднять настроение собственное и вашего собеседника, при этом обязательно встретиться с ним взглядом.

В отличие от кумыкского языка, в русском достаточно много стилистически окрашенных форм приветствия. Стилистически сниженное просторечное приветствие *Здорово!* представляет собой, с одной стороны, «развернутое пожелание жить здоровым», с другой — является «более сложным за счет наложения квалификативного элемента «здорово живешь», т. е. хорошо» [2, с. 119]. Исследователи отмечают и гендерный характер приветствий *Здорово!* и *Здоров!*, относя их к чисто мужским приветствиям, применяемым для нарочитого подчеркивания равенства, фамильярно грубоватой тональности общения, и не характерным для речи женщин [7, с. 60].

К стилистически сниженным относятся в русском языке и формулы приветствия в ежедневном общении у молодежи *Привет!*, *Приветик!*, которым также нет соответствий в кумыкском языке.

Русская речевая культура характеризуется не только наличием стилистически сниженных (ограниченных) форм приветствия, но и стилистически повышенных формул типа *Приветствую вас! Рад вас приветствовать! Разрешите приветствовать вас! Честь имею (устар.) приветствовать вас.* Эти формулы приветствия отличаются тем, что в них присутствуют компоненты уважительности. Они используются обычно людьми старшего (реже среднего) поколения в официальной обстановке с формами вы-общения [7, с. 47]. В кумыкской коммуникативной культуре не наблюдается такого разнообразия в выборе формул приветствия для использования в разных стилях речи. Стилистически сниженная форма приветствия отсутствует, и всех, независимо от их возраста и социального статуса, принято приветствовать *Ассаламу алейкум!* или *Эсен де бол, аман да!*

Нередко в общении людей возникает необходимость несколько раз в течение дня встречаться друг с другом. При этом обмениваться приветствием каждый раз в сопоставляемых лингвокультурах не принято. Для этого существуют «обтекаемые фразы», которые сопровождают определенную мимику и жесты: улыбку, кивок головой. Для русского языка это выражение типа *Мы уже виделись* [8, с. 122]. В кумыкском языке для этих целей используются фразы: *Не этдинг?* «Что делаешь?» или *Къайтардынгы?* «Уходишь?» «Возвращаешься?» в зависимости от ситуации речи.

По кумыкскому этикету сидящий в помещении муж-

чина обязан встать, сделать шаг вперед и первым приветствовать женщину, когда она входит, словами *Гюн яхшы болсун* «Добрый день». Знакомой женщине мужчина может пожать руку. При этом в кумыкской лингвокультуре в отличие от русской мужчина первым протягивает руку женщине.

В обеих лингвокультурах есть приветствия, употребляемые в определенное время суток. Ср. *Гюн яхшы болсун! // Добрый день! Ахшамыгъыз яхшы болсун! // Добрый вечер! Танг яхшы болсун! // Доброе утро! Геч яхшы болсун! // Доброй ночи.* На наш взгляд, приветствия, связанные с границами между временами суток, в кумыкской языковой картине мира появились под влиянием русского языка. Однако следует отметить, что в кумыкском приветствии *Танг яхшы болсун! // Доброе утро!* нет названия этого времени суток — *эртен* «утро». В приветствие включено слово *танг* «рассвет, заря». Видимо, это следует объяснить тем, что кумыки занимались скотоводством и земледелием, и эта деятельность людей начинается с рассвета.

В кумыкском приветствии *Геч яхшы болсун! // Доброй ночи!* также нет лексемы *гече* «ночь». В этой формуле приветствия вместо слова *гече* «ночь» кумыки используют слово *геч* «поздно, позднее время». Хотя необходимо отметить и то, что слово *гече* «ночь» используется кумыками в этой же речевой формуле с аффиксами притяжательности 1 и 2 лица единственного и множественного числа: *Геченг яхшы болсун!* букв. «Чтобы ночь твоя была доброй» или *Гечегиз яхшы болсун!* букв. «Чтобы ваша ночь была доброй!» Однако последние две формулы являются не формулами приветствия, а формулами прощания.

В русском речевом этикете «доброе утро» рекомендуется говорить в промежуток с 8 до 11 часов. Для кумыков утро – это часть суток с рассвета до 8 часов утра. Однако различия заключаются не только в этом. Особенности русской языковой картины мира состоит в том, что время суток в ней определяется деятельностью, которая его наполняет [3, с. 28]. Утро в русском языковом сознании начинает день и дневную деятельность человека [5, с. 41]. Приветствие *Доброе утро!* представляет собой нечто вроде поздравления с пробуждением. Так приветствуют человека, который только что пробудился, но еще не начал свою деятельность. Как в русском, так и в кумыкской лингвокультуре приветствия *Доброе утро!* и *Танг яхшы болсун!* «уместно только непосредственно после пробуждения, пока участники коммуникации еще не приступили к своей дневной деятельности» [9, с. 22].

Пожелание-приветствие *Хорошего вам дня,* появилось недавно в русском языке под влиянием западных языков. С. Г. Тер-Минасова распространение этой формулы связывает «с влиянием западных языков: она звучит как калька французского *Bonne journee!*» [9, с. 22].

Данному приветствию-пожеланию в кумыкском языке соответствует *Гюн яхшы болсун* «Хорошего вам дня».

Кратким вариантом приветствия *Ассаламу алейкум* является *Салам!* «Привет!» и используется лишь в неофициальной сфере общения.

Выбор той или иной формулы приветствия зависит и от того, знакомы участники коммуникативной ситуации друг с другом или нет. Если коммуниканты незнакомы, то выбор той или иной формы приветствия зависит от возраста адресата. К ровеснику или младшему по возрасту кумыки обращаются с приветствием *Салам!* (к мужчине). Если же участники акта коммуникации знакомы, то все зависит от степени знакомства: друзья часто приветствуют друг друга словом *Салам!* «Привет!», так же приветствуют и близких по возрасту родственников и знакомых.

В кумыкском языке нет разговорных форм приветствия типа русского *Привет! Приветик! Салютик!* Н.И. Формановская дает тщательный анализ русских приветствий [1987]. По мнению автора, *Привет!* — выражение фамильярно-дружеского расположения между людьми при встрече. «*Добрый день!*» — это выражение является эквивалентом приветствия *Здравствуй(-те)*.

Употребляется оно реже, но в некоторых случаях бывает особенно удобным, если здоровающемуся надо обратиться в формах *Здравствуй! – Здравствуйте!*

Но каждый язык обладает своим фондом этикетных формул. В русском языке они зависят от степени близости общающихся людей, возраста, пола, от того, кем является приветствуемый человек и чем он занят в данный момент. Особенностью русского речевого этикета является также употребление личных местоимений, в которых выражается статус собеседника, таких как «ты» и «Вы». А в кумыкском речевом этикете при обращении к собеседнику личные местоимения, как правило, не употребляются.

Таким образом, существуют национально-специфические требования к соблюдению речевого этикета в конкретных стандартных ситуациях общения. При сходстве коммуникативного поведения русских и кумыков в ситуации приветствия выделяются некоторые различия, которые кратко можно сформулировать так: а) русские приветствия отличаются большей экспрессивностью; б) в кумыкском литературном языке отсутствуют эквиваленты некоторых русских стилистических окрашенных форм приветствий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бамматов Б.Г., Гаджихмедов Н.Э. Кумыкско-русский словарь. — Махачкала, 2013. — 523 с.
2. Бобровская Г.В. Будь здоров! Здорово живешь! // Русская речь. — 2002. - № 1. — С. 118 — 120.
3. Бортникова Т.Г. Отношение ко времени как отражение этнического сознания // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2017. № 5(79). С. 27—32.
4. Гаджихмедов Н.Э., Магомедова М.М. Приветствие и прощание в русской и кумыкской коммуникативных культурах // Известия дагестанского государственного педагогического университета. 2010. № 2 (11). — С. 79–82
5. Зализняк А.А., Шмелев А.Д. Время суток и виды деятельности // Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. — М.: Языки славянской культуры, 2005. С. 39—51.
6. Формановская Н.И. Речевой этикет в русском общении. Теория и практика — М.: ВК, 2009. — 334 с.
7. Формановская Н.И. Вы сказали «Здравствуй!» (Речевой этикет в нашем общении). — М.: Знание, 1987. — 160 с.
8. Формановская Н.И. Речевой этикет. Русско-немецкие соответствия. Справочник. — М.: Высшая школа, 1989. — 96 с.
9. Шмелев А.Д. Можно ли понять русскую культуру через ключевые слова русского языка? // Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. — М.: Языки славянской культуры, 2005. — С. 17—25.

© Айбатырова Муслима Абдуллаевна (ayбатырова67@mail.ru), Гаджихмедов Нурмагомед Эльдерханович (nur1@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ ОНОМАТОПОВ В РУССКОМ И КУМЫКСКОМ ЯЗЫКАХ

Алиева Самая Азеровна

к. филол. н., доцент, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала
samaya.alieva.00@mail.ru

PARADIGMATIC RELATIONS OF ONOMATOPEES IN RUSSIAN AND KUMYK LANGUAGES

S. Alieva

Summary: The article is devoted to the study of paradigmatic relations of onomatopoeic words in the languages of different systems. Macro- and microparadigms of onomatopes is reviewed. The analysis showed that the most common Russian and Kumyk onomatopes enter into synonymous relations. The phenomenon of antonymy is less typical for these words, has a specific character, often manifests in an implicit form and is more characteristic of the Kumyk language. Homonyms among onomatopes are rare in both languages.

Keywords: agglomerate, antonym, lexico-semantic group, onomatop, paradigm, seme, synonym.

Аннотация: Статья посвящена исследованию парадигматических отношений оноματοпоэтических слов в разносистемных языках. Рассмотрены макро- и микропарадигмы оноματοпов. Анализ показал, что наиболее часто русские и кумыкские ономаты вступают в синонимические отношения. Явление антонимии для данной группы слов менее характерно, имеет специфический характер, нередко проявляется в имплицитной форме и больше свойственно кумыкскому языку. Омонимы-ономаты встречаются редко в обоих языках.

Ключевые слова: агломерат, антоним, лексико-семантическая группа, оноματοп, парадигма, сема, синоним.

В современной лингвистике остается актуальной проблема системной организации лексики. Необходимость анализа системных свойств языковых единиц вообще (оноματοпов в частности) вызвана стремлением осмыслить общелингвистические закономерности.

Для лексики как системного образования большое значение имеют парадигматические и синтагматические связи ее единиц. Лексические парадигмы составляют языковые единицы, противопоставленные по дифференциальным признакам. Как правило, парадигматические отношения связаны с рядом лексико-семантических категорий, прежде всего синонимии, антонимии, омонимии. В лексические парадигмы могут объединяться и слова, входящие в одну лексико-семантическую группу. Примером макропарадигмы способно выступать и лексико-семантическое поле.

«Парадигматические отношения характеризуют строение любых группировок или классов», которые выделяются в языке по принципу общности (формальной или семантической) их членов. В то же время подобные группировки противопоставляются друг другу по одному из этих оснований [6, с. 366].

Цель данной статьи – проанализировать парадигматические отношения между оноματοпами в русском и кумыкском языках.

Лексический состав языка можно представить как систему взаимосвязанных семантических полей. Разновидностью семантического поля является лексико-семантическое поле, в котором по семантическому принципу объединены слова. Лексико-семантическое поле оноματοпов представляет собой гетерогенное образование, включающее лексемы с различным частеречным статусом. В первую очередь в это поле войдут оноματοпоэтические глаголы (*мяукать, квакать, каркать; мавулламакъ, гюрюллемакъ, гъанцылламакъ*) и отглагольные имена существительные (*мяуканье, кваканье, квак, карканье; мавуллава, гюрюллева, дырыллава*), связанные отношениями производности. Наряду с морфологическими оформленными словами в данное поле мы включаем и непосредственно звукоподражания (*мяу, кар, ква; миява, къакъ, бакъ*) – примарно мотивированные ономаты. Следует отметить ряд особенностей, которые отличают ЛСП оноματοпов. Этому полю характерна непроницаемость границ для фонетических инноваций, поэтому все многообразие звучания передается за счет собственных (внутренних) ресурсов поля.

Рассмотрим микропарадигму в составе ЛСП оноματοпов. Такой микропарадигмой выступает лексико-семантическая группа звукоподражательных глаголов.

Семен Семушкин и Ленъка Ухарев смеялись почти до слез, а Мишка Астраханец и Савелка Лобан визжали от смеха, парни зычно гоготали, девчонки боязливо перешептывались да попискивали от страха (А. Патреев).

Инженеры). Все вышеприведенные глаголы (*смеялись – визжали – гоготали – перешептывались – попискивали*) представляют гетерогенные агломераты. Объединяет их интегральная сема «издавать звук». По мнению Л.А. Гореховой, агломераты от случайных сочетаний отличает то, что, во-первых, они объединены общей мыслью, а во-вторых, им свойственна общая функция [4, с. 12]. В Словаре синонимов русского языка З.Е. Александровой из перечисленных ономапоэтических глаголов представлены лишь два: *смеяться* и *гоготать* [1, с. 408]. Слова *визжать* и *пищать* являются контекстуальными синонимами. Кроме того, семные структуры значения этих глаголов содержат семы интенсивности и эмоциональности звучания. При этом следует отметить, что сема эмоциональности звучания в глаголе *визжать* не имеет ярко выраженной отрицательной коннотации благодаря контекстуальному окружению (*от смеха*). Несколько необычно наличие в приведенном синонимическом ряду лексемы *пищать*, которая употреблена в сочетании со словами *от страха*. Несмотря на то, что смех выражает различные чувства, однако в большинстве случаев они положительные, о чем свидетельствует другой пример: *Дед приходит в неописанный восторг, заливаясь веселым смехом и кричит* (Чехов. Ванька). «Дед зып гёрсетли батайгъан халда шатланып, шуйунчлу кюлкюге батыла (Чехов. Ванка)». Для передачи подобных звуков в кумыкском языке использовано *кюлкюге батыла*, что буквально означает «утопает в смехе».

Синонимический ряд ономапоэтических глаголов может включать единицы различной стилистической маркированности. Нередко такие слова не обнаруживают между собой четких оттенков значения. «Многие звукоподражательные глаголы проявляют тенденцию к многозначности, что позволяет им входить сразу в несколько синонимических рядов [10, с. 223]. Это можно объяснить тем, что субъекты звучания издадут звуки, которые совпадают по акустическим признакам.

Вот забулькали-затренькали бубенцы с колокольцами (В. Шишков. Угрюм-река). Контекстуальные синонимы *забулькали-затренькали* представлены как композитное образование. Данные синонимы можно назвать и индивидуально-авторскими. Если глагол *тренькать* и обозначает тонкие отрывистые звуки (поэтому понятно его сочетание с лексемой *бубенцы*), то слово *булькать* передает в большей мере звуки, «похожие на звуки жидкости, выливаемой из узкогорлового сосуда» [8, с. 68]. Обратившись к Русско-кумыкскому словарю, находим *булькать* «болкулламакъ, бокъурламакъ». *Вода булькает* «Сув бокъурлай» [9, с. 78]. Аналогично представлено слово и в Кумыкско-русском словаре. *Бокъурламакъ* (*бокъурамакъ*) «клокотать, бурлить (о воде, нефти); булькать» [7, с. 61]. Таким образом, в кумыкском языке анализируемая лексема употребляется со словами, обозначающими жидкость. Соответствия русскому глаголу

тренькать в двуязычном словаре нет, что вполне объяснимо пометой *разг.*, имеющейся в Словаре русского языка. Однако в кумыкском языке есть глагол *зангыратмакъ*, который может быть употреблен вместо русских глаголов *звенеть, брэнчать, бряцать, тренькать*. *Къонкурав зангырлай* «Колокол звенит (брэнчит, тренькает)».

Он [внучек] не говорил, а верещал (В. Ерофеев. Москва-Петушки). В данном предложении глаголы *говорить* и *верещать* выступают как контекстуальные синонимы, которые помогают избежать тавтологии. «Через цепочку нанизывания синонимов говорящий пытается прояснить смысл сообщаемого» [5]. Можно отметить здесь и восходящую градацию, позволяющую глаголу *верещать* входить сразу в две лексико-семантические группы: глаголов речи, говорения и звукоподражательных глаголов, так как *верещать* – издавать без умолку резкие, визгливые звуки [2, с. 418].

Состав компонентов, которые образуют семантическую структуру значения ономапов, в первую очередь ономапоэтических глаголов, различается. Ряд глаголов имеет сходный набор компонентов. Возьмем, к примеру, синонимический ряд *бабахать – бахать – брякать – бухать – грохать*. Все они в своем прямом значении обозначают сильные низкие звуки. Следует отметить, что условный и приблизительный характер ономапов объясняет тот факт, что явление синонимии пронизывает всю категорию звукоподражаний.

По дифференциальным семам внутри микропарадигмы ономапоэтических глаголов можно выделить подпарадигмы. В зависимости от того, какой признак будет принят за основу, выделяются глаголы интенсивного, эмоционального и конкретного звучания.

Глаголы интенсивного звучания имеют словесные конкретизаторы: *сильный, резкий, громкий, пронзительный*. В русском языке к ним относятся: *гоготать, рычать, рывкать, реветь, вопить, клетотать*. Подобная группа глаголов есть и в кумыкском языке, однако она менее многочисленна, что объясняется наличием в русском языке большого количества слов, обозначающих конкретное звучание и вследствие этого не нуждающихся в опоре на контекст. В кумыкском языке русский звукоподражательный глагол конкретного звучания нередко передается глаголом общего значения: *акъырмакъ, къычырмакъ* «кричать». Кумыкские глаголы с семой интенсивности звучания: *акъырмакъ, улумакъ* «выть», *къагъылламакъ* «гоготать», *къычырмакъ*.

Сема эмоциональности звучания чаще всего появляется у ономапов в контексте, однако в русском языке существует ряд глаголов, которые имеют в семной структуре значения данную сему: *вопить, мурлыкать, ворковать, выть, рычать*. Немногочисленна эта группа и в ку-

мыкском языке: *гюрюллемек* «ворковать», *мырылламакъ* «мурлыкать», *гъанцылламакъ* «скулить».

Сема способа звучания позволит объединить такие лексемы, как *свистеть*, *шипеть*, *фыркать*, *цыкать*; *пышгъырмакъ* «фыркать», *жыжылламакъ* «шипеть», *сызгъырмакъ* «свистеть».

Сема характера издаваемого звука входит в семантическую структуру значения русских глаголов *ворковать*, *фыркать*, *цыкать*, *пыхтеть*, *клекотать*, *гоготать*. Есть такие глаголы и в кумыкском языке: *гюрюллемек*, *пышгъырмакъ*, *къагъылламакъ*.

Таким образом, можно обнаружить одни и те же лексемы в разных лексико-семантических группах. «Члены одной и той же ЛСГ потенциально являются функционально-эквивалентными друг другу» [3, с. 102]. Общая функция, которую выполняют онома топы, позволяет им заменять друг друга в определенных контекстах, несмотря на то, что значения таких слов являются не одинаковыми, а сходными. Все это происходит благодаря наличию интегральной семы (или сем), которая имеется в значениях всех слов, составляющих данную лексико-семантическую группу. Особенно ярко это проявляется, если сопоставить идентичные контексты на разных языках. Единая текстовая база позволяет оперировать эквивалентными лексемами: *Тут Соловей являть свое искусство стал: Защелкал, Засвистал, На тысячу ладов тянул, переливался* (И. Крылов. Осел и Соловей). «Сонг Бюлбюл де тѐбен бутакъгъа тюшюп, Минг передеден аваз чыгъарып сарнай (И. Крылов. Ишек ва Бюлбюл)». Гетерогенные агломераты русского языка *защелкал*, *засвистал*, выступающие как контекстуальные синонимы, выполняют в первую очередь звукоизобразительную функцию. В кумыкском примере им соответствует глагол *сарнай* «щебечет». Кроме того, употреблено сочетание *аваз чыгъарып* «звук извлекающий». При переводе использован прием опущения.

Интерес представляет и следующий пример: *Море шумит, шумит* (М. Горький. Рождение человека). «Денгиз вашыллай, оькюре (М. Горький. Адамны тувшлувуну)». Гомогенные агломераты русского языка переданы на кумыкский гетерогенными агломератами *вашыллай* «шумит» и *оькюре* «ревет». В данном случае использован прием добавления. О синонимических отношениях можно говорить лишь в кумыкском языке. В русском языке, чтобы подчеркнуть звукоизобразительную функцию глагола, писатель употребил прием повтора.

Синонимические парадигмы онома топов можно исследовать и на примере имен существительных, обладающих особенными выразительными возможностями. *Все трое [киргизов] вдруг вскочили на коней, со страшным, внезапным гиком пустились скакать во весь дух,*

куда лошади угодно, продолжая неистовый рев свой (Даль. Полунощник). Слова *гик* и *рев* являются синонимами и обозначают очень громкие звуки. Особенность звучания находит подтверждение и в контексте: этому способствуют прилагательные *страшный*, *неистовый*.

Все слушали их [снарядов] пронзительный визг и свист <...> А визг усиливается, переходит в страшный скрежет. Будто огромные чугунные пластины трут одна о другую, и они верезжат, и стонут, и скрежещут невыносимым скрежетом (Д. Фурманов. Чапаев). В приведенном отрывке сочетаются гетерогенные *визг*, *свист*, *скрежет*; *верезжат*, *стонут* и *скрежещут* и гомогенные агломераты *скрежет*, *скрежещут*. Автор одновременно употребляет онома топоэтические глаголы и существительные, что усиливает производимое впечатление. При этом следует отметить, что онома топы здесь выступают и в прямом, и в переносном значении. Отношения внутри синонимической парадигмы настолько сложны и многоплановы, что в некоторых случаях «данная микро-система выходит за пределы синонимического ряда» [11, с. 170]. Крайние единицы ряда перестают быть синонимами.

Шум табунов, мычанье стад Уж гласом бури заглушались (А. Пушкин. Кавказский пленник). «Йылкъы къавгъа, гезив мулар Боранда сырыклей еди (А. Пушкин. Кавказ есери). Контекстуальные синонимы (онома топоэтические существительные) *шум*, *мычанье* переданы на кумыкский язык одной лексемой *къавгъа* «шум». Использован прием опущения.

Схожесть онома топов по какому-либо признаку позволяет им вступать в синонимические отношения. Что касается отношений противопоставленности (антонимических), то об этом следует сказать особо. Принято считать, что звуку должен быть противопоставлен незвук. Но, по мнению С.А. Филимоненко, в этом ошибка ряда исследователей, которые не учитывают особенность семантики онома топов, в первую очередь глаголов. Значения таких слов тесно «переплетены с акустическими характеристиками звука» [10, с. 224]. По этим характеристикам и могут быть противопоставлены онома топы. 1) *В семье Горячевых вышел какой-то шум и раздор, о котором всякий орет, а иной и шепчет, перегордя рот* (Даль. Приемыш). Основанием для противопоставления глаголов является сема интенсивности звучания. Здесь противопоставляются громкие (*орет*) и тихие (*шепчет*) звуки. 2) *О, это не гавканье по зайцу – это отчаянный вой, это лютый, неистовый лай, это и плач и хохот вместе* (Даль. Охота на волков). В этом предложении сочетаются контекстуальные синонимы (*гавканье*, *вой*, *лай*) и антонимы (*плач* и *хохот*). Антонимы *плач* и *хохот* противопоставляются не только по своим акустическим параметрам, но и семантически.

Особенностью антонимических отношений, характерных для ономастопов, следует признать и явление энантиосемии (внутрисловной антонимии). Это явление затрагивает в большей степени кумыкский язык. Согласно лексикографическим источникам, лексема *гюрюлле-мек* может быть переведена на русский язык по-разному, в зависимости от источника звучания: «греметь, ворковать, реветь, квакать, курлыкать». Что еще раз подчеркивает отсутствие у большинства кумыкских ономастопов семы конкретного звучания. Однако наиболее часто она употребляется со словом *гёгюрчюн* «голубь». *Гёгюрчюн гюрюллей*. «Голубь воркует». В русском языке также можно обнаружить случаи внутрисловной антонимии. Иллюстрацией служит глагол *фыркать*, обозначающий смех и брюзжание. Слова могут противопоставляться и по семе эмоциональности звучания.

Я так мекаю: ежели поселимся вот тут, во лесочке, на большой травке, пожалуй, лихоманку на сто годов наживешь (А. Патреев. Инженеры). В Словаре русского языка С.И. Ожегова слово *мекать* имеет два значения: 1) об овцах, козах: издавать характерные звуки, напоминающие ме- и 2) Говорить неясно, с остановками [8, с. 347]. [*Овцы*] *останавливались пугливо, и опять бежали, и мекали* (Сергеев-Ценский. Движения). В словарном толковании в обоих случаях в семной структуре глагола *мекать* сохраняется сема «издавать, произносить звуки». Однако, обратившись к Словарю синонимов русского языка, находим ссылку см. *думать* [1, с. 177]. Именно в этом значении и употреблено слово *мекаю* в романе А. Патреева. Таким образом, здесь можно наблюдать явле-

ние омонимии. Глагол *мекать* (*думать*) входит в лексико-семантическую группу глаголов мысли и не содержит сему «издавать звук». Кроме того, он имеет и специальные пометы *разг., прост.* Явление омонимии у ономастопов лучше исследовать на примере немотивированных слов. Такие звукокомплексы представлены в Словаре русских фоносемантических аномалий С.С. Шляховой. Обычно *тик-так* обозначает звук удара, тиканье часов. Однако лексикографический источник приводит и другое значение: хорошее положение дел [12, с. 140]. В Кумыкско-русском словаре *шаркъ* тоже выступает как омоним. Данное слово можно перевести по-разному: в сочетании с лексемами *деп бегитмек* «защелкнуть»; «хруст, треск». Есть и устаревшее значение «восток» [7, с. 351]. Но явление омонимии не получило широкого распространения у ономастопов.

Проведенный анализ лексических парадигм разнотемных языков позволил прийти к выводам, что русские и кумыкские ономастопы чаще всего способны вступать в синонимические отношения. Это подтверждают лексикографические источники и иллюстративный материал из художественной литературы. Синонимы позволяют избегать повторов и уточнять значения звукоподражаний. Явление антонимии встречается реже, имеет специфический характер и проявляется в ряде случаев в имплицитной форме энантиосемии. Внутрисловная антонимии больше характерна для кумыкского языка. Омонимы-ономастопы – достаточно редкое явление для лексических систем русского и кумыкского языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: Практический справочник. 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1980. – 495 с.
2. Большой академический словарь русского языка: РАН, Институт лингвистических исследований. – М. – СПб: Наука, 2005. Т. 2. Благо-Внять. – 661 с.
3. Боровикова Н.А. Функциональная эквивалентность базовых глаголов лексико-семантических групп // Проблемы глагольной семантики. Сборник научных трудов. – Свердловск: УрГУ, 1984. – С. 102– 107.
4. Горохова Л.А. Семантико-прагматические и социолингвистические особенности функционирования ономастопов в текстах современного английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Пятигорск, 1998. – 21 с.
5. Корсунова И.Н. Парадигматические отношения абстрактных существительных с собственно дейктическим значением // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. – <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15746> (дата обращения 23.07.2020).
6. Кубрякова Е.С. Парадигматика // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 366 – 367.
7. Кумыкско-русский словарь: Более 30000 слов. Сост. Б.Г. Бамматов, Н.Э. Гаджихмедов. – Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2013. – 523 с.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов. Под ред. Н.Ю. Шведовой. 22-е изд., стер. – М.: Русский язык, 1990. – 921 с.
9. Русско-кумыкский словарь: Более 40000 слов. Под ред. Б.Г. Бамматова. – Махачкала: ДНЦ РАН, 1997. – 1754 с.
10. Филимоненко С.А. Парадигматические отношения звукоподражательных глаголов немецкого языка // Вестник СПбУ. Сер.9. Вып. 3. Ч. II. – С. 221 – 225.
11. Хоменко О.Е. Исследование синонимичных лексем с полем «страх» в толковых словарях // Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру. Материалы IV Международного конгресса 21 – 24 сентября 2004 г. – Пятигорск, 2004. – С. 170 – 172.
12. Шляхова С.С. Дребезги языка: Словарь русских фоносемантических аномалий. – Пермь: Пермский государственный педагогический университет, 2004. – 226 с.

© Алиева Самая Азеровна (samaya.alieva.00@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Башкирова Карина Александровна

Соискатель, старший преподаватель, Казанский
(приволжский) федеральный университет
c.b-carina@yandex.ru

Гатиятуллина Лиана Фаргатовна

Ассистент, Казанский (приволжский) федеральный
университет
lianfar@mail.ru

Гурьянов Игорь Олегович

К.филол.н., доцент, Казанский (приволжский) федеральный
университет
igor.goor@gmail.com

COGNITIVE ASPECT OF PHRASEOLOGICAL UNITS TRANSLATION

**K. Bashkirova
L. Gatiyatullina
I. Guryanov**

Summary: Translation of phraseological units has always presented a certain difficulty for translators. First of all, this is due to expressive and emotionally brightly coloured phrases that relate to a specific style of speech and most often carry the national features of certain cultures. Secondly, the rethought and metaphorical images of phraseological units require the translator to know not only the lexical fund of the language, but also knowledge of certain extralinguistic factors. In this study, the authors set the task to find out how phraseological units' complicate translation. With the help of the Translog II software, an experiment was carried out among 30 second-year students of the Kazan Federal University, studying in the specialty "Philology. Translation studies". Students were divided into two groups: control and experimental, 15 people each. Both groups were given the task of translating 5 sentences from English into Russian. In the control group, the subjects translated sentences without phraseological units, in the experimental group the same sentences were modified using phraseological units. The analysis of the results of the experiment allowed the authors to reveal how the phraseological units increase the time spent on the translation of sentences.

Keywords: phraseological unit, translation, cognitive linguistics, translog, experiment.

Аннотация: Перевод фразеологических единиц всегда представлял определенную трудность для переводчиков. В первую очередь, это связано с экспрессивными и эмоционально ярко окрашенными оборотами, которые относятся к конкретному стилю речи и чаще всего несут в себе национальные черты определенных культур. Во-вторых, переосмысленные и метафорические образы ФЕ требуют от переводчика знания не только лексического фонда языка, но и знания определенных экстралингвистических факторов. В данном исследовании авторами была поставлена задача выяснить насколько фразеологические единицы осложняют перевод. С помощью программного обеспечения «Translog II» был проведен эксперимент среди 30 студентов второго курса Казанского федерального университета, обучающихся по специальности «Филология. Переводоведение». Студенты были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную по 15 человек в каждой. Обеим группам было дано задание на перевод 5 предложений с английского языка на русский. В контрольной группе испытуемые переводили предложения без фразеологических единиц, в экспериментальной группе те же самые предложения были модифицированы с помощью ФЕ. Анализ результатов эксперимента позволил авторам выявить насколько фразеологические единицы увеличивают время, затраченное на перевод предложений.

Ключевые слова: фразеологическая единица, перевод, когнитивная лингвистика, translog, эксперимент.

Введение

Принимая во внимание сложное устройство фразеологических единиц можно сделать вывод, что передача информации происходит за счет активизации ментальных структур вербального информирования, которые находятся в человеческом мозге. Значительное количество ученых занимается проблемой когнитивной лингвистики (Лакофф Дж., Джонсон М., Лангакер Р., Степанов Ю.С., Кубрякова Е.С., Каюмова Д.Н.), в частности, исследованиями когнитивных аспектов фразеологических единиц (Арутюнова Н.Д., Давлетбаева Д.Н., Добровольский Д.О., Телия В.Н.).

Исследователи поставили перед собой задачу вы-

явить количественные характеристики, позволяющие измерить насколько фразеологические единицы, осложняют перевод и каким образом можно измерить когнитивный потенциал данных единиц. Говоря о многочисленных когнитивных характеристиках пригодных для количественного подсчета, был выбран косвенный признак – количество времени, затраченное на перевод. Благодаря современным компьютерным программам стало возможным отследить весь процесс письменного перевода, скорость реакции, возможные переводческие решения, ошибки, опечатки и другие элементы когнитивной деятельности переводчика.

Под когнитивной деятельностью индивида мы берем за основу утверждение Л.В. Савицкой: «процессы, кото-

рые происходят в мозге человека, отвечающие за переработку полученной информации, вследствие которых образуются особые структуры ... язык представляет собой систему знаков, которые участвуют в кодировании и передачи информации, то есть сначала разрабатывается информация о мире и лишь потом она вербализуется» [4]. Исходя из этого определения, процесс перевода является процессом кодирования и декодирования информации в другой языковой системе. В свою очередь, фразеологические единицы представляют собой дополнительно зашифрованные кластеры, несущие в себе культурно-историческую информацию, на расшифровку и перекодировку которой может потребоваться значительное количество временных ресурсов.

Только переводчик решает, какой переводческой стратегией стоит воспользоваться, что в свою очередь зависит от поставленной цели: сохранение значения самой фразеологической единицы, но потеря экспрессивности, либо передача выразительной окраски фразы в ущерб семантике [2].

Еще одним фактором, осложняющим перевод фразеологических единиц, является значительное количество вариантов перевода фразеологизмов. По способу перевода все ФЕ можно разделить на две большие группы на эквивалентные (полные и частичные эквиваленты и аналоги) и безэквивалентные (описательный и лексемный переводы) [1].

С опорой на данные теоретические выкладки исследователями была сформулирована гипотеза, требующая экспериментального подтверждения – фразеологические единицы, значительно осложняют перевод предложений на другой язык и увеличивают общее время перевода.

Методы исследования

Программа Translog II применяется для исследования процессов перевода лингвистических явлений (например, перевода метафор, идиом и т.д.). Таким образом, данное программное обеспечение служит для получения объективных данных о процессах перевода.

Исследователями были отобраны две группы студентов 2 курса, общим количеством 30 человек, прошедшие тестирование владения английским языком на уровень Intermediate – Upper-intermediate.

Студенты были разделены с помощью генератора случайных чисел на контрольную и экспериментальную группы. Обеим группам было предложено перевести по 5 предложений с использованием программы «Translog II».

Ниже приведены предложения для контрольной

группы:

1. Even though we have worked really hard and put all the efforts into it, the failure of business company wasn't a big surprise to us. We expected something like this because our competitors have demonstrated a really good job.
2. Ben was invited to his boss but he was nervous waiting before his boss would talk to him. The conversation was supposed to be a serious one.
3. Clarie had a serious argument with her friend. The moment they have met each other Clarie told her everything she wanted to. Nevertheless, they managed to deal with this disagreement.
4. Tom has everything you can dream about because he worked very hard to get it all.
5. The detectives agreed that this case was not as easy as it seemed from the first sight. Only after several conversations with witnesses they have got some ideas on what had happened. Very soon afterwards the suspect was caught.

Характеристики текста для контрольной группы: среднее количество слов в предложении составляет 30,2 слова, при этом знаменательных слов было обнаружено 19,8, служебных – 10,4 (всего слов 151, знаменательных – 99, служебных – 52).

Для студентов же экспериментальной группы данные предложения были модифицированы с помощью фразеологических единиц.

Характеристики текста для экспериментальной группы: среднее количество слов в предложении составляет 33,5 слова, при этом знаменательных слов было обнаружено 19,4, служебных – 14,1 (всего слов 170, знаменательных – 116, служебных – 61).

1. Even though we have worked really hard and put all the efforts into it, the failure of business company did not **come as a bolt from the blue** to us. We expected something like this because our competitors have demonstrated a really good job.
2. Ben was invited to his boss but he was forced **cool his heels** before his boss would talk to him. The conversation was supposed to be a serious one.
3. Clarie had a serious argument with her friend. The moment they have met each other Clarie **gave her a piece of her mind**. Nevertheless, they managed to deal with this disagreement.
4. Tom has everything you can dream about, but he wasn't **born with a silver spoon in his mouth**. He worked very hard to get it all.
5. The detectives agreed that this case was not as easy as it seemed from the first sight. Only after several conversations with witnesses they **have thrown light on it**. Very soon afterwards the suspected was caught.

Результаты

В ходе анализа экспериментальных данных было выявлено, что наличие фразеологических единиц в предложении значительно увеличивает количество времени, затраченного на перевод.

Ниже приведены данные о средних временных показателях в контрольной и экспериментальной группах:

№ предложения	Перевод предложения без использования фразеологической единицы, сек	Перевод предложения с использованием фразеологической единицы, сек
Предложение 1	86,2	149,1
Предложение 2	49,5	105
Предложение 3	37,1	74,5
Предложение 4	34,1	74,1
Предложение 5	58,8	98,6

Из приведённых выше данных мы можем получить следующие показатели: среднее время, затраченное на перевод предложений без использования фразеологических единиц, составило 53,14 секунд; среднее время, затраченное на перевод предложений с использованием фразеологических единиц, составило 100,26 секунд. Таким образом, использование фразеологических единиц в данном исследовании показало увеличение времени перевода на 47,12 секунд.

Следовательно, мы приходим к выводу, что в присутствии в тексте фразеологических единиц действительно осложняет общее восприятие текста и замедляет процесс перевода. Это дает нам право считать нашу гипотезу подтвержденной.

Обсуждение

Translog II помог установить, что в среднем перевод одного предложения занимает у студентов 98 секунд, из которых 32,6 приходится на перевод устойчивой единицы, что составляет почти треть от времени, затраченного на перевод всего предложения. При переводе контрольных предложений со свободными сочетаниями слов, студенты потратили в среднем 67,4 секунды. Нами было учтено и время, потраченное студентами на исправления, замедляющие процесс перевода, и непосредственно сами исправления.

Наряду со временем, затраченным на перевод предложений с фразеологическими единицами, было выявлено какими способами студенты переводили данные единицы. Так, значительное количество студентов использовало аналоги ФЕ (10 случаев) (to give a piece of

mind (сл.перевод: высказать недовольство) – высказать все, что думается; as a bolt from the blue – как гром среди ясного неба), хотя также были обнаружены такие типы перевода как эквивалентный (15 случаев) (clear one's name – очистить имя) и лексический перевод (as a bolt from the blue (сл.перевод: как гром среди ясного неба) – неожиданность).

Интересен тот факт, что были обнаружены случаи, когда при переводе ФЕ использовалось свободное сочетание (27 случаев) или ФЕ, которые не соответствуют значению оригинальной ФЕ (8 случаев). (to throw a light (сл.перевод: пролить свет на что-либо) – дойти до истины, to cool one's heels (сл.перевод: томиться в ожидании) – сердце ушло в пятки, или перестать дурачиться). Это можно объяснить недостаточным количеством лингвокультурных и лексических знаний, что осложняет задачу распознавания и грамотного перевода ФЕ.

Заключение

В рамках нашего исследования мы рассмотрели когнитивный аспект перевода фразеологических единиц. С помощью программного обеспечения Translog II нам удалось получить количественные результаты, показывающие степень осложнения перевода текстов, содержащих фразеологизмы.

В текстах служебные слова составляют 42% от общего количества и знаменательные слова составляют 58% соответственно. Несмотря на то, что служебные слова для носителя языка не представляют сложности при распознавании и употреблении, при переводе мы наблюдаем обратную ситуацию. Так, Слепович В.С., наряду с другими учеными (Гуськова Т.И., Русина Ю.Н. и др.), выделяют служебные слова как наиболее сложные для перевода на разноразличные языки.

В экспериментальных текстах соотношение устойчивых сочетаний слов - ФЕ составляет 33%, свободные сочетания слов занимают 67% от общего числа словосочетаний.

Несмотря на преобладание в предложениях свободных сочетаний слов, большее количество времени затрачивается переводчиком на перевод устойчивых сочетаний слов. Так, примерно треть времени от общего количества времени, потраченного на перевод, отводится испытуемыми на перевод устойчивых сочетаний слов.

Это свидетельствует о том, что наличие устойчивых сочетаний действительно влияет на скорость перевода текстов, так как требуется больше времени на обдумывание и согласование всех смысловых отрезков.

Целью данного исследования было доказательство

выдвинутой гипотезы о том, что фразеологические единицы, встречающиеся на пути переводчика, замедляют процесс перевода. Гипотеза исследования была подтверждена экспериментально.

Так, мы установили, что фразеологические единицы уменьшают скорость перевода, так как требуется время на осмысление и выбор подходящего переводческого решения. Экспериментально было доказано, что средняя скорость перевода текста с наличием фразеологических оборотов стала медленнее на 47,12 секунд. Это время ушло на обдумывание и попытку подобрать соответствующую идиому в языке-реципиенте.

Экспериментальное исследование также продемонстрировало нам способы перевода фразеологизмов. Чаще всего участники эксперимента выбирали свободное сочетание в качестве интерпретации оригинальной ФЕ. Однако случаи использования фразеологических эквивалентов и аналогов имели место в переводах. Основываясь на результатах, полученных в ходе экспериментального исследования, можно заключить, что когнитивный потенциал фразеологических единиц достаточно обширен и являет собой трудный аспект перевода, требующий от переводчика экстралингвистических знаний и увеличивающий время, затраченное на перевод.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аманова Г.Т. Культурно-когнитивный аспект перевода // Молодой ученый. — 2015. — №10. — С. 1366-1367.
2. Арсентьева Е.Ф. Контекстуальное использование фразеологических единиц. / Е.Ф. Арсентьева. — Казань: Хэтер, 2009. — 168 с.
3. Гуськова Т.И., Зиборова Г.М. Трудности перевода общественно-политического текста с английского языка на русский/ Издательство: М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН); Издание 3-е, испр. и доп.— 2000. — 228 с.
4. Савицкая Л.В. Лингвистика и межкультурная коммуникация. // Когнитивный аспект перевода в свете межкультурной коммуникации. — 2013. — С. 114-120.
5. Слепович В.С. Перевод (английский <-> русский язык). Учебник. Минск: Тетралит, 2014. — 336 с.
6. Davletbaeva Diana N., Bashkirova Karina A., Larionova Elena S., Structural and pragmatic features of english, russian and tatar code-switching//MODERN JOURNAL OF LANGUAGE TEACHING METHODS. - 2017. - Vol.7, Is.12. - P.65-71.
7. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press, 1990. 415 p.

© Башкирова Карина Александровна (c.b-carina@yandex.ru), Гатиятуллина Лиана Фаргатовна (lianfar@mail.ru),
Гурьянов Игорь Олегович (igor.goor@gmail.com)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский (приволжский) федеральный университет

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СЕМАНТИКА РУССКИХ РЕАЛИЙ В ЗЕРКАЛЕ БРАЗИЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДА ДАРИО МОРЕЙРА КАСТРО АЛВЕСА НА ПОРТУГАЛЬСКИЙ ЯЗЫК)

Данилова Василиса Андреевна

Аспирант, Московский государственный
университет им. М.В. Ломоносова

vasilisa.danilovatpp@mail.ru

NATIONAL AND CULTURAL SEMANTICS OF RUSSIAN REALIA IN THE MIRROR OF BRAZILIAN CULTURE (BASED ON THE TRANSLATION OF DARIO MOREIRA CASTRO ALVES INTO PORTUGUESE)

V. Danilova

Summary: Comparative linguistic and regional studies, which arose at the connection of language and culture, explores the non-coinciding (national) elements of both languages and both cultures, where the complex of coinciding and diverging units, as practice shows, will be different, although self-knowledge of reality, obviously, has a universal human character without any national restrictions. The subject of comparative linguistic and cultural research in our work is the realia of the Russian language and the lexemes that translate these realia into the Portuguese translation of the novel «Eugene Onegin». The purpose of our study is to identify the mismatched national and cultural elements of both languages and both cultures, which demonstrate differences in understanding and interpretation of culturally significant information by native speakers of Russian and Portuguese. Our main task is to study and describe the distinctive features of the expression of cognitive-semantic information in linguistic pictures or images of the world at the level of lexical-semantic relations.

Keywords: realia, linguistic and regional studies, comparative analysis, national-cultural semantics, Portuguese language.

Аннотация: Сопоставительное лингвострановедение, возникшее на стыке языка и культуры исследует несовпадающие (национальные) элементы обоих языков и обеих культур, где совокупности совпадающих и расходящихся единиц, как показывает практика, будут различными, хотя самопознание действительности, очевидно, имеет общечеловеческий характер без каких-либо национальных ограничений. Предметом сопоставительного лингвострановедческого исследования в нашей работе являются реалии русского языка и лексемы транслирующие эти реалии в португальском переводе романа «Евгений Онегин». Целью нашего исследования является выявление несовпадающих национально-культурных элементов обоих языков и обеих культур, которые демонстрируют различия понимания и интерпретации культурно значимой информации носителями русского и португальского языков. Основной задачей мы ставим изучение и описание отличительных особенностей выражения когнитивно-семантической информации в языковых картинах или образах мира на уровне лексико-смысловых отношений.

Ключевые слова: реалии, лингвострановедение, сопоставительный анализ, национально-культурная семантика, португальский язык.

В современном языкознании взаимосвязь культуры и языка не вызывает сомнений. Рассматривая проблему языка и культуры в лингвострановедческом аспекте, следует присоединиться к мнению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова: «Культура как общественное явление — это совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных и накапливаемых определенной общностью людей. Культура — это продукт социальной активности человеческих коллективов, она имеет исторический генезис и играет определенную роль в становлении отдельной человеческой личности». Язык является условием и производением человеческой культуры, поэтому предметом изучения любого языка будет сама культура [1, с. 24]. Описание языковых «картин мира» в сопоставительных аспектах — это «показ различий ... национальной личности на фоне сходства

с другой и осознание единства различий этих языковых культур» [2, с. 27]. Структура национальной личности определяется на когнитивном уровне со всеми ассоциативными связями, входящими в лексическое значение. Связь «ближайшего и дальнейшего значений» [3, с. 19] реалий выступает условием актуализации когнитивной значимости, которая может и должна быть, по нашему мнению, сопоставима с лингвострановедческим понятием «фоновые семантические доли» [4, с. 297] в условиях межъязыковой и межкультурной коммуникации. Под реалиями мы понимаем культурно-маркированные слова, характерные для определенной языковой общности, и отсутствующие в другой. Культурные компоненты значения данных слов в лингвострановедении называют — фоновыми семантическими долями [5, с. 38]. Фоновые семантические доли составляют структуру значения слова,

более того, их роль возрастает в процессе актуализации когнитивной значимости при изучении иностранного языка. Актуализация смыслового содержания реалий определяется когнитивной значимостью, восприятие которой обусловлено принадлежностью реципиента к определенной национальной (локальной) культуре.

Культурный компонент значения лексем (или национально-культурные семантические доли в терминах сопоставительного лингвострановедения) может входить в лексическое понятие (денотат), и такое слово рассматривается как возникшее внутри данной исторической общности людей, а также может присутствовать на уровне лексического фона (коннотации). В этих случаях понятийно тождественные лексические единицы обладают расхождениями в области семантической периферии, т.е. знаний и ассоциаций, сопряженных с данным предметом или явлением в сознании носителей данного языка [6, с. 110]. В этой связи в данном исследовании мы будем рассматривать как денотативные, так и коннотативные реалии. При лингвострановедческой семантизации слов-реалий, как денотативных, так и коннотативных, необходимо обращать внимание на культурно-исторический фон слова и социально-историческое наполнение его содержания. В характеристике структуры внутрисловной парадигмы русских культурно-маркированных слов и их португальских соответствий в переводе (с учетом экстралингвистических факторов, влияющих на формирование национально-культурной семантики слов) мы выделим три этапа:

1. Формирование контрастивных пар, состоящих из слов-реалий русского языка и их португальских переводческих соответствий.
2. Выявление национально-культурных компонентов значения сопоставляемых лексем, что предполагает описание следующих блоков информации:
 - Количественная характеристика парадигм (лексико-семантические значения языковых единиц в сопоставляемых языках);
 - Сведения о мотивационных признаках лексем;
 - Характеристика сочетаемостной возможности слова и социально-культурного наполнения содержания этих словосочетаний;
 - Сведения о коннотации: эмоциональной и эмотивной оценках, стилистической окраске лексем;
 - Сведения о фоновых значениях лексем: социокультурные сведения, культурные коннотации и ассоциации характерные лишь для определенной нации или национальности, освоенные массой их представителей и отраженные в языке; данной национальной общности
3. Сопоставление национально-культурных компонентов значения лексем русского и португальского языков и выявление несовпадающих компонентов значения слов в двух языках.

Проводя этот вид анализа, мы полагаемся на данные толковых словарей, в которых имеется перечень значений слов и толкование их содержания [7], [8].

Языковые реалии в романе «Евгений Онегин» отражают особенности уклада жизни русского народа в XIX веке. Сопоставляя реалии русского языка и их португальские соответствия в переводе, возможно исследовать особенности восприятия русской жизни носителями португальского языка и выявить национально-культурные различия языковых картин мира носителей двух языков.

В результате выборочного сопоставления слов-реалий двух языков мы установили некоторые группы слов по признакам их различия. Наиболее важными, как нам кажется, являются 4 группы сопоставляемых единиц.

1. *Реалии, присущие только одной культуре и обладающие ярким национально-культурным содержанием (P1, K1; P2, K2).*

Сюда можно отнести реалии, тесно связанные с традиционным бытом народа, его историей, географией и фольклором. В них как в зеркале отражается специфика национальной культуры. Для русских такими реалиями являются слова, обозначающие: традиционные блюда и напитки. Например, *щи* в сознании русских ассоциируются с благополучием, что находит отражение в фольклоре: *«щей горшок да сам большой»*. Щи представляли большую ценность для русского человека: *«Щи да каша — мать (жизнь) наша»*; *«Отец родной надоест, а щи не надоедят!»*.

Историческую память о *квасе* как основной пище бедных людей сохранило выражение *«с хлеба на квас перебиваться»*, то есть жить плохо, бедно, терпеть нужду. *Квасным патриотизмом* называют огульное восхваление всего своего, русского, даже самых отсталых форм жизни и быта, и порицание всего чужого.

К реалиям, не имеющим аналогов в другой культуре, можно отнести слова, обозначающие народные танцы и музыкальные инструменты.

Например, в русском языке *балалайка* в переносном значении ассоциируется с болтливостью и входит в состав устойчивого выражения *«бесструнная балалайка»*. *Бесструнной балалайкой* называют болтливого человека.

Народный русский танец *трепак* исполняется в очень быстром темпе. С этим связано возникновение фразеологизма *«дать трепака»* — быстро бежать.

Реалиями, которые не имеют аналогов в других куль-

турах, но при этом обладают ярко выраженным культурным содержанием, можно назвать некоторые старинные русские меры измерения, например, *аршин*. Разница в длине аршинов стала причиной появления выражения «*мерить на свой аршин*», то есть судить о чем-нибудь из корыстных соображений односторонне, субъективно. Это значение слова в современном русском языке сохранилось и во фразеологизме как «*(словно, будто) аршин проглотил*». Так говорят о человеке, который держится неестественно прямо и скованно.

Слова, обозначающие некоторые старинные виды транспорта, являются культурно-маркированными и не имеют аналогов в других языках. Например, с *тройкой* в русской культуре ассоциируется образ дороги, простора, свободы. Благодаря произведению Н.В. Гоголя «Мертвые души» тройка стала один из символов Родины.

Отметим, что для бразильцев такими реалиями с ярко выраженным национально-культурным содержанием могут быть слова, обозначающие национальные блюда и напитки, например: *feijoada, tapioca, cachaça, caipirinha*; народные танцы и инструменты: *pandeiro, berimbau, frevo, fandango*; мифологические и фольклорные персонажи: *Cuca, Papa-figo, Besta Fera* и многие другие.

2. *Реалии, обозначающие тождественные и схожие понятия, но обладающие национально-культурным содержанием только в одной культуре (P1 = P2, K1 или K2).*

Чаще всего в качестве символов выступают предметы, имеющиеся в двух культурах, но символика, представленная в культуре одного народа, может отсутствовать в культуре другого.

Например, в русской культуре слово *береза*, ничего не говорящее бразильцем, коннотативно окрашено. В русском фольклоре берёза олицетворяет женское начало, символизирует красоту, стройность и чистоту девушки, и в широком смысле считается одним из символов России.

Рябина в русской фольклорной традиции ассоциируется с женским одиночеством, а ее горькие ягоды — с горькой женской долей и является олицетворением женского начала (так же, как береза). В русской поэзии рябина — один из символов Родины.

В Бразилии дуб понимается исключительно как вид дерева, распространенный в европейской части России, а в русском культурном узусе дуб олицетворяет мужское начало, долголетие, силу, стойкость, мужество.

Липа и способы ее обработки метафорически отразились в русском языке и не понимаются носителями пор-

тугальского языка. В сознании русских людей обдиранье липового лыка ассоциируется с отбиранием всего, ограблением — «*ободрать как липку*». В переносном значении *липой* называются подделку или фальшивку.

Некоторые слова обозначают понятия, которые имеют аналоги в бразильской культуре, однако в отличие от русских слов не обладают национально-культурным содержанием.

Одним из распространенных лакомств в России является *пряник*. В Бразилии можно увидеть аналог пряника — *pão de mel* (медовый хлеб), однако в португальском языке *pão de mel* не имеет культурных коннотаций, в то время как в сознании русских людей пряник вызывает ряд ассоциативных образов. Например, *пряник* ассоциируется с поощрением: слово пряник входит в состав выражения «*политика кнута и пряника*», означающего линию поведения, основанную на смене поощрений и наказаний. *Пряником* в переносном значении в разговорной речи называют слабохарактерного, безынициативного человека.

Кафтан был очень распространенной одеждой в Древней Руси, что не могло не отразиться в русской культуре и языке. Например, по типу кафтана можно было определить вид деятельности и принадлежность человека к тому или иному сословию или роду деятельности. Кафтан воспринимался русскими как показатель достатка. В португальском языке есть слово *cafetã*, которое обозначает схожее понятие, но не имеет культурных коннотаций и ассоциаций.

В русской культуре *лапти* являлись традиционной обувью крестьян. По этой причине за словом закрепилось множество культурных коннотаций. Например, лапти ассоциируются с отсутствием культуры и необразованностью, простотой. Вместе с тем лапоть является одним из символов России. В португальском языке для обозначения схожего понятия есть слово *alparca*, которое, однако, не имеет столь яркой культурной маркированности.

В русском культурном узусе *изба* ассоциируется с образом русской деревни. В разное время изба являлась как показателем зажиточной жизни, так и бедности, нищеты. Образ русской избы постоянно осмысливается и обыгрывается в русской художественной литературе, фольклоре, музыке и живописи. В настоящее время образ избы, ее классический интерьер активно используется для создания исторического или сказочного антуража туристических и развлекательных объектов. В переводе исследуемого романа португальский язык слову *изба* соответствует лексема *casal*, которая обозначает схожее понятие — ферму, маленький хутор, однако не имеет ярко выраженной национальной специфики,

важной для культуры Бразилии.

3. Реалии, обозначающие тождественные или схожие понятия, но обладающие национально-культурным содержанием, частично различающимся и частично совпадающим ($P1 = P2$ но $K1 \approx K2$).

Образы животных часто осмысливаются в художественной литературе и фольклоре. Различные повадки и облик животных приобретают переносное значение и находят отражение в языке. Однако как показывает исследование, носители двух языков могут характеризовать животных по-разному.

Медведь как в русском, так и в португальском языке ассоциируется с силой, опасностью, обладает буйным нравом. Однако если русские воспринимают медведя как существо с плохим слухом: «медведь на ухо наступил», а также плохого помощника: «медвежья услуга», то для носителей португальского языка медведь является объектом насмешек, имеет некрасивую внешность, а также характеризуется как фальшивый друг.

Заяц в обоих языках воспринимается как обманщик: для русских заяц — тот, кто ездит без билета, для португалоговорящих — меркантильный, неискренний гость. Кроме того, заяц в переносном значении используется для обозначения какого-либо дела, вопроса, проблемы, которая требует решения, что отражается во фразеологии обоих языков, например, «за двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь» — за два дела возьмешься, ни одного не доведешь до конца; «levantar a lebre» — привлечь внимание к решению вопроса. Однако только в сознании русских заяц — существо робкое и трусливое: «трусливый как заяц».

Петух известен своим задиристым и драчливым нравом, как для русских, так и для носителей португальского языка. Помимо этого, в обеих культурах петух ассоциируется с высокомерием, например, «важный как петух»; «cantar de galo» — отдавать приказы, навязывать свою волю, а также считать себя исключительным. Однако только в русском культурном узусе петух ассоциируется с огнем, пожаром: «пустить красного петуха» — устроить пожар, имеет громкий некрасивый голос: «пустить петуха» — издать фальшивый звук, а для носителей португальского языка петух обладает ветреным, легкомысленным характером: «galo doido» — легкомысленный человек. Кроме того, в Португалии петух является одним из национальных символов и в связи с национальной легендой характеризуется как справедливая птица.

Лошадь в обоих языках характеризуется как резвое, быстрое животное, требующее контроля: «aguentar os cavalos» — контролировать ситуацию; «придержат коней» — делать что-либо неспеша, не торопиться с вы-

водами, а также представляющее ценность: «дареному коню в зубы не смотрят» — «a cavalo dado não se olham os dentes». Однако если русские воспринимают лошадь как сильное, здоровое — «лошадиное здоровье», мудрое существо — «старый конь борозды не испортит», которое много работает — «работать как лошадь», то в сознании носителей португальского языка лошадь — животное большое и глупое. В переносном значении cavalo назовут большого, грузного человека, а также того, кто не отличается сообразительностью.

Некоторые слова, обозначающие виды деятельности, могут по-разному восприниматься носителями русского и португальского языков.

Купец ассоциируется с хитростью и уловками в обеих культурах: для русских купец часто — обманщик, а в сознании бразильцев купец (mercador) может притворяться глухим, преследуя свои интересы: «fazer ouvido de mercador» — притворяться глухим, никого не слушать. Однако, например, в русской культуре купцом в переносном значении часто называют жениха без каких-либо негативных коннотаций. Кроме того, в русском фольклоре купец часто характеризуется как положительный персонаж.

Барин в русском языке и senhor (в значении феодал) в португальском характеризуются надменностью и пренебрежительным отношением к другим людям: «барские замашки» — высокомерное поведение; «ser senhor do seu nariz» — вести себя высокомерно. Однако другие коннотации слов барин и senhor различаются. В русской культуре барин воспринимается как праздный, ленивый человек: «жить барином» — жить в праздности и достатке, в то время как senhor ассоциируется со знанием дела, профессионализмом: «estar senhor de» — хорошо в чем-либо разбираться; независимостью: «ser senhor de si» — быть независимым. Кроме того, в переносном значении Senhor используется в качестве обращения к Богу.

Слова, обозначающие национальные праздники, могут иметь понятийное сходство, но по-разному восприниматься носителями русского и португальского языков.

К таким словам можно отнести русскую Масленицу и бразильский карнавал. В сознании русских людей слово Масленица ассоциируется с весельем, праздником и входит в одну из народных пословиц: «Не все коту Масленица, будет и Великий пост». Так говорят, желая напомнить кому-либо, что праздник и гуляния однажды кончатся. Carnaval в Бразилии также в первую очередь воспринимается как народный праздник: «fazer um carnaval» — устраивать праздник, однако традиции проведения праздника значительно отличаются от русской Масленицы. Бразильский карнавал нередко сопровождается шумом, беспорядками и конфликтами, что находит отра-

жение в языке и культуре: второе значение выражения «*fazer um carnaval*» — провоцировать конфликт.

Национальные русские блюда могут иметь аналоги в других культурах, что непосредственно отражается в языке, например, *русские блины* и *rapquecas* в Бразилии и Португалии. Несмотря на понятийное сходство, слова, обозначающие эти блюда, по-разному воспринимаются носителями русского и португальского языков.

В древности у славян блины символизировали *солнце* и использовались как ритуальная пища — приносились в жертву богам, что нашло отражение в русской культуре. Блины и сейчас обязательно пекут на Масленицу и подают к столу на поминках. В русской культуре блины пекут быстро: «*печь как блины*» — делать что-либо быстро, а первый блин часто получается неудачным: «*первый блин комом*» — в начале дела бывают трудности. Этот образ понятен и носителям португальского языка: «*a primeira rapqueca é sempre grumosa*». Однако только в русском языке слово *блин* используется в качестве эффе-мизма и междометия в разговорной речи.

Слова, обозначающие традиционную русскую одежду, также могут иметь аналоги в других языках. Культурные коннотации этих слов могут быть частично схожими и частично различаться. Например, слова *колпак* и *touca* в переносном значении используются для характеристики простодушного человека, которого легко обхитрить. Однако слово *колпак* в русском языке также ассоциируется с защитой и покровительством — «*жить под колпаком*» — быть под защитой. *Колпаком* в разговорной речи часто называют подкаблучника. А слово *touca* в сознании носителей португальского языка ассоциируется со спиртными напитками.

Нередко историзмы приобретают в современном русском языке новые значения, входят в состав устойчивых сочетаний, которые вызывают у носителей языка ряд ассоциаций. Например, слово *покой*, которое ранее обозначало жилую часть деревенского дома, сегодня используется в таких выражениях как «*мертвый покой*», «*приемный покой*» и ассоциируется с медициной. Аналог слова *покой* — *quarto* в португальском языке также может ассоциироваться с медициной: «*fazer quarto*» — наблюдать за пациентом, готовить умерших к похоронам. Однако, помимо этого, *quarto* входит в состав фразеологизмов со значением хитрость, обман: «*passar no quarto*» — обмануть кого-либо; «*dar um quarto ao diabo*» — пойти на любые ухищрения для достижения своей цели.

4. Реалии, обозначающие аналогичные или тождественные понятия, но обладающие диаметрально противоположным или совершенно разным национально-культурным содержанием

(P1 = P2, но K1 ≠ K2).

Оба слова *pop* и *padre* используются для обозначения священника, служителя церкви, однако имеют противоположные коннотации в русском и португальском языках. В русском языке *pop* — разговорное слово с пренебрежительным оттенком. Пренебрежительный характер слова связан с существованием попа — героя русской народной бытовой сказки, где он обычно сравнивается с другим персонажем — мужиком, который оказывается хитрей и умней попа. Слово *pop* используется только в разговорной речи, причем никогда не употребляется в функции обращения, а заменяется словами *батюшка* или *святой отец*. Португальское слово *padre* в отличие от русского *pop* используется в обращении к священнику, что считается проявлением большого почтения: «*Santo Padre*» — Святой отец. В переносном значении *padre* раньше употреблялось в обращении к отцу, что также считалось формой проявления уважения.

Оба слова *хоровод* и *ciranda* обозначают народные танцы, для которых характерны ритмичные круговые движения. Тем не менее слова имеют разные коннотации в русском и португальском языках. В национально-культурном сознании русских хоровод — часть праздника, веселье: «*С сумой ходить – не хороводы водить*». В разговорной речи глагол *хороводиться* употребляется в переносном значении — иметь дело, обычно длительное, хлопотное с кем-либо, возиться. Другое значение этого глагола — водить компанию, знакомство, знаясь, сожительствовать с кем-либо.

Для носителей португальского языка танец *ciranda* ассоциируется с последовательным, постепенным движением, что нашло отражение в языке. В разговорной речи слово *ciranda* часто употребляется в переносном значении — череда событий (например, *A interminável ciranda dos dias*.) Сам танец характеризуется быстрой сменой поз, громкой музыкой и смехом. По этой причине слово *ciranda* приобрело переносное значение — шум, ажиотаж, беспорядок (например, *Via-se no convés uma ciranda de cabeças coroadas*.) Круговые, циклические движения танца позже стали ассоциироваться с циркуляцией денег, слово *ciranda* стало экономическим термином и вошло в состав устойчивого выражения «*ciranda financeira*» — финансовый цикл.

Итак, проанализировав слова-реалии русского языка и их португальские соответствия в переводе романа «Евгений Онегин», мы можем сделать следующие выводы.

Национально-культурная семантика лексических единиц одного языка наиболее ярко проявляется и осознается при сопоставлении этих единиц с лексическими (или переводческими) соответствиями иного языка, которые принадлежат другой культуре. Являясь

особой формой не только межъязыковой, но и межкультурной коммуникации, перевод отражает традиции, обычаи и мышление представителей обеих культур, которые в процессе перевода вступают во взаимодействие. В данной работе португальский перевод романа послужил инструментом лингвострановедческого исследования. Выбор того или иного лексического соответствия в переводе обусловлен не только языковыми факторами и целями переводчика, но и особенностями

его национальной культуры. Следовательно, анализ средств культурной адаптации русских слов-реалий в переводе позволяет выявить то, как носители двух языков по-разному членят внеязыковую действительность и формируют собственную языковую картину мира. Исследование показало, что некоторые культурные коннотации слов совпадают в основных, существенных моментах. Однако две национальные культуры никогда не совпадают полностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М., Горожанкина Л.В. Принцип сопоставления двух культур и его реализация в страноведческом пособии по разговорной практике. — РЯЗР. — 1983. — № 2. — С. 24-35.
2. Томахин Г.Д., Фомин В.Н. Проблематика сопоставительного лингвострановедения. — В кн.: Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. — М., 1986. — С. 23-54.
3. Потенба А.А. О связи некоторых представлений в языке. — Фил. зап. — Вып. 3. — Воронеж, 1958. — 431 с.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. — М., 1980. — 431 с.
5. Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Язык и культура. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Русский язык, 1990. — 456 с.
6. Томахин Г.Д. Теоретические основы лингвострановедения. На материале лексических американизмов английского языка. - Дис. д-ра филол. наук. — М., 1984. —367 с.
7. Лингвострановедческий словарь «Россия» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/>
8. Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [Электронный ресурс.] — Режим доступа: <http://michaelis.uol.com.br/>

© Данилова Василиса Андреевна (vasilisa.danilovatpp@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

ОСОБЕННОСТИ КОНСТРУКЦИЙ С СЕНТЕНЦИАЛЬНЫМ АКТАНТОМ В СОВРЕМЕННОМ ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ

Ермишина Екатерина Сергеевна

Аспирант, Российский государственный гуманитарный университет
kyermishina@mail.ru

FEATURES OF CONSTRUCTIONS WITH A SENTENTIAL ARGUMENT IN MODERN JAPANESE

E. Ermishina

Summary: This article deals with the problem of representation of sentential arguments in modern Japanese. This problem is one of the most controversial in linguistics, since there is still no clear definition of the concept of "argument", in addition, there is no stable name for this linguistic phenomenon. This is due to some confusion about its content in academic circles. In turn, the definition of the content of this term depends on the outcome of the ongoing scientific discussion about arguments, the essence of which, in short, is whether to classify sentential arguments as semantic or purely syntactic constructions. The author adheres to the opinion, already voiced by some scientists, that semantic factors have priority in the construction of sentential arguments in Japanese, while morphosyntactic properties play the role of "serving" elements.

Keywords: sentential argument, Japanese language, semantics of the sentence, predicate, adjunct.

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема репрезентации сентенциальных актантов в современном японском языке. Эта проблема является одной из наиболее дискуссионных в лингвистике, поскольку до сих пор нет четкого определения понятия «актант», кроме того, не имеется и стабильного наименования рассматриваемого лингвистического феномена. Это связано с некоторой путаницей относительно его содержания, существующей в академических кругах. В свою очередь, определение содержания данного термина зависит от исхода продолжающейся научной дискуссии об актантах, суть которой, вкратце, состоит в том, причислять ли сентенциальные актанты к семантическим или к чисто синтаксическим конструкциям. Автор придерживается мнения, уже озвученного частью ученых, что приоритет в конструировании сентенциальных актантов в японском языке имеют семантические факторы, в то время как морфосинтаксические свойства играют роль «обслуживающих» элементов.

Ключевые слова: сентенциальные актанты, японский язык, семантика предложения, предикат, сирконстант.

Введение

Понятие «актант» был введен в науку Л. Теньером, известным французским славистом, в 1959 году [12, с. 102]. И хотя дискуссии относительно семантического наполнения данного лингвистического феномена и его синтаксического выражения ведутся с тех пор, на данный момент термин еще не вполне определен. Пока в лингвистике нет даже стабильного именованного этого феномена – в английском языке для его обозначения, например, принят термин *argument*. Нередко бывает и так, что этот термин используется для обозначения качественно разных понятий. Суть споров относительно содержания термина «актант» будет изложена во второй части нашей статьи, здесь ограничимся лишь постановкой проблемы.

С другой стороны, для исследователей-японистов актуальным остается вопрос типологизации японского языка и его лингвистических феноменов в общемировом контексте. В этой связи полипредикативные конструкции, которыми, по сути, являются предложения с сентенциальным актантом, обладают ключевым значением, поскольку представляют уникальный пример для построения функциональных типологических сравнений между разными языками. Уникальность такого рода

конструкций объясняется демонстрацией нарушений прототипического соответствия между грамматической функцией конкретной единицы и ее грамматическим классом. В такой ситуации, на первый план выдвигается вопрос о семантическом наполнении синтаксических связей и того, каким образом семантика может влиять на синтаксис.

В связи с этим, возникает проблема определения функций предиката – как синтаксических, так и, в первую очередь, семантических, а также средств маркировки этого предиката, и сохранения или нивелирования его прототипических свойств.

Таким образом, данная статья представляет собой попытку анализа японских сентенциальных актантов в общетипологическом контексте. Это, на наш взгляд, позволяет должным образом идентифицировать многообразие функций и выражений предиката. Основным ограничением в данной работе выступает уже упомянутый факт отсутствия точного определения термина «актант» и связанная с этим понятийная путаница, которая не позволяет стабилизировать терминологию.

Что касается сути нашего сообщения, то необходимо отметить, что основным исследовательским вопросом

является соотношение смысла (семантики) и конструкций предложения (синтаксиса). Очевидно, что данная проблема является чрезвычайно объемной и многогранной, и данная статья представляет собой лишь малую часть возможных ее граней.

Основной гипотезой нашего исследования является положение, что проблемы, связанные с актантами, их статусом в современной лингвистике, в том числе – и с отсутствием исчерпывающего определения термина, могут быть решены только в контексте совмещения семантического и синтаксического аспектов рассмотрения, поскольку актант – это и есть полностью семантический обусловленный конструктор.

Проблема сентенциального актанта в языкознании

В начале рассмотрения сразу обозначим область исследования. В современном языкознании принято разделять актанты на два типа: именные и сентенциальные (предикатные) актанты предикатов. Сравним:

1. (а) 彼は彼女の秘密を知っています – Он знает ее секрет

(б) 彼は彼女が昨年ヨ一ロッパの彼女の友達に行ったことを知っています – Он знает, что в прошлом году она ездила к своему другу в Европу

В случае 1 (а) актант является именным, в случае 1 (б) – сентенциальным. Само понятие «сентенциальный» произошло от английского слова *sentence*, что само собой предполагает заполнение семантических слотов в такого рода примерах предложением, в данном примере это предложение «она ездила к своим друзьям в Европу». Интересно, что именные актанты по сравнению с сентенциальными изучаются намного более активно, что, скорее всего, связано с их более определенным синтаксическим статусом – они являются прототипическими заполнителями актанта слота. Однако, и это следует отметить отдельно: именной, и сентенциальный актанты реализуют одинаковую семантическую функцию. Разница, таким образом, состоит лишь в детализации, которая, в свою очередь, определяет синтаксис.

На основании вышеприведенных примеров, можно дать следующее определение сентенциальному актанту: это конструкция, которая демонстрирует замещение валентности предиката не объектом, а ситуацией [11, с. 52]. В этом случае синтаксическая форма выражается наличием глагола и созданием отдельного предложения.

Изначально, однако, самым создателем данного термина, Теньером, под ним имелись в виду подлежащее, прямое дополнение и косвенное дополнение, – то есть те части предложения, которые так или иначе зависели

от основного глагола. Теньер, при этом, игнорировал семантику подобного рода конструкций и подходил к проблеме исключительно с позиций синтаксиса.

Впервые о семантическом аспекте актантов заговорили представители Московской семантической школы [1] в рамках концепции «смысл-текст». После теории, аргументировавшей приоритет семантики перед синтаксисом определенной части актантов, данной проблеме стали посвящать свои работы и другие ученые. С 1990-х годов в языкознании стала развиваться такая идея, как «(лингвистическая) валентность», приверженцы которой также делали акцент на семантике, в то же время, фактически опираясь на синтаксический критерий, а именно: отделяя те актанты, которые относятся к непрямому существительному, и те, которые относятся к отглагольным существительным, и причисляя к ним только последние [6; 7; 10].

Таким образом, связи между семантическими отношениями и синтаксическими элементами предложения, выражающими их, были важной проблемой в рамках реляционной грамматики, лексико-функциональной грамматики, теории принципов и параметров и т. д.

Современные ученые (см., например, [9]) выделяют три основных типа актантов: семантический, глубинно-синтаксический и поверхностно-синтаксический. Такое деление, по мнению авторов, обосновано зависимостью, а не избирательностью: в семантике, так же как и в синтаксисе, структуры, в которых появляются актанты, формируются маркированными отношениями зависимости между терминальными элементами.

Особенности сентенциального актанта в японском языке

Японский язык отображает широкий спектр конструкций связи предложений. Прежде чем перейти к анализу, возможно, будет полезно рассмотреть некоторые типологические свойства японского языка и кратко взглянуть на то, как реализуются различные типы конструкций связи предложений.

С точки зрения порядка слов, японский язык является типичным языком SOV, иллюстрирующим все обобщения типологии порядка слов Гринберга (1966). Что касается свободы порядка слов, то японский язык довольно ограничен.

Что касается грамматических отношений, японский язык является одновременно субъектно- и тематически ориентированным и может иметь конструкцию «множественного субъекта» [8]. Важно признать, что японский язык допускает прагматически обусловленное опущение аргумента NPs (включая как субъекты, так и объек-

Таблица 1.

Виды предложений с сентенциальным актантом в современном японском языке [2]

Вид сентенциального актанта	Типы предиката
Сентенциальный актант предиката	<p>Финитные формы с цитационным союзом <i>to</i>, замещающие валентность глаголов речи, мысли и ряда других.</p> <p>Финитные формы, сопровождаемые вопросительной частицей <i>ka</i>, которые замещают валентность глаголов речи, мысли и ряда других – непосредственно или в сопровождении показателя подлежащего или дополнения.</p> <p>Предикаты в финитной (как правило, неадрессивной) форме + форманты <i>ga, ni, o, to, no</i>, замещающие валентности широкого класса предикатов.</p> <p>Инфинитные формы не глаголов (предикативные прилагательные в форме на <i>-ku</i>, непредикативные прилагательные со связкой в адвербиальной форме <i>ni</i>), замещающие валентность глаголов <i>naru</i> 'становиться (каким)', <i>suru</i> 'делать (каким)', <i>kanгаeru</i> 'считать (что - каким)' и ряда других глаголов.</p> <p>Вторичная инфинитная форма глагола на <i>-i/∅ + ni</i>, замещающая валентность стадиальных глаголов типа <i>kakaru</i> 'приступить (к)'.</p> <p>Условные формы предикатов (инфинитные формы на <i>-ba</i> и <i>-tara</i>, финитные формы с союзами <i>to</i> и <i>nara</i>), инфинитные формы глаголов на <i>-te</i> и предикативных прилагательных на <i>-ku/-kute</i>, замещавшие валентность оценочных и некоторых других предикатов.</p> <p>Предикатные группы, вводимые субстантиватором.</p>
Сентенциальный актант имени	<p>Предикаты в финитной, так называемой «определяющей» форме, непосредственно предшествующие своему синтаксическому хозяину – именной группе – и заполняющие семантическую валентность этой именной группы: <i>Karega wa hikooki ga tsuiraku shi-ta riyuu o kyuumei shi-ta</i>.</p> <p>Предикаты в финитной неадрессивной форме, вводимые служебным компонентом <i>to uchi</i> (цитационный союз + глагол <i>uchi</i> 'говорить')</p>

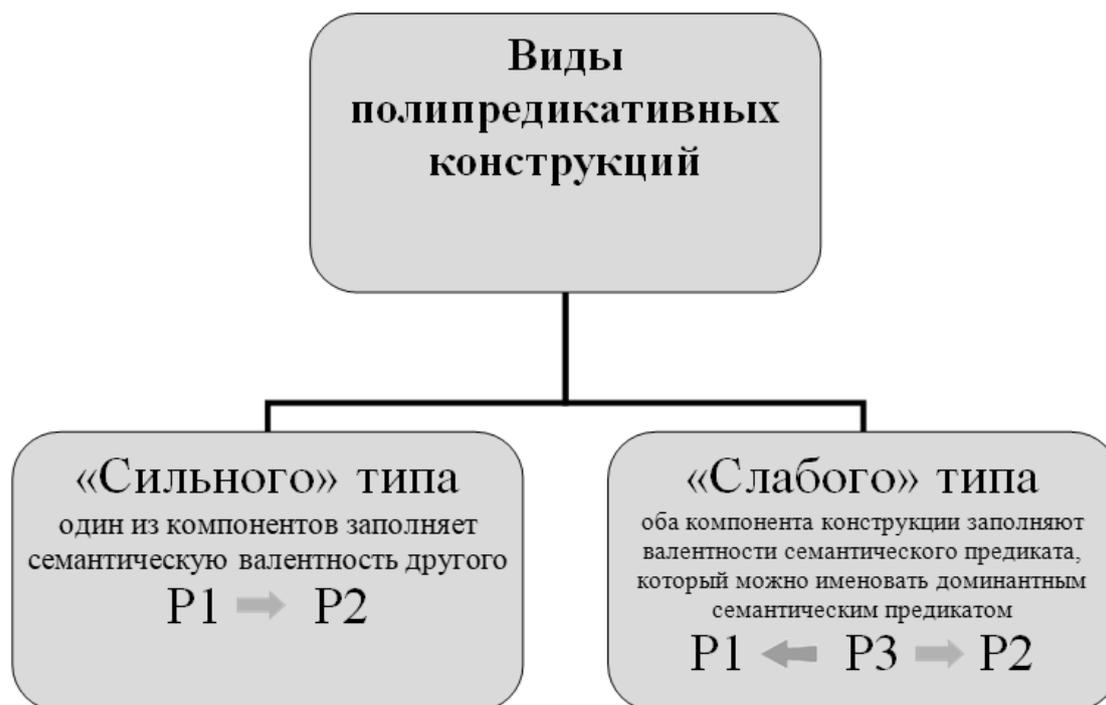


Рис. 1. Виды полипредикативных конструкций в японском языке

ты).

В Таблице 1 указаны виды предложений с сентенциальным актантом в современном японском языке.

Отдельного рассмотрения, в контексте нашей темы, заслуживают также так называемые сентенциальные слова, в качестве которых многими японистами рассматриваются ряд имен (в частности, с модальным или временным значением), которые определяются как служебные слова: *hazu*, *wake*, *hodo*, и другие. Однако, в нашей статье данные случаи не рассматриваются.

Анализируя данные типы, можно сделать вывод о наличии в японском языке двух видов полипредикативных конструкций, критерием для выделения которых служит соотносительность с семантической структурой, формирующей их основу:

Примером конструкций «сильного» типа являются предложения с сентенциальным актантом, примером конструкций «слабого» типа – предложения с сентенциальным сирконстантом.

В.И. Подлеская предлагает дополнительный критерий для разграничения сентенциального актанта от сентенциального определения, который можно назвать семантическим – он заключается определении совпадения

семантического и синтаксического отношения между P1 и P2. Сентенциальный актант можно идентифицировать в том случае, если «синтаксически подчиненный компонент конструкции заполняет семантическую валентность своего хозяина» [2, 11]:

私は彼が明日来ることを知っています – Я знаю, что он придет завтра.

В обратном случае, будет иметь место сентенциальное определение.

Кроме того, полипредикативные конструкции, включающие в себя сентенциальный актант, можно назвать асимметричными конструкциями.

Заключение

На основании теоретического анализа, мы можем заключить, что японский язык обладает определенным механизмом, позволяющим разграничивать различные типы сентенциальных актантов. При этом, приоритетом служит именно семантика того или иного выражения – то есть, основным критерием такого разграничения могут служить семантические классы предикатов. В такого рода конструкциях морфосинтаксические свойства отодвигаются на второй план и играют роль «обслуживающих» элементов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жолковский А.К. О правилах семантического анализа // Машинный перевод и прикладная лингвистика / МГПИИЯ им. М. Тореза. Вып. 8. М., 1964. С. 17-32.
2. Подлеская В.И. Сложное предложение и другие типы полипредикативных конструкций в современном японском языке: теория и типология. Дисс. на соискание уч. ст. д.ф.н. М., 1994.
3. Сердобольская Н.В. Семантика конструкций с сентенциальными актантами в кункинском варианте даргинского языка // https://iling-ran.ru/serdobolskaya/Serdobolskaya_qunqi_compl.pdf
4. Сердобольская Н.В. Синтаксический статус актантов зависимой нефинитной предикации. Дисс. на соискание уч. ст. к.ф.н. М., 2005.
5. Сердобольская Н.В., Мотлохов А.В. Семантика конструкций с сентенциальными актантами в адыгейском языке // Тестелец Я.Г. (отв. ред.). Аспекты полисинтетизма: очерки по грамматике адыгейского языка. М.: РГГУ, 2009. С. 498-559.
6. Davis W., Dubinsky S. Objects and Other Subjects. Grammatical Functions, Functional Categories and Configurationality. Dordrecht etc.: Kluwer, 2001.
7. Lazard G. Définition des actants dans les langues européennes // Feuillet (ed.), 1998. Pp. 12-146.
8. Li C.N., Thompson S.A. Subject and topic: a new typology of language // Subject and Topic. New York: Academic Press, 1976. Pp. 457-489.
9. Mel'čuk I. Actants in Semantics and Syntax. I. Actants in Semantics // Linguistics, 42: 1, 2004, pp. 1-66.
10. Müller-Gotama F. Grammatical Relations. A Cross-Linguistic Perspective on their Syntax and Semantics. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 1994.
11. Noonan M. Complementation // Shopen (ed.), 1985, vol. 3, pp. 42-140.
12. Tesnière L. Éléments de syntaxe structurale. Paris: Klincksieck, 1959.

© Ермашина Екатерина Сергеевна (kyermishina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МИЛИТАРНЫЕ И СПОРТИВНЫЕ МЕТАФОРЫ ПРИ СОЗДАНИИ ОБРАЗА КРЫМА В ЗАРУБЕЖНЫХ И РОССИЙСКИХ СМИ

Курбанов Ибрагим Алиевич

к.филол.н., профессор, Сургутский государственный университет ibragimkurbanov@mail.ru

MILITARY AND SPORT METAPHORS IN CREATING THE CRIMEA'S IMAGE IN THE FOREIGN AND RUSSIAN MEDIA

I. Kurbanov

Summary: The article gives a comparative analysis of metaphorical models used to create the Crimea's conceptual image in the contemporary media texts of the English and Russian languages. Special attention is paid to military and sport metaphors, which create a fundamentally opposite image of the considered sphere. The article explains the motives for using these or those models.

Keywords: cognitive linguistics, metaphorical model, source (vehicle) sphere, military metaphors, sport metaphors.

Аннотация: В статье проводится сопоставительное исследование метафорических моделей, используемых для концептуализации образа Крыма в современных англоязычных и русскоязычных текстах СМИ. Особое внимание уделяется военной и спортивной метафорам, создающим кардинально противоположное изображение сферы-магнита, объясняются мотивы использования тех или иных моделей.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, метафорическая модель, сфера-источник, военная метафора, спортивная метафора.

Целью настоящей статьи является сопоставительное исследование метафорических моделей, используемых для концептуализации образа Крыма в современных англоязычных и русскоязычных текстах СМИ на примере военных и спортивных метафор.

Материалом исследования являются новостные статьи, посвященные крымской тематике из русскоязычных и англоязычных СМИ в период с 2014 по 2020 год.

Общеизвестно, что в рамках когнитивной лингвистики язык рассматривается как общий когнитивный механизм, связанный с языковыми проявлениями человеческого мышления. В своих исследованиях представители когнитивной лингвистики отошли от традиционного понимания метафоры как средства украшения речи и рассматривают ее в качестве средства выражения мысли и познания мира (см. монографию Джорджа Лакоффа и Марка Джонсона «Метафоры, которыми мы живем») [11]. В основе метафор лежат не объективно существующие категории, а сформировавшиеся в сознании человека концепты. Концептуальная метафора особенно характерна для публицистической речи, т. к. позволяет по-новому объяснить концепты какой-либо сферы, привлекая при этом понятийную структуру совершенно другой сферы.

При характеристике метафорических моделей важно указать следующие признаки: исходную понятийную область, новую понятийную область, типовые сценарии данной модели и относящиеся к ней фреймы, составляющие каждый фрейм типовые слоты, и компонент, свя-

зывающий первичные и вторичные значения охватываемых данной моделью единиц.

В данной статье нами рассматриваются такие понятийные сферы как «Война» и «Игра и спорт».

Продуктивным способом концептуализации образа Крыма является военная метафора. Причину представления Крыма в терминах войны мы видим в том, что за эту область земного шара всегда шла борьба из-за выгодного географического положения. Анализ материала показал, что в структуре данной метафорической модели присутствуют основные фреймы и входящие в их состав слоты, традиционно выделяемые в данной сфере-источнике.

Метафорическая модель «**Крым – это война**» в русском языке представлена фреймами «военное место», «военные действия» и «военное звание». Перейдем к анализу вербальной репрезентации данной модели.

Фрейм – военное место

Слот 1 – полигон

Пример 1. Таким образом, Крым может стать своеобразным полигоном для обкатки идеи объединения ФНС и ФТС. (РБК daily, 23 марта 2014).

Основанием для метафорического употребления лексемы «полигон» в отношении Крыма послужило его восприятие, прежде всего, как географического объек-

та, места. Прототипическая функция полигона как места испытания оружия и техники позволяет судить о Крыме в качестве места испытания новой системы совместной работы налоговой и таможенной служб. Тем не менее, данный слот воспринимается отрицательно.

Слот 2 – авианосец

Пример 2. Кроме того, украинский политик рассказал на ВВС, что Крымский полуостров после **воссоединения** с Российской Федерацией «превратился в **военную базу**, непотопляемый **авианосец**». (Московский комсомолец, 15 мая 2019).

Изображение Крыма при помощи милитарных метафор «военная база» и «авианосец» основано на предположении о том, что после присоединения Крыма Россия разместила там свои войска и современные военную технику. Использование подобных милитарных метафор совместно с эмоционально-оценочной лексикой оказывает отрицательное воздействие на реципиента.

Слот 3 – передовая

Пример 3. «Фактически Крым стал **«передовой»** в войне РФ с цивилизованным миром. Пока холодной войне», – пишет кандидат наук госуправления. (Московский комсомолец, 15 мая 2019).

Подобно тому, как передовая в войне является местом всех основных событий и самых ожесточенных боев, Крым для России стал местом «идеологической борьбы» или «метафорической войны» с отдельными западными странами. Соответственно, данный слот также воспринимается отрицательно.

Фрейм – военные действия

Слот 1 – оборона

Пример 4. Там Крым **выстоял** против большевиков в гражданскую, но не стал и фашистским государством, избавившись от диктатора-барона и обратившись в русскую республику. (Известия, 14 марта 2014).

Пример 5. Тогда откуда слухи о том, что Крым **готовится к самообороне**? (Известия, 24 февраля 2014).

Одним из основных действий в войне является оборона и защита своих территорий и интересов. Так, в данных примерах Крым олицетворяет собой храброго бойца, который выдержал натиск врага и защитил свою территорию. Данный слот воспринимается положительно.

Слот 2 – поражение

Пример 6. Повторяет к возмущению нелегитимных ни с какой, кроме американской, точки зрения властей Украины и сочувствующего им российского «креативного класса», который рассматривает воссоединение Крыма едва ли не как **личное поражение**, что еще раз говорит разногласия у этих граждан не с Путиным, а с Россией и русским народом. (Известия, 6 марта 2014).

В любой войне есть две стороны: победитель и проигравший. В данном случае образ Крыма концептуализируется с помощью милитарной метафоры, представляя его как личное поражение определенной части населения России, выступающего против присоединения Крыма, в результате чего данная метафора оказывает отрицательное воздействие на реципиента.

Фрейм – военное звание

Пример 7. Крымская АССР в составе РСФСР существовала в 1921–1946 годах. Затем, после депортации многих коренных народов, Крым **«разжаловали»** в область и в таком качестве в 1954 году передали в состав УССР. (Известия, 17 апреля 2014).

В данном примере Крым изображается частью личного военного состава СССР и отождествляется с отдельно взятым военнослужащим, который был переведен начальством из высокого звания в более низкое. Использование такой милитарной метафоры производит отрицательный эффект на адресата.

В итоге делаем вывод, что модель **«Крым – это война» в русскоязычных СМИ** представлена всего несколькими фреймами, хотя каждый из них содержит множество разнообразных слотов, большинство которых порождают отрицательные прагматические смыслы, что объясняется восприятием войны как отрицательного социального явления.

Перейдем к детальному рассмотрению метафорической модели **«Крым – это война» в англоязычных СМИ**, где фигурируют идентичные русскому языку фреймы.

Фрейм – военное место

Слот 1 – плацдарм

Пример 8. Through the virtual annexation of Crimea and the maneuvers of Russian troops along Ukraine's border, he has now deftly managed to give Russia a **springboard to occupation** of the balance of Ukraine. (Посредством виртуальной аннексии Крыма и маневров российских войск вдоль границы с Украиной он ловко предоставил России

плацдарм для оккупации остальной Украины.) (*The Baltimore sun*, 24 марта 2014).

Согласно определению С.И. Ожегова, плацдарм – пространство, на котором подготавливается и разворачивается военная операция [12, с. 472]. Таким образом, можно предположить, что в сознании читателей данной газеты Крым выступает отправной точкой для захвата всей Украины, что создает отрицательный эффект от рассматриваемой метафоры.

Слот 2 – передовая

Пример 9. Crimea is the **frontline** of this silent war, writes Roland Oliphant. But in Moscow, the propaganda battle is being played out at full volume. (Крым – **линия фронта** этой тихой войны, пишет Роланд Олифант. Но в Москве пропагандистская битва разворачивается в полную силу.) (*The Telegraph*, 2 марта 2014).

Функционирование данного слота в английском языке схоже с его функционированием в русском языке (см. пример № 3).

Слот 3 – поле битвы

Пример 10. Crimea is a **battleground** not only for neighbouring nations but for fast food chains it seems, with Burger King Russia announcing plans to open restaurants in the peninsula after McDonald's left due to 'unspecified manufacturing reasons'. (Похоже, что Крым является **полем битвы** не только для соседних стран, но и для сетей быстрого питания, и Burger King Russia объявляет о планах открыть рестораны на полуострове после ухода McDonald's из-за «неопределенных производственных причин».) (*The Independent*, 10 апреля 2014).

В данном случае метафоризация образа Крыма происходит посредством употребления речевой репрезентации, относящейся к сфере-источнику «поле битвы». Так, Крым предстает местом, где на постоянной основе идет борьба противоборствующих сил, что создает в сознании реципиента отрицательный образ рассматриваемого объекта.

Фрейм – военные действия

Слот 1 – захват

Пример 11. Russian **takeover** of Crimea will not descend into **war**, says Vladimir Putin. (Российский **захват** Крыма не перейдет в **войну**, считает Владимир Путин.) (*The Guardian*, 4 марта 2014).

Данный слот может быть также представлен синонимичной вербальной репрезентацией “seizure”. Изо-

бражение Крыма как территории, захваченной Россией, вынуждает реципиента рассматривать данный регион исключительно в контексте войны, в результате чего данная милитарная метафора оказывает отрицательный эффект на читателя.

Слот 2 – защищать

Пример 12. However, it is not clear just how Ukraine intends to **defend** Crimea, and spirit may not be enough. (Однако непонятно, как именно Украина намерена **защищать** Крым, и духа может не хватить.) (*The Guardian*, 9 марта 2014).

Настоящий слот в английском языке может быть также представлен синонимичными лексемами “to protect”, “to safeguard”, а его функционирование схоже с тем, что было нами рассмотрено в примерах № 4 и № 5.

На основании проведенного анализа модели «**Крым – это война**» в **англоязычных СМИ** делаем вывод, что данная модель представлена практически идентично, если сравнивать ее с русскоязычной моделью, и также создает в сознании адресата отрицательные прагматические смыслы, связанные с применением военных терминов при метафоризации Крыма.

Таким образом, делаем вывод, что концептуализация Крыма в терминах войны показывает, что для описания сложившейся на полуострове ситуации часто используются вербальные репрезентации, относящиеся к сфере-источнику «Война», чем подчеркивается опасность ситуации или бедственное положение полуострова. В связи с этим в обоих языках создаются отрицательные прагматические смыслы данной метафорической модели.

Далее нами выделяется модель, основанная на метафорическом переносе из понятийных сфер «Спорт» и «Игра» в ментальную сферу «Крым». Данный перенос возможен благодаря тому, что эти сферы оперируют такими концептами, как «участие», «лидер», «отыгрываться» и др. Кроме того, спорт и игры занимают особое место в человеческой деятельности, обладают высокой популярностью и большой силой эмоционального воздействия. Начнем с рассмотрения метафорической модели «**Крым – это спорт / игра**» в **русскоязычных СМИ**.

Фрейм – эстафета

Пример 13. 10 июля летний лагерь с длинным названием «Я гражданин и защитник великой страны» для детей от 12 до 18 лет откроется под Нижним Новгородом, позднее **эстафету примут** Волгоградская, Челябинская области и Республика Крым. (*Известия*, 10 июля 2014).

Подобно тому, как спортсмены, участвуя в эстафете,

по очереди начинают свое участие в состязании, так и различные регионы страны часто по очереди проводят различные мероприятия, перенимают опыт их проведения друг у друга. В этот раз Крым не останется в стороне, что позволяет судить о лексеме «эстафета» как о дающей положительную метафорическую оценку изучаемому объекту.

Фрейм – участие

Слот 1 – участвовать

Пример 14. В данный момент существует единственный реальный вариант, по которому Крым может **принять участие** в чемпионате мира-2018, — это создание тренировочной базы для стран-участниц на период проведения предстоящего первенства. (Известия, 7 апреля 2014).

Метафорический перенос понятий из сферы-источника «Спорт» в ментальную сферу «Крым» становится возможным благодаря использованию выражения «принимать участие», которое совместно с ближайшим контекстом позволяет судить о Крыме как о спортсмене и воспринимать его положительно.

Слот 2 – лидировать

Пример 15. Несмотря на то, что крымская экономика находится в сложной ситуации, назвать ее безнадежной нельзя, уже в ближайшие годы Крым и Севастополь могут стать **лидерами** по темпам роста среди российских регионов. (Прайм, 15 апреля 2014).

Установление аналогии между ментальной сферой «Крым» и сферой-источником «Спорт» возможно при использовании лексемы «лидер», что также позволяет воспринимать Крым как спортсмена, участника соревнований, лидирующего в своем виде спорта, за счет чего создаются положительные прагматические смыслы данного слота.

Слот 3 – отыгрываться

Пример 16. Правда украинская армия теоретически может **отыграть** Крым, считает Целуйко. (Известия, 3 марта 2014).

Желание отыграться является естественным желанием проигравшего в игре. Если всю ситуацию в Крыму имплицитно описывать как спортивную или азартную игру, то логичным является желание Украины вернуть себе проигранное имущество, что, однако, не так просто. Таким образом, прагматические смыслы данного слота отрицательны.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что метафорическая модель **«Крым – это спорт / игра» в русском языке** является довольно хорошо структурированной, а представленные в данной модели фреймы порождают в основном положительные прагматические смыслы, что объясняется общим положительным восприятием спорта и его полезностью для здоровья.

Рассмотрим метафорическую модель **«Крым – это спорт / игра» в англоязычных СМИ**, где она представлена несколько иными фреймами по сравнению с русскоязычными СМИ

Фрейм – игра

Пример 17. Ethnic Ukrainians interviewed outside the Ukrainian Orthodox cathedral of Vladimir and Olga said they refused to take part in the referendum, calling it an illegal **charade** stage-managed by Moscow. “We’re just not going to play these **separatist games**,” said Yevgen Sukhodolsky, a 41-year-old prosecutor from Saki, a town outside Simferopol. (Этнические украинцы, опрошенные у стен украинского православного собора Владимира и Ольги, заявили, что отказались участвовать в референдуме, назвав его незаконной **шарадой**, организованной Москвой. «Мы просто не собираемся играть в эти **сепаратистские игры**», – заявил Евгений Суходольский, 41-летний прокурор города Саки, расположенного недалеко от Симферополя.) (New York Post, 16 марта 2014).

В отношении процесса проведения референдума в Крыму часто используется выражение «сепаратистские игры» или «игры в шарады». Шарادا, согласно словарю С.И. Ожегова, загадка, в которой загаданное слово делится на несколько частей – отдельных слов [12, с. 825]. Использование подобных выражений в отношении важного события в жизни полуострова описывает его как детскую забаву, создавая его отрицательное восприятие читателем статьи.

Фрейм – участие

Пример 18. Russia will hold nationwide parliamentary elections on 18 September, with Crimea **taking part** for the first time since its annexation. (Россия проведет всенародные парламентские выборы 18 сентября, причем Крым примет в них участие впервые с момента аннексии.) (The Guardian, 10 августа 2016).

Функционирование данного фрейма в английском языке схоже с рассмотренным выше примером № 14 в русском языке.

Фрейм – призовые места

Слот 1 – чемпион

Пример 20. “According to [the Russian Federal State Statistics Service (Rosstat)], in terms of... growth in manufacturing production between 2014 and 2017, Crimea and Sevastopol were the **champions**,” Alexander Skorobogatov, a professor at the Higher School of Economics in Saint Petersburg and author of a blog entitled *Economics and Applications*, told *World Finance*. («По данным [Федеральной службы государственной статистики России (Росстат)], с точки зрения... роста промышленного производства в период с 2014 по 2017 год Крым и Севастополь были **чемпионами**», – сказал журналу “World Finance” Александр Скоробогатов, профессор Высшей школы экономики в Санкт-Петербурге и автор блога под названием «Экономика и ее приложения».) (*World Finance*, 28 октября 2019).

Использование данного слота в английском языке может считаться синонимичной репрезентацией слота «лидировать» (см. пример № 15) в русском языке, за счет чего данный слот также воспринимается положительно.

Слот 2 – второе место

Пример 20. On the contrary, things are going better than ever: in Q1 2019, Crimea grew faster than any other region in Russia. Sevastopol, a city within Crimea that Russia administers separately, followed in **second place**. (Наоборот, дела идут лучше, чем когда-либо: в первом квартале 2019 года Крым рос быстрее, чем любой другой регион России. Севастополь, город в составе Крыма, которым Россия управляет отдельно, **занял второе место**.) (*World Finance*, 28 октября 2019).

Успешным результатом участия в спортивных соревнованиях считается также и второе место. Так, в данном примере Крым имплицитно подразумевается чемпио-

ном соревнований, в то время как Севастополю, отдельному субъекту РФ, удалось стать в данном соревновании вторым, что создает положительный эффект от использования подобной метафоры.

Можно сказать, что данная модель в **англоязычных СМИ** частично совпадает с русскоязычной моделью «Крым – это спорт / игра» по своей фреймо-слотовой структуре. Однако создаваемые ей прагматические смыслы могут быть как положительными, так и отрицательными в случае упоминания несерьезности игры или нарушения правил.

Концептуализация Крыма и крымской реальности с применением терминов спорта и игры показывает, что события, происходящие в Крыму, воспринимаются как состязание сторон, а сам Крым – как спортсмен, соревнующийся с другими регионами России. Прагматические смыслы данной метафорической модели в основном положительные в обоих языках, за исключением некоторых словоупотреблений, относящихся к сфере-источнику «Игра/азартная игра», что в целом объясняется полезностью спорта для жизни.

В итоге, делаем вывод, что милитарная и спортивная метафоры, которые можно объединить в разделе социальной метафоры, достаточно продуктивны в обоих рассматриваемых языках. Частота обращения к социальным метафорическим моделям при создании образа Крыма в русском языке составила 17%, а в английском – 27%. Нами были рассмотрены такие сферы социальной жизни человека как «Война» и «Игра и спорт», первая из которых создаёт отрицательный образ Крыма, что связано с жестокостью войны, в то время как сфера-источник «Спорт» создает положительные прагматические смыслы в отношении Крыма. Можно предположить, что это обусловлено общей полезностью спорта и радостью выигрыша в соревнованиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Интернет-портал «Прайм» [Электронный ресурс]. URL: <https://1prime.ru/> (дата обращения 15.12.2018)
2. Интернет-портал газеты «Известия» [Электронный ресурс]. URL: <https://iz.ru/> (дата обращения 15.10.2018)
3. Интернет-портал газеты «Московский комсомолец» [Электронный ресурс]. URL: <https://mk.ru/> (дата обращения 15.10.2018)
4. Интернет-портал газеты «РБК daily» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rbc.ru/newspaper/> (дата обращения 15.12.2018)
5. Интернет-портал газеты “New York Post” [Электронный ресурс]. URL: <https://nypost.com/> (дата обращения 25.11.2019)
6. Интернет-портал газеты “The Baltimore Sun” [Электронный ресурс]. URL: <http://www.baltimoresun.com/> (дата обращения 26.11.2019)
7. Интернет-портал газеты “The Daily Telegraph” [Электронный ресурс]. URL: <http://www.telegraph.co.uk/> (дата обращения 29.11.2018)
8. Интернет-портал газеты “The Guardian” [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/international> (дата обращения 29.11.2018)
9. Интернет-портал газеты “The Independent” [Электронный ресурс]. URL: <https://www.independent.co.uk/> (дата обращения 27.11.2019)
10. Интернет-портал журнала “World Finance” [Электронный ресурс]. URL: <https://www.worldfinance.com/> (дата обращения 29.11.2019)
11. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
12. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка им. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. – 944 с.

© Курбанов Ибрагим Алиевич (ibragimkurbanov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ СОПРОВОДИТЕЛЬНОГО (К РЕЗЮМЕ) ПИСЬМА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ СЕТЕВОМ БИЗНЕС-ДИСКУРСЕ

THE ROLE OF THE COVER LETTER IN THE ENGLISH-LANGUAGE INTERNET BUSINESS DISCOURSE

**A. Pashina
M. Deneko
E. Sharipova**

Summary: The article analyzes the importance of a cover letter in the English-language segment of the Internet. The relevance of the research is related to the influence of American business communication patterns on national business correspondence systems, which, due to the development of digital technologies, are being integrated into the global network. The authors explore the specifics of the cover letter genre formation, highlighting a number of its subgenres. In conclusion, a linguistic and cultural interpretation of the role of this genre in Western business culture is given.

Keywords: English-language Internet business discourse, cover letter, cultural concept.

Пашина Алёна Владимировна

к.филол.н., доцент, Тюменский индустриальный университет
pashinaav@tyuiu.ru

Денек Марина Витальевна

к.п.н., доцент, Тюменский индустриальный университет
denekomv@tyuiu.ru

Шарипова Эльвира Маннуровна

к.с.н., доцент, Тюменский индустриальный университет
elvira_sha2009@mail.ru

Аннотация: В статье анализируется значение сопроводительного (к резюме) письма в англоязычном сегменте сети Интернет. Актуальность исследования связана с влиянием шаблонов американской деловой коммуникации на национальные системы бизнес-корреспонденции, которые, благодаря развитию цифровых технологий, активно интегрируются в глобальную сеть. Авторы исследуют специфику становления жанра сопроводительного письма, выделяя ряд его подвидов. В заключении дана лингвокультурологическая интерпретация роли данного жанра в деловой западной культуре.

Ключевые слова: англоязычный бизнес-дискурс, сопроводительное (к резюме) письмо, лингвокультурологический концепт.

Несмотря на развитие цифровых средств связи, усиление альтернативных «сетевых» форм взаимодействия и постепенное изменение традиционных форматов делового общения, сопроводительное (к резюме) письмо остается особым жанром в западной деловой культуре. Процесс глобализации национальных экономик поддерживает высокую востребованность шаблонов англоязычного делового дискурса в качестве паттернов международной письменной коммуникации. В настоящее время различные виды сопроводительных писем признаются необходимыми документами, сопровождающими акты кросскультурной коммуникации (поступление в зарубежный университет, получение визы, трудоустройство в международную корпорацию).

Цель статьи – определить роль сопроводительного (к резюме) письма (СП) в англоязычном сетевом бизнес-дискурсе.

Задачи:

1. дать краткий обзор истории возникновения СП;
2. выявить специфику функционирования различных видов СП;
3. интерпретировать выявленные особенности с точки зрения лингвокультурологической парадигмы, связывающей характерные явления национального языка и культуры.

История деловой корреспонденции на английском языке начинается с XV века. Английские купцы все чаще пользовались народным языком, однако латынь была языком официальных английских документов, а французский был языком королевского двора. Многие из самых ранних деловых и административных писем, написанных на английском языке, содержали набор правил, называемых *Ars dictaminis*, представлявших собой формальную и сложную модель, наследованную из латинской риторики. Необходимая схема организации была следующей: адрес, приветствие, уведомление, изложение, распоряжение, прощание, аттестация и дата. Несмотря на то, что диктамен (*dictamen*) почти исчезает в шестнадцатом веке [10], в каком-то смысле, он сохранился до сегодняшнего дня в структуре официального сообщения. Современные официальные письма имеют дату, обращение, комплиментарную концовку. Логичность, риторическая последовательность и композиционная выверенность – основные черты английского письменного делового стиля [4].

Существует мнение, что первое *Curriculum vitae* (CV), адресованное потенциальному работодателю, было написано Леонардо да Винчи [8]. Однако массовая необходимость в письменных обращениях к работодателю появилась в индустриальную эпоху в связи с развитием рынка труда. Начиная с 1930-х годов, «сопроводительное письмо» (*cover letter*) дает объяснение того, что не может

быть найдено в необработанных данных. Первое использование «сопроводительного письма» в контексте занятости относится к 23 сентября 1956 года. Поиск работы, пересмотр резюме и составление сопроводительных писем - это новые навыки для фрагментированной экономики. Расцвет жанра сопроводительного (к резюме) письма приходится на 90-е годы XX века: именно в этот период публикуются различные руководства по составлению этого документа [8].

Сопроводительное письмо в англоязычном бизнес-дискурсе прикладывается к резюме и является частью *job application / заявления о приеме на работу*. Несмотря на дискуссии, возникающие в англоязычном сегменте сети Интернет по поводу необходимости сопроводительного письма в XXI веке, по результатам исследования ResumeLab, сопроводительное письмо является важным компонентом процесса принятия решений среди 83% менеджеров по найму, рекрутеров и HR-персонала [11].

С одной стороны, концепт «сопроводительное письмо» по-прежнему важен в западной корпоративной культуре как один из маркеров универсальной коммуникативной категории «свой-чужой».[3, с.143] С другой стороны, в настоящее время в английском языке нет единого, общепринятого словосочетания для обозначения СП (*cover letter, covering letter, application letter, letter of application, motivation letter, letter of intention* и т.д.), что говорит о процессах дальнейшей эволюции этого жанра деловой корреспонденции.

В статьях, размещенных на экспертных сайтах по поиску работы сети Интернет, в большинстве случаев употребления варианты *cover letter/ covering letter/ application letter / letter of application* взаимозаменяемы. Часть текстов противопоставляет *application letter* и *cover letter*: «Письмо-заявка и сопроводительное письмо – это две совершенно разные вещи. Шаблон письма о приеме на работу – это письмо, содержащее ваши намерения относительно работы, в то время как сопроводительное письмо представляет кандидата и обычно подается вместе с резюме. Написание сопроводительного письма и написание письма с заявлением о приеме на работу следуют почти одним и тем же рекомендациям, но отличаются тем, как они должны быть представлены» [5]. В качестве отличительных черт *application letter* указывают объем, внимание к деталям, самодостаточность: *cover letter/ covering letter* всегда привязано к резюме, *application letter* вполне самостоятельный документ, заявляющий о намерении занять вакансию и перечисляющим все необходимые качества кандидата.

Motivation letter, letter of purpose, personal statement - сравнительно новые подвиды СП, не имеющие, в отличие от *cover letter/ covering letter /application letter* дефиниций в словарях современного английского языка [3, с.135]. Указанные субжанры СП требуются как заявле-

ние о намерении в ряде специфических ситуаций: поступление в университет, присоединение к волонтерскому сообществу/некоммерческой организации, заявление о приеме на стажировку, сообщение о желании работать в компании.

В западной системе высшего образования победа в конкурентной борьбе за стипендию/место в магистратуре может быть обеспечена безупречным мотивационным письмом, подчеркивающим достоинства кандидата и свидетельствующим о его несомненно высокой осознанности и мотивации. *Мотивационное письмо (Motivation letter/motivational letter)* «объясняет причину, по которой вы, как абитуриент, были бы идеальным кандидатом на университетскую программу/стипендию, на которую вы претендуете, что требует детального изучения общей академической среды университета и различных программ со стороны студента. Обычно в мотивационном письме соискатель часто упоминает о своей квалификации и достижениях за последние несколько лет» [7]. Мотивационное письмо может понадобиться при оформлении визы в некоторые страны (Канада, Австралия), при аренде или покупке жилья: иногда арендодатель или члены закрытого кондоминиума достаточно придирчиво рассматривают представленные кандидатуры.

В ряде случаев термины *motivation letter/motivational letter /letter of motivation* используются как синонимы *letter of intention/letter of interest*: «Письмо о заинтересованности – это вступительное письмо, адресованное организации, которая не обязательно может иметь работу, доступную для заявителя. Написание письма о заинтересованности сообщает о желании работать с целевой компанией, если появится такая возможность» [9]. Главное отличие *letter of intention/letter of interest/letter of motivation* от *cover letter/application letter* - время написания письма. Письмо заинтересованности может быть подано в любой момент, в то время как сопроводительное (к резюме) письмо обычно привязано к определенной вакансии.

Итак, несмотря на доводы критиков о том, что с развитием готовых анкет на онлайн-платформах по трудоустройству СП отживает свой век [8, 11], разнообразие новых вариантов вербализации концепта «сопроводительное письмо» говорит о важности данного жанра. На наш взгляд, этот феномен объясняется спецификой западной деловой культуры.

Соединенные штаты Америки, входящие в число лидеров мировой экономики и генерирующие две трети контента англоязычного бизнес-дискурса, по классификации Э. Холла, принадлежат к странам с низкоконтекстной культурой (Low-context cultures) – это культуры, в которых большая часть информации содержится в словах, а не в контексте общения, люди открыто выражают свои желания, намерения, не предполагая, что их можно по-

нять из ситуации общения. Низкоконтекстные культуры отличает:

1. прямая и выразительная манера речи;
2. невербальное общение менее значимо;
3. всё должно быть выражено словами;
4. конфликт созидателен;
5. в отдельных случаях возможно открытое выражение недовольства [6].

В целом стиль англоязычной деловой корреспонденции принято считать «прямым коммуникативным стилем», подразумевающим «использование таких речевых средств и дискурсивных стратегий, которые ясно и недвусмысленно позволяют понять коммуникативные намерения адресанта. Адресат может легко декодировать высказывание адресанта без привлечения дополнительного контекста»[4]. Такая стратегия общения связана с желанием сэкономить свое и чужое время: «Time is money».

Цель СП – представить заявителя как уникального профессионала, соответствующего требованиям вакансии, установить заочный личный контакт с лицом, принимающим решение о найме, мягко убедить его/ее в необходимости дальнейших действий (рассмотрение резюме, приглашение на собеседование). Податель СП явно и недвусмысленно заявляет о своих намерениях занять вакансию, в качестве аргументов используя информацию, изложенную особым, выгодным для составителя образом. Современный пакет документов *job application* транслирует уверенность в равных возможностях любого кандидата, подкрепляемую антидискриминационными движениями, что приводит к трансформации шаблонов традиционного резюме в англоязычном сегменте сети Интернет [2]. Сокращение объема СП, использова-

ние визуального структурирования (bullets / графическое выделение пунктов), отказ от традиционных стилистических клише, сближение с разговорными формами современного языка используется для усиления эффективности средств воздействия на адресата [3, с.143].

Одновременно с этой тенденцией расширение функций *motivation letter/motivational letter /letter of motivation* до *letter of intention/letter of interest* или синонимическое использование *motivation letter/motivational letter* и *cover letter* говорит об усилении концепта *мотивация* западной культуре. Индивидуализм, заявленный как одно из специфических черт американской культуры, характеризуется предельной ориентацией индивидуумов на личные интересы [1]. Сущность сопроводительного (к резюме) письма - открытое выражение и признание этих интересов, демонстративная высокая оценка своих профессиональных и надпрофессиональных навыков (*hard skills /soft skills*) .

Таким образом, сопроводительное письмо, с одной стороны, как и любое официально-деловое письмо, содержит традиционные черты английской деловой корреспонденции, с другой, отражает новейшие тенденции в развитии цифровых бизнес-коммуникаций. Субжанры СП в современном английском языке свидетельствуют о процессе дальнейшей спецификации текстовых шаблонов, функции которых связаны с одной из важнейших сфер жизни человека в XXI веке - самоактуализации, самопрезентации и продвижении себя как профессионала в высококонкурентной среде постиндустриального общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Оксина К.И. Типология организационных культур Герта Хофстеда //Библиотека управления [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.cfin.ru/management/people/culture/Hofstede.shtml> (дата обращения: 17.08.2020).
2. Пашина А.В., Омелаенко Н.В., Денек М.В. Специфика вербализации концепта ЕМРОУЕЕ в шаблонах резюме англоязычного бизнес-дискурса //Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2019. № 10. С. 160-164.
3. Пашина А.В., Омелаенко Н.В., Чалых Н.А. Концепт Cover letter / Сопроводительное письмо в современном сетевом англоязычном бизнес-дискурсе // Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 3. С. 133-143.
4. Стеблецова А.О. Дискурсивно-лингвистические особенности делового коммуникативного стиля // Вестник ТГУ. 2009. №12. -URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivno-lingvisticheskie-osobennosti-delovogo-kommunikativnogo-stilya> (дата обращения: 16.08.2020).
5. Difference between Job Application Letter and Cover Letter//Template.net URL: <https://www.template.net/business/letters/difference-between-job-application-letter-and-cover-letter>
6. Hall E.T. Beyond Culture. NY: Anchor Books, 1977. 281 p.
7. How to Write a Good Motivation Letter [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.edunation.co/studyinfinland/blog/how-to-write-good-motivation-letter/> (дата обращения: 16.08.2020).
8. Lurie S. The Cover Letter: A Short History of Every Job-Seeker's Greatest Annoyance//TheAtlantic.com [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.theatlantic.com/business/archive/2013/09/the-cover-letter-a-short-history-of-every-job-seekers-greatest-annoyance/279564> (дата обращения: 16.08.2020).
9. The Key Difference Between Cover Letter and Motivational Letter//Skillroads.com [Электронный ресурс]. - URL: <https://skillroads.com/blog/the-key-difference->

- between-cover-letter-and-motivational-letter (дата обращения: 16.08.2020).
10. Thomas J. Business Writing in History: What Caused the Dictamen's Demise? // Journals.sagepub.com [Электронный ресурс]. - URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002194369903600102> (дата обращения: 16.08.2020).
11. Tomaszewski M. Are Cover Letters Necessary in 2020? (Survey) // Resumelab.com [Электронный ресурс]. - URL: <https://resumelab.com/cover-letter/are-cover-letters-necessary> (дата обращения: 14.08.2020).

© Пашина Алёна Владимировна (rashinaav@tyuiu.ru), Денеко Марина Витальевна (denekomv@tyuiu.ru), Шарипова Эльвира Маннуровна (elvira_sha2009@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тюменский индустриальный университет

СТИЛИСТИЧЕСКОЕ СОПОСТАВЛЕНИЕ СРЕДНЕАНГЛИЙСКОЙ ПЬЕСЫ «КРЕЩЕНИЕ» ИЗ ЦИКЛА Н-ТАУН И РАННЕНОВОАНГЛИЙСКОЙ ПЬЕСЫ ДЖ. БЭЙЛА «ПРОПОВЕДЬ ИОАННА КРЕСТИТЕЛЯ В ПУСТЫНЕ»

Хавронич Алина Алексеевна

Преподаватель, Высшая Школа Экономики (Москва)

Lene_rocks@mail.ru

STYLISTIC JUXTAPOSITION OF A MIDDLE ENGLISH PLAY «BAPTISM» FROM THE N-TOWN CYCLE AND AN EARLY MODERN ENGLISH PLAY «JOHAN BAPTISTES PREACHYNGE IN THE WYLDERNESSE» BY J. BALE

A. Khavronich

Summary: The research subject is represented by stylistically marked elements and realizations of devices which determine the specificity of two dramatic adaptations of the scriptural plot about John the Baptist — ones related to the Middle English and Early Modern English periods, namely «Baptism» from the mystery cycle of N-Town and «Johan Baptistes Preachynge in the Wyldernesse» by J. Bale. The major categories of elements are viewed from the viewpoint of semantic and metasemiotic features realized in the context as well as types of syntagmatic organization, and these are analyzed from the standpoint of relevant tendencies of the use of the language for artistic purposes. The results of the given comparative stylistic analysis foster the exposure of the directions in which stylistic strategies and means of aesthetic effect production evolved within religious drama from the Middle English to Early Modern English period.

Keywords: English Medieval drama, EmodE religious drama, mystery cycles, J. Bale, stylistically marked elements.

Аннотация: Предметом исследования являются стилистически маркированные элементы и реализации приемов, определяющие своеобразие двух переложений скриптурального сюжета об Иоанне Предтече, относящихся к среднеанглийскому и ранненовоанглийскому периоду, — пьесы «Крещение» из мистериального комплекса Н-Таун и пьесы Дж. Бэйла «Проповедь Иоанна Крестителя в Пустыне». Основные категории единиц рассматриваются и сопоставляются в плане реализуемых в контексте семантических и метасемiotических свойств и типов синтагматической организации, анализируются с точки зрения актуальных тенденций использования языка художественной литературы. Результаты данного сравнительного анализа позволяют выявить основные направления развития стилистических стратегий и средств создания эстетического эффекта в религиозной драме со среднеанглийского по ранненовоанглийский период.

Ключевые слова: английская средневековая драма, ранненовоанглийская религиозная драма, мистериальные циклы, Дж. Бэйл, стилистически маркированные элементы.

К концу XIV в., когда фрагменты Вульгаты были переведены на английский под руководством Дж. Уиклифа, в средневековой Англии были особенно популярны религиозные мистериальные циклы. Как указывает С. Беквит, «мистерии создавались и ставились мирянами на родном [английском] языке в то время, когда перевод Вульгаты с латыни представлял проблему» [11, р. 85]. В XV в. религиозная драма проходит этап постепенной секуляризации, и в начале ранненовоанглийского периода большей популярностью пользуются уже пьесы жанра моралите. Единственным известным образцом ранненовоанглийской художественной литературы, структурно и концептуально соотносящимся с традицией средневековых циклических мистерий, является трилогия протестантского епископа Дж. Бэйла, зафиксированная в «Харлеанской коллекции» (The Harleian

Miscellany I, датируется 1744 г. [9, р. 329] и базируется на утерянном тексте 1538 г.).

В данной статье предлагается со стилистической точки зрения сравнить среднеанглийскую пьесу «Крещение» (Baptism) из «цикла» Н-Таун [2] и ранненовоанглийскую пьесу Дж. Бэйла «Проповедь Иоанна Крестителя в пустыне» (Johan Baptistes Preachynge in the Wyldernesse) [10, р. 481-491] из упомянутой ранее трилогии. Условность терминологического обозначения «цикл» объясняется тем фактом, что рукопись, в которой пьесы Н-Таун зафиксированы (MS Cotton Vespasian d.8), как пишет Л.М. Клоппер, «представляет их, как если бы они формировали цикл от эпизода создания до эпизода Страшного Суда, хотя... являет собой компиляцию пьес изначально разнородного происхождения, которые были сгруппированы автором/составителем не ранее, чем в последнее

десятилетие XV в.» [12, p. 754]. Материал для анализа выбран ввиду существенного содержательного и формального сходства произведений, раскрывающих один и тот же скриптуальный сюжет. Сопоставление стилистических стратегий, задействованных создателями этих религиозных пьес, осуществляется, чтобы, с одной стороны, эксплицировать их стилистическое своеобразие, и, с другой стороны, более глубоко осмыслить некоторые тенденции использования языка художественной литературы в среднеанглийский и ранненовоанглийский период. Выявленные категории стилистически маркированных единиц рассматриваются в статье с помощью лингвостилистического анализа, подразумевающего оценку реализуемых элементом метасемиотических свойств в связи с соотношением этого элемента с другими единицами и средствами (то есть контекстуальными условиями). Для уточнения значений и потенциально актуализируемых метасемиотических свойств единиц автор обращается к корпусному словарю среднеанглийского MED [15] и Хельсинкскому корпусу ICAME-NC [16] (доступ к корпусу предоставлен научной платформой Clarino Bergen Center).

В ходе анализа рассматриваемых пьес обнаруживается такое средство создания эстетического эффекта, как активное введение цитат и аллюзий к Библии. В обоих образцах за единичными исключениями (например, соотносящихся с Книгой пророка Исаии (40:3) [4, p. 132] вставок «Я глас пустыни» (I am the voys of wyldirnese) в пьесе Н-Таун, «Я вопиющего глас» (I am the cryars voice) в тексте Бэйла) через интертекстуальные вкрапления данного типа вводятся расширенные скриптуальные метафоры. Например, в среднеанглийской пьесе Иоанн (Johannes) произносит фразу «Дерево, что бесплодно и не принесет плода,/Хозяин срубит его и бросит в огонь!» (A tre that is bareyn and wyl bere no frute,/The ownere wyl hewe it down and cast it on the fyre!), а в пьесе Бэйла тот же персонаж (Joannes Baptista), обращаясь к саддукеям и фарисеям, изрекает: «Остерегайтесь, если желаете, секира положена к корню» (Be ware if ye lyst, the axe is put to the rote). В обоих произведениях отсылка к Евангелию от Луки (3:9) [5, p. 66] используется авторами для создания эффекта тождества между пьесой и Священным Писанием. В связи с этим представляется целесообразным отметить ориентацию текстов на принцип, который в работах Ю. М. Лотмана обозначается как «сверхупорядоченность плана выражения» [1, с. 326], работающая на эстетику тождества. Введение аллюзий и цитат к Библии в пьесе Бэйла осуществляется для ориентации на каноническую систему («ритуализированное искусство»), что единит данное произведение с корпусом средневековых текстов (включая «Крещение»), где краугольным поэтологическим принципом является «осуществление предустановленных правил и значимые элементы которых суть элементы заранее данной канонической системы» [Там же, с. 315]. При канонизированной модели

кодировки эти элементы являются деавтоматизированными, не лишенными информационной активности. Помимо упомянутого вкрапления в пьесе «Крещение» задействуется отсылка к Евангелию от Луки (3:17) [3, p. 40] «Зерно, что хорошо, люди сохраняют его полностью чистым,/Сорняки, что просты, не стоят ничего» (Corne that is good, man kepe it ful clene;/Chaff that is sympyl is sett wul nere at nought), и далее этот тезис разъясняется: «Так люди, у кого праведная жизнь, Богом избраны будут,/Когда грешники подобны плевелам, и в ад будут посланы» (So good men of levynge to God chosyn bene/Whan synful men be lyke chaff and to helle shul be brought). В пьесе Бэйла этот же образ развивается: Иоанн, например, указывает, что верующим следует «совершать благотворные поступки милосердия» (exercyse the frutefull dedes of mercye), «показать надлежащие плоды покаяния» (shewe fourth the due frutes of repentaunce), «следовать Христову Евангелию и так процветать» (Folowe Christes Gospell, and therin fructifye). Оказываясь соотносительными с метафорой, развиваемой в введенных цитатах и аллюзиях к Библии, галлицизм 'fruit' и его производные 'fruitful'/'fructifi(en)' реализуют лексическую полифонию номинативного значения ('плод', 'плодоносный', 'принести плод') и переносного значения ('положительный результат', 'благотворный', 'процветать' соответственно). Таким образом, в ранненовоанглийской пьесе интертекстуальные вкрапления, соотносящиеся со Священным Писанием, не только выстраивают развернутую метафору и способствуют восприятию текста как части религиозного дискурса (как в пьесе «Крещение»), но развивают семантический и метасемиотический потенциал других маркированных единиц.

В значительной степени стилистическое своеобразие обеих рассматриваемых пьес определяет наличие существенного количества единиц, которые можно обозначить как конвенциональные лексические элементы и комплексы, закрепленные в религиозном дискурсе (в Священном Писании и других произведениях, составляющих корпус религиозной литературы). В случае пьесы «Крещение» к таким традиционным элементам можно отнести, например, атрибутивный комплекс «Бог власти наибольшей» (Lord of myghtys most), фразу «грех отринуть» (*synne forsake*), а также отдельные высокочастотные единицы, ассоциируемые с религиозными контекстами: 'dampnen' (проклинать), 'forlÿsen' (отвергать), 'venġen' (воздавать отмщение), 'reconcilen' (обрести смирение). В пьесе Бэйла к обсуждаемой категории относятся, в частности, многочисленные традиционные наименования Бога и его ипостасей: «Мессия» (Messias), «наш небесный правитель» (our Heavenly Kyng), «Отец всевечный» (Father everlastynge), «отец всемогущий» (father omnipotent), «великий создатель» (myghty maker), «отец, сын и дух живущий,/Что есть один Бог в ипостасях трех» (The father, the sonne and sprete lyvynge,/Whych are one God in persones thre). Как и в случае рассмотренных

ранее интертекстуальных вкраплений, отсылающих к Священному Писанию, эти устойчивые для религиозного дискурса элементы вводятся в обеих пьесах для реализации принципов эстетики тождества, ориентации на каноническую систему. Однако Бэйл, в отличие от авторов среднеанглийской пьесы, организует и эти традиционные элементы таким образом, чтобы существенно развить их семантический и метасемиотический потенциал. Например, устойчиво ассоциируемая с Иоанном Крестителем единица 'fōr(e-renner' ('предвестник, предтеча'), являющаяся словообразовательной калькой латинского элемента 'praecursor', как правило, не выстраивала образных рядов в религиозных пьесах. В работе П. Аппе [8], посвященной сопоставлению нескольких драматических переложений сюжета об Иоанне Крестителе (как пишет исследователь, он фокусируется на «двустороннем процессе ассимиляции и отклонения» [Там же, р. 8], на балансе преемственности и продиктованного протестантской доктриной разрыва с традицией), осуществляется значимая дифференциация между категориями скриптуальных образов и повествовательных элементов, (1) присущими мистериальным адаптациям данного сюжета и воспроизведенными Бэйлом; (2) присущими другим образцам и намеренно пропущенными в пьесе Бэйла; (3) подверженными значительной реинтерпретации у Бэйла. Концепт крещения Иоанна как прообраза, предтечи грядущего относится как раз к третьей категории: в рамках произведения Бэйла функция Предтечи заключается не только в подготовке явления Христа. Само это событие сигнализирует, по задумке епископа, воцарение новой эпохи — времени торжества протестантской (то есть истинной, в интерпретации Бэйла) веры, сменяющей систему прежнего (католического) мироустройства, характеризующегося культом патристической экзегезы и символических обрядов. Мотив разделения времени на прошлое и грядущее и связанной с ним приуготовительной роли Иоанна Бэйл стремится развить через задействование самых разных стилистических средств. В частности, расширению семантического и метасемиотического потенциала упомянутой ранее единицы 'fōr(e-renner' способствует включение в текст пьесы таких лексических элементов, как ингерентно коннотативные (коннотация стилистического плана) глаголы 'prēvent(en)' (напрямую < лат. 'praeventus') и 'prēparāt(en)'; также заимствованный напрямую из латыни (< 'praeparātus'), существительные-галлицизмы 'messāġĕr', 'passe-porte'. Глагол 'prēvent(en)' в тексте пьесы Бэйла обозначает 'предвосхищать' (это значение в современном английском практически никогда не ассоциируется с данным элементом) и воспроизводится в следующем контексте: «Чье [Иисуса] целительное пришествие Иоанн Креститель предвосхитит,/Проповедуя покаяние, Его великий путь чтобы приготовить» (*Whose wholsom commynge Johan Baptyst wyll prevent,/Preachynge repentaunce, Hys hygh way to prepare*). Соположение семантически совпадающих глаголов 'prēvent(en)'/ 'prēparāt(en)' с ингерентно коннота-

тивным элементом 'prēching(e)' производит эффект паронимической аттракции и концептуально связывает идею ожидания явления Христа как рубежа эпох с темой «целительной» проповеди Предтечи. Субстантивный элемент 'passe-porte' встречается в рамках фразы «Крещение мое для вас сигнализирует/Прощение Христа, если в ваших грехах вы покаетесь... оно гарантирует благодать,/Закрепляя вам разрешение [попасть] на небеса» (*Thys baptyme of myne to yow doth represent/Remyssyon in Christ, in case your synnes ye repent... it assureth yow of grace,/Sealyng your pasport unto the hyghar place*). Таким образом, единица развивает свою семантику далее номинативного значения ('разрешение путешествовать на определенной территории') и функционирует метафорически, обозначая 'отпущение греха, божественное разрешение попасть в рай'.

Кроме того, идея приближения момента смены эпох реализуется с помощью лексического повтора и приема морфологического варьирования. В пьесе Бэйла до явления Христа многократно повторяются семантически тождественные адгерентно коннотативные глаголы 'ap(p)rōch(en)'; 'ap(p)ēr(en)' и герундий 'cōminge'. Это синонимическое дублирование призвано усилить эффект ожидания сына Божьего и грядущих перемен. Для этой же цели Бэйл задействует прием соположения морфологических вариантов: в данном случае речь идет, например, о (1) соположении заимствованного из латыни субстантивного элемента 'prēparāciōn' и образованного от него путем регрессивной деривации глагола 'prēparāt(en)'; (2) чередовании глагола 'cōm(en)' и соответствующего герундия 'cōminge'. Этот прием ассоциировался в эстетической парадигме, формирующейся в начале ранненовоанглийского периода, с высоким стилем (*aureate style*). При анализе ранненовоанглийского художественного текста необходимо осознавать актуальную эстетическую значимость стилистической концепции «изобилия» (*coria*). Одним из основных способов реализации принципа стилистического изобилия являлось использование приемов варьирования, которые, как отмечает С. Адамсон, «обыгрывают элемент устойчивости или повтора, противопоставленный элементу изменчивости» [14, р. 549]. Прием соположения морфологических вариантов, как и, например, синонимическое дублирование, относился как раз к средствам варьирования: план содержания в целом остается неизменным, план выражения полностью (в случае соположения семантически совпадающих единиц) или частично (в случае соположения морфологических вариантов) меняется. Кроме того, Бэйл акцентирует идею смены эпох другими морфологическими средствами: например, устойчиво воспроизводятся конструкции с формами настоящего/прошедшего времени (для указания на уходящую эпоху) и футурума (для указания на приближение явления Христа и торжества новой протестантской эры). Например, толковник (*Baleus Prolocutor* – ла-

тинизированное наименование Бэйла, дословно «Бэйл говорящий [от имени кого-либо, назначенный кем-то] произносит фразу «Закон [традиции, обряды] и Пророки движутся теперь быстро к концу, /Что были лишь тенями и предзнаменованиями его [Иисуса] явления» (The Lawe and Prophetes *draweth* now fast to an ende, /Which were but shaddowes and fygures of hys commynge) и поясняет, используя формы будущего времени: «Царство Христа теперь начнет процветать» (The kyngdome of Christ *wyll* now *begynne to sprynge*), «Теперь Мессия... Явится миру, людям наглядно» (Now *shall* Messias... *Apere* to the worlde in manhode evydent). Приведенный анализ призван продемонстрировать, что для реализации значимой для Бэйла идеи задействуются и лексические, и морфологические средства, а особая синтагматическая организация (соположение синонимов и морфологических вариантов) способствует существенному развитию семантического и метасемиотического потенциала изначально нейтральных (с точки зрения эмоционально-оценочной коннотации) единиц, которые именно в контексте пьесы обретают маркированность. Вообще развитие адгерентно коннотативных единиц составляет, пожалуй, самую сильную, отличительную и репрезентативную сторону поэтики анализируемой реформационной пьесы.

В обеих пьесах, тем не менее, преобладающую долю стилистически маркированных элементов составляют ингерентно коннотативные единицы. Наиболее значимой подкатегорией ингерентно коннотативных элементов оказываются существительные с отвлеченной семантикой. В случае обоих драматических образцов большинство абстрактных существительных можно классифицировать в соответствии с развиваемой семантикой на несколько логически противопоставленных групп. В среднеанглийской пьесе это: элементы, развивающие семантику блаженства ('mirth(e), 'joi(e), 'glē, 'blis(se)); элементы, связанные с семантикой грешности ('trespās, 'prīd(e), 'wrecchednes(se)), элементы, связанные с концептом покаяния и смирения ('amēnde(s), 'penaunce'). Единицы этой категории в среднеанглийской пьесе призваны развивать отвлеченный план, и значимым со стилистической точки зрения фактом в данном случае оказывается глобальная взаимосвязанность всех абстрактных существительных. Коннотативные абстрактные существительные в пьесе Бэйла также соотносятся с традиционными для религиозного дискурса дихотомиями: грешное (гордое, мятежное, алчное)/праведное (смирненное); спасение (покаяние)/обречение на проклятие Божье и т. д. Однако стилистическая организация произведения Бэйла отличается тем, что практически все абстрактные существительные формируют бинарные или более развернутые синонимические ряды, что, как уже отмечалось, соотносится со значимой в XVI в. художественной стратегией варьирования. Например, вводятся следующие ряды синонимов (в том числе контекстуальных), семантически раскрывающих тему грешного и часто

обладающих коннотацией и эмоционально-оценочного, и стилистического плана (возвышенные слова): «лукавство и безрассудство» (deceyte and temeryte), «ваша безнравственность, гордость и лицемерие» (your malyse, your pryde and hypocresye), «вся мерзость и ложное притворство» (all fylth and false dyssymulacyon). Благодаря соположению указанные элементы реализуют в контексте максимально абстрактное значение, реализуют эффект синонимической конденсации.

Одним из наиболее частотно воспроизводимых типов синтагматической организации маркированных элементов в анализируемых пьесах можно считать описательные атрибутивные словосочетания. В обеих пьесах во многих случаях воспроизводятся сочетания с определяемым существительным и одним адъективным элементом в пре- или постпозиции. В среднеанглийский период, как отмечает О. Фишер, четко закрепленного порядка этих элементов не было, и введение адъективной единицы в постпозиции не было редким явлением [13, р. 214]. При этом исследователь отмечает, что «под влиянием французского... заимствованные прилагательные (которые использовались в постпозиции в старофранцузском) часто помещались после определяемого слова»; кроме того, «если задействовались два адъективных элемента, один мог предшествовать определяемому, а один стоять после него, либо оба могли следовать за определяемым словом» [Там же, р. 214]. Что касается ранненовоанглийского периода, согласно У. Донс, большинство лингвистов признает, что «модель “определяющее слово (прилагательное)–“существительное” использовалась чаще всего» [6, р. 170]. При этом Донс, ссылаясь на работу М. Горлач [7, р. 104], констатирует, что «появление прилагательного в постпозиции... было явлением более частотным для ранненовоанглийского, чем для современного английского, и фиксируется во всех регистрах» [6, р. 170]. Исходя из приведенных фактов, можно заключить, что в обеих пьесах любой порядок элементов в рамках атрибутивного комплекса не может сам по себе указывать на стилистическую маркированность. Теперь предлагается рассмотреть конкретные образцы коннотативных атрибутивных словосочетаний из среднеанглийской мистерии. Во-первых, в значительном количестве случаев в роли определения здесь служат интенсифицирующие значение единицы 'gōd' ('благостный', 'надлежащий')/'grēt' ('великий'), например: «благостное покаяние» (good penauns), «великий грех» (grett synne), «великие муки» (gret sorow). Функция таких адъективных элементов сводится к усилению экспрессивности. В большинстве остальных атрибутивных комплексов обсуждаемого структурного типа обнаруживаются прилагательные, которые также можно считать конвенциональными в рамках религиозного дискурса: «грешная жизнь» (synful lyff), «от путей грешных» (from weys wylde), «души грешные (темные)» (develys derke). Для большинства атрибутивных групп в ранненован-

глийской пьесе характерны те же признаки, что были выявлены ранее в связи с функционированием коннотативных абстрактных существительных: глобальная семантическая взаимосвязанность, расширение значения, функция создания единого отвлеченного плана. Однако в тексте Бэйла появляются и многокомпонентные комплексы с несколькими определениями, состоящими в отношениях (контекстуальной) синонимии, например: «назойливый лепечущий глупец» (*a busye pratlynge fole*), «самым смиренным кротким образом» (*in most meke humble wyse*), «бесплодные неплодоносные деревья» (*unfruteful, wythered trees*).

Таким образом, на примере особенностей функционирования интертекстуальных вкраплений, отсылающих к Священному Писанию, коннотативных элементов, в том числе абстрактных существительных, атрибутивных комплексов было продемонстрировано, что стилистическая организация проанализированной среднеанглийской пьесы преимущественно опирается на задействование частотных ингерентно коннотативных единиц, являющихся конвенциональными для религиозного дискурса. Стилистическое своеобразие пьесы «Крещение» определяется во многом тем фактом, что подобранные элементы оказываются взаимосвязанными и

выстраивают единый отвлеченный план. Те же средства используются и Бэйлом для ориентации на эстетику тождества, однако в его пьесе среднеанглийские модели усложняются, прежде всего, за счет лексического повтора и синонимического дублирования (с реализацией синонимической конденсации и лексической полифонии, в том числе, вводятся бинарные ряды прилагательных в рамках многокомпонентных атрибутивных комплексов), а также морфологических средств, особенно приема соположения морфологических вариантов. Взаимодействие этих средств позволяет существенно развить объем семантических и метасемиотических свойств элементов, в частности, изначально нейтральные слова обретают маркированность, ряд слов актуализирует максимально отвлеченное значение или соотносится с богатой метафорической системой. Сообразно эстетическим принципам формирующегося в ранненовоанглийский период высокого стиля, каждый значимый концепт в пьесе Бэйла обретает целый ряд реализаций (план выражения постоянно варьируется при едином плане содержания). Результаты анализа позволяют заключить, что Бэйл искусно сочетает традиционные для средневековой драмы способы создания эстетического эффекта с теми, что стали актуальными именно в начале ранненовоанглийского периода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лотман Ю.М. Каноническое искусство как информационный парадокс // Статьи по семиотике культуры и искусства. СПб.: Академический проект, 2002. С.314-322.
2. Baptism (Play 22) // *The N-Town Plays* / Ed. by D. Sugano. Kalamazoo: Medieval Institute Publications, 2007. URL: <https://d.lib.rochester.edu/teams/text/sugano-n-town-plays-play-22-baptism> (дата обращения: 11.08.2020).
3. Barclay W. The Gospel of Luke. Louisville: Westminster John Knox Press, 2001. 355p.
4. Chase R.S. Making Precious Things Plain. Old Testament Study Guide, Pt. 3: The Old Testament Prophets. Vol. 9. Washington: Plain & Precious Publishing, 2010. 486p.
5. Dapaah D.S. The Relationship Between John the Baptist and Jesus of Nazareth: A Critical Study. Lanham: University Press of America, 2005. 205p.
6. Dons U. Descriptive Adequacy of Early Modern English Grammars. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2012. 315p.
7. Görlach M. Introduction to Early Modern English. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 456p.
8. Happé P. Rejecting and Preserving: Bale's Dramatisation of the Baptism of Christ // *Cahiers Elisabéthains*. Autumn 2014. Vol. 86. P.8-22.
9. Lancashire I. Dramatic Texts and Records of Britain: A Chronological Topography to 1558. Toronto/Buffalo: University of Toronto Press, 1984. 633p.
10. Medieval Drama: An Anthology / Ed. by G. Walker. Oxford: Blackwell Publishing, 2009. 630p.
11. The Cambridge Companion to Medieval English Literature 1100-1500 / Ed. by L. Scanlon. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 294p.
12. The Cambridge History of Medieval English Literature / Ed. by D. Wallace. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 990p.
13. The Cambridge History of the English Language. Vol. II. 1066-1476 / Ed. by N. Blake. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 676p.
14. The Cambridge History of the English Language. Vol. III. 1476-1776 / Ed. by R. Lass. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 668p.
15. The Electronic Middle English Dictionary (based on Middle English Dictionary) / Comp. by H. Kurath, Sh. Kuhn. Michigan: University of Michigan, 2001. URL: <http://quod.lib.umich.edu/m/med/> (дата обращения: 11.08.2020).
16. The Helsinki Corpus of English Texts (a structured multi-genre diachronic corpus) / Comp. by M. Rissanen, J. Tyrkkö. Helsinki: University of Helsinki, 2014. URL: <http://clarino.uib.no/korpuskel/simple-query> (дата обращения: 13.08.2020).

© Хавронич Алина Алексеевна (lene_rocks@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Alieva S. – Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala)

Aybatyrova M. – edging. philol. Sciences, Art. Prep., Dagestan State Agrarian University, Makhachkala

Bashkirova K. – Senior Lecturer, Kazan Federal University

Bikbaev V. – candidate of political sciences (PhD in politics), associate professor, Novosibirsk high military command school

Danilova V. – Postgraduate student, Moscow State University Lomonosov

Deneko M. – Candidate of Pedagogic Sciences, associate professor, Tyumen Industrial University

Dinevich I. – PhD, Assistant Professor, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)

Ermishina E. – postgraduate student, Russian state University for the Humanities

Gadziakhmedov N. – Doctor of Philological Sciences, Professor, Dagestan State University, Makhachkala

Gatiyatullina L. – Master of Philology, Kazan Federal University

Grishaeva Ju. – Doctor of Education, associate professor, Moscow Region State University

Guryanov I. – Candidate of Philology, Associate professor, Kazan Federal University

Inevatkina S. – Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Mordovsk State Pedagogical University named after M.E. Evseev» (Saransk)

Ivannikova M. – PhD in Education, Senior lecturer, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov (Simferopol)

Our authors

Kasimova E. – Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Mordovsk State Pedagogical University named after M.E. Evseev» (Saransk)

Khavronich A. – Educator, National Research University Higher School of Economics (Moscow)

Kirichenko R. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Saint-Petersburg military the order of Zhukov Institute of National Guard Troops of the Russian Federation

Kurbanov I. – Candidate of Philology, Professor, Surgut State University

Kuznechenkova G. – graduate student, Tsiolkovsky Kaluga State University.

Pashina A. – Candidate of Philological Sciences, associate professor, Tyumen Industrial University

Peshkov D. – Saint-Petersburg military the order of Zhukov Institute of National Guard Troops of the Russian Federation

Prokopenko V. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Saint-Petersburg military the order of Zhukov Institute of National Guard Troops of the Russian Federation

Sharipova E. – Candidate of Sociological Sciences, associate professor, Tyumen Industrial University

Tcirulnikov N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Saint-Petersburg military the order of Zhukov Institute of National Guard Troops of the Russian Federation

Yarullina Zh. – senior tutor, National Research University MPEI, Moscow; postgraduate student, Moscow Region State University

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).