

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№3–2 2021 (МАРТ)

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.

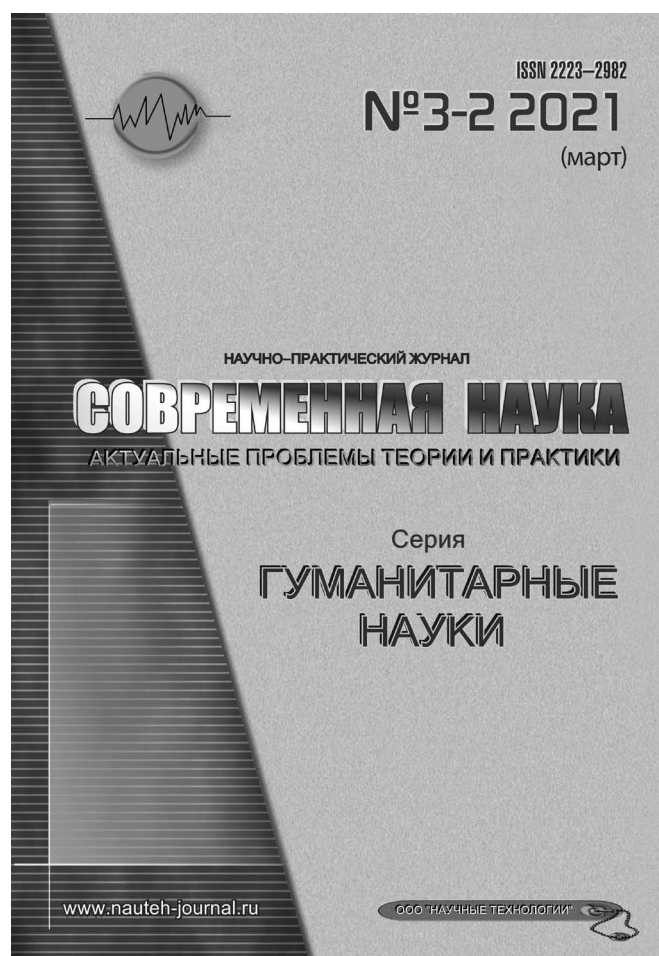
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 3-2 (март) 2021 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 26.03.2021 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Бондаренко С.Я. – Численность провинциального чиновничества в 1940-е – начале 1950-х гг.
Bondarenko S. – The number of provincial bureaucracy in the 1940s – 1950s 6

Дмитриева В.В. – К вопросу о переселении христианского населения из Крыма в Приазовье в конце XVIII в.
Dmitrieva V. – To the question of the relocation of the Christian population from the Crimea to the Priazov region at the end of the XVIII century 14

Лаврова И.А., Аракелян М.А. – Социальные аспекты истории форсированного развития индустриального комплекса Урала в 20–30-е гг. XX века
Lavrova I., Arakelyan M. – Social aspects forced development stories Ural industrial complex in the 20-30s. XX century 17

Николаев Д.А., Хвостова И.А. – Общая характеристика первого этапа походного марша нижегородского ополчения (зима 1812 – весна 1813 гг.)
Nikolaev D., Khvostova I. – Preliminary stage of formation of the Nizhny Novgorod militia in July – August 1812 22

Педагогика

Ачкасова Н.Н. – Проведение конкурса творческих презентаций с использованием ИКТ
Achkasova N. – Conducting a competition of creative presentations using ITC 26

Бурина Е.В. – Создание лингводидактической мультимедийной среды обучения иноязычному речевому общению
Burina E. – Creating linguodidactic multimedia environment for foreign language speech communication teaching 29

Ван Тун – Система педагогического управления обучением двигательным действиям студентов институтов физической культуры
Wang Tong – Pedagogical control system of training motor actions of students of institutes of physical culture 34

Волкова Н.П. – Проблема адаптации современного студента в информационном образовательном пространстве
Volkova N. – The problem of adaptation of the modern student in the information educational space 37

Глотова А.В. – Формирование гибких навыков студентов гуманитарных направлений подготовки при изучении иностранного языка в онлайн-среде
Glotova A. – Developing soft skills of students of humanities while learning a foreign language in online environment 41

Голикова Т.О. – К вопросу об исправлении ошибок на занятиях английского языка
Golikova T. – The issue of correcting mistakes in classes of English 47

Гончаров С.А. – Мотивационно-ценностный критерий в структуре гражданской ответственности будущего военного летчика
Goncharov S. – Motivational and value-based criterion in the structure of civil responsibility of a future military pilot 50

Елизарова И.О., Алёшина Е.О., Куралесина В.П., Гарькавец С.А., Русанова Т.А. – Опыт использования различных сервисов дистанционного обучения в медицинском вузе
Yelizarova I., Aleshina E., Kuralesina V., Garkavets S., Rusanova T. – Experience in using various distance learning services at a medical university 54

Ишаева О.В. – Роль коммуникативной компетенции в подготовке студентов лингвистов
Ishaeva O. – The role of communicative competence in the training of linguist students 59

- Коноплева Е.Н.** – Кинематические параметры техники создания вращения вокруг поперечной оси в прыжках в воду I-III класса
Konopleva E. – Kinematic parameters of technique for creation of rotation around transverse axis in diving of I-III class 62
- Кочесокова М.П., Абазова Л.М., Джанхотова З.Х., Гутаева Ж.Ж.** – Внеучебная деятельность как механизм адаптации иностранных студентов в российских вузах
Kochesokova M., Abazova L., Dzhanhotova Z., Gutaeva Zh. – Extracurricular activities as a mechanism for adaptation of foreign students in Russian universities 65
- Кравченко Ю.М.** – Критерии формирования отдельных профессионально-педагогических умений
Kravchenko J. – Criteria for the formation of individual professional and pedagogical skills 68
- Лавричева И.А., Илюшин А.М., Меркушев В.Г.** – Индивидуальный подход в рамках учебных занятий по физической культуре в специальной медицинской группе
Lavrichева I., Ilyushin A., Merkushev V. – Individual approach in the framework of learning lessons for physical education in special medical group 72
- Лобанова Е.И., Зенина Л.В., Герасименко Т.Л., Ярославская И.И.** – Педагогические технологии работы с электронно-образовательным ресурсом в обучении иностранному языку
Lobanova E., Zenina L., Gerasimenko T., Yaroslavskaya I. – Pedagogical technologies of working with electronic educational resources in training foreign language 76
- Овезова У.А., Вагнер М.Л.** – Методические особенности использования ролевой игры при изучении английского языка на неязыковых факультетах университета
Ovezova U., Wagner M. – Methodological features of the use of role-playing games in the study of English at non-linguistic faculties of the university 80
- Пономарева А.В., Яковлева Е.Н.** – Структура занятия на основе CLIL-технологий в неязыковом вузе
Ponomareva A., Yakovleva E. – Structure of classes based on CLIL technologies in a non-linguistic university 84
- Савченко С.В.** – Мониторинг репродуктивного здоровья и меры профилактики репродуктивных отклонений у студенток вуза
Savchenko S. – Monitoring of reproductive health and measures to prevent reproductive disorders in female university students 89
- Тулинов С.В., Голубкова Е.М., Круглов А.М.** – Анализ результативности контрольных мероприятий по курсу «основы сетевых технологий»
Tulinov S., Golubkova E., Kruglov A. – Performance analysis of control measures for the course "fundamentals of network technologies" 93
- Цветкова Л.А.** – Смешанное обучение на уроках русского языка в средней и старшей школе: из опыта применения
Tsvetkova L. – Mixed learning in Russian language lessons in middle and high school: from the experience of using 98
- ФИЛОЛОГИЯ
- Алексеева О.А.** – К проблеме заимствованных слов в языке турецких СМИ: политико-идеологический и хронологический аспекты (2000 и 2019—2020 гг.)
Alekseeva O. – Upon the issue of loanwords in Turkish media language: politico-ideological and chronological aspects (in 2000 and 2019—2020) .. 102
- Балканов И.В.** – Особенности американской отраслевой лексикографии (на примере военных переводных словарей)
Balkanov I. – American specialized lexicography (based on military bilingual dictionaries)..... 109
- Гимаев Я.А.** – Особенности актуализации концепта car в речи современных американских автомобилистов
Gimaev Ya. – Peculiar features of the concept car actualization in modern speech of american drivers 113
- Гордеева Н.В., Кузнецова С.В., Прохорова Н.Ю.** – Символика числовых компонентов в поговорках германских языков (на примере английского и немецкого языков)
Gordeeva N., Kuznetsova S., Prokhorova N. – Germanic languages (by the example of the English and German languages) 118

Ибрагимова М.О. – Следы экспонентов класса в именных основах западнолезгинских и шахдагских языков <i>Ibragimova M.</i> – Traces of class exponents in the nominal bases of West Lezgian and Shahdag languages122	Никитина Е.А., Воног В.В., Алексеева А.Б., Филончик О.А. – Лексико-семантические особенности употребления англоамериканизмов в молодежной интернет-переписке <i>Nikitina E., Vonog V., Alekseeva A., Filonchik O.</i> – Lexical semantic features of the anglo-americanisms usage in youth internet correspondence.....157
Исмайлова Л.Г., Дрига М.В., Владимов Н.В. – Понятие персуазивной коммуникации в военно-политическом дискурсе <i>Ismayilova L., Driga M., Vladimov N.</i> – The concept of persuasive communication in the political-military discourse127	Палий Ю.В. – Передача модальности долженствования при помощи грамматических конструкций в испанском языке <i>Palii Yu.</i> – Conveying the modality of obligation by means of grammatical structures in the Spanish language160
Кривошеева Е.Н., Лихачева И.Ф. – Гендерный подход к обучению иностранным языкам студентов 1-2 курсов нефилологических специальностей <i>Krivosheeva E., Likhatcheva I.</i> – Gender approach to teaching foreign languages to students of 1-2 courses of non-philological specialties.....132	Раздуйев А.В., Хакиева З.У., Зекиева П.М. – Структурная синонимия терминов сфер генетики и геномной инженерии в современном английском языке <i>Razduyev A., Khakiyeva Z., Zekiyeva P.</i> – Structural synonymy of genetics and genetic engineering terms in the modern English language.....163
Ли Имо – Зоосемизмы и зоонимы в составе фразеологических единиц <i>Li Yimo</i> – Zoosemisms and zoonyms in phraseological units.137	Скрябина Е.Ю. – Варьирование лингвокогнитивной модели метафоры в трэвел-медиа дискурсе <i>Skryabina E.</i> – Variation of the linguocognitive model of metaphor in travel media discourse169
Макарова Т.Г. – Экзистенциальные основы концептосферы счастья: анализ идей прошлого в свете ковидного настоящего <i>Makarova T.</i> – Existential basis of the conceptosphere of happiness: analysis of the ideas of the past in the light of the Covid present144	Ступина Т.В., Филончик О.А., Антолиновская В.М. – Терминосистема «материаловедение и технологии материалов» в английском и русском языках <i>Stupina T., Filonchik O., Antolinovskaya V.</i> – Terminological system “materials science and technologies of materials” in the English and Russian languages174
Насртдинова В.М., Закирова Д.Б. – Грамматические интерсекции форм прошедшего времени в разноструктурных языках (на материалах английского и татарского языков) <i>Nasrtdinova V., Zakirova D.</i> – Grammatical intersections of past tenses in non-related languages (on the materials of English and Tatar languages)149	Тан Чжэнь – Политекстуальность как базовая характеристика научно-популярного текста <i>Tang Zhen</i> – Polytextuality as a basic characteristic of popular science text177
Нерсисян Г.Р. – Научно-популярный педагогический дискурс: системообразующие характеристики и признаки (на материале английского языка) <i>Nersesyan G.</i> – Popular science pedagogical discourse: system’s features and peculiarities (on the English language material)152	Информация
	Наши авторы. Our Authors.....183
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....185

ЧИСЛЕННОСТЬ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ЧИНОВНИЧЕСТВА В 1940-Е – НАЧАЛЕ 1950-Х ГГ.

Бондаренко Сергей Яковлевич

К.и.н., доцент, Вологодский институт права и экономики

ФСИН России

bosjak.1953usel2016bond4arenko@yandex.ru

THE NUMBER OF PROVINCIAL BUREAUCRACY IN THE 1940S – 1950S

S. Bondarenko

Summary: The article examines the problem of the number of provincial bureaucracy and related aspects in the 1940s – 1950s. The periods: military and post-war, which are characterized by their own patterns of the course of historical processes and the presence of special factors that caused quantitative changes in bureaucracy at different levels of government.

Keywords: power, state, nomenclature, state apparatus, bureaucracy.

Аннотация: В статье рассматривается вопрос численности провинциального чиновничества и её аспекты в 1940-е – начале 1950-х годов. Определены периоды: военный и послевоенный, которым присущи свои закономерности протекания исторических процессов и наличие особенных факторов, обуславливавших количественные изменения чиновничества на различных уровнях власти.

Ключевые слова: власть, государство, номенклатура, государственный аппарат, бюрократия.

К источникам, содержащим информацию о численном составе местного чиновничества государственных органов управления в 1940-е гг., относятся статистические отчеты о составе руководящих советских работников исполкомов областных, окружных, городских, районных, сельских и поселковых Советов депутатов трудящихся (Форма № 1), в которых содержатся сведения о штатном расписании и фактическом наличии чиновников в местных органах управления по отдельным руководящим должностям за каждые полгода. Статистический отчет по форме № 7, который составлялся на 1 января каждого года, содержит информацию о штатном и фактическом количестве председателей сельсоветов. По форме № 2 ежеквартально составлялись списки руководящих советских работников районов и городов, персонально учитываемых облисполкомами. В списках содержится информация как о количественных показателях чиновников по отдельным должностным группам, так и о стаже пребывания в должности. Важными источниками, с точки зрения подсчета количественных показателей местного чиновничества, являются штатные расписания исполкомов Советов разных уровней, которые согласовывались с действовавшей в 1940-е годы государственной штатной комиссией при СНК СССР и регистрировались финансовыми отделами облисполкомов.

Изучение численного состава чиновников партийного аппарата основано на статистических сведениях, штатных расписаниях аппаратов партийных комитетов, отчетах о выборах руководящих партийных органов, в которых содержится информация о численности секретарского корпуса райкомов и горкомов. Наиболее полные данные о численности партийных чиновников содержатся в сравнительных ведомостях утвержденных

и фактических штатов партийных работников, где представлена информация о количественных параметрах как парткомов различных уровней, так и отдельных должностных групп. Однако как в документах, отражающих численность чиновников местных советских органов управления, так и в статистических отчетах о составе партийных работников отсутствуют сведения по отдельным административно-территориальным образованиям и должностным группам, что затрудняет на основе выявленного на данный момент корпуса источников установить точную численность чиновников партийно-советского аппарата.

По данным отчетов о составе исполкомов Советов депутатов трудящихся на 1 января 1941 года штатным расписанием по Вологодскому облисполкому предусматривалось наличие 41 чиновника с властно-распорядительными функциями, в 13 горсоветах и 43-х райисполкомах штатная численность руководящих работников составляла 384 человека, а в 798 сельских и поселковых Советах области – 1596 чиновников [1. Л.1].

Общая же численность чиновников местного госаппарата на 1 января 1941 года составляла 2021 человек [2.Л.29,30,32,42]. При этом отметим, что в указанную численность не вошли данные горсоветов о количестве заведующих отраслевыми отделами и их заместителей, инструкторского корпуса горсоветов и РИКов. Численный состав партийных чиновников Вологодской области согласно утвержденному штатному расписанию обкома, горкомов и райкомов партии на 1 января 1941 года в общей сложности составлял 876 человек, при этом в обкоме штатами предусматривалось наличие 94 чиновников, в горкомах – 82-х, а в сельских райкомах ВКП(б) –

700[3.Л.19]. Таким образом, общая штатная численность чиновников партийно-советской системы управления на территории Вологодской области на 1 января 1941 года составляла 2897 человек.

В Архангельской области на 1 января 1941 года штатная численность партаппарата составляла 863 человека, при этом в обкоме партии штатным расписанием предусматривалось наличие 110 чиновников, в окружкоме – 19, в горкомах – 65, в горрайкомах – 117 и в сельских райкомах ВКП(б) – 552[4. Л.22]. В советских органах управления Архангельской области в общей сложности штатным расписанием на 1 января 1941 года предусматривалось наличие 1692 чиновника, из которых в облисполкоме – 41 человек, в окрисполкоме – 14, в городских и районных Советах – 581, а в сельских, поселковых и тундровых Советах – 1056 человек[5.Л.20]. Таким образом, на территории Архангельской области штатная численность чиновников партийно-советской системы управления на 1 января 1941 года составляла 2555 человек. В общей же сложности перед войной на территории двух областей слой чиновников был представлен в пределах 5452–6000 человек.

При изучении численности провинциального чиновничества в 1940-е годы выделены два периода: военный и послевоенный, которым, по мнению автора, присущи свои закономерности протекания исторических процессов и наличие особенных факторов, обуславливавших количественные изменения чиновничества на различных уровнях местной власти.

За годы войны в период со второй половины 1941 года по 1945 год на областном уровне власти произошли значительные количественные изменения чиновничьего слоя управления. Так, штатная численность партийных работников Архангельского обкома ВКП(б) на 1 января 1945 года достигла 149 человек[6.Л.4] против 110 человек в 1941 году. Численный рост составил 39 человек (35,5%). По штатному расписанию Вологодского обкома ВКП(б) на 1 января 1945 года предусматривалось наличие 124 чиновников[7.Л.131], а на 1 января 1941 года – 94 человека. Таким образом, численный рост составил 30 человек (31,9%).

Увеличение численности партийных работников обкомов партии в годы войны было связано с усилением роли партийных органов в сфере хозяйственной деятельности регионов посредством создания в структуре обкомов дополнительных отраслевых отделов, что, в свою очередь, влекло за собой увеличение штатной численности как инструкторского корпуса обкомов партии, так и должностной группы заведующих и заместителей вновь создаваемых отделов. Создание в структуре обкомов новых отраслевых отделов сопровождалось увеличением численности секретарского корпуса, т.к.

вновь создаваемые отделы возглавлялись отраслевыми секретарями обкомов. Так, в период с марта по декабрь 1941 года согласно решению ЦК в структуре Вологодского обкома ВКП(б) дополнительно было создано 2 отраслевых отдела, работу которых возглавили секретарь обкома по лесной промышленности П.П. Корепанов и секретарь обкома по промышленности и транспорту П.А. Шаранов[8.Л.116]. В соответствии с решением ЦК от 3 ноября 1942 года в структуре Вологодского обкома ВКП(б) создан отдел местной топливной промышленности, в связи с чем, в штатное расписание обкома дополнительно введена должность секретаря обкома по местной топливной промышленности, должность заведующего и двух инструкторов созданного отдела[9.Л.45]. В январе 1943 года решением ЦК по Вологодскому обкому дополнительно введена должность секретаря обкома по водному транспорту, заведующего и двух инструкторов отдела водного транспорта[10.Л.48], а в апреле 1943 года в структуру обкома дополнительно введена должность секретаря обкома по животноводству, на которую был назначен ведущий специалист земельного отдела областного исполнительного комитета, кандидат сельскохозяйственных наук П.В. Демченко. С введением должности секретаря обкома по животноводству был создан соответствующий отраслевой отдел, а в штатное расписание обкома дополнительно включены должности заведующего отделом и четырех инструкторов[11.Л.16]. В сентябре 1943 года в структуре Вологодского обкома был создан отдел школ, в связи с чем, штатная численность обкома увеличилась еще на одного заведующего отделом и двух инструкторов. Анализ динамики количественных изменений слоя партийных чиновников Вологодского обкома ВКП(б) позволяет выделить грань ее наибольшей интенсивности, которая относится к 1943 году. Только за 1943 год штатная численность Вологодского обкома ВКП(б) увеличилась на 13 единиц и на 1 января 1944 года включала в себя 118 человек[12.Л.137]. Таким образом, в 1943 году прирост численности чиновников обкома составил 43,3% от общего увеличения штатной численности руководящих работников обкома в годы войны. Наиболее значимые количественные изменения среди работников обкома в военный период произошли в должностной группе секретарей обкома. Если на 1 января 1941 года в штатах обкома их было 5 человек[13.Л.4], то на 1 января 1945 года секретарский корпус обкома уже состоял из 12 человек[14.28Л.]. Таким образом, увеличение численности секретарей обкома произошло в 2,4 раза и составило 7 человек. Инструкторский корпус обкома на 1 января 1941 года включал в себя 51 человек[15.Л.56], а на 1 января 1945 года – 70 человек[16.Л.28]. Таким образом, численность инструкторов обкома возросла на 19 человек (37,2%). Должностная группа заведующих секторами и заместителей заведующих отделами обкома на 1 января 1941 года состояла из 15 человек[17. Л.56], а на 1 января 1945 года – из 19 человек[18.Л.20]. Таким образом, численность

должностной группы возросла на 4 человека (26,6%). При этом увеличение численности произошло за счет должностей заместителей заведующих вновь созданных в годы войны отраслевых отделов обкома. В составе обкомов партии наиболее многочисленной в годы войны была должностная группа инструкторов отделов. Так, в Архангельском обкоме ВКП(б) на 1 января 1945 года удельный вес инструкторского корпуса в штатах обкома составлял 52,3%, а в Вологодском обкоме ВКП(б) – 56,4%.

Анализ динамики количественных изменений должностных групп Архангельского обкома ВКП(б) показывает, что, как и в Вологодском обкоме ВКП(б), так и в Архангельском увеличилось штатное количество руководящих работников произошло, главным образом, за счет создания новых отраслевых отделов. Так, на 1 января 1941 года секретарский корпус Архангельского обкома был представлен 5-ю секретарями обкома, штатное количество инструкторов обкома составляло 60 человек, а должностная группа заведующих секторами и заместителей заведующих отделами обкома включала 24 человека[19.Л.20]. На 1 января 1945 года секретарский корпус состоял из 12 человек, инструкторский корпус обкома из 78 человек, а должностная группа заведующих секторами и заместителей заведующих отделов из 30 человек[20.Л.97]. Таким образом, увеличение секретарей обкома за годы войны произошло в 2,4 раза, инструкторов обкома в 1,3 раза, а увеличение должностной группы заведующих секторами и заместителей заведующих отделами – в 1,2 раза.

Увеличение численности чиновников облизполкомов в военный период происходило, главным образом, за счет создания в рамках существовавшей структуры новых отделов, управлений и других структурных подразделений, функционирование которых было востребовано условиями обстановки военного времени. Так, в структуре Вологодского облизполкома по решению СНК СССР от 5 ноября 1941 года было создано бюро по учету и распределению рабочей силы со штатом сотрудников в 20 единиц[21.Л.98]. При этом решением облизполкома работу бюро возглавил М.Ф. Корпусов, который в связи с созданием бюро был утвержден заместителем председателя Вологодского облизполкома[22.Л.2]. По решению СНК СССР от 20 марта 1942 года в структуре облизполкомов были созданы аппараты отделов по хозяйственному устройству эвакуированного населения и переселению колхозных хозяйств. Штаты отдела в Вологодском облизполкоме были определены в количестве 10 сотрудников, а в Архангельском облизполкоме – 6 человек[23.Л.8]. В 1943 году по указу ВС СССР от 27 января 1943 года в облизполкомах двух областей созданы отделы по государственному обеспечению и бытовому обслуживанию семей военнослужащих с штатным расписанием созданных отделов по 18 человек[24.Л.8]. Помимо отделов и управлений в годы войны при облизполкомах создава-

лись секторы и группы. Так, в Вологодском облизполкоме была создана группа по награждению многодетных и одиноких матерей, а при облздравотделе облизполкома образован отдел госпиталей[25.Л.22].

По состоянию на 1 января 1941 года рабочая группа Архангельского облизполкома по штату включала 6 чиновников[26.Л.22], а заведующих отделами и управлениями 19 человек[27.Л.51,52]. За годы войны штатное количество этих должностных групп изменилось, и на 1 января 1946 года составляла соответственно 10 и 33 человека[28.Л.4]. Таким образом, увеличение штатного количества рабочей группы облизполкома составило 4 единицы (66,6%). При этом численный рост произошел за счет увеличения штатных должностей заместителей председателя облизполкома. Увеличение штатных должностей заведующих отделами и начальников управлений Архангельского облизполкома за годы войны составило 14 единиц (73,6%). По состоянию на 1 января 1941 года штатное количество рабочей группы Вологодского облизполкома составляло 5 единиц, 20 должностей заведующих отделами и начальников управлений[28.Л.4], а на 1 января 1946 года штатное количество рабочей группы облизполкома составляло уже 10 единиц и 32 единицы заведующих отделами и управлениями облизполкома[29.Л.103]. Рост штатного количества рабочей группы Вологодского облизполкома составил за годы войны 5 единиц (100%), а должностной группы заведующих отделами и начальников управлений – 12 единиц (60%).

Таким образом, увеличение кадрового аппарата областного уровня в военный период было обусловлено как расширением штатов уже существовавших структурных подразделений партийных и советских органов управления, так и созданием новых отделов и управлений. Приоритетным для Центра в годы войны было усиление областного руководящего ядра за счет расширения корпуса заместителей председателей облизполкомов, секретарского корпуса обкомов партии и увеличения количества отраслевых отделов.

Штатное количество партийных чиновников среднего уровня местной власти Вологодской области на 1 января 1941 года составляло 782 человека, из которых в 42-х сельских РК ВКП(б) – 700 человек и в 4-х горкомах ВКП(б) – 82 человека[30.Л.137]. На 1 января 1942 года штатным расписанием по 4-м горкомам и 43-м райкомам ВКП(б) предусматривалось 792 партчиновника, но в связи с образованием 3-х административных районов г. Вологды и созданием в них 3-х горрайкомов партии общая штатное количество партийных работников среднего уровня власти в 1942 году составила 834 человека[31.Л.2об.]. К марту 1943 года в ЦК была рассмотрена сложившаяся группировка сельских райкомов ВКП(б) по штатам. Если на 1 января 1942 года в Вологод-

ской области было 3 РК ВКП(б) первой группы по штатам, 23 РК ВКП(б) второй группы по штатам и 17 РК ВКП(б) третьей группы [32.Л.77,77об.] , то в соответствии с решением ЦК от 3 марта 1943 года к райкомам первой группы по штатам были отнесены 8 РК ВКП(б), второй группы – 20 РК ВКП(б) и к третьей – 15 РК ВКП(б) [33.Л.41] . Помимо изменения количества райкомов по соответствующим группам были изменены и сами штаты. Если до реорганизации райком, относящийся к первой группе, имел в штатном расписании 20 чиновников, райком второй группы по штатам – 17 чиновников, а райком третьей группы по штатам – 15 чиновников, то после пересмотра штатов в райкоме первой группы штатным расписанием предусматривалось наличие 17 единиц, в райкоме второй группы – 15 единиц, а в райкоме третьей группы – 13 единиц. Таким образом, за счет изменения штатных расписаний сельских райкомов ВКП(б) и пересмотра группировки райкомов ВКП(б) по штатной принадлежности произошло снижение численности партчиновников райкомов ВКП(б) Вологодской области на 112 человек и к концу 1943 года составило 742 человека [34. Л.1] . В связи с передачей в состав Костромской области Павинского и Вохамского сельских районов Вологодской области в 1944 году произошло снижение численности партийных чиновников среднего уровня местной власти на 28 человек. Таким образом, на 1 января 1945 года общая штатная численность партчиновников 4-х горкомов, 3-х горрайкомов и 41 сельского райкома ВКП(б) составляла 738 человек [35.Л.4] и, по сравнению с данными на 1 января 1941 года, снизилась на 44 человека (5,7%). Должностная группа секретарей парткомов Вологодской области на 1 января 1941 года составляла 138 человек, инструкторов отделов – 237 человек, заведующих отделами горкомов и райкомов ВКП(б) – 142 человека [36.Л.28]. Штатная численность этих же должностных групп на 1 января 1945 года составлял: секретарей парткомов – 152 человека, инструкторов – 244, заведующих отделами – 151 человек [37.Л.9,10,11,12,13] . Таким образом, за годы войны рост секретарского корпуса горкомов и райкомов ВКП(б) составил 14 человек (10,1%), инструкторского корпуса – 7 человек (2,5%), а должностной группы заведующих отделами – 9 человек (6,3%). При этом важно отметить, что рост штатной численности партийных чиновников горкомов партии Вологодской и Архангельской областей за годы войны составил соответственно 10,9% и 17,8% и был обусловлен созданием в структуре горкомов новых отраслевых отделов, а также увеличением их секретарского корпуса. Так, на 1 января 1941 год штатная численность Вологодского горкома ВКП(б) составляла 28 человек, а Сокольского, Велико-Устюжского и Череповецкого горкомов – 51 человек [38.Л.25] . На 1 января 1945 года штатная численность Вологодского горкома ВКП(б) составляла 34 человека, а остальных трех горкомов партии 57 человек [39.Л.8,11,12] . Штатная же численность партийных работников сельских райкомов партии Вологодской и Архангельской областей за годы

войны уменьшилась на 15,9% и на 22,5% соответственно. Данный факт объясняется тем, что, во-первых, в штатном расписании сельских райкомов партии создание отраслевых отделов райкомов в годы войны не происходило и, во-вторых, сокращение количества партийных работников в группах райкомов по штатам объективно привело к снижению общей численности партчиновников среднего уровня местной власти, т.к. удельный вес чиновников сельских РК ВКП(б) составлял 64,4% от общей численности партчиновников среднего уровня власти.

За годы войны штатная численность чиновников советского аппарата среднего уровня управления также претерпевала изменения. Так, по решению СНК РСФСР от 9 декабря 1942 года в трех городах областного подчинения и пяти сельских районах Вологодской области с 1 января 1943 года устанавливались штатные должности начальников штабов местной противовоздушной обороны [40.Л.77], а в связи с изменением налоговой политики государства решением СНК СССР от 19 мая 1942 года для Вологодской области был увеличен штат налоговых работников на 348 единиц [41.Л.109]. В соответствии с Указом ВС СССР от 27 января 1943 года в исполкомах городских и районных Советов трудящихся Вологодской области были созданы отделы по государственному обеспечению и бытовому устройству семей военнослужащих [42.Л.8] . При этом штат отдела предусматривал наличие 5 единиц, а заведующий отделом одновременно являлся заместителем председателя соответствующего исполкома [43.Л.8-9] . По решению СНК РСФСР от 20 марта 1942 года в структуре 10 РИКов Архангельской и 15 РИКов Вологодской областей установлены штаты 25-ти инспекторов по хозяйственному устройству эвакуированного населения [44.Л.2]. По данным отчетов исполкомов на 1 января 1945 года численность чиновников советского аппарата среднего уровня управления Архангельской области составляла 698 человек, из них в Ненецком окрисполкоме – 18 человек, в горсоветах области – 94 человека, а в райсоветах – 586 человек [45.Л.14,15] . В Вологодской области на 1 января 1945 года штатная численность чиновников советского аппарата управления составляла 363 единицы, из них в райисполкомах – 314 человек, а в горсоветах областного и районного подчинения – 49 человек [46.Л.16,17]. Таким образом, увеличение численности госчиновников среднего уровня власти в Архангельской области за годы войны составило 103 человека (117,3%), а в Вологодской области за счет передачи Вохамского и Павинского районов в состав Костромской области произошло снижение штатной численности чиновников на 41 единицу (12,5%). Увеличение численности советских чиновников в годы войны происходило как за счет создания новых структурных подразделений исполкомов среднего уровня, так и увеличения штатной численности существовавших отделов.

Наиболее значительную массу чиновников представляли руководители сельских, поселковых, тундровых и островных Советов – председатели и секретари исполнительных комитетов. Так, на 1 января 1941 года в Архангельской области в 528-ми сельских и поселковых Советах работало 1056 человек[47.Л.22], а численность председателей и секретарей сельских и поселковых исполкомов Вологодской области на 1 января 1941 года составляла 1596 человек[48.Л.1]. На 1 января 1945 года численный состав председателей и секретарей сельских и поселковых Советов Архангельской области был представлен 1006 чиновниками[49.Л.62], а Вологодской области – 1534 чиновниками[50.Л.62]. В годы войны численный состав сельской администрации в целом оставался более стабильным, нежели районного или областного уровней. Незначительное сокращение штатной численности сельских чиновников связано с изменением административно-территориального деления областей и передачей Опаринского района Архангельской области в состав Кировской области, а Павинского и Вохамского районов Вологодской области в состав Костромской области.

В послевоенный период, включая и начало 1950-х годов, численность партийного аппарата обкомов партии имел явно выраженную тенденцию сокращения. Так, решением Секретариата ЦК ВКП(б) от 25 февраля 1948 года сокращены штаты всех горкомов, обкомов, крайкомов и ЦК компартий союзных республик[51.Л.24]. При этом существовавшие штаты Архангельского обкома ВКП(б) в 149 человек были сокращены на 32 единицы (22,0%) [52.Л.28], а Вологодского обкома ВКП(б) в 127 человек были сокращены на 8 человек (6%) [53.Л.29]. В соответствии с решением ЦК ВКП(б) от 25 октября 1948 года «О реорганизации аппарата обкомов, крайкомов и ЦК компартий союзных республик» Архангельскому обкому предписывалось очередное сокращение штатов на 9 единиц[54.Л.4] и по итогам реорганизации штат Архангельского обкома должен был составлять 100 человек. Таким образом, в течение менее года штатная численность обкома уменьшилась на 49 человек (32,8%). В ходе проведенной реорганизации снижение численности партийных чиновников обкомов происходило за счет упразднения института заместителей секретаря обкома по отраслям, ликвидации части функциональных (отделов кадров обкома) и отраслевых отделов обкома, сокращения инструкторского корпуса. Так, численность инструкторов Архангельского обкома с 76 человек в 1947 году[55.Л.19] уменьшилась до 55 [56.Л.65] в 1949 году. Сокращение этой должностной группы составило 21 человек (28,4%). В Вологодском обкоме по состоянию на 1 января 1948 года было 60 инструкторов[57.Л.48], а на 1 января 1949 года стало 53[58.Л.10]. Таким образом, штатная численность Архангельского обкома с 1 января 1946 года по 1 января 1954 года уменьшилась на 62 единицы, что составляет 41,6%. В Вологодском обкоме КПСС

объединение ряда отраслевых отделов в промышленно-транспортный отдел со штатом 16 единиц и в отдел административных и торгово-финансовых органов со штатом в 7 человек происходило по решению ЦК КПСС от 13 мая 1953 года[59.Л.55], при этом штаты обкома были сокращены на 6 единиц за счет снижения численности заведующих и инструкторов отраслевых отделов обкома.

В первые послевоенные годы численность чиновников советских аппаратов управления на местах во многом зависела от структурной перестройки исполнительных органов местной власти, которая была обусловлена переходом на мирные рельсы. Созданные в годы войны многие отделы и управления облисполкомов реорганизовывались для решения задач мирной жизни. Так, эвакуационный отдел Вологодского облисполкома в 1946 году реорганизован в переселенческий отдел со штатом в 10 человек[60.Л.8], аппарат уполномоченного промкооперации реорганизован в управление промкооперации при Вологодском облисполкоме, а отдел по государственному обеспечению и бытовому обслуживанию семей военнослужащих и функционировавший облсобез реорганизованы в один – отдел социального обеспечения[61.Л.9]. Помимо реорганизации созданных в военный период отделов облисполкомов, создавались и новые структурные подразделения. Так, в 1946 году в структуре Вологодского облисполкома созданы отдел технических культур со штатом 61 человек и отдел животноводства со штатом 91 человек[62.Л.124]. А в 1947 году эти отделы и областной земельный отдел были реорганизованы в управление сельского хозяйства со штатом 127 человек[63.Л.125], в результате чего административно-управленческий аппарат был сокращен на 92 человека (42,0%). В соответствии с решением СМ РСФСР от 16 июня 1948 года в Архангельском облисполкоме оргинструкторская группа была преобразована в оргинструкторский отдел со штатом в 10 человек[64.Л.39].

На 1 января 1947 года должностная группа заведующих отделами и управлениями Архангельского облисполкома включала 36 человек[65.Л.3] и была увеличена за 1946 год на 3 штатных должности (10,9%), а рабочая группа облисполкома против 10 человек на 1 января 1946 года уменьшилась и стала составлять на 1 января 1947 года 5 человек (50%). В результате реорганизации структуры Вологодского облисполкома в 1946 году численность должностной группы заведующих отделами и управлениями на 1 января 1947 года составляла 28 человек[66.Л.317], а рабочей группы облисполкома – 5 человек[67.Л.317]. Таким образом, снижение штатной численности рабочей группы облисполкома составило 5 единиц (50%), а должностной группы заведующих отделами и управлениями – 4 единицы (12,5%). В общей сложности численный состав чиновников с властно-распорядительными функциями Архангельского облисполкома на 1 января 1947 года, без учета инструкторского

корпуса и заместителей заведующих отделами, составил 60 человек[68.Л.3], а Вологодского облисполкома – 42 человека[69.Л.317]. В соответствии с постановлением СМ СССР от 12 февраля 1948 года в советских органах управления было произведено сокращение административно-управленческого и подсобного персонала, которое затронуло как отделы и управления, так и другие структурные подразделения. На 1 января 1949 года численный состав должностной группы заведующих отделами и управлениями Архангельского облисполкома включал 28 человек[70.Л.56], а Вологодского облисполкома на 1 января 1950 года – 25 человек[71.Л.67]. В соответствии с постановлением СМ СССР от 31 декабря 1951 года в советских органах управления было проведено очередное 5%-е сокращение штатной численности административно-управленческого аппарата[72.Л.123] и, таким образом, на 1 января 1953 года штатная численность чиновников Вологодского облисполкома составляла 40 человек[73.Л.9], а Архангельского облисполкома 44 человека[74.Л.43].

Анализ динамики изменения численно состава чиновников областного уровня власти показывает, что в послевоенный период численность чиновников облисполкомов была обусловлена влиянием структурной перестройки госаппаратов областного уровня к условиям мирного строительства и имела тенденцию к сокращению за счет объединения и укрупнения отдельных структурных подразделений облисполкомов двух областей, а также целенаправленных мероприятий по линии Центра по сокращению административно-управленческого аппарата.

Слой партийных чиновников среднего уровня власти Вологодской области на 1 января 1946 года представлен 753 человеками[75.Л.74], а на 1 января 1947 года – 756 человек[76.Л.27об.]. Таким образом, в период 1946-1947 гг. численный состав руководящих работников партийных органов среднего уровня власти двух областей оставался без изменений. Но в соответствии с постановлением ЦК ВКП(б) от 18 июня 1948 года штатная численность чиновников окружкома, горкомов и райкомов ВКП(б) Архангельской и Вологодской областей был сокращена. В результате сокращения численность руководящих работников горкомов и райкомов партии Вологодской области уменьшилась с 756 человек по состоянию на 1 января 1947 года до 705 человек на 1 января 1949 года[77.Л.28]. Таким образом, снижение численности чиновников составило в общей сложности 51 человек (6,7%). В соответствии с постановлением ЦК ВКП(б) от 30 декабря 1948 года была осуществлена реорганизация структуры парткомов, что повлекло за собой и изменение численного состава отдельных должностных групп[78.Л.80]. Общая численность партийных чиновников горкомов и райкомов Архангельской области на 1 января 1953 года составила 664 человека[79.Л.9].

Более значимые изменения в численности партийных чиновников произошли после реорганизации структуры сельских райкомов, которая проводилась по решению Секретариата ЦК КПСС от 28 декабря 1953 года. Так, по новым штатам сельских РК КПСС Архангельской области на 1 января 1954 года численность руководящих работников предусматривала наличие 590 человек[80.Л.126], а на 1 января 1953 года она включала 470 человек[81.Л.9]. Таким образом, увеличение численности после реорганизации структуры сельских райкомов КПСС Архангельской области составило 120 человек (25,3%). По должностной группе секретарей райкомов увеличение составило 15 человек (17,0%), заведующих отделами РК КПСС – 20 человек (21,9%), а инструкторского корпуса – 72 человека (69,2%). Общая численность партийных чиновников среднего уровня власти Архангельской области на 1 января 1954 года достигла 752 человек[82.Л.137,138,139,141] и увеличилась по сравнению с 1953 годом на 88 человек (13,2%).

Проведенный анализ динамики количественных изменений численности партийных чиновников среднего уровня местной власти в послевоенный период позволяет выделить две грани ее наибольшей интенсивности, которые относятся к 1948 и 1953 годам и были обусловлены проводимыми Центром реорганизациями структуры партийных органов. Изучение количественных характеристик слоя партийных чиновников в послевоенный период обнаруживает тенденцию к сокращению численности руководящих партийных работников вплоть до 1953 года, что объясняется изменением функций партийных органов в политической системе общества.

Численность чиновников среднего уровня власти Архангельской области на 1 января 1949 года составляла 696 человек[83.Л.42] и была уменьшена по сравнению с 1947 годом на 87 человек (11,1%). Однако уже на 1 января 1950 года численность чиновников составляла 758 человек[84.Л.63]. Численность чиновников советских органов среднего уровня управления двух областей вначале 1953 года составляла по Архангельской и Вологодской областям 1564 человек.

Численность чиновничьего слоя низшего (сельского) уровня местной власти Вологодской области на 1 января 1946 года составляла 1544 человек, из них в 766 сельсоветах – 1532 человека, а в 6 поселковых Советах – 12 человек[85.Л.18]. Численность сельских чиновников Архангельской области на этот же период составляла 1012 человек, в том числе в 488 сельсоветах – 976 человек, в 15 поселковых Советах – 30 человек, а в 3-х островных Советах – 6 человек[86.Л.5]. В 1949 году численность сельских чиновников Вологодской области составляла 1564 человек[87.Л.15], а Архангельской области 1000 человек[88.Л.76]. Анализ динамики численности чиновников сельского уровня в послевоенный период показы-

вает, что параметры численности сельских чиновников Вологодской области находились в пределах 1520–1570 человек, а Архангельской области – 1000–1020 человек. Различия в численности чиновников двух областей объясняются разным количеством сельских и поселковых Советов на их территориях.

В целом после Великой Отечественной войны численность чиновников советско-партийного аппарата двух северных областей составляла примерно 5,8–6,3 тыс. человек. Таким образом, доля чиновничества в начале 1950-х годов составляла 0,22% в составе населения изучаемой территории[89.Л.1]

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Вологодской области (ГАВО) Ф. 1300. Оп. 1. Д. 319. Л. 1.
2. Вологодский областной архив новейшей политической истории (ВОАНПИ) Ф. 2522. Оп. 3. Д. 139. Л. 29; Л. 30; Л. 32; Л. 42
3. Государственный архив общественных политических движений и формирований Архангельской области. (ГАОПДФ) Ф. 296. Оп. 1. Д. 1112. Л. 19
4. Государственный архив Архангельской области (ГА АО) Ф. 2063. Оп. 1. Д. 976-Г. Л. 22
5. ГАОПДФ АО. Ф. 2522. Оп. 1. Д. 2152. Л. 20
6. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 6. Д. 601. Л. 4
7. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 3. Д. 252. Л. 131
8. ВОАНПИ. Ф. Оп. 3. 2522. Д. 512. Л. 116
9. ВОАНПИ. Оп. 6. Д. 206. Л. 45
10. ВОАНПИ. Оп. 6. Л. 48
11. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 6. Д. 414. Л. 16
12. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 3. Д. 252. Л. 137
13. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 6. Д. 601. Л. 4
14. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 3. Д. 252. Л. 28
15. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 6. Д. 320. Л. 56
16. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 3. Д. 252. Л. 28
17. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 6. Д. 320. Л. 56
18. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 1. Д. 1112. Л. 20
19. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 1. Д. 2152. Л. 20
20. ГАВО. Ф. 1300. Оп. 1. Д. 646. Л. 97
21. ГАВО. Ф. 1300. Оп. 1. Д. 646. Л. 98
22. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 3. Д. 1521. Л. 2
23. ГАВО. Ф. 1300. Оп. 2. Д. 125. Л. 8
24. ГАВО. Оп. 1. Д. 744. Л. 8
25. ГА АО. Ф. 2065. Оп. 1. Д. 976-Г. Л. 22
26. ГА АО. Ф. 2065. Оп. 1. Д. 976-Г. Л. 22
27. ГА АО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 2059. Л. 51; Л. 52
28. ГАВО. Ф. 1300. Оп. 1. Д. 596. Л. 4
29. ГАВО. Ф. 1401. Оп. 1. Д. 996. Л. 103
30. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 3. Д. 252. Л. 137
31. ВОАНПИ. Д. 512. Л. 206
32. ВОАНПИ. Ф. 2522. Д. 512. Л. 77, 77об
33. ВОАНПИ. Оп. 6. Д. 206. Л. 41
34. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 6. Л. 1
35. ВОАНПИ. Д. 601. Л. 4
36. ВОАНПИ. Оп. 3. Д. 252. Л. 28
37. ВОАНПИ. Оп. 6. Д. 601. Л. 8; Л. 9; Л. 10; Л. 11; Л. 12; Л. 13
38. ВОАНПИ. Оп. 3. Д. 252. Л. 25
39. ВОАНПИ. Оп. 6. Д. 601. Л. 8; Л. 10; Л. 11; Л. 12
40. ГАВО. Ф. 1300. Д. 557. Л. 77
41. ГАВО. Ф. 1300. Оп. 1. Д. 542. Л. 109
42. ГАВО. Ф. 1300. Оп. 2. Д. 125. Л. 8
43. ГАВО. Ф. 1300. Оп. 2. Д. 125. Л. 8-9
44. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 3. Д. 1521. Л. 2
45. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а. Д. 13. Л. 14; Л. 15

46. ГАРФ. Ф.259. Оп. 6а. Л. 16; Л. 17
47. ГАО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 976-Г. Л. 22
48. ГАВО. Ф. 1300. Оп. 1. Д. 319. Л. 1
49. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ) Ф. 259. Оп. 6а. Д. 21. Л. 62
50. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а. Д. 21 Л62
51. Российский государственный архив современной политической истории (РГАСПИ) Ф. 17. Оп. 122. Д. 297. Л. 24
52. РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 122. Д. 297. Л. 28
53. РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 122. Д. 297. Л. 29
54. РГАСПИ. Ф. 17. Д. 499. Л. 4
55. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 2. Д. 455. Л. 19
56. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Д. 1011. Л. 65
57. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 11. Д. 183. Л. 48
58. ВОАНПИ. Ф. 2522 Оп. 14. Д. 198. Л. 10
59. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 23. Д. 188. Л. 55
60. ГАВО. Ф. 1300. Оп. 1. Д. 744. Л. 8
61. ГАВО. Ф. 1300. Оп. 1. Д. 744. Л. 9
62. ГАВО. Ф. 1401. Оп. 1. Д. 996. Л. 124
63. ГАВО. Ф. 1401. Оп. 1. Д. 996. Л. 125
64. ГАО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 2749. Л. 39
65. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а. Д. 27. Л. 3
66. ГАВО. Ф. 1300. Оп. 1. Д. 732. Л. 317
67. ГАВО. Ф. 1300. Оп. 1. Д. 732. Л. 317
68. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а. Д. 27. Л. 3
69. ГАВО. Ф. 1300. Оп. 1. Д. 732. Л. 317
70. ГАО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 2749. Л. 56
71. ГАВО. Ф. 1401. Оп. 3. Д. 809. Л. 67
72. ГАВО. Ф. 1401. Д. 803. Л. 123
73. ГАВО. Ф. 1401. Д. 1447. Л. 9
74. ГАО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 3304. Л. 43
75. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 9. Д. 238. Л. 74
76. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 9. Д. 238. Л. 27об
77. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 9. Д. 238. Л. 28
78. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 2. Д. 686. Л. 80
79. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 2. Д. 1827. Л. 9
80. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Д. 1661. Л. 126
81. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Д. 1827. Л. 9
82. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Д. 1661. Л. 126; Д. 1659. Л. 137; Л. 138; Л. 139; Л. 141
83. ГАО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 2756. Л. 42
84. ГАО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 3024. Л. 63
85. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а. Д. 19. Л. 18
86. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а. Д. 19 Л. 5
87. ГАВО. Ф. 1401. Оп. 3. Д. 628. Л. 15
88. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 2. Д. 767. Л. 76
89. По данным переписи населения 1939 года

© Бондаренко Сергей Яковлевич (bosjak.1953usel2016bond4arenko@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О ПЕРЕСЕЛЕНИИ ХРИСТИАНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ИЗ КРЫМА В ПРИАЗОВЬЕ В КОНЦЕ XVIII В.

Дмитриева Виктория Викторовна
К.и.н., доцент, ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»
vikoriadmitrieva2010@mail.ru

TO THE QUESTION OF THE RELOCATION OF THE CHRISTIAN POPULATION FROM THE CRIMEA TO THE PRIAZOV REGION AT THE END OF THE XVIII CENTURY

V. Dmitrieva

Summary: The main issues related to the history of the resettlement of the Christian population from the Crimea to the territory of the Azov region at the end of the 18th century are highlighted. With the help of chronological and typological research methods, the main reasons are listed, the names of the initiators and organizers of the resettlement are named, the consequences of this process for the further development of the Crimean peninsula are determined. It is concluded that the resettlement of the Crimean Greeks and other Christian population led to a change in the ethnic appearance of Crimea at the end of the 18th century, and significantly influenced the economic and social development of the peninsula, in particular, and Novorossia in general.

Keywords: resettlement, Christian population, Greeks, Crimean peninsula, Azov region.

Аннотация: Освещены основные вопросы, связанные с историей переселения христианского населения из Крыма на территорию Приазовья в конце XVIII в. При помощи хронологического и типологического методов исследования перечислены основные причины, названы имена инициаторов и организаторов переселения, определены последствия этого процесса для дальнейшего развития Крымского полуострова. Сделаны выводы, что переселение крымских греков и другого христианского населения привело к изменению этнического облика Крыма в конце XVIII в. и значительно повлияло на экономическое и социальное развитие полуострова, в частности, и Новороссии в целом.

Ключевые слова: переселение, христианское население, греки, Крымский полуостров, Приазовье.

Многие вопросы истории переселения христианского населения из Крыма на земли Приазовья в конце XVIII в. вызывают дискуссии среди ученых и оцениваются неоднозначно. Специальных исследований по этой проблеме немного, среди наиболее значимых следует выделить труды архиепископа Гавриила, А.А. Скальковского, Н.Н. Мурзакевича, С.А. Серафимова, Н. Дубровина (Гавриил, архиеп. Переселение греков из Крыма в Азовскую губернии и основание Готфийской и Кафийской епархии. 1844. Т.1. С.197 – 204; Мурзакевич Н.Н. О заселении Новороссийского края. 1836. №1. С.9 – 12; Серафимов С.А. Крымские христиане (греки) на северных берегах Азовского моря. Екатеринослав, 1901. 46 с.; Серафимов С.А. Крымские христиане (греки) на северных берегах Азовского моря. Екатеринослав, 1901. 46 с.; Дубровин Н. Присоединение Крыма к России. Рескрипты, письма, режандии, донесения. Спб., 1885. Т.2. 924 с.).

Начнем с того, что по вопросу определения инициаторов переселения христианского населения из Крыма мнения историков разделились: одна группа авторов склонна считать, что инициатива исходила от самих крымских христиан (Гавриил, архиепископ. С.202), другая – от правительства Российской империи, при этом приводятся имена Екатерины II, Г.А. Потемкина, П.А. Ру-

мянцева, А.А. Прозоровского (Мурзакевич Н.Н. С.10-11).

Представители первого направления в историографии среди причин, по которым христиане захотели покинуть Крымский полуостров выделяют следующие:

1. тяготы военного времени и недоброжелательное отношение со стороны мусульман (Гавриил, архиепископ. С. 205);
2. боязнь мести со стороны турок и татар за помощь российской стороне в русско-турецкой войне (Писаревский Г.Г. Из истории иностранной колонизации в России в XVIII в. (по неизданным архивным документам). М., 1909. С. 206);
3. желание сохранить свою национальность, религию, язык (Серафимов С.А. С.5).

Вторая группа исследователей, которые являются сторонниками мнения, что идея переселения христианского населения с земель Крымского ханства принадлежала российскому правительству, среди основных причин они называют:

1. стремление российского правительства путем переселения христианского населения подорвать основы экономического развития Крымского ханства и тем самым оставить хана без дополни-

тельных источников дохода (Тимошевский Г.И. Основание г. Мариуполя и некоторые данные к его истории. Мариуполь, 1892. С.67) ;

2. необходимость в хозяйственном освоении недавно присоединенных южных территорий (Наулко В.И. Современный этнический состав населения Украинской ССР. 1963. № 5. С.57) ;
3. желание содействовать «спасению христиан» от приверженцев ислама. Этот процесс должен был получить всемирный резонанс, показать верность постулату «Москва – Третий Рим» и дать начало для осуществления «Греческого проекта» (Дружинина Е.И. Северное Причерноморье. 1775 – 1800 гг. М. 1959. С.107; Кабузан В.М. Заселение Новороссии в XVIII – первой половине XIX вв. (Екатеринославская и Херсонская губернии). М. 1976. С.177) .

Греки составляли большую часть христианского населения Крымского полуострова. На момент их переселения с территории Крыма они были неоднородны по своему этническому составу и по языковому признаку делились на две этнографические группы: румеев и урумов. Румеи разговаривали на диалектах крымскорумейского языка (близок к новогреческому языку) и населяли Южный берег Крыма и Юго-Восточную горную часть полуострова. Урумы говорили на диалектах урумского языка тюркской группы (схож с крымскотатарским языком), были компактно расселены в Юго-Западной части полуострова и жили в отдельных кварталах во всех городах Крыма.

После детального изучения архивных материалов стало понятно, что приказ провести переселение крымских христиан, в том числе и греков, получил командующий русским корпусом в Крыму А.А. Прозоровский, затем его сменили А.В. Суворовым (Дубровин Н. С.317) . В краеведческой литературе часто встречается мнение, что А.В. Суворова назначили вместо А.А. Прозоровского, поскольку последний заболел.

Еще один вопрос, который вызывает острые дискуссии среди исследователей: по доброй воле или принудительно уходили христиане из Крыма? Большая часть краеведов считают, что процесс переселения христиан проходил скорее на добровольной основе. Но есть многочисленные работы, в которых авторы переселение христианского населения из Крыма называют насильственным (Петрушевский, А. Генералиссимус князь Суворов. СПб, 1884. Т.1. С.211) . В подтверждении этого тезиса приводятся факты перехода в мусульманство крымских греков, жителей сел Биюк-Узень-Баш, Керменчик, Ламбат, Варнаутка (Серафимов С.А. С.7) .

18 сентября 1778 г. Крымский полуостров покинула

последняя группа христиан, в ней находился митрополит Готфийский и Кефайский Игнатий. После этого А.В. Суворов отправляет письмо командованию с сообщением, что выход христиан из Крыма окончен. В подтверждении своим словам Суворов высылает ведомость, в которой говорилось, что из Крыма было переселено: 31 093 человек, из них больше всего было греков - 18333 человек, а также были 12385 армян, 219 грузин, 156 валахов (Кабузан В.М. С.106) .

21 мая 1779 г. императрицей Екатериной II была подписана Жалованная грамота крымским христианам греческого закона (Араджиони М.А. Греки Крыма и Приазовья: история изучения и историография этнической истории и культуры (80-е гг. XVIII в. – 90-е гг. XX в.). Симферополь, 1999. С.52). В ней перечислялись льготы для колонистов: выделение 30 десятин на душу мужского пола для хозяйственного освоения; освобождение от несения воинской службы; административная автономия; свободное развитие разных промыслов. Но в Жалованной грамоте был и один существенный минус – границы земель, на которые должны были переселиться крымские христиане, были указаны не четко. И только с момента издания «Ордера князя Потёмкина генерал-поручику Черткову по поводу устройства греков в Азовской губернии» от 29 сентября 1779 г. этот вопрос был решен окончательно (Секиринский С.А. Из этнической истории Крыма и Северной Таврии (вторая половина XVIII – начало XX в.). 1988. № 4. С.88) . Согласно этому документу для греков выделялись земли на побережье Азовского моря, рядом с крепостью Петровская, которая ранее была центром Кальмиусской казацкой паланки.

В Азовскую губернию переселилось более 14000 крымских христиан, часть переселенцев погибла в дороге, некоторые остались в Екатеринославе и Херсоне, ауткинские греки и община армян-католиков вернулись в Крым (Скальковский А.А. С.137). В Приазовье урумами был основан город Мариуполь и девять сел в его округе: Бешев, Ласпи, Карань, Старый Крым, Мангуш, Богатырь, Камара, Керменчик, Улаклы. Село Аргин Ени-салу создали вместе румеи и урумы. Румеи основали села: Сартана, Чермалык, Аргин Кара-коба, Стиля, Константинополь, Малая Ени-сала, Чердакли, Кременевка, Ялта, Гурзуф (Араджиони М.А. С.6) . Вышедшие из Крыма вместе с греками грузины и валахи, говорящие на урумском языке и называющие себя греками, стали первыми жителями села Игнатъевка, впоследствии разделившегося на Староигнатъевку и Новоигнатъевку. Крымские армяне основали город Новый Нахичеван (сейчас это часть города Ростова-на-Дону) и 5 сел в его округе (Араджиони М.А. С.7) .

Какими же, по мнению исследователей, были результаты переселения христиан из Крыма? Одна группа ав-

торов считала, что «выход совершился перед присоединением Крыма к Российской империи и нельзя в этом не видеть особого благого требования истории...» (Попов А.Н. Вторая учебная экскурсия Симферопольской мужской гимназии в Бахчисарай и его окрестности. Симферополь, 1888. С. 70). Вторая группа исследователей, отрицательно относилась к переселению христиан: «Крым пришёл в упадок с тех пор, как вывели из горной части христиан. Едва ли полезным было переселение христиан из Крыма» (Ялі С.Г. До історії грецької колонізації на Україні // Краєзнавство. 1928. Ч.6-10. С.67-68).

После переселения крымских христиан на земли Приазовья и присоединения Крымского полуострова к Российской империи миграционные процессы не заканчиваются, начинается массовый выезд татар в Турцию.

Поэтому перед российским правительством и местной администрацией возникает необходимость скорейшего переселения в Крым новых жителей для восстановления экономики и дальнейшего освоения земель полуострова и усиления пограничных районов России. При непосредственном руководстве Г.А. Потемкина в Крым были переселены из центральных русских губерний уволенные в отставку солдаты, старообрядцы, калмыки с Волги, архипелажские греки, поляки, немцы, болгары, итальянцы, румыны и др.

Таким образом, отметим, что переселение крымских греков и другого христианского населения привело к изменению этнического облика Крыма в конце XVIII в. и значительно повлияло на экономическое и социальное развитие полуострова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Араджиони М.А. Греки Крыма и Приазовья: история изучения и историография этнической истории и культуры (80-е гг. XVIII в. – 90-е гг. XX в.). Симферополь: Издательский Дом «Амена», 1999. 132 с.
2. Гавриил, архиеп. Переселение греков из Крыма в Азовскую губернии и основание Готфийской и Кафийской епархии // Записки Одесского общества любителей истории и древностей. 1844. Т.1. С.197 – 204.
3. Дружинина Е.И. Северное Причерноморье. 1775 – 1800 гг. М.: Наука, 1959. 280 с.
4. Дубровин Н. Присоединение Крыма к России. Рескрипты, письма, реляции, донесения. СПб., 1885. Т.2. 924 с.
5. Кабузан В.М. Заселение Новороссии в XVIII – первой половине XIX вв. (Екатеринославская и Херсонская губернии). М.: Наука, 1976. 308 с.
6. Мурзакевич Н.Н. О заселении Новороссийского края // Одесский вестник. 1836. №1. С.9 – 12.
7. Наулко В.И. Современный этнический состав населения Украинской ССР // Советская этнография. 1963. №5. С.46-59.
8. Петрушевский, А. Генералиссимус князь Суворов. СПб, 1884. Т.1. 260 с.
9. Писаревский Г.Г. Из истории иностранной колонизации в России в XVIII в. (по неизданным архивным документам). М., 1909. 340 с.
10. Попов А.Н. Вторая учебная экскурсия Симферопольской мужской гимназии в Бахчисарай и его окрестности. Симферополь, 1888. 132 с.
11. Секиринский С.А. Из этнической истории Крыма и Северной Таврии (вторая половина XVIII – начало XX в.) // Советская тюркология. 1988. № 4. С.87-97.
12. Серафимов С.А. Крымские христиане (греки) на северных берегах Азовского моря. Екатеринослав, 1901. 46 с.
13. Скальковский А.А. Хронологическое обозрение истории Новороссийского края (1730 – 1795). Одесса, 1836. Ч.1. 290 с.
14. Тимошевский Г.И. Основание г. Мариуполя и некоторые данные к его истории // Мариуполь и его окрестности. Мариуполь, 1892. С.63-95.
15. Ялі С.Г. До історії грецької колонізації на Україні // Краєзнавство. 1928. Ч.6-10. С.57-68.

© Дмитриева Виктория Викторовна (viktoriadmitrieva2010@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИСТОРИИ ФОРСИРОВАННОГО РАЗВИТИЯ ИНДУСТРИАЛЬНОГО КОМПЛЕКСА УРАЛА В 20–30-Е ГГ. XX ВЕКА

SOCIAL ASPECTS FORCED DEVELOPMENT STORIES URAL INDUSTRIAL COMPLEX IN THE 20-30S. XX CENTURY

*I. Lavrova
M. Arakelyan*

Summary: On the basis of archival materials, the article examines the economic and social aspects of the accelerated development of the industrial complex in the Urals, during the first five-year plans. The analysis of the regulatory framework is carried out. The article contains a number of previously unpublished sources.

Keywords: industrialization, collectivization, migration, food supply, Magnitstroy, Uralmashstroy, labor settlers, special contenders, peasantry.

Лаврова Ирина Анатольевна

*К.и.н., доцент, ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты
МЧС России»*

iralavrova@mail.ru

Аракелян Марина Александровна,

*К.и.н., доцент, ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты
МЧС России»*

koschka_1881@mail.ru

Аннотация: В статье на основании архивных материалов рассмотрены экономические и социальные аспекты форсированного развития индустриального комплекса на Урале, времен первых пятилеток. Проведен анализ нормативно-правовой базы. В статье приведен ряд ранее неопубликованных источников.

Ключевые слова: индустриализация, коллективизация, миграция, продовольственное обеспечение, Магнитстрой, Уралмашстрой, трудпоселенцы, спецконтингент, крестьянство.

В Советском Союзе с конца 1920-х – начало 1930-х годов наблюдается огромный рост промышленного производства, все это происходит на фоне «великой депрессии», мирового экономического кризиса и конечно этот рост был очень убедительным аргументом в пользу социализма, но было ли все так гладко? В действительности, проходившее в СССР «социалистическое наступление», поставило под полный государственный контроль все сферы жизни общества и повлекло за собой не только невиданные достижения, но и страшные лишения и трудности.

Мощный индустриальный комплекс на Урале создавался ценой нечеловеческих усилий. Форсированная индустриализация привела к стремительному росту уральских городов, многие из которых до этого были лишь небольшими поселками. Расширение промышленного производства и недостаток местных технических кадров привели к миграции рабочей силы из сельских районов региона и страны. Результатом этого процесса стало увеличение численности городского населения. Наиболее значительным рост был в первой половине 1930-х годов, особенностью молодых промышленных центров являлось неразвитость социальной инфраструктуры. Крупное индустриальное строительство требовало огромных капиталовложений и осуществлялось за счет снижения жизненного уровня населения.

Стремление максимально быстрыми темпами и с минимальными затратами создать ряд важнейших произ-

водств привело к резкому отставанию всей социальной сферы. Особенно тяжелое положение складывалось на многочисленных индустриальных стройках Урала. Строительство велось в большинстве случаев без проведения предварительной работы по созданию необходимой инфраструктуры. На будущую строительную площадку прибывал своеобразный трудовой десант, живший буквально под открытым небом. Во многом это объяснялось положением использовавшейся рабочей силы. Строительство большинства промышленных предприятий осуществлялось силами так называемого «спецконтингента», куда входили заключенные исправительно-трудовых лагерей (ИТЛ), трудпоселенцы, спецпоселенцы.

В 1930-е годы оформилась индустриальная база, которая на десятилетия вперед определившая направление развития Уральского региона. Но реализация амбициозных планов советского правительства сопровождалась трагедией миллионов людей. Информатор Уваров сообщил плановому отделу Челябтракторостроя о состоянии жилищного строительства (28 сентября 1930 года): «Обращаю внимание на постройку землянок на 7-м участке и отделом снабжения для рабочих трепелевого завода. На 7-м участке на выстроенные 2 землянки употреблен лес из самых последних лесных отбросов и т.д., причем полов в общей землянке совершенно нет. Печи устанавливаются железные, что создает, если затопят печи, невозможный воздух». Статья в газете «Челябинский рабочий» красноречиво называлась «Женщин — на поля! Мужчин — на новостройки».[1]

Жертвами «индустриальной гонки» стало и много-страдальное крестьянство, за счет ограбления которого и были во многом достигнуты индустриальные высоты, ставшие гордостью Урала.

По темпам коллективизации крестьянских хозяйств Урал опережал другие регионы. Осенью и зимой 1929 года колхозное движение нарастало по всей стране благодаря нажиму партийных органов. Под влиянием репрессивных мер к 1 марта 1930 года процент коллективизации в Уральской области вырос до 68,8%.

В ходе сплошной коллективизации шла ликвидация кулачества. По решению бюро Уралобкома ВКП(б) от 5 февраля 1930 года «О ликвидации кулацких хозяйств в связи с массовой коллективизацией» было установлено ликвидировать 20 тысяч хозяйств. Каждый район Урала получил так называемую «контрольную цифру» ликвидации кулачества. Кулаков, зачисленных в первую и вторую категории, предполагалось выселить в северные и восточные районы страны, третью категорию расселить в труднодоступных местах в пределах своего района или округа на худшие земли. В число раскулаченных часто попадали не только зажиточные крестьяне, но и середняки, и даже бедняки, причисленные к «подкулачникам», к ним относили тех, кто высказывался против коллективизации и раскулачивания. К июлю 1930 года в Уральской области было раскулачено более 30 тысяч крестьянских хозяйств, что значительно превышало советской властью. Жертвами раскулачивания оказывались и крестьянские дети, выселяемые вместе с родителями.

Для ускоренных темпов индустриализации, которая проходила в стране одновременно с коллективизацией нужны были значительные трудовые ресурсы. Переселенцы являлись дешевой рабочей силой на самых тяжелых участках производства. Они быстро погибали, но тут же заменялись новой массой людей. Поэтому процесс репрессирования был необходим государству и носил непрерывный характер. Для экономики страны в целом крестьянская ссылка являлась тяжелым бременем, не говоря уже о трагических судьбах огромного количества людей.

Ускоренное наращивание экономического потенциала восточных районов страны вызвало с конца 1920-х—1930-е годов невиданные ранее массовые перемещения населения, как добровольные, так и принудительные. Насильственная трудовая миграция вплоть до начала Великой Отечественной войны являлась основным источником рабочей силы. Первая мощная волна переселенцев была связана с началом раскулачивания. Только за 1930-1931 годы на Урал было выслано 128 тысяч семей (это более одной трети от общего числа раскулаченных спецпереселенцев по стране). Численность

спецпереселенцев на территории Уральской области достигала по оценкам различных исследователей от 564 до 573 тыс. человек. Основным источником принудительных мигрантов являлись Украина (25%) и Северный Кавказ (20,3%). [2. С. 3]

В период между переписями населения 1926-1937 годов население Свердловской области (в сопоставимых границах 1937 года) выросло на 973 тыс. человек (на 30,9%).

Форсированная индустриализация вызвала рост городского населения Урала, приток сельского населения в города. Количество городского населения увеличилось на 1227,1 тыс. человек (145,8%), а сельского — уменьшилось на 363,9 тыс. человек (15,7%). Социально-демографические процессы, проходившие в регионе обусловили тенденции динамики численности населения. На демографические процессы в стране в эти годы повлияли неурожайный 1936 года и развернувшиеся репрессии. Доля городского населения в 1937 года поднялась до 52,2% от всего населения области, а сельского — упала до 47,8% т.е. большая часть населения проживала в городах.

Главной формой привлечения рабочей силы в промышленность в конце 1920-х-1930-х годов был так называемый организованный набор. Источником обеспечения нужд промышленности, особенно строительства, было крестьянство. Материалы профсоюзной переписи, проведенной в 1932-1933 годах, показывают, что практически во всех отраслях экономики Урала более половины занятых составляли выходцы из крестьян. Большая часть из них сохраняли свою связь с деревней. [3.С.96-151]

До конца 1920-х годов приток крестьян на стройки осуществлялся через биржи труда, путем заключения индивидуальных договоров, а также стихийно - самотекком. Как показывают источники, последняя форма преобладала именно на Урале. Так, более половины строителей Уралмашстроя и Челябтракторстроя прибыли на стройки самостоятельно. [4.]

По сведениям областной Рабоче-крестьянской инспекции из колхозов Уральской области на новостройки, в промышленность за 1931 год ушло 301,1 тыс. человек, что составило 18,7% к общему числу трудоспособных. Часть крестьян бежали из деревни, не желая оставаться в колхозах, поскольку отходничество позволяло не возвращаться в деревню. К маю 1932 года на заводы Востокстали прибыло 10,1 тыс. человек из деревень, из них осталось на постоянную работу 3,3 тыс. человек. На Магнитострой в 1932 году было завербовано 9,8 тыс. человек, а самотекком прибыло 13,3 тыс. человек.

В ходе коллективизации фиксировалось массовое бегство крестьян из деревни. Например, за зиму 1930-1931 годов в Троицком округе покинуло село 1400 семей. Из 45957 обобществленных хозяйств на 20 марта 1930 года выбыло 23506, то есть более половины.[5]

В 1932 году отток крестьян из деревни усилился, чтобы остановить неуправляемое бегство из деревни, а причиной массового бегства стал вспыхнувший голод, и попытаться направить самотек в «нужное русло», было принято постановление ЦИК и СНК СССР «О порядке отходничества из колхозов» от 17 марта 1933 года по этому постановлению отходниками теперь начали считаться лишь те граждане, которые заключили договор с хозяйственной организацией.[6. С.168]

Ещё одной мерой, призванной оградить города от наплыва самовольных переселенцев, стало введение в начале 1933 года паспортной системы с обязательной пропиской по месту жительства. Однако это не уменьшило масштабы бегства крестьян из деревни. 21 июня 1938 года было принято постановление СНК СССР «Об упорядочении дела набора рабочей силы из колхозов», в котором отмечало, что учет отходников поставлен из рук вон плохо и в ряде колхозов Свердловской области ощущается нехватка рабочих рук. С 1 сентября 1939 года Комиссия по организованному набору рабочей силы могла производить мобилизацию крестьян только для нужд строительства, лесозаготовок, угольной, торфяной и рудной промышленности, рыбных промыслов и сахарных заводов.

Коллективизация вынудила многих крестьян податься с насиженных мест и отправляться в города в поисках лучшей доли. Низкие результаты производственной деятельности также приводили к бегству из колхозов. За 1931 год в промышленность ушло порядка 438,2 тыс. крестьян Уральской области. За первый квартал 1932 года из деревень бежало порядка 62,3 тыс. семей. Чтобы остановить массовое бегство из деревни, руководство страны запрещает местным органам управления выдавать сельским жителям паспорта, без которых не возможно было устроиться на работу.

Угрозами и обещаниями крестьяне были загнаны в артели, главной целью которых были совместный труд и продажа продуктов не на рынок, а государству. Тем самым было ликвидировано право крестьянина на самостоятельное ведение хозяйства, также крестьянин терял право распоряжаться продукцией своего труда. Был изменен подход государства и к поставкам. Из обычного налога - части дохода, взимаемой в пользу государства, поставки превращались в священный долг, первоочередную обязанность, главную заповедь. Бил учрежден и новый порядок распределения зерна: в первую очередь зерно поставлялось государству, если останется шло в

семенные фонды, если и после этого что-то сохранялось, то это шло на корм скоту и питание колхозников в период полевых работ, наконец, в самую последнюю очередь зерно выдавалось на трудодни самим колхозникам.

Хлебозаготовки стали проблемой номер один с начала существования колхозов, те планы, которые спускались сверху не учитывали положения на местах и были мало выполнимы. Валовая продукция зерновых в колхозах Урала в 1931 года составила 10999 тыс. центнеров, а план хлебозаготовок по телеграмме Сталина и Молотова был установлен в 5476 тыс. центнеров, увеличенный позже до 7625 тыс. центнеров. Это привело к тому, что многие колхозы не смогли выдать крестьянам зерно по трудодням, в результате этого возникло тяжелейшее положение с продовольствием, что вынудило правительство в конце 1931 года вернуть Уральской области 3479 тыс. центнеров зерна в виде ссуды. [7. С. 75-82]

Посевная кампания 1932 года закончилась только к июлю, а уборка урожая хлебов затянулась до конца октября, что привело в конечном итоге к гибели части посевов, ушедших под снег. В результате с осени 1932 года по весну 1933 года в деревне разыгралась трагедия с хлебозаготовками. Во все районы были посланы уполномоченные обкома ВКП(б) и специальные комиссии. Практически был забран весь собранный хлеб, в некоторых районах были изъяты даже семенные фонды. Те колхозы и колхозники, которые не выполнили план, объявлялись «саботажниками хлебосдачи». К ним применялись меры воздействия — прекращение подвоза товаров и полное прекращение кооперативной и частной торговли, проводилась чистка аппаратов колхозов, изъятие органами ОГПУ «контрреволюционных элементов».

7 августа 1932 года ЦИК и СНК СССР приняли постановление «Об охране имущества государственных предприятий, колхозов и кооперации и укреплении общественной (социалистической) собственности». В народе он получил название «Указ семь - восемь», «Закон о трех колосках» или «закон семь восьмых». По этому постановлению предусматривались самые суровые наказания за «хищение» (воровство) колхозного имущества даже в минимальных размерах. На основании постановления от 7 августа 1932 года граждане, подбиравшие колоски на колхозном поле, объявлялись «расхитителями колхозной собственности» и могли получить срок не ниже 10 лет лишения свободы. С 1935 года закон применялся уже к детям с 12-летнего возраста. По закону от 23 августа 1932 года. «О борьбе со спекуляцией» за продажу продуктов сельского хозяйства следовало лишение свободы от 5 до 10 лет. При этом законодательство не делало различия между голодающими и спекулянтами. В условиях недоедания и голода на Урале наблюдались кражи хлеба из колхозов, сбор колосьев на колхозных полях. За июль-сентябрь 1933 года по делам о хищениях

в Уралобласти было осуждено более 3 тысяч колхозников, большой процент осужденных составляли женщины и подростки. В 1934 года только по Челябинской области за это же было отдано под суд 9100 человек. [8. С.25]

Голод 1932—1933 годов явился результатом курсом так называемого «большого скачка», поскольку изъятие хлеба в колхозах производилось в целях выполнения нереальных, произвольно установленных заданий индустриального развития. Удельный вес заготовок в общем объеме валового производства сельскохозяйственных продуктов в Уральской области поднялся по зерновым с 15% в 1928 года до 45% в 1932 году, по мясу соответственно — с 16 до 58%.

По данным бюджетных обследований крестьянских семей Уральской области суточная норма питания на одного человека в августе 1932 года составила 464 г хлеба-суррогата, 425 г картофеля, 377 г молока, 125 г овощей, 5,1 г мясopодуKтов, 8,7 г рыбы, 0,08 шт. яиц.

Как видно, основным источником питания были картофель, хлеб-суррогат и менее двух стаканов молока. В 1933 году колхозы не смогли выделить колхозникам даже минимум зерна. До 1 килограмма на трудодень смогли выделить всего 36% колхозов Свердловской области, от 1,1 до 3,6 кг - 52% колхозов. В Челябинской области за 1933 год на трудодень колхозникам выдали по 507 грамм зерна, 411 грамм картофеля и 30 копеек денег.

В ходе массовой коллективизации крестьяне, оказавшиеся в колхозах, фактически лишились не только своей собственности, но и приусадебных участков и хозяйств. В 1932 году ситуация с приусадебными участками немного улучшилась, и хотя размер огородов на Урале не превышал 6 соток, все-таки семья колхозника имела возможность частично обеспечить себя картофелем и овощами. На 1 января 1933 года только 55% колхозников Урала имели в индивидуальном пользовании посеы, 61% держали крупный рогатый скот в том числе коров - 57%), 6,2% — свиней, 38% - овец и коз. [107] Таким образом, половина колхозников существовала за счет того, что выделит колхоз.

Возникшие в связи с чрезмерным изъятием сельскохозяйственной продукции в ходе заготовительных кампаний продовольственные затруднения обернулись для сельского населения голодом 1932—1933 годов. Голод сопровождали серьезные эпидемии сыпного и брюшного тифа, цинги, известны факты антропофагии, трупоедства, употребления в пищу кошек и собак, самоубийств на почве голода. Убыль населения Уральской области в 1933 году составила 7,2% от убыли населения РСФСР. За восемь месяцев — с декабря 1932 года по август 1933 года — количество смертей в Уральской области выросло более чем в 2,5 раза. [8. С.96]

Проводившаяся ускоренными темпами, коллективизация стала главной причиной аграрного кризиса первой половины 1930-х годов. Не продуманная, мало выполнимая заготовительная политика советского государства обусловила наступление продовольственных затруднений. В условиях аграрного кризиса и роста городского населения, связанного с индустриальным развитием региона, нормированное распределение, карточная система снабжения не смогли стабилизировать продовольственную ситуацию. Главными особенностями механизма продовольственного обеспечения населения была централизация и дискриминационный характер по отношению к сельскому населению.

Горожанам также приходилось выживать в тяжелых условиях. В музее истории Уралмашзавода на старых фотографиях запечатлены строители завода, в посконных рубахах, обутые в лапти, вооруженные в основном топорами, лопатами и граблями. Именно благодаря труду этих недавних крестьян за 5 лет был построен один из крупнейших в мире заводов тяжелого машиностроения.

Строители жили в неблагоустроенных бараках и землянках. Каждый барачный поселок («куст», как тогда говорили) имел свое название. Самые первые бараки не имели даже без перегородок. Фактически они представляли собой обычные сараи с печным отоплением и нарами (порой двухэтажными). В этих бараках проживали десятки семей, отделенные друг от друга только ситцевыми занавесками. Согласно заводской статистике в 1933 года в бараках на одного проживавшего приходилось 3,3 кв. м жилой площади.[9. С.147]

Строительство Магнитогорского металлургического комбината проходило не только в сложных климатических условиях, но и в нехватке стройматериалов, продуктов питания, медикаментов, жилья. Согласно статистике за 1933 год жилая площадь на Магнитострое составляла 1,8 кв. м. Удельный вес спецпереселенцев был очень высоким, например на ММК он доходил до 40%. В январе 1933 года на Магнитострой прибыло 26,7 тысяч осужденных по 58 статье УК РСФСР. Заключение находились в тяжелых условиях, получая в день по 100 граммов хлеба, жили в холодных и сырых бараках и землянках, что влекло за собой большую смертность от голода, холода и болезней.[10. С.205]

В течение 1932 года голод набирал силу. Его спровоцировали эпидемии

сыпного и брюшного тифа, натуральной оспы, цинги. В Уралобласти наиболее пораженными сыпным тифом населенными пунктами являлись Свердловск, Магнитогорск, Челябинск, Златоуст, Надеждинск, Пермский и Чердынский районы. В спецсправке Секретно-политиче-

ского отдела ОПТУ за апрель 1933 года отмечены острые продовольственные затруднения в Челябинском, Усть-Уйском, Троицком, Камышловском, Багарякском, Бродокалмакском, Ярковоком, Бердюжском, Ольховском, Сухоложском, Шадринском и других районах Уралобласти. В справке упоминались случаи трупоедства в ряде районов области, употреблении в пищу кошек и собак и распространении заболеваний на почве голода. В колхозе им. Сталина Михайловского сельского совета Троицкого района трупы павшего от сапа скота, залитого карболовым раствором, растаскивались колхозниками - нацменами и русскими со скотомогильников и употреблялись в пищу. [11.С. 241] В Уралобласти в 1933 года областной прокуратурой были зафиксированы факты каннибализма. [12.]

Аграрный кризис конца 1920-х- начала 1930-х годов, рост городского населения, связанных с индустриализацией региона, введенное нормированное распределение продуктов и карточная система не смогли предотвратить продовольственный кризис и голод.

Уральская область из района страны, который сам

себя полностью обеспечивал зерновыми культурами, превратился в район, требующий ввоза зерновых.

Одним из главных особенностей продовольственного обеспечения населения стали, централизация и дискриминализация по отношению к сельскому населению.

Модернизация продовольственного обеспечения, полностью изменила общепринятые нормы и структуры потребления.

В СССР в 1920-х – 1930-х годах в механизме продовольственного обеспечения страны, огромную роль играло государство, которое выступило в качестве организатора производства и распределителя продовольственных ресурсов.

Система государственного централизованного снабжения городского населения в условиях продовольственных кризисов, созданная в СССР в период активного промышленного освоения не смогла справиться с задачей бесперебойного обеспечения продовольствием населения, что в результате привело к серьезным демографическим потерям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Челябинский рабочий. 1931. 8 февраля.
2. Земсков В.Н. Спецпереселенцы (по документам НКВД СССР) // Социологические исследования. 1990. № 11. С.3-12
3. Профсоюзная перепись 1932-1933. Статистический отдел. М., 1934. С. 96-151.
4. Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. р-245. Оп. 1. Д.400. Л. 18.
5. Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. р-245. Оп.2. Д.13. Л.17; Д.182. Л. 6-42
6. Официальный сборник важнейших законов правительства, постановлений и распоряжений Уральского областного исполнительного комитета. Свердловск, 1931.с.59.
7. Корнилов Г.Е. Продовольственное обеспечение стратегий хозяйственного освоения восточных районов и социально-демографические последствия её реализации в 1890-е-1930-е годы. //XVII Всероссийские историко-педагогические чтения: сб. науч. ст. / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», Ин-т истории и археологии УрО РАН. Екатеринбург, 2013. Часть II. С. 75-82
8. Баранов Е.Ю. Аграрное производство и продовольственное обеспечение населения Уральской области в 1928—1933 гг: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Баранов Евгений Юрьевич. - Екатеринбург, 2002. - 228 с.
9. Агеев С.С. Отец заводов// Урал в панораме XX века. Ин-т истории и археологии УрО РАН. Екатеринбург, 2005.С.247-254
10. Баранов Е.Ю. Аграрное производство и продовольственное обеспечение населения Уральской области в 1928—1933 гг: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Баранов Евгений Юрьевич. - Екатеринбург, 2002. - 228 с
11. Бердель А.Э. Символ социализма// Урал в панораме XX века. Ин-т истории и археологии УрО РАН. Екатеринбург, 2004. С. 241-253
12. Музей истории ГУВД Свердловской области. Коллекция документов. Папка 1930-е годы.

© Лаврова Ирина Анатольевна (iralavrova@mail.ru), Аракелян Марина Александровна (koschka_1881@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРВОГО ЭТАПА ПОХОДНОГО МАРША НИЖЕГОРОДСКОГО ОПОЛЧЕНИЯ (ЗИМА 1812 – ВЕСНА 1813 ГГ.)

PRELIMINARY STAGE OF FORMATION OF THE NIZHNY NOVGOROD MILITIA IN JULY – AUGUST 1812

**D. Nikolaev
I. Khvostova**

Summary: Based on the archival materials of the Central Archive of the Nizhny Novgorod Region (TSANO), this article discusses the features of the first stage of the Nizhny Novgorod marching militia in the era of 1812. On the basis of the office documentation, information is provided on the changes in the numerical composition of the militia, as well as data on the rules of the marching march in the context of changes in the strategic plans of the high command.

Keywords: Patriotic War of 1812, Nizhny Novgorod militia in 1812, marching march, weapon, equipment.

Николаев Дмитрий Андреевич

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

Хвостова Ирина Алексеевна

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

Аннотация: В данной статье на основе архивных материалов Центрального архива Нижегородской области (ЦАНО) рассматриваются вопросы об особенностях первого этапа походного нижегородского ополчения в эпоху 1812 г. На основе делопроизводственной документации приводятся сведения об изменении численного состава ополчения, а также данные о правилах выполнения походного марша в контексте изменений стратегических планов верховного командования.

Ключевые слова: Отечественная война 1812 г., нижегородское ополчение 1812 г., походный марш, оружие, снаряжение.

После вторжения войск Наполеона на территорию Российской Империи, Александр I в официальном рескрипте сообщил о начале новой войны [2, с.129] и выразил мнение, что этот ее этап носит общий и всенародный характер [1, с.117]. Манифестом от 6 июля 1812 г., обращенном ко всем подданным и сословиям Империи, утверждалась необходимость создания по всей стране местных губернских ополчений, которые «составляли бы вторую ограду, в подкрепление первой (т.е. регулярных войск – авт.) и в защиту домов, жен и детей...»; несколько позднее территории, где должны быть созданы ополчения, ограничили 16-ю губерниями, ближе всего расположенных к местам боевых действий [6, с.39]. 1 сентября 1812, согласно формализованным положениям, начался сбор ополчения в Нижегородской губернии, которое действительно стало народным [4, с.95], поскольку состояло, в основной своей массе, из помещичьих крестьян, и дворянским [9, с.96], по своему начальствующему офицерскому составу [3, с.121]. Всего по губернии, с сентября по декабрь 1812 г., подлежало сбору 12 275 пеших и 653 конных воинов для формирования 5 пехотных и 1 кавалерийского полков под командованием полковников А.К. Шебуева [17, с.27], А.П. Ровинского, Я.И. Каратаева, Ф.Ф. Ралля и Ф.И. Звенигородского [18, с.98]. Конный полк ополчения возглавил действительный статский советник П.Ф. Козлов [19, с.115]. Среди полномочных структур [15, с.217], созданных специально для этой цели, особо выделялись, по своему значению

и функциям, комитеты пожертвований [5, с.95] и вооружения [13, с.58]. Обмундирование [14, с.58], снаряжение [12, с.39] и даже вооружение [10, с.75] ополчений той поры осуществлялось за счет «отдатчиков ратников», т.е. помещиков [11, с.345], либо мещанских сообществ [16, с.35]. Все полки нижегородского ополчения входили в состав так называемого III ополченского округа (вместе с ополчениями казанским, вятским, симбирским, пензенским и костромским) под предводительством генерал-лейтенанта П.А. Толстого [8, с.67]; начальником же нижегородского ополчения являлся князь Г.А. Грузинский.

8 сентября 1812 года граф Толстой получил экстренное извещение о занятии неприятелем Москвы. В связи с этим ему предписывалось находиться «в непрерывной связи» с командующим регулярной армией фельдмаршалом М.И. Кутузовым». Желая увеличить боевые возможности ополчения, Толстой просил Александра I: «По малому числу имеющейся в сем ополчении кавалерии дать мне два полка казаков» [7, с.368], после чего к 3-му округу ополчения были прикомандированы уральский, оренбургский и башкирские конные полки. 28 сентября рескриптом Александра I были утверждены в должностях ранее выбранные дворянством «начальники» губернских ополчений III округа (в т.ч. князь Г.А. Грузинский), а также командиры полков «нижегородской военной силы». В скором времени состав командиров полков несколько обновился, поскольку назначенный (первоначаль-

чально) командир 2-го полка М.К. Агалин, доложивший о получении предписания о прибытии к месту службы [22, л.1], через две недели (13 сентября) «отозвался» рапортом о невозможности принятия должности и дальнейшего несения службы ввиду тяжелой болезни [22, л.4] и полковым командиром был назначен А.П. Ровинский; командир же 3-го полка князь Звенигородский был «переназначен» на должность полкового командира, но уже резервного ополчения, а полк «принял» подполковник Н.Я. Стрелков.

К октябрю 1812 г. первоначальная спешка и лихорадочность действий по сбору и выступлению ополчения несколько поутихла, поскольку после оставления Наполеоном Москвы военная ситуация начала склоняться в пользу России. Приказ фельдмаршала Кутузова о выступлении ополчения 3-го округа к г. Владимиру [7, с.370] был дан только 9 октября, но он также был несколько поспешным, поскольку по целому ряду параметров (недостатку вооружения, незаконченному набору воинов, недоставленным объемам снабженческого обеспечения и пр.). 8 ноября Александр I приказал Толстому отправляться на территории Украины в г. Глухов для «прикрытия края сего от какого-либо неприятельского покушения и для составления резервной обсервационной армии, которая в состоянии бы была подкрепить большую действующую армию». В соответствии с данным распоряжением, в состав войск собственно III округа ополчения были включены ополчения тульское и рязанское; 10 ноября о том же самом последовало распоряжения военного министра Горчакова в адрес рязанского начальника ополчения [7, с.172], которого 20 ноября 1812 г. уже Толстой со своей стороны известил об этом; 19 ноября о готовности нижегородского ополчения к походу было доложено Александру I [7, с.373-374]; 23-го ноября Толстой дал предписание о готовности к походу Грузинскому.

Перед выступлением в поход Толстым был обнародован (и направлен для ознакомления руководству губернией и ополчением) свод правил из 11-и пунктов, а именно: «1. Выступать из квартир как можно раньше, чтобы успевать засветло приходить на ночлег и располагаться на новых квартирах;

2. Всякое утро перед выступлением давать всем нижним чинам перекличку;

3. Все нижние чины вести в лаптях и смотреть, чтобы по приходе на квартиры, как оные, так и онучи были высушены; 4. Больных везти на подводах, от обывателей взятых, и довозить до Тулы, где оставлять в лазарете, для ополчения приготовленном; 5. Всегда по выступлении, отойдя версты две, дать войску облегчение, потом верстах в трех, также и на половине пути, дабы люди потом не имели причин останавливаться на марше, за чем нужно иметь непосредственный надзор; 6. Ежели случится сильная метель, то останавливаться на квар-

тирах или доходить до ближайших селений, дабы тем сберечь людей, а потом можно заменить сей день тем днем, который назначен для роздыху; 7. Приказать частным начальникам, дабы команды, им вверенные, тотчас по сбору их выступали: не простаивая долгое время в ожидании приказа или начальников; 8. В пище, фураже и подводах выдаваться должны надлежащие квитанции, а земские чиновники со своей стороны давать будут такие же в добропорядочном войск следовании; 9. По сим частным квитанциям нужно будет брать общую квитанцию за предписанием губернатора той губернии, чрез которую войска проходили, и доставлять оную ко мне; 10. Вообще возлагается на попечение и ответственность начальников ополчения, чтобы во все время следования войск, им вверенных, соблюдало было все возможное благоустройство, дабы как в городах, так и в селениях сохраняем был необходимо нужный военный порядок; 11. Сравнительное превосходство больных и отлучных будет служить главным доказательством нерадивости частных начальников, а поэтому нужно обращать особое на то внимание и принимать надлежащие меры к прекращению всяких неустойств» [20, л.14-15].

Нижегородские ополченские полки получили знамена, на которых были изображены красного цвета олень, крест и корона, императорский вензель, вышиты надписи «За Веру и Царя», буквы «Н» и «О». Каждый полк имел собственную икону своего небесного покровителя». Согласно приказа от 3 декабря, данного Толстым, было необходимо: «1. Перед выступлением в поход отслужить в присутствии выступающего войска молебен и освятить воду. 2. На походе всем чинам быть при своих местах. 3. Строго наблюдать дисциплину и чинопочитание. 4. Нижним чинам не позволять брить бороды» [20, л.45]. Ратники двинулись в поход во второй половине декабря побатальонно: 1-й батальон 2-го полка – 15 декабря; 3-й батальон 2-го полка – 16 декабря; 2-й батальон 2-го полка – 17 декабря; 1-й батальон 1-го полка – 18 декабря; 2-й батальон 1-го полка – 19 декабря; 3-й батальон 1-го полка – 21 декабря; 1-й батальон 5-го полка – 22 декабря [21, л.1-25]; 2-й батальон 5-го полка – 23 декабря [21, л.28]; 3-й батальон 5-го полка – 25 декабря [21, л.39] и пр. До конца года все подразделения ополчения покинули Нижний Новгород. Шведский подданный Э.Г. Эрстрем, находившийся в то время в Нижнем Новгороде, был очевидцем отправления в поход одного из подразделений ополчения и записал следующее: «Вчера нижегородское ополчение выступило в поход. Сначала все собрались на богослужение в кафедральном соборе, где в честь ополченцев произнесли проповедь ... По окончании службы дружины выстроились на церковном дворе. Под звон колоколов они отправились в путь. Перед войском несли иконы, взятые из собора. Затем следовало процессией наиболее именитое городское духовенство во главе с самим архиереем. Затем несли знамя и замыкали процессию сами ополченцы. Зрелище было торжествен-

ным и трогательным, было пролито много слез. Иконы и духовенство сопровождали ратников за город. Там они ненадолго остановились, чтобы еще раз принять благословение архиерея ... после чего ... продолжили свой путь» [24, с.153].

По первоначальному тактическому плану планировалось использовать ополчения против левого фланга неприятеля по левобережью реки Оки – в Рязани, Туле и Калуге. Но после начала отступления французов планы были изменены и было принято решение о том, что ополчение направится, через юго-западные губернии, в Польшу, где и войдет в состав войсковой группировки генерала Л.Л. Беннигсена, командующего т.н. «Польской армией» – формированием, созданным на территории Герцогства Варшавского на базе реорганизованной резервной армии.

Поволжское ополчение выступило по маршруту Муром – Рязань – Орел – Глухов в малороссийские губернии. 6 декабря, по рескрипту царя, «усматривая из донесения ... Кутузова-Смоленского, что Тульскому ополчению сделано уже от него другое назначение, я повелеваю вам оное из ведения вашего исключить, в замену же Тульского поступит в команду вашу Полтавское и Черниговское ополчения ...» (эти ополчения позднее получили другое назначение). 18 декабря, по представлению Кутузова, «Высочайшим повелением» маршрут следования был изменен: Толстому было приказано, чтобы он с ополчением «не останавливаясь в Малороссии, следовал в Волынскую губернию и расположился около Житомира – Новгорода-Волынского, Овруча и Мозыря» [20, л.66]. По предписанию Толстого от 8 января 1812 г., ополченские полки III округа (с прикомандированным рязанским ополчением) должны были двигаться по следующим направлениям: « ... ополчение Рязанское, вступив в Стародуб ... следовало на Мозырь; ополчение Костромское, дойдя до Орла, а Нижегородское и Казанское – до Курска, прямо следовали бы к Киеву; ополчения же Пензенское и Симбирское с Ромен прямо к Переяславлю ...» [7, с.386].

В «Ведомости о состоянии войск ополчения III округа», составленной за январь 1813 г., отмечено следующее «состояние» нижегородских ополченских полков на тот

момент времени [7, с.390]: на январь 1813 г. уже имелось множество больных: 6 офицеров, 84 урядника и 2463 рядовых находились «в гошпиталях»; 1 офицер, 7 урядников и 413 ратников умерли, а 54 ополченца числились «в бегах». От первоначального числа отправившихся а поход нижних чинов, а именно: 700 урядников и 11545 рядовых ратников «налицо» числилось 609 урядников и 8615 рядовых [7, с.391].

В феврале и марте 1813 г., в дополнение к трудностям и массовой заболеваемости во время военного похода, добавились проблемы со снабжением, и, в частности, с финансированием «мясной и винной порций», денег для которых выделялось недостаточно [23, л.5]. В мае 1813 г. для дополнительного вооружения ополчений III округа были отправлены со складов в Ковно 15000 трофейных французских ружей; 25 мая ополчения были включены в состав Польской армии Л.Л. Беннигсена [7, с.397].

Необходимо отметить, что военная кампания весны 1813 г. на немецких землях завершилась для России и Пруссии неудачно, поскольку союзники потерпели поражения под Люценом (20 апреля) и Бауценом (8-9 мая). После заключения перемирия (с 23 мая по 29 июля 1813 г.) и отказа Наполеона вернуть завоеванные им территории, против него выступила очередная, 6-я по счету, коалиция, в составе России, Англии, Пруссии, Швеции и Австрии и в 1813-1814 гг. и вновь на немецких территориях развернулись главные события войны.

Весной и летом 1813 г. нижегородские ополченские полки, после некоторого отдыха и восстановления боеспособности на новых местах базирования, прошли дополнительную военную подготовку, после которой командующим ополчением был проведен смотр, который произвел хорошее впечатление на Толстого. Перед началом заграничного похода ратники III округа ополчения получили новую форму: одежда «от отдатчиков» была заменена уже казенными казакинами темно-зеленого, темно-серого, темно-синего, или черного сукна с полагающимися кивером, или фуражкой, с различием между полками цветом воротников, а, иногда, и самих казакинов. Впереди ополченцев ждал долгий заграничный поход и тяжелые сражения на немецкой земле.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2018. №1. С.116-117
2. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2019. №2. С.129-131
3. Дорофеев Ф.А., Николаев Д.А. Особенности формирования офицерского корпуса в нижегородском ополчении 1812 г.//Вопросы истории. 2020. №1. С.121-128
4. Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Народное ополчение 1812 г. и общественный договор//Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. №6 (3). С.95-99

5. Егоров Г.В., Николаев Д.А. Формирование «подвижного магазейна» по снабжению армии в Нижегородской губернии в 1812 г.//Гуманитарные и социально-экономические науки. 2017. №5 (96). С.95-98
6. Кауркин Р.В., Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Отечественная война 1812 г. Нижегородское ополчение и его участие в заграничных походах 1813-1814 гг. Н. Новгород: НО ИРИ, 2012. 158 с.
7. Народное ополчение в Отечественной войне 1812 года. Сборник документов /Под ред. Л.Г. Бескровного. М.: Изд-во АН СССР, 1962. 548 с.
8. Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском ополчении 1812 г.: исторические реалии и историографические мифы//Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского.2018. №2. С.67-77
9. Николаев Д.А. Заболеваемость офицеров нижегородского ополчения 1812 г. (по материалам официального делопроизводства начала XIX века)// Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.96-99
10. Николаев Д.А. Как и чем вооружалось нижегородское ополчение в 1812 году//Военно-исторический журнал. 2019. №2. С.75-79
11. Николаев Д.А. Комплекс документов по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Торговля, купечество и таможенное дело в России в XVI – XIX вв. Сборник материалов Четвертой международной научной конференции. Редактор-составитель А.И. Раздорский. Редколлегия: В.Н. Беляева [и др.]. 2018. С.345-349
12. Николаев Д.А. Материалы официального делопроизводства по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе. Сборник статей участников XVI Региональной научно-практической конференции. Под редакцией В.И.Грубова, А.А.Исакова. 2019. С.39-43
13. Николаев Д.А. Некоторые аспекты развития военного производства Нижегородской губернии в начале XIX века (на примере вооружения нижегородского ополчения 1812 г.)//Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.58-62
14. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Инспекторский смотр обмундирования и снаряжения нижегородского ополчения в 1812 г.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №12. С.58-61
15. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Логистические особенности обеспечения нижегородского ополчения 1812 г. на начальном этапе его формирования (сентябрь – октябрь 1812 г.)//Вопросы истории. 2020. №2. С.217-224
16. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Страницы истории нижегородского ополчения 1812 г.: проблема «лишнего» оружия//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. №9. С.35-37
17. Хвостова И.А., Николаев Д.А. «...Упражняются... в пьянстве и буйстве...»: формирование и девиантные особенности походного марша 3-го полка нижегородского ополчения (сентябрь 1812 – июнь 1813 гг.)//История: факты и символы. 2019. №4 (21). С.27-36
18. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш 5-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – апрель 1813 гг.)//Гуманитарные и социально экономические науки. 2019. №3 (106). С.98-103
19. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш конного полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – февраль 1813 гг.)// Гуманитарные и социально экономические науки. 2018. №2 (99). С.115-119
20. Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО), Ф.1822, Оп.1, Д.74
21. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.80
22. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.99
23. ЦАНО, Ф.1822, Оп.3, Д.12
24. Эрстрем Э.Г. 1812 год. Путешествие из Москвы в Нижний Новгород / сост. и вступ. ст. Г.М. Коваленко, А.А. Кузнецов; коммент. С.Н. Искюль, Г.М. Коваленко, А.А. Кузнецов, А.В. Морохин. Н. Новгород, 2013. 296 с.

© Николаев Дмитрий Андреевич (dmnikolaeff@mail.ru), Хвостова Ирина Алексеевна (iri-khv@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОВЕДЕНИЕ КОНКУРСА ТВОРЧЕСКИХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ

Ачкасова Наталья Николаевна
Доцент, Финансовый университет
при Правительстве РФ, (Москва)
Natalya.a4kasova@yandex.ru

CONDUCTING A COMPETITION OF CREATIVE PRESENTATIONS USING ITC

N. Achkasova

Summary: Analyzed in the article is the experience of conducting a creative presentations' contest with the help of information and communications technologies. Paying tribute to the new technologies of communication and to the advantages due to them in the conducting of collective events, the conclusion is made that online mode allows to have an interesting collective event, corresponding to all didactic principles. This virtual event combined the features of a training session, an interactive forum and a video meeting, which is a powerful resource in the modern world.

Keywords: information and communications technologies, digitalization, presentations' contest, didactic principles, motivation.

Аннотация: В статье анализируется опыт проведения творческого конкурса презентаций с использованием ИКТ. Отдавая должное современным информационно-коммуникативным технологиям, и открывающейся возможности проведения коллективных мероприятий, делается вывод, что онлайн формат позволяет провести интересное коллективное мероприятие, соответствующее всем дидактическим принципам обучения. Данное мероприятие, проведенное виртуально, объединило в себе черты учебного занятия, интерактивного форума и видео встречи, что является могущественным средством образования в современном мире.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, цифровизация, конкурс презентаций, дидактические принципы, мотивация.

Современный мир стремительно меняется в сторону информатизации. Формирование и развитие информационного общества предлагает широкое применение информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в жизнедеятельности человека. Наука быстрыми шагами идет вперед, разрабатывая все более мощные цифровые технологии, поэтому встает вопрос осознанно подойти ко всему, что происходит в мире. «Цифровизация стала важнейшим критерием вовлеченности отдельной страны или людей в жизнь человечества. Тот, кто не имеет доступа к Глобальной сети, практически не существует в современном мире: он может заниматься чем угодно, но не будет при этом являться участником общего дела», считает Татьяна Черниговская [2].

Действительно, развитие ИКТ вошло в жизнь каждого человека и коснулось такой основательной системы как образование, что определяется рядом факторов: внедрение ИКТ ускоряет передачу знаний и накопленного опыта; современные ИКТ позволяют человеку успешнее адаптироваться к окружающему современному цифровому миру; внедрение технологий в образование является фактором реформирования системы образования в свете требований новой «цифровой экономики». В условиях самоизоляции ИКТ позволили остаться на связи многим людям и продолжить свою деятельность.

Использование ИКТ уже далеко не ограничивается отбором и систематизацией нужной информации. Сегодня специалистов волнуют вопросы, связанные с

поиском способов усвоения знаний в процессе практической деятельности. Ведь если техническая сторона на сегодняшний день решается в плановом режиме, то контентная составляющая цифрового образования оказалась слабее в силу организационных и методологических факторов. Тем не менее, ученые и методисты отмечают высокие коммуникативные возможности ИКТ. «Благодаря их использованию в обучении иностранным языкам, можно включить учащихся в активную учебную деятельность, что способствует развитию у них коммуникативных и навыков. Одним из приоритетных направлений использования средств ИКТ в процессе преподавания иностранных языков в вузе является реализация дидактических их возможностей, а именно осуществить автоматизированный контроль и самоконтроль результатов обучения, компьютерную визуализацию учебной иноязычной информации путем наглядного представления лексического, грамматического и фонетического материала, незамедлительную обратную связь между обучаемыми и средством обучения при интерактивном диалоге» [1]. Учителя и преподаватели разрабатывают методологию виртуальных занятий и мероприятий, способствующих хорошему освоению знаний и закреплению навыков по своим предметам.

Таким мероприятием стал творческий конкурс творческих бизнес презентаций, проходящий онлайн для студентов 1-2 курсов финансово-экономического факультета. Продолжался он 2 часа, однако ценность мероприятия трудно переоценить, так как все участники получили новый опыт, который необходимо проанализировать.

зировать, что и представляется возможным в данной статье.

Как студенты восприняли свое участие в конкурсе презентаций? Что побудило их провести большую подготовительную работу и представить свой продукт, несмотря на неблагоприятные условия – конец семестра, надвигающаяся сессия, для многих непривычный формат онлайн участия. Что побуждало их искать материал на английском языке, анализировать, разрабатывать задания по теме, чтобы подготовить интересный продукт для презентации и подготовиться к хорошему выступлению? Вопросов возникает много и, вероятно, ответы пока будут гипотетическими, поскольку серьезное исследование с анкетами и интервью будет проведено позже.

Является ли такая форма занятия обучением иностранному языку? Эффективна ли она? Попробуем остановиться и проанализировать мероприятие с позиции педагогики и дидактических принципов. Проблема обучения всегда широко обсуждалась и изучалась педагогической общественностью. Много публикаций пришлось на конец 20 века: Ю.К. Бабанский, Н.В. Бордовская, О.С. Гребенюк, В.А. Сластенин и другие. Обучение рассматривается как процесс формирования знаний, умений, навыков, способностей, приобретения практического опыта, а также развития личных качеств. Следует остановиться на таких педагогических факторах процесса обучения, которые изучаются дидактикой. Педагогический терминологический словарь дает следующее определение: «Теория образования и обучения, отрасль педагогики. Вскрывает закономерности усвоения знаний, умений и навыков и формирования убеждений, определяет структуру содержания образования, совершенствует методы и организационные формы обучения, воспитывающее воздействие учебного процесса на учащихся» [3]. Дидактика – это часть педагогики, занимающаяся общими закономерностями любого обучения, независимо от конкретного примера. Посмотрим на важнейшие дидактические принципы и проверим, отвечало ли им наше дистанционное мероприятие. Принцип коллективной деятельности. Обучение – это всегда совместная деятельность студента и преподавателя. Совместная – это когда преподаватель и студенты идут к совместной цели, выполняя определенные действия, чтобы ее достичь. Задача преподавателя организовать такое сотрудничество, в котором учащийся может проявить и развить то, чем уже владеет, в чем откроются новые горизонты изучаемого материала и для него, и для преподавателя. Нельзя сказать, что в современном преподавании имеется много форм работы, которые носят коллективный характер, рассчитаны на активное участие группы, отделения или факультета. Тем не менее, конкурс презентаций носил коллективный характер. Подготовка к выступлению с презентацией проводилась в течение месяца, и студенты могли обсуждать материал как с одноклассниками,

так и с преподавателем, вынося проблемные вопросы на обсуждения. Преподаватели давали задания на парное/групповое прочтение статей по темам, что способствовало групповой работе в факультетской библиотеке, написанию обратной связи. Само представление презентации, ответы на вопросы жюри и участников требовало серьезной подготовки, умению отобрать самое важное, интересное и уметь ответить, поддержать общение по своей теме. В процессе подготовки присутствовал учебный компонент, и сила учебного воздействия отобранного материала определялась самими студентами. Финальное мероприятие, конкурс творческих презентаций, является коллективной формой обучения: возможность обменяться своими умениями, навыками и достижениями в своей учебно-профессиональной деятельности, что несомненно способствует повышению мотивации к изучению иностранных языков и повышению своей профессиональной компетенции.

Второй принцип активности. Активность – это мера или величина проявляемой человеком деятельности, степень его вовлеченности в работу. Активность является главным показателем учащегося его сознательного отношения к учебному процессу. Чтобы обучение было эффективным, именно студент должен проявлять инициативу и творчески подходить к предмету или мероприятию, уметь самостоятельно работать на занятии и вне его. Данное мероприятие помогло обеспечить, организовать и направить активность учащихся. Перед студентами была поставлена цель – разработать продукт (или взять имеющийся на рынке) и выработать эффективные пути запуска его на рынке. Вторая возможность была изучить наиболее успешные примеры создания продукта и вывода его на рынок. Студент использует свои знания, умения, навыки, которые заставляют его работать. Здесь же заложен и принцип проблемности. Учащиеся решали задачу, как представить свой продукт в презентации на английском языке. Известно, что сама по себе проблема еще не обеспечивает активность студента. Необходима потребность решить эту проблему, то есть нужна мотивация. Принцип мотивации – один из важных в дидактике. «Мотивация – это система взаимосвязанных и взаимоподчиненных мотивов деятельности личности, сознательно определяющих линию ее поведения» [4]. Большой вклад в разработку проблемы мотивации в области обучения иностранным языкам внесли А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, И.С. Зимняя, Е.И. Пассов и другие. Общим является, что в основе мотивации лежит осознание индивидом полезности и необходимости своих действий или деятельности в целом, а также предвосхищение чувства удовлетворения, получаемого от самого процесса деятельности или достижения ее цели. Мотивация участия в проекте по ответам студентов – желание увидеть свой профессиональный продукт на иностранном языке и поделиться этим с аудиторией. Решение этой задачи требовало совершить много действий,

которые соотносятся с профессиональными интересами студента, такими как: читать профессиональную литературу на родном и иностранном языке, анализировать профессиональные новинки, отбирать необходимый материал по теме, представлять материал в форме презентации, выступать с презентацией онлайн.

Большинство этих действий аутентично, то есть представляют деятельность, которая будет востребована в будущем, в будущей профессиональной жизни. Задача преподавателя - помочь студенту развиваться, расти, исследуя новые формы.

Трудность возникает в том, что не все студенты одинаковы. Что легко одному, другому трудно и наоборот. Задание, интересное одному, неинтересно другому. Эффективность конкурса творческих презентаций обеспечивалась тем, что каждый мог работать в своем режиме. Студенты с разным уровнем профессиональной подготовки и подготовки по английскому языку могли участвовать. Задание – творческое и поэтому оставляет за студентом право выбрать самому, о чем рассказывать. Так как тема объявляется заранее, то есть время проработать ее и самостоятельно, и на консультациях. Таким образом реализуется еще один принцип дидактики – индивидуальности.

Данное мероприятие готовилось поэтапно. Подготовительный этап состоял в объявлении мероприятия, рассылки необходимой информации, вовлечение студентов участвовать в нем. Выяснив, что тема мероприятия посвящена экономическим вопросам (вопросам их специальности) и предполагает творческий подход к ее раскрытию, многие студенты захотели сразу участвовать. Несомненно, возможность консультаций с преподавателем рассматривалась как плюс к работе.

Исполнительный этап предполагал работу с профес-

сиональной литературой, ее анализ, прочтение статей на английском языке, просмотр видео в интернете, посвященных тематике мероприятия. Необходимо было подготовить презентацию на английском языке и отрепетировать ее. На этом этапе преподаватель отработывал выступление на английском языке со студентами, имеющими недостаточно высокий уровень языка. Это и есть прекрасная мотивация для более слабых студентов в языке. Необходимо было тонко поддерживать каждого, чтобы они удержали оптимистический настрой.

Презентационный этап – кульминация мероприятия. Это один из напряженных этапов мероприятия, так как многие впервые выступали на английском языке онлайн. Члены жюри оценивали выступления и задавали вопросы, далее подключались и другие участники. Волнение добавляла техническая сторона, необходимость вовремя загрузить презентацию, расслышать вопрос, говорить, чтобы было слышно. Тем не менее, когда все шло гладко, это добавляло ощущение успеха.

В конце мероприятия онлайн студенты сделали памятные фотографии, что говорит об удовольствии, полученном за время мероприятия.

Заключительный этап предполагает подведение итогов и его оценку. Решение студентов написать статьи после выступления, посвященные разработанной теме, говорит о положительном влиянии мероприятия на дальнейшую работу и учение языка.

Таким образом, проведение конкурсов презентаций с использованием ИКТ – это средство образования молодого поколения, повышения их профессионального кругозора, отработка подготовки презентаций и публичных выступлений онлайн на английском языке. Все эти умения и навыки являются необходимыми в профессиональной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агальцова Д.В. «Методические подходы к использованию средств информационных и коммуникативных технологий в процессе преподавания иностранных языков в вузе»// в книге «Вызовы системы образования в эпоху цифровой экономики: матрица возможностей» т.2, М.2020, с.6.
2. Ежова В.А. «Татьяна Черниговская: цифровизация и человечность» [Электронный ресурс], - URL:<http://eawpress.ru>
3. Педагогический терминологический словарь. [Электронный ресурс], - URL: dic.academic.ru
4. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. [Электронный ресурс]_Вокабула.РФ

© Ачкасова Наталья Николаевна (Natalya.a4kasova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОЗДАНИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ

CREATING LINGUODIDACTIC MULTIMEDIA ENVIRONMENT FOR FOREIGN LANGUAGE SPEECH COMMUNICATION TEACHING

E. Burina

Summary: The article provides an insight into the problem of creating linguodidactic environment for foreign speech communication teaching under new information conditions, which would reflect features of the real language environment and contribute to its linguodidactic functions' implementation. The environment surrounding the learning subject should represent the necessary didactic environment with a view to achieving targeted objectives as well as create interaction and mutual influence relationship with the subject of learning for the teacher and the student to use all available opportunities of it. We consider material realities from the language metropolis country; audio-visual series; situational speech series and text to be the main components of the linguistic and didactic environment. Teaching speech communication in the era of global informatization of society is implemented with the help of such particular didactic principles as: intercultural interaction, oral anticipation, functionality, communicativeness, variability, didactic integration, interactivity, open environment, ICT application relevance. The author determines artificial linguistic environment' multimedia components of teaching a foreign language and suggests its methodical adaptation ways.

Keywords: linguodidactic environment, real environment, artificial environment, ICT, teaching principles, foreign language, learning process, text, language environment.

Бурина Елена Владимировна

*К.п.н., доцент, Московский государственный институт международных отношений (университет)
helenabourina@yandex.ru*

Аннотация: Статья посвящена проблеме создания лингводидактической среды обучения иноязычному речевому общению в новых информационных условиях, которая отражала бы специфику реальной языковой среды и способствовала бы осуществлению ее лингводидактических функций. Среда, окружающая субъект обучения, должна представлять собой необходимое дидактическое окружение с целью достижения намеченных целей и находиться с субъектом обучения в отношениях взаимодействия и взаимовлияния для использования преподавателем и учащимся всех доступных в ней возможностей. Основными компонентами лингводидактической языковой среды мы рассматриваем материальные реалии из страны языковой метрополии; аудиовизуальный ряд; речевой ситуативный ряд; текст. Обучение речевому общению в эпоху всемирной информатизации общества реализуется с помощью таких частнодидактических принципов, как: межкультурного взаимодействия, устного опережения, функциональности, коммуникативности, вариативности, дидактической интегрированности, интерактивности, открытости среды, целесообразности применения ИКТ. Определены мультимедийные компоненты искусственной языковой среды в обучении иностранному языку и предложены пути их методической адаптации.

Ключевые слова: лингводидактическая среда, естественная среда, искусственная среда, ИКТ, принципы обучения, иностранный язык, процесс обучения, текст, языковое окружение.

Информационно-коммуникативные технологии занимают все большее место во всех сферах жизни общества, включая образование. Они способствуют появлению и развитию новых образовательных систем, которые основываются на личностно-ориентированном проблемном обучении и направлены на активизацию самостоятельной учебной и познавательной деятельности учащихся. ИКТ могут осуществить свой образовательный потенциал в специально организованных информационных лингводидактических средах для обучения иностранному языку.

Таким образом, основной методической задачей является создание лингводидактической среды, которая отражала бы специфику реальной языковой среды и способствовала бы осуществлению ее лингводидактических функций.

Л.А. Дунаева предлагает оценивать внешнюю среду с дидактической точки зрения, открывать в объектах внешней среды их педагогические возможности, отбирать объекты и реалии среды, компоновать их в зависимости от целей обучения [4]. Преподаватель, взаимодействуя с созданной им лингводидактической средой, именно через ее ресурсы и инструменты находится в опосредованном контакте с учащимся, который, в свою очередь, обогащает ее результатами своей практической деятельности.

Основными компонентами лингводидактической языковой среды мы рассматриваем материальные реалии из страны языковой метрополии; аудиовизуальный ряд; речевой ситуативный ряд; текст (печатный, звучащий, электронный), но основным компонентом лингводидактической языковой среды, направленной на

обучение речевому общению, является речевой ситуативный ряд. Мы различаем учебные речевые ситуации и естественные речевые ситуации. Речевая ситуация – это специфически установленные условия и отношения, которые в целях коммуникации вынуждают учащихся и дают возможность им реализовывать речевой материал в его фонетически и грамматически правильном выражении [8, с. 21]. Мы рассматриваем учебную речевую ситуацию как некую парадигму обстоятельств и условий, которые преподаватель предлагает учащимся с целью коммуникации.

Естественная языковая среда в отличие от искусственной языковой среды значительно увеличивает круг речевых ситуаций, предоставляя цепи аутентичных речевых ситуаций, которые демонстрируют полную и объективную картину финального уровня владения речевыми и языковыми навыками и умениями в изучаемом языке.

Речевые ситуации, согласно Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову, делятся на стандартные и переменные [2, с. 20-64, 65-79]. Оба этих типа речевых ситуаций существуют в реальной коммуникации в языковой среде, но преобладают переменные. В стандартных речевых ситуациях вербальное и невербальное поведение жестко регламентируется, в связи с их легко можно воспроизвести в условиях учебной аудитории, применяя наглядные пособия. Однако наличие естественной языковой среды дает возможность значительно раздвинуть рамки учебной работы и сделать усвоение языкового и поведенческого узуса более прочным. Аутентичная стандартная ситуация отличается от учебной ситуации актуальностью, наглядностью, и только в языковой среде есть возможность в естественных условиях осуществить методическую цепочку «наблюдение – отработка – практика – самоконтроль и самокоррекция» (вспомним здесь идею А.А. Леонтьева о ее диагностической функции).

Значительный интерес представляет национальное коммуникативное поведение, которое определяется как совокупность норм и традиций общения народа, определенной лингвокультурной общности [7; 10]. И если главной задачей учебного процесса в лингводидактической языковой среде является обучение речевому общению, то, обучая иностранному языку на основе ситуативного принципа, важно фиксировать внимание на коммуникативном поведении носителей языка и постоянно его комментировать. С коммуникативным поведением в плотную связан национальный социокультурный стереотип речевого общения. Термин «стереотип» подразумевает нечто устоявшееся и привычное, подвергающееся влиянию времени, но всё же функционирующее в общении носителей языка достаточно длительное время [8, с. 27].

Ю.Е. Прохоров предлагает четыре модели межкультурных языковых контактов: 1) соприкосновение, 2) приобщение, 3) проникновение, 4) взаимодействие [11, с. 104-112].

Таким образом, речевые ситуации, коммуникативное поведение, социокультурные стереотипы речевого поведения, межкультурные языковые контакты позволяют номинировать рассматриваемый компонент лингводидактической языковой среды как ситуативный ряд.

Еще одним важнейшим компонентом лингводидактической языковой среды является текст (печатный, звучащий и электронный). Интернет предоставляет широчайшие возможности для контакта с иноязычным текстом во всех его жанровых разновидностях.

Ю.Е. Прохоров в книге «Действительность. Текст. Дискурс» демонстрирует содержательное наполнение текста как единицы языка. По его мнению, текст относится к явлению языковой и экстралингвистической действительности, представляющей собой сложный феномен: это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации, отражение психологической жизни индивида, продукт определенной исторической эпохи, и форма существования культуры, а также отражение определенной национальной культуры, традиций [9, с. 46-53].

В настоящее время благодаря возможности знакомиться с сайтами иноязычных журналов, газет, радио и телевидения спектр функционирования текста значительно расширяется. Гипертекст является особым типом текста, источником информации для межкультурной коммуникации в электронно-виртуальной реальности и возможности ведения дискурса, средство доступа к образовательным ресурсам, где реализуется язык и где благодаря тексту можно эффективно решать вопросы формирования языковой и коммуникативной компетенции студентов [1, с. 36]. В гипертекстовой мультимедийной среде обучения учащиеся по заданию преподавателя или самостоятельно ищут и отбирают нужную информацию для обучения и для общения в виртуальной сети, приобщаются к национальному менталитету, формируют языковую картину мира. Работа с национальной и языковой локализацией мультимедийного гипертекстового пространства дает возможность индивидуализировать процесс обучения, сделать его более интересным и увлекательным, подготовить учащегося к реальному контакту с иноязычной культурой, пополнить его словарный запас, стимулировать его активность и мотивацию, побудить к установлению контактов с носителями языка в виртуальной сети.

Использование в процессе обучения ИКТ способствует интеллектуализации учебной деятельности, из-

менению структуры и содержания образования. Это приводит к расширению границ представлений о частнодидактических принципах.

Обучение речевому общению реализуется с помощью таких частнодидактических принципов, как [3, с. 95-114]:

Принцип межкультурного взаимодействия. Межкультурное взаимодействие в гипертекстовом пространстве способствует формированию межкультурной компетенции учащихся, овладеть знаниями о языковой картине мира носителя изучаемого языка, приобрести фоновые знания.

Принцип устного опережения. В процессе обучения иноязычному речевому общению в виртуальной среде первое место занимает обучение чтению и письму в опосредованных компьютерах формах. Чтение текстов с использованием текстовых редакторов приобретает формы синтетического вида речевой деятельности. Письменное комментирование текста или его фрагмента, выделение важной информации, удаление ненужной информации осуществляется параллельно с процессом чтения, приводят к созданию своего текста. Ученые подчеркивают, что письменное общение в чатах, форумах приближается к устным формам речи, объединяя в себе специфику быстрого чтения и устно-письменные формы речи.

Принцип функциональности основывается на функционально-смысловом подходе. Благодаря информационно-коммуникативным технологиям, существенно увеличиваются ситуации общения человека. Таким образом, в процессе обучения иностранному языку встает задача формирования и развития вторичной языковой личности. Учащиеся должны уметь самостоятельно приобретать знания, осуществлять поиск, отбор и анализ информации. Содержание обучения иностранному языку модифицируется и расширяется. Единицей обучения является гипертекст.

Принцип коммуникативности. Обучение в виртуальной среде с использованием информационно-коммуникативных технологий, связана с реальной деятельностью общения. Коммуникативное обучение всегда предполагало решение задач с целью вовлечения учащихся в общение на иностранном языке. В виртуальной среде учащийся является участником реального общения. Мотивированность их устных и письменных высказываний непосредственно связана с их внутренней потребностью. В виртуальной среде учащиеся создают тексты, которые затем они смогут использовать в различных ситуациях общения.

Принцип вариативности состоит в предоставлении

учащемуся свободы выбора траекторий обучения, необходимых средств и инструментов деятельности. Данный принцип направлен не только на учащегося, но и на преподавателя, предоставляя ему свободу в отборе инструментов педагогического воздействия, способов контроля за результатами учебного процесса.

Принцип дидактической интегрированности. Данный принцип подразумевает определенный подбор средств информационно-коммуникативных технологий для решения дидактических задач. Этот принцип приобретает особое значение в настоящее время, когда любые среды на основе информационно-коммуникативных технологий могут взаимодействовать между собой. В процессе конструирования среды обучения необходимо их тщательное изучение с точки зрения методики, выделение информационных объектов, обладающих дидактической ценностью, определение их роли, места в системе обучения.

Принцип интерактивности в виртуальном обучении осуществляется в процессе взаимодействия учащихся со средствами информационно-коммуникативных технологий. Информационные технологии дают возможность не только организовать процесс взаимодействия учащегося с учебным материалом и с преподавателем, но и обеспечить общение средствами изучаемого языка с его носителями.

Такая среда, благодаря расширению межличностных отношений, приобретает более глубокое содержание как педагогический инструмент. Обучение проходит в форме сотрудничества между учащимся и преподавателем, выполняющего роль консультанта в процессе осознанного, самостоятельного поиска учащимся новых знаний и способов решения проблемных ситуаций.

Необходимо подчеркнуть, что в настоящее время перспективными являются те дидактические среды, которые внедряют информационно-коммуникативные технологии. Обучение в таких средах предполагает создание условий для активной речевой деятельности.

Принцип открытости среды подразумевает расширение среды в зависимости от интересов, мотивов, образовательных потребностей учащегося. Данный принцип имеет отношение и к учебному процессу по овладению иностранным языком, осуществляемому в лингводидактической среде с внедрением телекоммуникаций. Ученые отмечают, что любая информационная среда открыта для педагогического сообщества и для сообщества изучающих тот или иной иностранный язык, имеющих возможность работать с ресурсами Интернет, открыта для комментариев, конструктивной критики, сотрудничества и непосредственного использования в целях обучения [5].

Принцип *целесообразности применения ИКТ*. При создании среды обучения первостепенным является включение в содержание обучения тех аспектов обучения иностранному языку, которые могут быть успешно осуществлены с помощью ИКТ. Преподаватель, применяющий ИКТ в процессе обучения, должен адаптировать методики и подходы в зависимости от конкретного курса.

Для создания мультимедийной лингводидактической среды, используются такие инструменты, как: Google Classroom, Padlet, Quizlet, LearningApps.

От преподавателя зависит определение места и роли аутентичных мультимедийных ресурсов в профессионально ориентированном обучении, отбор, методическая адаптация, придание им дидактических свойств и средовая интеграция вокруг учащихся.

С создания насыщенного языкового окружения нами были определены аутентичные мультимедийные компоненты лингводидактической среды, отобранные по таким критериям, как: краткость новостной информации, повторяемость новостной информации, доступность ресурса в стране изучения иностранного языка, мультимедийность, разножанровость. Таким образом, в среду обучения были интегрированы *зарубежные радиостанции; зарубежные телевизионные каналы; иноязычные газеты и журналы*. Всё перечисленное обеспечивает погружение в языковую среду страны изучаемого языка и способствует приобретению учащимися коммуникативно-речевых билингвальных умений.

Кроме того, учитывался критерий учебной/образовательной направленности, на основании которого в состав среды вошли сайты иноязычных обучающих программ с аудио- и видеозаписями актуальных репортажей, снабженными упражнениями на обучение аудированию, письму и лексике с учетом уровня владения иностранным языком.

ИКТ являются неисчерпаемым источником приобретения коммуникативно-речевых билингвальных умений. Они демонстрируют иностранный язык в реальной, повседневной жизни общества, противопоставляют его учебному языку – безукоризненному, готовому к выполнению дидактических задач.

Основную роль в использовании текстов средств массовой информации в процессе обучения иностранному языку принадлежит сайтам зарубежных газет и журналов. Они имеют ряд преимуществ по сравнению с аутентичными текстами телевидения и радио при обучении иностранному языку в искусственной языковой

среде. Во-первых, подача информации на сайте газеты или журнала создает условия для обзорного знакомства с информацией, для определения приоритетов в чтении. Гипертекст в иноязычном виртуальном пространстве, благодаря своей статичности, дает возможность многократного прочтения информации для ее дополнительного осмысления, для работы над языковыми явлениями в тексте. В podcast можно читать, слушать ранее записанные информационные, публицистические, художественные и развлекательные передачи. Гипертекст дает возможность учащемуся регулировать процесс восприятия в зависимости от сформированных навыков чтения и темпа чтения. Визуальное восприятие гипертекста помогает лучшему запоминанию языковых средств.

Организация учебного процесса на основе мультимедийной модели активного обучения иностранному языку позволит: поддержать метамотивацию обучаемых к процессу обучения вообще и мотивацию к изучению иностранного языка в частности; сформировать новые знания в области языкового общения, используя когнитивные процессы для анализа и синтеза полученной информации, междисциплинарные связи и жизненный опыт учащихся [6, с. 343-344].

Подводя итог необходимо сказать, что средства ИКТ (прежде всего телевидение, радиостанции, сайты зарубежных газет, журналов телевидения и радиостанций) являются неисчерпаемым источником для приобретения коммуникативно-речевых билингвальных умений. ИКТ способствуют решению следующих дидактических: 1) формирование и совершенствование навыков чтения; 2) формирование и совершенствование навыков аудирования; 3) формирование и совершенствование навыков и умений монологической и диалогической речи; 4) обогащение лексического запаса; 5) приобретение страноведческих и культуроведческих знаний; 6) формирование культуры общения; 7) формирование устойчивой мотивации познавательной деятельности; 8) формирование межкультурной компетенции; 9) использование учебного иноязычного виртуального пространства способствует изучению иностранного языка в естественной языковой среде; 10) в интерактивной форме выполнять упражнения на лексику и на грамматику; 11) интерактивно работать над иностранным языком, в зависимости от уровня владения им.

Эффективное использование возможностей среды, способствует вовлечению учащихся в мир аутентичных ситуаций, результативно сказывается на усвоении изучаемого языка. Все вышеизложенные принципы способствуют конструированию эффективной среды обучения на основе внедрения информационно-коммуникативных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдова Т.А. Обучение студентов старших курсов иностранному языку на основе использования электронных гипертекстов (немецкий язык, языковой вуз): диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02. М., 2014. 490 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция рече-поведенческих тактик. М., 1999. 84 с.
3. Вишняков С.А., Дунаева Л.А. Иноязычная вербальная коммуникация: преподавание, изучение освоение в контексте теории средового подхода. Монография. М.: Флинта-Наука, 2017. 167 с.
4. Дунаева Л.А. Дидактическая интегрированная информационная среда для иностранных учащихся гуманитарных специальностей, изучающих русский язык как средство научного общения. Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006.
5. Зайцева Е.Н. Информационно-обучающая среда как средство развития самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2003.
6. Кашук С.М. Стратегия интеграции мультимедиа технологий в систему языкового образования (на примере обучения французскому языку): диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02. М., 2014. 427 с.
7. Лемякина Н.А., Стернин М.А. Коммуникативное поведение младшего школьника. Воронеж, 2000. 195 с.
8. Орехова И.А. Обучающий потенциал русской среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся. Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004.
9. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. М., 2004. 224 с.
10. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русское коммуникативное поведение. М., 2007. 328 с.
11. Прохоров Ю.С. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М.: Педагогика-пресс, 1997. 216 с.

© Бурина Елена Владимировна (helenabourina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный институт международных отношений (университет)

СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ ДВИГАТЕЛЬНЫМ ДЕЙСТВИЯМ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Ван Тун

Аспирант, Российский Государственный Университет
Физической Культуры, Спорта, Молодежи и Туризма
(ГЦОЛИФК)
tun.van.90@mail.ru

PEDAGOGICAL CONTROL SYSTEM OF TRAINING MOTOR ACTIONS OF STUDENTS OF INSTITUTES OF PHYSICAL CULTURE

Wang Tong

Summary: The article presents the leading characteristics of the control system for teaching motor actions to students of a physical education university. The analysis of the results obtained in the course of research carried out within the framework of the given topic demonstrated a high level of interest in the theory and practice of pedagogical management of motor actions in the development of a control system that can significantly improve the efficiency and quality of the process of teaching students motor actions. The use of the pedagogical management system can significantly facilitate the task of implementing the educational process aimed at mastering students' motor actions and individualizing pedagogical influences. In the context of the above, we can conclude that it is relevant to develop a scientifically based algorithm for controlling the training of motor actions, monitoring and correcting programs of pedagogical influence.

Keywords: motor actions, leading systems, teacher, pedagogical management of training.

Аннотация: В статье представлены ведущие характеристики системы управления обучением двигательным действиям студентов физкультурного вуза. Анализ результатов, полученных в ходе исследований, осуществленных в рамках заданной темы, продемонстрировал высокий уровень заинтересованности теории и практики педагогического управления двигательными действиями в разработке системы управления, позволяющей существенно повысить эффективность и качество процесса обучения студентов двигательным действиям. Применение системы педагогического управления способно значимо облегчить задачу реализации образовательного процесса, направленного на освоение студентами двигательных действий и индивидуализации педагогических воздействий. В контексте сказанного, можно сделать вывод об актуальности разработки научно обоснованного алгоритма управления обучения двигательным действиям, осуществления контроля и коррекции программ педагогического воздействия.

Ключевые слова: двигательные действия, ведущие системы, преподаватель, педагогическое управление обучением.

Введение

Обучение, осуществляемое в ходе физического воспитания, ориентировано на достижение конкретного уровня образованности в области физической культуры, которое подразумевает «<...> системное освоение человеком рациональных способов управления двигательными действиями необходимыми в качестве фонда двигательных знаний, умений, навыков, значимых в его жизнедеятельности» [4]. Реализация педагогического процесса, осуществляемого в рамках дисциплин спортивной направленности, предусматривает обучение занимающимися различным двигательным действиям, что в итоге позволяет им осуществлять контроль и, соответственно, управление своими движениями. Кроме названного, процесс физического воспитания студентов подразумевает познание закономерностей двигательных действий, что позволяет рационализировать большинство движений, осуществляемых в профессиональной и бытовой сферах [5].

Освоение различных видов двигательной деятельности, которое предусматривает определение наиболее характерной особенности проявления координационных усилий и проявление во вне индивидуально обусловленной степени нервно-мышечного напряжения, значимо в контексте решения двигательных задач, характеризующихся точностными параметрами, т.е. предусматривающих конкретное дозирование и соответствие пространственной ориентации [2, 3]. Опираясь на сказанное, педагогический процесс, ориентированный на освоение двигательных действий, можно представить в виде управления взаимосвязями, существующими между отдельными элементами целостной системы «учебная программа – преподаватель – средства и методы – обучающийся».

Ключевую позицию в вышеназванной системе управления занимает преподаватель, осуществляющий специальные педагогические воздействия путем использования соответствующих задачам средств физического воспитания. Профессиональная компетентность преподавателя

давателя определяет степень обеспеченности необходимыми взаимосвязями реакций студента, что выступает в качестве одного из условий успешного освоения им двигательных действий, установленных программой подготовки специалиста.

В контексте сказанного следует признать нереальность установления контроля над всеми параметрами двигательной структуры действия обучающегося и обеспечения их системного проявления в соответствии с «идеальной» моделью, в результате чего, первоначально следует обратить внимание на основные факторы двигательного действия, индивидуальные особенности обучаемого и специфику их различий при сравнении с модельными характеристиками.

Теоретическое обоснование проблемы исследования

Общеизвестным является факт трансляции поступающей извне (от преподавателя) информации к обучаемому, воспринимаемой им в виде субъективных ощущений и представлений о правильном / ошибочном выполнении двигательного действия. Преподаватель, опираясь на ранее установленные пространственно-временные параметры двигательного действия, его направления и амплитуды, контролирует соответствие его исполнения с целью своевременной корректировки в случае необходимости, т.е. при совершении ошибки в выполнении двигательного действия обучающимся.

Выполнение двигательных действий обучающимся позволяет установить его текущее состояние путем проведения сравнения действий студента с заданной «идеальной» моделью его исполнения. Контроль за соблюдением соответствия осуществляет преподаватель, опираясь на ранее освоенные им знания в области профессиональной деятельности, и педагогические умения, выражающиеся в оптимальном отборе и рациональном применении адекватных средств и методов.

Результативность освоения двигательных действий определяется через систему показателей, характеризующих координационную сложность, физическую трудность и психическую напряженность конкретного двигательного акта [1]. При этом, важное значение в контексте сказанного приобретает результативное управление процессом обучения двигательных действий, которое достигается посредством составления «рисунка» плана обучения, представленного: 1) динамичной программой конкретных двигательных заданий, соответствующих учебной; 2) системой контроля, направленного на обеспечение систематического поступления значимой с точки зрения освоения знаний информации в системе «педагог обучающийся»; 3) коррекцией процесса обучения, опираясь на организованную обратную связь в системе

«педагог обучающийся».

Профессиональная деятельность преподавателя выстраивается по конкретному алгоритму, позволяющему достигать намеченной образовательной цели. Цель определяет формирование частных задач, предмета обучения, освоение которого следует предоставить студентам, условия, позволяющие на практике реализовать учебную программу в разделе освоения обучающимися двигательных действий, и количественные показатели, сравнение с которыми позволяет установить степень достижения намеченной образовательной цели и решение поставленных задач.

Однако первоначально, действия преподавателя (педагога) направлены на составление представления о каждом конкретном занимающимся и создание наиболее благоприятной обстановки для реализации плана обучения. В ходе формирования представлений об обучающихся, преподаватель отмечает ведущие и вспомогательные факторы, требующие предварительной проверки знаний, двигательных умений и навыков, что в совокупности позволяет создать общую картину психофизических способностей студентов. Непосредственно цель и задачи обучения студентов двигательным действиям устанавливается в ходе сопоставления сложившегося представления о студентах и образцом техники двигательного задания, что в последующем раскрывается в системе частных задач, подбираются средства и методы с целью их разрешения (см. рисунок 1).

Вывод

Установление условий, позволяющих на практике реализовать обучающий процесс по освоению двигательных действий, содействует конкретизации выбора вероятностных ситуаций, которые в полной мере соответствуют причинам допущения ошибок в выполнении, а значит определяют конечный результат процесса обучения. Применение в качестве оценочного инструментария количественных критериев (чаще всего 5-балльная шкала оценки) предоставляет возможность определение временного периода деятельности, направленной на совершенствование двигательных действий в условиях повышения психофизических усилий, устанавливая критерии выбора оптимальных средств и методов, содействующих развитию двигательных способностей и волевых качеств студентов.

Вышеуказанные двигательные задания, включенные в состав программы двигательных действий позволяют установить степень достижения изначально заданной цели педагогического процесса, а оставшиеся подсистемы демонстрируют решение промежуточных задач, совокупность которых позволяет достичь общей цели обучения.



Рис. 1. Система педагогического управления обучением двигательным действиям

Анализ результатов, полученных в ходе исследований, осуществленных в рамках изучаемой темы, продемонстрировал высокий уровень заинтересованности теории и практики педагогического управления двигательными действиями в разработки подобной системы управления, позволяющей существенно повысить эф-

фективность и качество процесса обучения. Таким образом, использование системы педагогического управления способно значимо облегчить задачу реализации образовательного процесса, направленного на освоение студентами двигательных действий и индивидуализации педагогических воздействий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиходжин Р.Р. Обучение двигательным действиям студентов РУТ (МИИТ) с использованием критериев трудности // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 5 (159). – С. 19-22.
2. Бальсевич В.К., Запорожанов В.А. Физическая активность человека. – Киев: Здоровье, 2018. – 424 с.
3. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 2015. – 58 с.
4. Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры: учебник для ИФК. – М.: Советский спорт, 2014. – 464 с.
5. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2001. – 480 с.

© Ван Тун (tun.van.90@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Волкова Нина Петровна

к.ф.н., доцент, Московский Авиационный Институт
(национальный исследовательский университет)
petrovnavolkova@mail.ru

THE PROBLEM OF ADAPTATION OF THE MODERN STUDENT IN THE INFORMATION EDUCATIONAL SPACE

N. Volkova

Summary: The article deals with the problem of adaptation of the modern student in the information educational space. The relevance of the work is due to the fact that in higher education, the transformation associated with the active development of information and computer technologies reflects the social demand, requiring teachers and students as subjects of the modern information society to immediately adapt to the constantly changing conditions of life and professional activity. The author gives the opinions of modern scientists about the importance of computerization of higher education, as well as gives an overview of the most striking problems associated with the adaptation of a modern student in the information educational space. The priority of computer technologies for modern people, especially for the younger generation, which is maximally immersed in computer reality. Virtual reality for students of higher educational institutions is an integral part of daily life, leisure, as well as educational and even scientific activities. The most important task of education is to develop the principles of organizing a whole information space, where knowledge with the help of technical means can be available to all participants in various areas of pedagogical activity, from educational to expert, from research to organizational and managerial. As a result, it is concluded that taking into account the research of modern authors, it is possible to note the fundamental importance of changing human adaptation in the new information environment. The peculiarities of this environment stimulate the adjustment of existing mechanisms of socio-cultural and natural human development, as well as contribute to the development of new ones. Becoming the core of civilization, modern information technologies can change a person's life, its quality and especially its content.

Keywords: adaptation, information and educational space, computerization, virtual reality, information and computer technologies, information society.

Аннотация: В статье рассматривается проблема адаптации современного студента в информационном образовательном пространстве. Актуальность работы обусловлена тем, что в высшем образовании трансформация, связанная с активным развитием информационных и компьютерных технологий, отражает социальный запрос, требуя от преподавателей и студентов как субъектов современного информационного общества немедленной адаптации к постоянно меняющимся условиям жизни и профессиональной деятельности. Автор приводит мнения современных ученых о важности компьютеризации высшего образования, а так же дает обзор наиболее ярких проблем, связанных с адаптацией современного студента в информационном образовательном пространстве. Приоритетность компьютерных технологий для современного человека, особенно для молодого поколения, которое максимально погружено в компьютерную действительность. Виртуальная реальность для студентов высших учебных заведений – неотъемлемая часть ежедневного быта, досуга, а также учебной и даже научной деятельности. Важнейшей задачей образования является выработка принципов упорядочивания цельного информационного пространства, где знания при помощи технических средств смогут быть доступны всем участникам различных направлений педагогической активности, от учебной до экспертной, от научно-исследовательской до организационной и управленческой. В результате делается вывод, что учитывая исследования современных авторов, можно отметить фундаментальную важность изменения адаптации человека в новой информационной среде. Особенности этой среды стимулируют корректировки существующих механизмов социокультурного и природного развития человека, а также способствуют выработке новых. Становясь стержнем цивилизации, современные инфотехнологии способны изменить жизнь человека, ее качество и особенно – содержание.

Ключевые слова: адаптация, информационно-образовательное пространство, компьютеризация, виртуальная реальность, информационные и компьютерные технологии, информационное общество.

Информационно-технический научный прогресс привел к появлению инноваций, сокращающих и удешевляющих процесс управления различными социальными системами. К ним традиционно причисляют уже привычные телефон, радио и телевидение, однако, в последние годы все большее значение приобретают компьютеры и Интернет. Перемены в социальном и экономическом аспектах жизни общества приводят к усилению роли информации, следовательно, к постоянному совершенствованию системы, обеспечивающей ее

менеджмент. Достижения науки и техники и новейшие разработки продвигают информацию в качестве основного фактора, влияющего на производственные процессы как в отношении техники и ее функционирования, так и в качестве повышения квалификации работников. Успешность организации процесса управления невозможна без хорошо организованного и налаженного информационного развития.

В высшем образовании подобная трансформация от-

ражает социальный запрос, требуя от преподавателей и студентов как субъектов современного информационного общества немедленной адаптации к постоянно меняющимся условиям жизни и профессиональной деятельности [12. С.385].

К сожалению, исследования на такие важные в образовательной сфере темы как связь обучения с информационными технологиями, крайне малочисленны. Актуальными на сегодняшний день являются следующие вопросы: адаптация использования технологий обучающимися в свете их когнитивных данных, а также выработка последующих стратегий обучения на этой основе, принципы успешного и неуспешного освоения технологических новшеств, а также тема воздействия информации и ее усвоения при использовании электронных носителей на усвоение учебного материала.

Общественное развитие неразрывно связано с системой образования. Подготовка квалифицированных профессионалов в высшей школе заключается в формировании устойчивых компетенций, что подразумевает для обучающегося не только усвоение переданных знаний, формирование навыков и умений, но и саморазвитие. Современный студент, выходя из стен вуза, должен понимать, что теперь его задача – самообучаться на протяжении всей жизни, что позволит не просто применять знания, полученные от преподавателей, но и самостоятельно искать новые решения в профессии, изучая опыт коллег и приходя к собственным выводам. Использование информации в данном контексте особенно важно. Кроме этого, уже на этапе студенчества будущий выпускник должен понимать основные принципы работы с информацией, ее безопасное и экологичное использование в рамках современного цивилизованного общества. Осознав ответственность за получение, обработку информации, обучающийся не только постигает принципы использования технических средств, но и принимает ответственность за полученные данные и действия с ними, в том числе касающиеся сохранения и защиты государственной тайны. Важно дать студентам четкое понимание ситуации – информационное пространство создает, потребляет и перемещает информацию, которая необходима для дальнейшего развития общества [8]. Важнейшей задачей образования является выработка принципов упорядочивания цельного информационного пространства, где знания при помощи технических средств смогут быть доступны всем участникам различных направлений педагогической активности, от учебной до экспертной, от научно-исследовательской до организационной и управленческой. Подобное пространство следует рассматривать в нескольких аспектах:

- повышение качества и эффективности образовательного процесса;
- обеспечение базового и дополнительного качественного образования для взрослых;

- интенсификация процесса научных изысканий в рамках вузов;
- интегрирование в мировую сеть национальных образовательных систем, что расширит количество полезного материала и обеспечит международный доступ к разработкам отдельных стран;
- повышение результативности системы образования и ее отдельных частей – образовательных учреждений [10. С.45].

Исследуя данную проблематику, Д.Д. Калимуллин обозначает приоритетность компьютерных технологий для современного человека, особенно для молодого поколения, которое максимально погружено в компьютерную действительность. Виртуальная реальность для них – неотъемлемая часть ежедневного быта, досуга, а также учебной и даже научной деятельности [5. С. 255]. Это наблюдение подтверждает и другой автор: в ходе изучения мотивационной парадигмы студентов в процессе работы с информационными продуктами и технологиями, отмечая создание и принятие позитивного отношения к компьютеру как средству обучения и профессиональной деятельности, а также формирование мотивационно-смыслового паттерна, заключающегося в положительной оценке и доверии к информационно-коммуникационным инновациям [11. С.118].

Однако во многих исследованиях проявляется обеспокоенность темой дезадаптации человека в ходе освоения технологий, что подчеркивает необходимость проведения дополнительных социальных исследований и учета биологических изменений человека во время существования в информационном пространстве. Возникновение информационного стресса может быть незаметным и неявным, но имеет характерную для нервно-психических заболеваний симптоматику, которая приводит к заметным замедлениям в обучении, социальном развитии, а также может повлиять на всю техносферу, проявляясь в росте числа чрезвычайных ситуаций, поскольку человек как оператор технических систем может быть ненадежен [9. С. 178].

В подобных новых информационных условиях человек может более полно реализовать свой творческий потенциал, однако, необходимо сделать акцент на появлении особых требований к развитию и саморазвитию. Исследуя изменения в социально-культурной сфере, происходящую адаптацию к информационному устройству новейшей общественной среды, необходимо анализировать все факторы, влияющие на формирование так называемого цивилизованного человека как новейшего из типов личности [1. С. 60].

Современный человек адаптирует информацию с некоторыми особенностями, основные аспекты которых необходимо упомянуть. Социальные структуры форми-

руются по принципам идентичности. На фоне развития информационного мира проблема экологии человека приобретает особую актуальность. Увеличивается количество аудиовизуальных способов передачи любой информации, что приводит к стереотипизации массовой культуры и, соответственно, массового сознания.

С морально-этической стороны в адаптации человека к современному инфополю есть несколько проблем:

- сомнения в достоверности получаемой информации;
- трудность определения первоисточника;
- границы самоидентификации становятся шире и прозрачнее, что делает общение личностно неопределенным (ярким примером данного аспекта является использование «смайлов» в качестве неформальной формы коммуникации);
- анонимность, нередко влекущая за собой агрессию и вседозволенность в общении [6. С. 37].

Необходимо отметить, что на поведение и ценности современной личности информация оказывает решающее влияние. Компьютерные технологии и перенасыщение ими в жизни может привести к переменам в социальной адаптации личности. В высшем профессиональном образовании широкое применение технологий обнажает еще одну проблему – обесценивание доступной информации. Сталкиваясь с большим количеством данных, получаемых при помощи компьютерных технологий, обучающийся вынужден разбираться с ними самостоятельно, что зачастую оказывается трудной задачей. Информацию по предмету изучения сложно сортировать и отфильтровать по степени значимости, трудно оценить объективно ввиду недостаточного количества уже имеющихся знаний, и, в связи с этим, вероятнее обесценить [7. С. 117].

Касаясь психолого-педагогических факторов, Е.И. Машбиц называет три группы задач, решаемых в ходе компьютеризации обучения:

1. Теоретическое аргументирование необходимости компьютеризации учебного процесса;
2. Создание связей между практическими педагогическими алгоритмами и технологическими возможностями компьютерного обучения;
3. Разработка программных продуктов и интегрирование их в учебный процесс [3. С.22].

Для российского и мирового образования выпускник является не просто специалистом с необходимым количеством профессиональных навыков для решения ежедневных задач, но и человеком с собственной общественной позицией, которую он может мотивировать и аргументировать, обладающий устойчивой психикой, толерантный, настроенный на продуктивность в собственной деятельности, самоорганизованный, способный управлять собственной жизнью и находиться в системе ценностей современного цивилизованного мира. Во время обучения в вузе важно достаточное время уделять формированию нравственной парадигмы будущих специалистов, способствовать воспитанию открытых личностей, чья жизнь будет насыщенной и продуктивной. Необходимо поддерживать стремление обучающихся к саморазвитию, поскольку оно положительно влияет на культурное и духовное развитие личности. Решая эти задачи при помощи классических методов обучения, можно помочь студентам приобрести ценности и моральные установки, которые помогут в дальнейшей жизни принимать адекватные и оправданные решения [2. С. 32].

Таким образом, учитывая исследования современных авторов, можно отметить фундаментальную важность изменения адаптации человека в новой информационной среде. Особенности этой среды стимулируют корректировки существующих механизмов социокультурного и природного развития человека, а также способствуют выработке новых. Становясь стержнем цивилизации, современные инфотехнологии способны изменить жизнь человека, ее качество и особенно – содержание [4. С.38].

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисенко А.В. Сущность процесса социокультурной адаптации и идентификации человека в информационном пространстве // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2014. № 7 (97). С. 59-63.
2. Волкова Н.П. Традиционные и инновационные технологии современного образования // Философское образование. 2016. № 1 (33). С. 32-36.
3. Грибан О.Н. Формирование информационной компетентности студентов педагогического вуза: монография / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2015. – 162 с.
4. Информационная эпоха: вызовы человеку/монография. Отв. ред. И.Ю. Алексеева, А.Ю. Сидоров - М.: РОССПЭН, 2010.
5. Калимуллин Д.Д. Проблема адаптации человека в социокультурном информационном пространстве // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – Казань, из-во: Казанский государственный университет культуры и искусств, 2007. С. 255-258.
6. Капустина Д.М. Оценка использования современных компьютерных технологий в преподавании в высшей школе // Философское образование. 2016. № 1 (33). С. 36-40.
7. Капустина Д.М. Проблема адаптации человека в информационном пространстве // Философское образование. 2017. № 1 (35). С. 117-121.

8. Лунькова Е.Ю. Возможности использования информационно-образовательного пространства в обучении студентов-психологов // Культура и образование. – Сентябрь 2013. - № 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2013/09/822> (дата обращения: 19.11.2013).
9. Несмелова Н.Н. Адаптация человека в информационной среде: индивидуальные особенности и механизмы/ Материалы XII международной научно-практической конференции. Наука. Информатизация. Технологии. Образование. 2019. С 178-185.
10. Переслегин А.Г. Проблемы информатизации образовательного процесса// МГТУ ГА.2018. № 1.Т. 3.С.43-48.
11. Сунгурова Н.Л. Психологическое отношение студентов к информационно-компьютерным обучающим средам // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2013. №3. С.116-122.
12. Токтарова В.И., Федорова С.Н. Адаптация студентов к обучению в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2019. №3 (35). С. 383-390.

© Волкова Нина Петровна (petrovnavolkova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ФОРМИРОВАНИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОНЛАЙН-СРЕДЕ

Глотова Александра Валерьевна

Аспирант, Севастопольский государственный университет; старший преподаватель, Филиал Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе
glotova@glotova.com

DEVELOPING SOFT SKILLS OF STUDENTS OF HUMANITIES WHILE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN ONLINE ENVIRONMENT

A. Glotova

Summary: The article is devoted to the pedagogical issues of "soft skills" development while learning a foreign language by students of Humanities in online environment. The term "soft skills" is analyzed as an essential part of foreign language professional training of students majoring in Humanities. The paper also focuses on the digitalization of learning process in the system of Higher Education in the Russian Federation. An example of project-based activities in foreign language learning is regarded, that can be used to develop such soft skills as communication, team work and self-guidance. The study presents various online tools as additional educational means to achieve the educational goals and tasks of bachelors' professional training in digital environment.

Keywords: soft skills, online learning environment, foreign language, humanitarian education, collaboration tools.

Аннотация: Статья посвящена педагогической проблеме формирования «гибких навыков» студентов гуманитарных направлений подготовки при изучении иностранного языка в онлайн-среде. Анализируется понятие «гибкие навыки» как неотъемлемый компонент профессионально-ориентированной иноязычной подготовки бакалавров гуманитарных специальностей. Особое внимание уделяется вопросу цифровизации образовательного процесса в системе высшей школы в Российской Федерации. Приведен пример использования элементов проектной деятельности при изучении иностранного языка, направленной на формирование комплекса гибких навыков, например, коммуникация, групповое взаимодействие, самоорганизация. Рассматриваются категории онлайн-инструментов как вспомогательное средство достижения образовательных целей иноязычной профессиональной подготовки бакалавров в цифровой среде вуза.

Ключевые слова: гибкие навыки, образовательная онлайн-среда, иностранный язык, гуманитарное образование, инструменты совместной работы.

Профессиональная подготовка бакалавров на современном этапе развития системы высшего образования в Российской Федерации представляет собой целенаправленный организованный процесс, направленный на формирование готовности выпускников к деятельности в контексте технологического и цифрового обновления общества, всестороннего международного сотрудничества, кросс-культурного и межличностного взаимодействия. Происходящие изменения в обществе, связанные с повсеместным распространением технологий, стимулируют представителей мирового научного и академического сообщества к поиску инновационных подходов и определению новых методов обеспечения профессионально-ориентированной подготовки студентов [3]. В.И. Блинов выделяет 3 основных фактора, обуславливающих необходимость построения цифрового образовательного процесса:

1. внедрение положений цифровой экономики;
2. новые цифровые технологии, формирующие цифровую среду и развивающиеся в ней;
3. цифровое поколение, которое отличается определенными социальными и психолого-педагогическими особенностями, определяющими

специфику приобретения знаний и развития необходимых навыков и умений в развивающейся среде нового типа [3, с. 12].

А.Г. Широкопояс, бизнес-тренер, эксперт по управлению персоналом, основатель портала «Компетенции» (Hr-media.ru), журналов «Компетенции» и «Компетенции руководителей», акцентирует внимание в аналитическом отчете Автономной некоммерческой организации программ дополнительного профессионального образования «Корпоративный университет Сбербанка» «Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики» на «необходимости трансформации самой парадигмы образования и пересмотре существующих подходов и моделей обучения, направленных на развитие общей цифровой грамотности, социальных и эмоциональных навыков для успеха в новом цифровом мире» [11].

В условиях цифровой трансформации вузов России и перехода на новый формат образовательного процесса профессионально-ориентированная иноязычная подготовка бакалавров гуманитарных специальностей

представляет собой комплекс образовательных возможностей с использованием технологий цифровой дидактики, направленных на формирование универсальных, общекультурных и профессиональных компетенций, способствующих последующему осуществлению беспрепятственной коммуникации в цифровом пространстве [14; 15].

Однако студенты, обучающиеся на гуманитарных направлениях подготовки, обладают рядом специфических характеристик, которые стоит учитывать при проектировании образовательного процесса для данной категории. Среди основных карьерных перспектив бакалавров гуманитарных специальностей можно выделить осуществление активной общественной и профессиональной деятельности, построенной на межличностной коммуникации в обновленном цифровом пространстве. О.В. Архипова, А.А. Казанцева, Е.М. Казанцева подчеркивают, что гуманитарное образование отличается мировоззренческой направленностью, ориентацией на личность и ее индивидуальность, изучение «человеческой природы», общества и культуры [1; 7].

В данном исследовании мы рассматриваем проблему формирования спектра «гибких навыков» в контексте профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов программы бакалавриата Филала Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, обозначенных в комплексе следующих гуманитарных специальностей: 45.03.01 «Филология», 46.03.01 «История», 42.03.02 «Журналистика», 38.03.03 «Государственное и муниципальное управление».

«Иностранный язык» входит в блок обязательных дисциплин для изучения в большинстве образовательных программ студентов бакалавриата, то есть является ядром профессионально-ориентированной иноязычной подготовки, основой культурного развития и формирования базовых личных и профессиональных качеств студентов гуманитарных направлений в вузе. Э.И. Назмиева акцентирует внимание на важности соблюдения следующих принципов организации профессионального языкового обучения специалистов гуманитарного профиля: профессиональная направленность, научность, индивидуализация, системность, функциональность, ситуативность, гуманизация, речемыслительная активность [9, с. 24]. Е.П. Звягинцева полагает, что «профессионально ориентированная иноязычная подготовка будущего специалиста включают в себя педагогические, философские, психологические и социологические знания и является процессом взаимодействия на основе коммуникативных, лингвистических, социокультурных знаний, умений и навыков, нацеленных на саморазвитие личности в профессиональной деятельности» [4]. Иноязычная профес-

сиональная подготовка бакалавров также направлена на процесс формирования и развития приоритетных навыков 21 века. Например, навыки для жизни и построения карьеры (от англ. Life and Career skills), навыки для обучения и ведения инновационной деятельности (от англ. Learning and Innovation skills), а также навыки работы с информацией, медиа грамотность и владение ИКТ (от англ. Information, Media and Technology Skills) [15; 17].

На сегодняшний день особое внимание при проектировании процесса профессиональной иноязычной подготовки студентов уделяется педагогической проблеме формирования «гибких навыков» (от англ. «soft skills») (С.Г. Меньшенина, Г.А. Позднякова, С.А. Шилова и другие) [8; 16]. «Гибкие» (или мягкие) навыки охватывают широкие неспециализированные «надпрофессиональные» навыки, необходимые для осуществления трудовой деятельности в условиях неопределенности и стремительных преобразований в обществе [2]. Владение «soft skills» наиболее актуально для выпускников гуманитарных специальностей, поскольку их будущая карьера связана с аспектами межличностной коммуникации и взаимодействия с общественностью

Гибкие навыки тесно переплетаются с понятиями «личностные качества и ценности». Данная категория не относится к определенной сфере в отличие от «жестких» (от англ. «hard skills»), лежащих в основе приобретения узконаправленных профессиональных компетенций. Гибкие навыки необходимы для осуществления продуктивного межличностного взаимодействия с учетом разнообразных социально-психологических аспектов: самодисциплина, самоорганизация, умение работать в команде, коммуникация, эмоциональный интеллект.

О.Л. Чуланова характеризует гибкие навыки как «мягкие компетенции» на основе компетентностного подхода. По мнению исследователя, soft skills – «социально-трудовая характеристика знаний, умений, навыков и мотивационных характеристик работника в сфере взаимодействия между людьми, умения грамотно управлять своим временем, умения убеждать, ведения переговоров, лидерства, эмоционального интеллекта, обладающих эмерджентностью, необходимых для успешного выполнения работы...» [6, с. 4]. С.Г. Меньшенина, Г.А. Позднякова рассматривают «гибкие навыки» как комплексное явление, включающее «ряд мыслительных, коммуникативных, управленческих умений, навыков и личных качеств студентов, способствующих достижению успеха в профессиональной и личной сферах жизни» [8, с. 108].

По результатам контент-анализа педагогической, научной и методической литературы, мы считаем, что среди спектра навыков и умений, необходимых для жизни

и построения карьеры специалистам гуманитарной направленности при изучении иностранного языка в условиях цифровизации современного общества в рамках исследования необходимо обозначить потребность в развитии следующих «гибких навыков»:

- навыки межличностного общения;
- умение работать в команде;
- гибкость и адаптируемость к стремительно меняющимся условиям;
- способность к самоопределению и самоорганизации.

Дисциплина «Иностранный язык» в условиях цифровой трансформации образовательного процесса способствует продуктивному формированию «гибких навыков». Помимо развития основополагающих коммуникативных навыков и умений в рамках курса (монологическая и диалогическая речь, решение коммуникативной задачи в ситуациях речевого этикета, формулирование основной идеи высказывания, личная аргументация и так далее), при обучении иностранному языку используются различные виды и формы самостоятельной, парной или групповой работы, направленные на вовлечение студентов в активную учебную и познавательную деятельность. Профессионально-ориентированная иноязычная подготовка бакалавров гуманитарных направлений строится на основе коммуникативно-ориентированного, системно-деятельностного, компетентностного, аксиологического и лично-ориентированных подходов. Согласно действующих ФГОС ВО в результате освоения дисциплины «Иностранный язык» у студентов гуманитарных специальностей должны быть сформированы универсальные компетенции, такие как: «Командная работа и лидерство», «Самоорганизация и саморазвитие», «Разработка и реализация проектов», направленные на овладение навыками и умениями организации эффективной совместной и самостоятельной деятельности. Умение работать в команде востребовано во всех сферах профессиональной деятельности.

Е.П. Звягинцева рассматривает иноязычную подготовку студентов в рамках процесса формирования у студентов иноязычных коммуникативных способностей за счет интеграции наиболее перспективных дидактических подходов к созданию в вузе иноязычной развивающей образовательной среды [5, с. 14]. Внедрении цифровых образовательных технологий в процесс профессионально-ориентированной иноязычной подготовки бакалавров сопровождается установлением новых форм коммуникации и взаимодействия в онлайн-среде, требующих развития «гибких навыков», определяющих продуктивность педагогического взаимодействия. Например, В.И. Блинов выделяет следующие педагогические технологии для обеспечения цифрового образовательного процесса: технология сетевой коммуникации,

дистанционное обучение, смешанное обучение. проектная детальность [3, с. 50].

В условиях преобразования системы высшей школы стоит отметить, что эффективная профессионально-ориентированная иноязычная подготовка студентов в цифровой образовательной среде вуза проектируется в соответствии с основными положениями дидактики, а также современной разрабатываемой системы онлайн-обучения, базирующейся на элементах теорий познания социального конструктивизма и коннективизма [3; 18]. Наиболее популярные методы обучения в цифровой дидактике – это проектная деятельность и взаимное обучение (от англ. «peer-to-peer learning»), основанные на групповых формах работы учащихся и совместном обсуждении проблемных вопросов. Использование методов активного вовлечения студентов в коннективистских и конструктивистских теориях обучения способствует развитию творческих способностей студентов и их «гибких навыков», необходимых для будущей успешной профессиональной деятельности.

Учебный процесс в онлайн-среде направлен на приобретение знаний и развитие навыков и умений через взаимодействие обучающихся в различных формах с использованием возможностей развивающихся технологий. Для организации цифрового образовательного процесса в Филиале МГУ имени М.В. Ломоносова используется портал дистанционной поддержки, представляющий собой электронную информационно-образовательную среду вуза (<https://distant.sev.msu.ru/>) [12]. Ресурс разработан на основе платформы Moodle, инструментарий которой позволяет проводить индивидуальные и групповые формы работы при изучении иностранного языка. В период перехода университетов Российской Федерации в формат электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий в связи с распространением коронавирусной инфекции COVID-19 в марте 2020 г. преподаватели также использовали резервные каналы коммуникации со студентами для проведения занятий, поскольку изучение иностранного языка происходит на основе коммуникативного подхода и фактор «наличия общения» является основополагающим.

При дистанционном взаимодействии продуктивным способом организации и активизации учебной и познавательной деятельности студентов считается проектная деятельность. Данная форма работы ориентирована на развитие как жестких, так и мягких навыков бакалавров. Российские вузы постепенно переходят к открытой проектной модели подготовки кадров. Например, в концепции развития деятельности НИУ ВШЭ до 2030 года профессиональная подготовка соединяется «с пониманием широкого контекста профессиональной деятельности,

способностью не просто адаптироваться к переменам, но выстраивать собственные проекты, работать в группах, вести коммуникацию» [10].

Приведем пример организации проектной работы в рамках профессиональной иноязычной подготовки бакалавров в вузе. При поиске альтернативных решений для проведения занятий по иностранному языку в дистанционной форме студентам был предложен практико-ориентированный проект «Tools for collaborative learning and team work», нацеленный на выявление дополнительных оптимальных инструментов обеспечения совместной удаленной работы в Крыму в виду действующих санкций в регионе. Проект предусматривал 3 основных этапа, направленных на развитие личных и профессиональных навыков и умений (поиск информации, обработка данных и представление результатов на иностранном языке). Актуальность выбранной педагогической технологии была обусловлена рядом факторов: необходимость организации самостоятельной и групповой работы студентов в дистанционном формате, развитие речевых умений и гибких навыков в условиях удаленного взаимодействия, активизация познавательной и исследовательской деятельности в онлайн-среде.

На 1 этапе «Research and collecting data» студентам предлагалось изучить и отобрать современные программные решения и инструменты совместной работы, которые функционируют без ограничений на территории Крыма и не предусматривающие взнос установленной оплаты за использование сервиса. Рассматриваемые ресурсы должны решать проблемы, являющиеся также актуальными для проведения занятия по иностранному языку в виду специфики предмета и необходимы студентам для последующей профессиональной деятельности

в цифровом обществе (обмен информацией и различными типами файлов, хранение данных, обеспечение коммуникации, организация совместного создания редактирования документов и презентаций, инструменты для визуализации контента и создания ментальных карт и так далее). Важным умением современного выпускника считается грамотная ориентация в информационно-образовательном пространстве.

Во время 2 этапа «Processing Data / Classification» студенты должны были проанализировать найденные решения, разгруппировать их по категориям на основе самостоятельно определенных критериев и представить результаты в виде таблицы или ментальной карты, выполненной в одном из изучаемых сервисов, например, Mind42, Coggle. В таблице 1 приведен пример оформления результатов исследования студентов в рамках 2 этапа проекта.

На заключительном 3 этапе «Project Presentation» обучающиеся представляли свои индивидуальные или групповые проекты, в которых анализировали функциональные возможности, преимущества и недостатки, а также высказывали личное мнение по результатам использования в учебном процессе выбранного сервиса на иностранном языке.

Таким образом, проектная деятельность в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки бакалавров гуманитарных специальностей нацелена на формирование следующих навыков и умений:

1. способность чётко формулировать тему, проблему, цели и задачи исследования;
2. логика выстраивания и осуществления этапов проекта;

Таблица 1.

Категории и примеры инструментов совместной работы студентов при изучении иностранного языка

Цель использования инструментов	Категория инструментов	Примеры
Коммуникация	Web conferencing services.	Go to Meeting, Proficonf, UberConference, TrueConf online, FreeConference, Skype, etc.
.	Group messengers with files or screen sharing Options.	the latest version of Icq, Slack, Telergram, Discord, etc.
	CRM (Customer Relationship Management) and other project management platforms and software.	Bitrix24, Asana, Insightly, Streak, Freedcamp, MeisterTask, etc.
Хранение и обмен информацией	Cloud storage for teams.	pCloud, Dropbox, Yandex Disk, ShareFile, OpenKM, etc.
Совместная работа с документами	Collaborative Documents editing tools and presentation tools.	Google docs, Bit.ai, Google presentation, Prezi, Visme, Alfresco, etc.
Визуализация материала	Interactive Boards.	Whiteboard, Linoit, Canva, Whiteboard Fox, Megascope, etc.
	Creating Mind Mapping services and applications.	Mind42, Coggle, Mindomo, Mindmeister, etc.
Самоорганизация	Smart daily planning, task and organizing apps.	WorkFlowy, Microsoft to do, etc.

3. грамотное структурирование и отбор языковых средств аргументации и позиционирования своей точки зрения;
4. навыки и умения публичных выступлений, владение риторическими приемами на иностранном языке;
5. овладение различными мультимедийными средствами визуализации материала и основами инфографики.

Результаты выполненной работы в завершении каждого этапа проекта студенты отправляли для отчетности на портал дистанционной поддержки Филиала, используя опцию «Задание» в системе Moodle в рамках электронного курса. Кроме этого, во время проведения практических занятий проходило совместное обсуждение проблемных вопросов с преподавателями в программе BigBlueButton, которая встроена в систему портала вуза для проведения видеоконференций.

Внедрение метода проектов для развития «гибких навыков» в процессе профессионально-ориентирован-

ной иноязычной подготовки бакалавров в онлайн-среде имеет практическое значение, объединяя разнообразные формы организации учебной, поисковой, исследовательской, научной и других видов деятельности, опираясь на основные требования цифровой дидактики и современного общества.

Профессиональная иноязычная подготовка студентов гуманитарных специальностей ориентирована на формирование универсальных, профессиональных компетенций, а также на развитие навыков, умений и личных качеств обучающихся в вузе, которые являются основополагающими для представителей цифрового общества. На сегодняшний день считается затруднительным определить критерии и количественные показатели сформированности «гибких навыков», поскольку они не являются постоянной величиной. Однако наличие именно «гибких навыков» определяет уровень развития личности студента и его профессиональной культуры. Дисциплина «Иностранный язык» является в этом контексте продуктивным средством достижения поставленных целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова О.В. Гуманитарное образование и гуманитарная педагогика: природа, специфика, цели // *Общество. Среда. Развитие*. 2011. № 2 (19). С. 192–195.
2. Атлас новых профессий 3.0 / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – М.: Интеллектуальная Литература, 2020. 456 с.
3. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова, 2020. 98 с.
4. Звягинцева Е.П., Соколова Н.И. Интегративно-развивающая образовательная среда вуза и ее влияние на процесс профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов // *Молодой ученый*. 2014. № 15 (74). С. 266–270.
5. Звягинцева Е.П. Совершенствование иноязычной подготовки студентов на основе интегративно-развивающего подхода: дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 218 с.
6. Иволина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // *Вестник евразийской науки*. 2017. Т. 9, № 1. С. 1–18.
7. Казанцева А.А., Казанцева Е.М. Гуманитарная парадигма: к вопросу о сущности понятия // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 7, № 3(24). С. 115–117.
8. Меньшенина С.Г., Позднякова Г.А. Формирование гибких навыков студентов бакалавриата в процессе обучения иностранному языку // *Вестник самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки»*. 2019. № 3(43). С. 106–115.
9. Назмиева Э.И. Иноязычная подготовка будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европизации высшего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2013. 24 с.
10. Образование: переход к открытой проектной модели // Развитие основных направлений деятельности НИУ ВШЭ до 2030 г. URL: <https://www.hse.ru/prog2030/prog4#pagetop> (дата обращения: 15.01.2021).
11. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики: аналит. отчет, АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка». URL: http://obzory.hr-media.ru/cifrovye_navyki_sotrudnika?fbclid=IwAR2wy-qMvPwqVd2jSq7PH37_PB60A6cLUX44W_aaHkoVbExiJrTY4wN00R4 (дата обращения: 15.01.2021).
12. Портал дистанционной поддержки образовательного процесса филиала МГУ в г. Севастополе. URL: <https://distant.sev.msu.ru/> (дата обращения: 13.01.2021).
13. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» // Правительство Российской Федерации, 2017. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 16.01.2021).
14. Статья 16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлениям бакалавриата. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 15.01.2021).

16. Шилова С.А. Формирование гибких навыков средствами микрогрупповых форм работы при обучении иностранному языку в вузе // Известия саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2017. Вып. 4. С. 374–380. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2017-6-4-374-380>
17. Framework for 21st Century Learning Definitions, 2019. Learning 21st Century Skills. Partnership for 21st Century. Retrieved from Battle for Kids non-for-profit organization website. URL: <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> (дата обращения: 19.02.2020)
18. Picciano A.G. Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. Online Learning. 2017. V. 21(3). P. 166-190.

© Глотова Александра Валерьевна (glotova@glotova.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



К ВОПРОСУ ОБ ИСПРАВЛЕНИИ ОШИБОК НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Голикова Татьяна Олеговна

*К.филол.н., доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва
tatianagolikova73@yandex.ru*

THE ISSUE OF CORRECTING MISTAKES IN CLASSES OF ENGLISH

T. Golikova

Summary: The article focuses on ways of correcting mistakes typical of different schools of methods of teaching. An attempt is made to outline the strategy of a lesson with an optimal ratio of error correction and communication.

Keywords: error correction, selective error analysis, delayed error analysis, grammar skill, lexical skill.

Аннотация: В статье анализируются подходы к исправлению ошибок, характерные для методистов разных школ. Также делается попытка наметить стратегию урока с оптимальным соотношением исправления ошибок и коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: исправление ошибок, выборочный анализ ошибок, отсроченный анализ ошибок, грамматический навык, лексический навык.

Каждый преподаватель иностранного языка сталкивается с вопросом: как исправлять грамматические, лексические, фонетические ошибки студентов, но при этом не нарушать их речь? Не вызывает сомнения, что делать это надо, но как это делать корректно по отношению к студентам, в том числе к студентам разного уровня языковой подготовки? Ответ на данный вопрос и составляет цель этой статьи.

Двадцатипятилетний опыт преподавательской работы и обмен опытом с коллегами-профессионалами показывает, что есть два подхода к исправлению ошибок.

Первый характерен для преподавателей старой, классической школы. Преподаватели старой школы считают, что абсолютно все ошибки должны исправляться. Они также придерживаются точки зрения, что отличную оценку студенту можно поставить только в том случае, если в ответе нет ни одной ошибки (только если студент сам исправился).

Другой подход характерен для более передовых (с нашей точки зрения) преподавателей. Он состоит в том, что ошибки нужно исправлять не все, а только наиболее характерные. Например, если сильный студент пропустил артикль или окончание -s в речи, эту ошибку можно не исправлять. Это оговорка, потому что студент знает правило. Исправлять нужно ошибки на новый или сложный материал, который пока еще не усвоен (например, Complex object, согласование времен, времена в условных предложениях). Такие ошибки обычно делают речь непонятной, а коммуникацию невозможной.

Второй подход поддерживают и иностранные методисты: Дж. Уолз и Дж. Хендриксон. Они считают, что при

обучении говорению нужно стимулировать студентов высказывать свое мнение, и для этого меньше исправлять. В зарубежной методике такой подход получил название selective grammar analysis [2. с.8, 28].

Рассмотрим достоинства и недостатки двух подходов. Рассматривать их мы будем на материале коммуникативно-направленных упражнений. «В упражнениях с коммуникативной направленностью рекомендуется отсроченный анализ ошибок [1. с.97]». Иными словами: студент должен сначала закончить мысль, а потом преподаватель просит его повторить предложения, где он ошибся. Тогда преподаватель объясняет ошибку.

Начнем с полного анализа ошибок. В сильных, мотивированных, прекрасно работающих группах такая работа идет очень хорошо. Студенты активно учатся, начинают понимать свои ошибки и дают об этом сигнал преподавателю ("I have got it"). Полный отсроченный анализ ошибок не только не замедляет урок, но и движет его вперед, делает более интенсивным. Преподаватель может полностью или частично протоколировать ошибки, чтобы ничего не забыть. На высоких уровнях хорошо идет также взаимное исправление ошибок: студенты сами записывают ошибки своих коллег, а затем просят повторить предложение и исправляют их. В основном ошибки этих уровней – это косвенный вопрос, двойное подлежащее (Mr. Brown he went for a walk), перескок с одного времени на другое, а также лексические, фонетические ошибки.

Иную картину мы видим в группах среднего уровня. Как показывает практика преподавания, многие студенты уровня Intermediate делают много ошибок. Это и постоянные пропуски артиклей и третьего лица един-

ственного числа, неправильное образование прошедшего времени, полное отсутствие Past Perfect и Complex object, лексические ошибки.

Поэтому, когда студент отвечает и произносит даже небольшую реплику, у преподавателя накапливается длинный список ошибок. Если после каждой реплики (и даже в конце дискуссии) комментировать и исправлять все ошибки, то студенты уже забывают, что они хотели сказать, и дискуссия разваливается. Диалог преподавателя и студента на тему урока превращается в монолог преподавателя об ошибках. При этом, на занятии теряется атмосфера живого общения со студентами, и возникает тяжелая атмосфера и скука.

Таким образом, достоинство полного анализа ошибок – это интенсивная работа над грамматикой. А недостатком его в слабых и средних, и даже сильных группах являются потеря коммуникативности, и, как следствие, потеря мотивации студентов к учению. Это очень серьезно. Особенно часто потеря интереса к учению происходит в смешанных группах уровня Intermediate, где часть студентов – сильные, а часть – слабые. Сильные студенты устают слушать одни и те же прописные истины и перестают посещать занятия.

В случае с selective grammar analysis такого не происходит. В сильных и слабых группах преподаватель комментирует лишь важнейшие грамматические ошибки, мешающие коммуникации. Речь студентов при этом не нарушается, и урок проходит интересно, в коммуникативной атмосфере.

Единственным недостатком selective grammar analysis является то, что не исправляются и теряются многие базовые грамматические явления. С недостаточно чистой речью студенты приходят на следующий урок, и дальше, на зачет или экзамен. Также грамматические ошибки, если их не исправлять, «прилипают» к другим студентам, засоряют и их речь. Но это не самая большая проблема.

Самая большая проблема – это то, что показывает мировая практика. Солидные научные журналы заворачивают статью, если она написана неграмотно. Вот почему при обучении иностранному языку должен проводиться анализ и коррекция ошибок, особенно не профильном уровне.

Так как же совместить достоинства двух подходов и минимизировать недостатки?

Во-первых, думается, очень многое зависит от преподавателя. Если преподаватель создаст в группе учебный коллектив, в котором каждый будет знать свои ошибки и стремиться от них избавиться, то любой анализ ошибок – полный или выборочный – будет проходить хорошо.

Во-вторых, преподаватель должен учить студентов не торопиться, внутренне проговаривать свои высказывания и следить за своей речью (to monitor one's speech).

В-третьих, и это, наверное, самое главное, преподаватель должен ориентироваться на сильных студентов, которые поведут за собой всю группу. Их грамматические и другие ошибки нужно исправлять в первую очередь. А слабым студентам нужно давать карточки, дополнительный материал на их ошибки. Также задания на ошибки слабых студентов нужно включать в проверочные работы. К ошибкам на базовую грамматику можно и нужно возвращаться на новом уровне (на новом лексическом материале, при обсуждении новых тем, в проверочных работах).

В-четвертых, как справедливо утверждает Н.С. Харламова, помимо простого исправления ошибки есть множество способов указать на нее студенту. Вот ее перечень приемов для исправления ошибок в устной речи:

- «– указать на наличие ошибки;
- перефразировать вопрос;
- попросить дать объяснение ключевых выражений;
- уточнить вопрос
- обозначить грамматическую область ошибки;
- привлечь внимание с помощью жестов.» [1. с.97–98].

В письменной речи это:

- «– ссылка на конкретный материал, необходимый для понимания существенного явления;
- заметки на полях» [См. там же].

Автор данной статьи считает, что любой из этих приемов предпочтительнее простого исправления неправильного варианта на правильный. Эти варианты исправления ошибок не прямолинейны, они разряжают обстановку, если атмосфера на уроке очень тяжелая. Это корректные, тонкие, умные приемы, которые дают возможность студенту самому найти правильный ответ.

И наконец, последнее по счету, а не по важности, анализ ошибок в речи должен быть отсроченным [1. с.97]. Студент сначала должен закончить мысль, а потом преподаватель должен вернуться к предложениям, где студент ошибся, и выявить, объяснить ошибку.

Очень хорошей практикой является взаимный анализ ошибок студентами группы. Перед ответом студента преподаватель дает установку на фиксирование ошибок: "The others should write down mistakes if any". После ответа студента он обращается к группе "Any mistakes noticed?"

Очень хорошо, когда студенты исправляют ошибки друг друга и без указания преподавателя. Этому ни в коем случае не надо препятствовать, а напротив, надо

поощрять.

В целом исправление ошибок – очень важный элемент занятия английского языка.

Но проводить его надо корректно, творчески, и, не побоюсь этого слова, интересно, так, чтобы максималь-

но легко и доступно донести до студента правильный вариант. Какой способ исправления ошибок выбрать – зависит от группы, преподавателя: его методики и личного опыта. При этом, если способ выбран правильно, это дает преподавателю возможность совместить коммуникативную направленность занятия с активным формированием грамматического и лексического навыка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Харламова Н.С. Анализ ошибок в устной и письменной речи, способы их исправления //МГЛУ: «Языковая относительность: английский лексикон и текст»/сб. н. тр. № 441 – М., 1998. – С.96-100.
2. J.D. Wolz. Error Correction Techniques for the EPL Classroom. – Chicago: Chicago Centre for Applied Linguistics, 1982. – 40 p.
3. S.P. Corder. Error Analysis and Interlanguage. – Oxford: Oxford University Press, 1981. – 119 p.
4. Language Teaching and Linguistics: Surveys. – Cambridge: Cambridge University Press, 1982. – 199 p.

© Голикова Татьяна Олеговна (tatianagolikova73@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ КРИТЕРИЙ В СТРУКТУРЕ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО ВОЕННОГО ЛЕТЧИКА

Гончаров Сергей Александрович

Преподаватель, ФГКВООУ ВО «Краснодарское высшее
военное авиационное училище летчиков
имени Героя Советского Союза А.К. Серова»
s.a_goncharov@mail.ru

MOTIVATIONAL AND VALUE-BASED CRITERION IN THE STRUCTURE OF CIVIL RESPONSIBILITY OF A FUTURE MILITARY PILOT

S. Goncharov

Summary: In the article, on the basis of the analysis of current scientific literature, the idea is formulated and the author's definition of civil liability of a future military pilot is presented. The set of fundamental components of civil liability, including the liability of a future military pilot, is highlighted; it also emphasizes the priority of the motivational and value-based component in the structure of his civil liability. The identified motivational and value-based criterion and the corresponding indicators in the form of features of civil values and motivation for responsible behavior of a cadet-future military pilot are substantiated. The article considers universal and civil values as socially significant guidelines for creating pedagogical conditions in the educational process of a military institute for enrichment, filling with a new positive meaning of civil values in a cadet. The priority role of motivation in the structure of civil liability as an internal, stable motivator of a cadet, which determines the direction of his activity, initiative both in professional behavior and in civil actions in general, is revealed. The article also emphasizes the relevance of a systemic study and optimization of the process of purposeful education of future military pilot civil liability.

Keywords: civil liability of a future military pilot, motivational and value-based criterion, civil values and motivation for responsible behavior of cadets-future military pilots.

Аннотация: В статье на основе анализа актуальной научной литературы формируется представление и дается авторское определение гражданской ответственности будущего военного летчика. Выделяется совокупность основополагающих компонентов гражданской ответственности, в том числе будущего военного летчика; подчеркивается приоритет мотивационно-ценностного компонента в структуре его гражданской ответственности. Обосновываются выявленный мотивационно-ценностный критерий и соответствующие ему показатели в виде особенностей гражданских ценностей и мотивации ответственного поведения курсанта-будущего военного летчика. Рассматриваются общечеловеческие и гражданские ценности как социально-значимые ориентиры создания в образовательном процессе военного вуза педагогических условий для обогащения, наполнения новым позитивным смыслом гражданских ценностей у курсанта. Раскрывается приоритетная роль мотивации в структуре гражданской ответственности как внутреннего, устойчивого побудителя курсанта, определяющего направленность его активности, инициативности как в профессиональном поведении, так и в гражданских поступках в целом; подчеркивается актуальность системного исследования и оптимизации процесса целенаправленного воспитания гражданской ответственности у будущего военного летчика.

Ключевые слова: гражданская ответственность будущего военного летчика, мотивационно-ценностный критерий, гражданские ценности и мотивация ответственного поведения курсантов-будущих военных летчиков.

Гражданская ответственность как свойство субъекта жизнедеятельности характеризует его «... способность соотносить внешние требования и собственные возможности личностно-оптимальным способом, способность к самостоятельному выбору, самодетерминации, саморазвитию, разрешению противоречий и трудностей жизни, самостоятельному построению жизненного пути» [2, с. 12].

В гражданской ответственности мы видим базис становления целостности и зрелости личности военного летчика, способной трудиться на благо общества, государства, консолидировать их, реализуя истинно гражданскую позицию. В соответствии со стандартами ФГОС ВПО одним из конечных результатов образовательной деятельности при подготовке военных летчиков явля-

ется выпуск военных кадров с высоким уровнем гражданской ответственности и профессиональных качеств, обеспечивающих их квалификационную мобильность и непрерывное совершенствование личных и профессиональных качеств в условиях военной службы [9].

В настоящем исследовании решается задача формирования представления о сущности гражданской ответственности современного военного летчика и изучения показателей, оценочных характеристик мотивационно-ценностного критерия в структуре гражданской ответственности будущего военного летчика.

Учитывая неоднозначность точек зрения ученых на феномен «гражданская ответственность», отсутствие единого подхода к пониманию его сущности и содержа-

ния, невыработанность четкой понятийной определенности термина в нормативно-правовых актах, в которых он используется в качестве смысловой категории, можно отметить его трактовку большинством исследователей как интегрального качества или совокупности определенных свойств личности [3, 5, 6, 8]. При этом общепринятая совокупность таких качеств, свойств отсутствует, а сами качества отличаются некоторым смыслом и содержанием, в зависимости от научных позиций авторов, обновляющихся целей и задач конкретного исследования.

Это оставляет простор для авторского вклада в изучение данного феномена и позволяет в настоящем исследовании понимать гражданскую ответственность как интегративное качество личности будущего военного летчика, характеризующее его морально-правовую культуру, проявляющуюся в способности личности выполнять свой нравственный долг с чувством собственного достоинства и законопослушности, способствующую развитию профессионально-важных качеств и компетенций, достижению самореализации в военно-профессиональной деятельности.

Проведенный обзор научных исследований, касающихся проблемы изучения сути и различных аспектов гражданской ответственности личности (Т.М. Беспалова, И.В. Зубов, С.С. Корешков, А.В. Морозов, С.В. Патрушев, Т.А. Садчикова, Т.Г. Целуйкина и др.), позволяет в самом общем виде представить совокупность основополагающих компонентов гражданской ответственности, в том числе будущего военного летчика: мотивацию, социальные ценности, знания и действия, позитивное отношение к своим правам, обязанностям и требованиям общества.

Поскольку гражданская ответственность должна выражаться, в первую очередь, внутренним принятием, присвоением курсантом-будущим военным летчиком системы общечеловеческих ценностей и морально-нравственных отношений к обязанностям гражданина и профессионала перед обществом и государством, готовностью к их неукоснительному исполнению, то важнейшим компонентом в структуре гражданской ответственности военного летчика мы считаем мотивационно-ценностный. В качестве его оценочной характеристики следует рассматривать мотивационно-ценностный критерий и соответствующие ему показатели.

Мотивационно-ценностный критерий раскрывает особенности гражданских ценностей и мотивации ответственного поведения курсантов-будущих военных летчиков.

Ценности являются мотиваторами и регуляторами человеческой деятельности жизнедеятельности в целом, выступают силой воздействия на способ и характер

ее осуществления; служат критериями оценки поступков окружающих людей. Согласно М.С. Кагану, ценности следует понимать как необходимую человеку культурную силу, взаимосвязанную и взаимодействующую с его потребностями в осуществляемых им актах жизнедеятельности [4].

Определяя облик нашего общества, ценности, их сущностные характеристики в значительной степени обусловлены его развитием. С другой стороны, гражданские ценности, создаваясь общественной системой, они далее выступают фактором его развития.

Присутствующий сегодня процесс демократического преобразования общества несет возможные утраты шкалы общественных, гражданских и даже общечеловеческих ценностей, актуализируя проблему истинных ценностных ориентиров личности. Поскольку от того, какими ценностями движима личность, обусловлено, в итоге, содержание и направленность системы высшего военного образования, с одной стороны, и внутренние ориентиры, и функциональные и межличностные отношения будущих военных летчиков в рамках военно-профессиональной деятельности и гражданского долга.

Общечеловеческие и гражданские ценности способны «приносить» человеку культуру, «очеловечивать» его и воспитывать ответственность за себя и окружающий мир, формировать у него должную меру участия в жизни общества. Необходимость поиска новых социально-значимых ориентиров, мотивационно-ценностных оснований обращает наше внимание на важность создания в образовательном процессе военного вуза педагогических условий, в которых у курсантов будут успешно формироваться, обогащаться, наполняться новым позитивным смыслом гражданские ценности.

Одним из важнейших компонентов любой деятельности и поведения личности выступает мотивация – совокупность мотивов, как внутренних побудителей деятельности, придающих ей личностный смысл и значимость (С.Л. Рубинштейн) [7].

Мотивацию в структуре гражданской ответственности мы понимаем как внутреннее побуждение курсанта, которое определяет направленность его активности, инициативности как в профессиональном поведении, так и в гражданских поступках в целом, поскольку именно мотив определяет пространство целей и непосредственно побуждает деятельность каждой конкретной личности. Такое внутреннее побуждение курсанта к определенному типу поведения всегда связано с мотивацией, например ответственного/безответственного поведения и отражает сам предмет потребности и состояние её носителя-курсанта.

Мотив, как некий обобщенный образ предметов, представляющих ценность для личности, управляет ее поведением, способствуя его организованности, направленности, активности, устойчивости и обеспечивая ответственность поведения [7].

Исследования показывают, что наличие такого личностного качества у человека как ответственность будет в полной мере характеризовать его поведение в жизнедеятельности. Говоря об ответственном поведении, следует понимать сознательное отношение курсанта к выполнению моральных и правовых норм, требований, которые предъявляют ему будущая профессия военного летчика и общество. Это неукоснительное исполнение курсантом взятых на себя обязательств и готовность держать отчет перед собой и внешними инстанциями за свои действия/бездействия и поступки.

Мотивация такого ответственного поведения может быть как внешней (общественное мнение, желание получить более высокую оценку в профессиональном сообществе или избежать возможного наказания и т.д.), так и внутренней (искренний интерес, личностный смысл, значимость и ориентация на успешный процесс и результат выполнения воинского долга для удовлетворения высших духовных, социальных потребностей личности курсанта). «То есть, речь идет о внутренней ответственности личности перед собой и другими ...; о готовности ... обеспечить развитие и использование всех своих потенциалов – интеллектуального, духовного, творческого и др. в наиболее полной мере» [1, с. 83].

Важно подчеркнуть, что внутренние мотивы приоритетны, так как связаны непосредственно с самим человеком и его отношением к своей деятельности. Поэтому в качестве личностного фактора, определяющего особенности ответственного поведения, психологи выделяют интернальность, т.е. внутренний локус контроля, определяющий внутренний тип атрибуции личности [2].

Не менее важным аспектом воспитания мотивации ответственного поведения у курсантов является его направленность и технологии на формирование у них устойчивых мотивов, т.е. основанных на профессиональных, образовательных, социальных потребностях кур-

сантов, и не требующих никакого дополнительного подкрепления. Устойчивые мотивы существуют достаточно длительное время, так как изменения в мировоззрении, интересах, установках происходят редко и постепенно. В то время как неустойчивая мотивация обладает свойством быстрого изменения, сформированный мотив ответственного поведения курсанта, хотя не обеспечивает реализацию искомого поведения, но в значительной степени подготавливает его целенаправленность.

Концепт гражданской ответственности личности, в том числе военного летчика, недостаточно исследован современной педагогической наукой, при этом достаточно активно используется научно-теоретической литературе, в практических исследованиях [3, 5, 6, 8]. Интегрируя субъектные образования личности, смысло-содержательные аспекты военно-профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом, гражданская ответственность будущего военного летчика требует системного исследования, обязательным результатом которого станет выявление и описание совокупности всех взаимосвязанных, взаимообусловленных структурных элементов (компонентов), составляющих ее целостность.

Анализ научных исследований (И.В. Зубов, С.С. Корешков, А.В. Морозов, С.В. Патрушев, Т.А. Садчикова и др.), позволил нам представить в структуре гражданской ответственности военного летчика, наряду с отмеченным мотивационно-ценностным, когнитивный, отношенческий и регулятивно-деятельностный компоненты.

Дальнейший научный поиск будет направлен на изучение их содержательных, уровневых и функциональных характеристик, что позволит определить своеобразие, многогранность, изучаемого феномена, подчеркнуть динамичный характер гражданской ответственности военного летчика, порождающий в своем развитии каждый раз качественно иной уровень ее организации. Это актуализирует проблему оптимизации процесса целенаправленного воспитания гражданской ответственности особенно у будущих военных летчиков, поскольку их роль в поддержании безопасности государства и поддержании общественного порядка на территории страны особенно важна на сегодняшний день.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдалиева Л.В., Рыжкова Э.Н. Некоторые аспекты исследования профессиональной ответственности преподавателя вуза // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. №3.2. Т. 10. С.82-85.
2. Дементий Л.И. Ответственность как свойство субъекта жизнедеятельности: автореф. ... канд. пед. наук. Москва, 2005. 48 с.
3. Зубов И.В. Формирование гражданской ответственности курсантов вузов МЧС России: автореф. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2014. 24 с.
4. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб., ТОО ТК: «Петрополис», 1996. 205 с.
5. Морозов А.В. Проблема гражданской ответственности молодежи в современном обществе // «Формирование гражданской идентичности молодежи на

- основе историко-культурного наследия как универсальной ценности, посвященной 100-летию образования ТАССР»: Международная научно-практическая конференция. 2019. С. 235-240.
6. Патрушев С.В., Кучинов А.М., Мирясова О.А., Недяк И.Л., Павлова Т.В., Филиппова Л.Е. Формирование гражданской ответственности в России // Социологическая наука и социальная практика. 2020. Т. 8. № 1. С. 27–47. DOI: 10.19181/snsp.2020.8.1.7093.
 7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
 8. Садчикова Т.А. Формирование гражданской ответственности старшеклассников в процессе волонтерской деятельности: автореф. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2009. 24 с.
 9. Хамула Л.А., Левандровская Н.В. Персонифицированный подход к обучению иностранному языку курсантов военного вуза // Воздушно-космические силы. Теория и практика. 2020. № 15. С. 305-313.

© Гончаров Сергей Александрович (s.a_goncharov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков
имени Героя Советского Союза А.К. Серова

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ СЕРВИСОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

EXPERIENCE IN USING VARIOUS DISTANCE LEARNING SERVICES AT A MEDICAL UNIVERSITY

**I. Yelizarova
E. Aleshina
V. Kuralesina
S. Garkavets
T. Rusanova**

Summary: The article presents the experience of using the Moodle educational environment in combination with the Webinar.ru platform in the period of distance learning in a medical university. The results of the questionnaire survey among the students allow us to evaluate the work done and indicate the development guidelines.

Keywords: distance learning, Moodle educational environment, Webinar platform.

Елизарова Ирина Олеговна

к.м.н., доцент, Воронежский государственный
медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, Воронеж
elizaroirina@yandex.ru

Алёшина Елена Олеговна

к.м.н., доцент, Воронежский государственный
медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, Воронеж
aeo86@mail.ru

Куралесина Виктория Павловна

к.м.н., доцент, Воронежский государственный
медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, Воронеж

Гарькавец Светлана Анатольевна

к.м.н., доцент, Воронежский государственный
медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, Воронеж

Русанова Татьяна Анатольевна

к.м.н., доцент, Воронежский государственный
медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, Воронеж

Аннотация: В статье представлен опыт использования в медицинском вузе образовательной среды Moodle в сочетании с платформой Webinar.ru в период дистанционного обучения. Результаты проведенного анкетирования среди обучающихся позволяют оценить проведённую работу и обозначить ориентиры развития.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательная среда Moodle, платформа Webinar.

В 2006 году в рамках Болонского процесса дистанционное обучение было определено как форма организации образовательного процесса, при которой существует «интерактивное взаимодействие как между педагогами и учащимися, так и между ними и интерактивным источником информационного ресурса, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), осуществляемое в условиях реализации средств информационно-коммуникативных технологий: незамедлительная обратная связь между обучаемым и средством обучения; компьютерная визуализация учебной информации; архивное хранение, передача и обработка больших объемов информации; автоматизация процессов вычислительной, информационно-поисковой деятельности, обработка результатов учебного эксперимента; автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля результатов усвоения учебного материала» [5, с.131].

Необходимо отметить, что традиционно дистанционное обучение развивалось преимущественно в сфере технического образования. Это связано, «во-первых, со

сложно формализуемым характером учебного материала гуманитарных дисциплин и, во-вторых, с большей компетентностью научного и педагогического персонала технических учебных заведений в вопросах использования новых информационных и коммуникационных средств, современного программного обеспечения» [1]. В медицинском и гуманитарном образовании существует несоответствие возможностей индивидуализации образования в современной информационной среде и практического уровня развития дистанционного обучения [1].

В эпидемиологической ситуации, сложившейся в результате пандемии COVID-19 в 2020 году, возникла необходимость оперативного перевода традиционного формата «офф-лайн» обучения в вузах РФ на дистанционную форму. Техническое оснащение, квалификация кадров, пересмотр содержания практических и семинарских занятий – проблемы, которые решались в короткие сроки профессорско-преподавательским составом в новых обстоятельствах. Нельзя не отметить преимущества дистанционной формы обучения: экономическая выгода для обучающегося; территориальная независимость; высвобождение части аудиторного фонда; телекомму-

никационная мобильность, разобщение внутри коллектива, – всё это позволило продолжить образовательный процесс несмотря на пандемию [3]. К недостаткам можно отнести следующее: не всегда доступный высокий уровень технического оснащения, отсутствие коммуникации и достаточной практической подготовки. Последний фактор для обучающихся медицинских вузов является наиболее важным, обязательным компонентом образовательного процесса. Использование видеосюжетов реальных, практических примеров работы организаций, активное внедрение кейс-метода в образовательный процесс позволяет частично решать проблему, но не может полностью заменить погружение в профессиональную среду, курацию пациентов, клинические обходы с преподавателями.

В практике ВГМУ им. Н.Н. Бурденко на протяжении нескольких лет для обеспечения высокого уровня и качества образования успешно реализуется сочетание традиционных и инновационных средств, методов обучения. Активно используется дистанционное обучение как инструмент самостоятельной работы обучающихся для подготовки и закрепления учебного материала, отработка практических навыков проводится в симуляционном центре, ресурсы цифровой библиотеки вуза также оптимизируют образовательный процесс.

С 2015 года самостоятельная работа студентов ВГМУ им. Н.Н. Бурденко осуществляется в дистанционной образовательной среде (ДСО) Moodle. Для того, чтобы этот ресурс приносил пользу и был высокоэффективным, необходимо первоначальное качественное его наполнение теоретическим материалом и заданиями для отработки результатов усвоения знаний. Так, курс по дисциплине «Эндокринология» состоит из 12 тем в соответствии с учебно-тематическим планом (6 тем на каждый семестр для студентов 6 курса лечебного факультета). Каждая тема содержит теоретический материал на основе современных клинических рекомендаций, ссылки на учебную литературу из электронной библиотеки ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, статьи актуальных периодических изданий, тематические видеоролики. Практический блок содержит 2-3 ситуационные задачи и 20 тестовых заданий. Ответ на ситуационные задачи обучающийся должен разместить на ресурсе и решить тестовые задания в установленные сроки.

В период дистанционного обучения практические занятия в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко проводились на платформе Webinar.ru. Представителями профессорско-преподавательского состава были освоены особенности работы с дистанционным ресурсом. Для того, чтобы вебинар был успешным и интересным, необходимо выстроить чётко план, создать мультимедийную тематическую презентацию с аудио- и видеосопровождением, которая выступает инструментом самоподготовки и дидактическим

средством представления нового материала и его визуализации, сформулировать задания (тестовые задания, ситуационные задачи), подготовить фоторяд изображений пациентов с изучаемой нозологией. Платформа позволяет осуществлять проверку присутствующих и контролировать их активность, проводить текущее анкетирование и тестирование, организовывать интерактивную деятельность, работать в микро-группах.

Цель исследования: анализ оценки обучающимися организации дистанционного обучения на кафедре госпитальной терапии и эндокринологии ВГМУ им. Н.Н. Бурденко.

Материалы и методы: в исследование были включены студенты 6 курса лечебного факультета в период обучения на кафедре госпитальной терапии и эндокринологии (11 семестр, ноябрь-декабрь 2020 г.). Всего 73 человека, 46 женщин, 27 мужчин, средний возраст $24 \pm 1,2$ года. Анонимное анкетирование проводилось дистанционно в рамках практических занятий на платформе Webinar.ru. Десять вопросов были представлены в тестовой форме с возможностью выбрать единственный ответ.

Результаты исследования: уровень адаптации к новым условиям дистанционного обучения большинство обучающихся оценили хорошо (49%), в 29% случаев удовлетворительно, 10% и 12% опрошенных – отлично и плохо соответственно.

На вопрос «удобно ли Вам обучаться в дистанционном режиме?» 15 человек ответили утвердительно, 29 человек – утвердительно, но отметили сложности, 12 человек дали отрицательный ответ, 17 человек затруднились ответить. На снижение мотивации к обучению в рамках дистанционного обучения (ДО) указали 30 респондентов, на повышение – 12, 31 человек не заметили изменений. В процессе исследования выяснилось, что основу для подготовки к практическим занятиям на кафедре госпитальной терапии и эндокринологии составляет образовательная среда Moodle, источниками созданного дистанционного курса пользуются 58% опрошенных. Учебники, пособия и другие бумажные носители актуальны в 20% случаев, с той же частотой обучающиеся осуществляют самостоятельный поиск информации. Ресурсы электронной библиотеки ВГМУ наименее популярны, частота их использования составляет 2%.

Ответы к следующим 7 вопросам были аналогичны и носили личностный характер: «да», «скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да», «нет». Для наглядности они представлены ниже на рисунках 1 – 6.

Большинство обучающихся на кафедре госпиталь-

Удовлетворены ли Вы организацией ДО в ВГМУ им.Н.Н. Бурденко?



Рис. 1. Оценка организации дистанционного обучения в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко.

Довольны ли Вы наполнением курсов для самостоятельной работы на платформе Moodle?

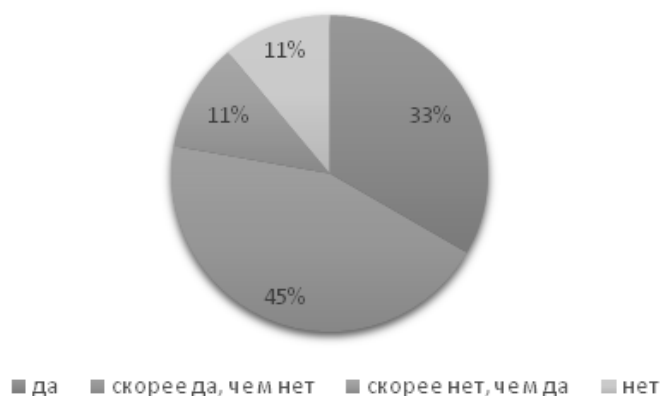


Рис. 2. Оценка теоретического наполнения курса Moodle.

Довольны ли Вы процессом он-лайн обучения на платформе Webinar.ru?



Рис. 3. Оценка организации дистанционного обучения на платформе Webinar. ru.

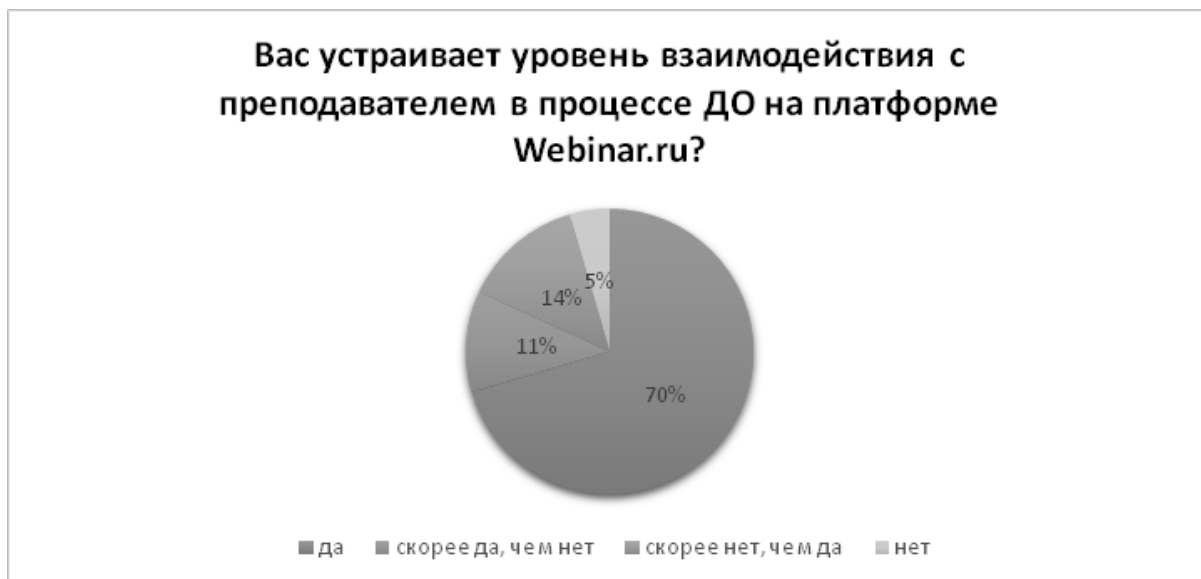


Рис. 4. Оценка уровня взаимодействия с преподавателем в процессе ДО.

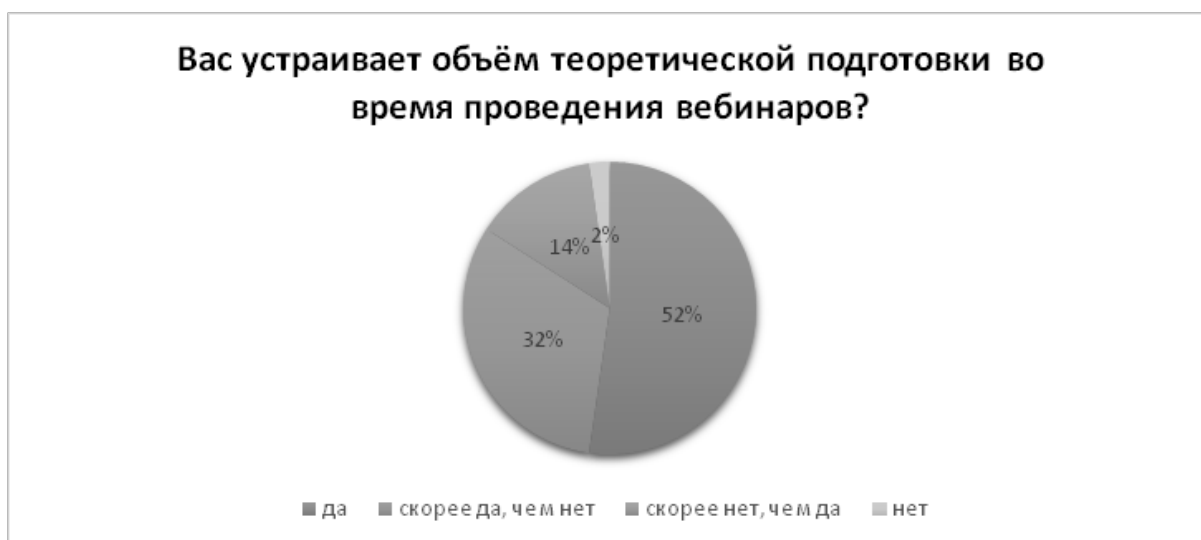


Рис. 5. Оценка уровня теоретической подготовки при проведении вебинаров.

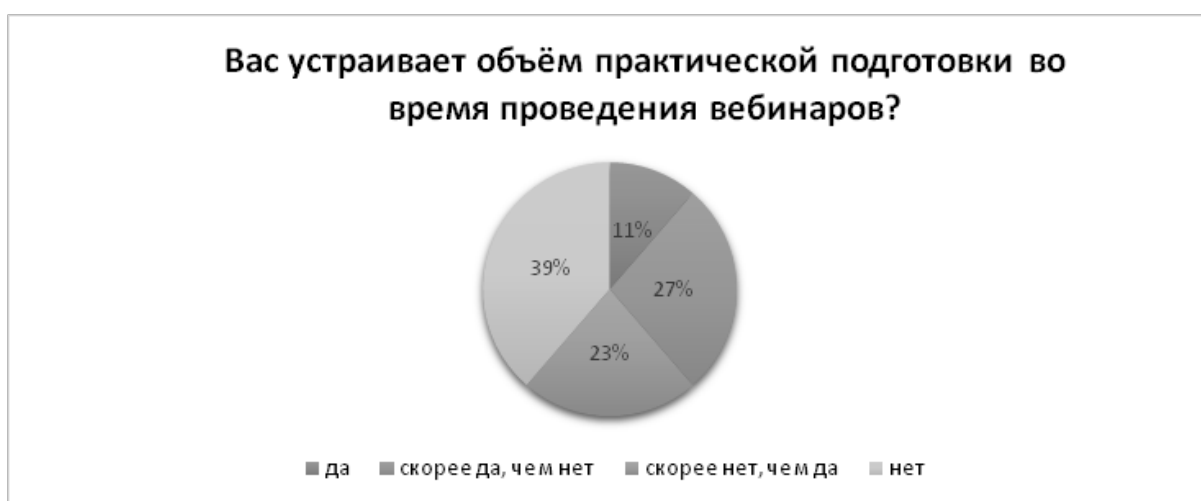


Рис. 6. Оценка уровня практической подготовки при проведении вебинаров.

ной терапии и эндокринологии ВГМУ им. Н.Н. Бурденко в период дистанционного обучения в целом были удовлетворены организацией процесса (77%), содержанием курса для самостоятельной работы в образовательной среде Moodle (78%), проведением вебинаров на платформе Webinar.ru (68%). Объём теоретической подготовки во время видео-конференций оценен обучающимся как достаточный в 84% случаев, 81% студентов довольны уровнем взаимодействия с преподавателем.

Анализ организованной в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко формы дистанционного обучения, включающего сочетание образовательной среды Moodle для самостоятельной работы и организацию вебинаров на платформе Webinar.ru, позволяет положительно оценить проведённую работу профессорско-преподавательского состава, обозначить ориентиры развития. Согласны, что работа в

ДСО Moodle и Webinar.ru обладает рядом преимуществ: повышение качества подачи и усвоения материала, мобильность в обучении, частично игровая форма представления, запоминания и контроля пройденного материала, объективность оценки знаний, индивидуальный подход к изучению, ощущение соответствия учебного процесса требованиям современности [2, 4]. Однако, практическая подготовка, основанная исключительно на использовании дистанционных ресурсов, не может достигнуть высокого уровня, что подтверждает проведённое анкетирование обучающихся: 62% опрошенных считают недостаточным объём практической подготовки по сравнению с занятиями на клинических базах. Таким образом, считаем, что оптимальным для обучения на старших курсах медицинских вузов является сочетание традиционных и дистанционных форм обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валеева Р.З. Дистанционное обучение и его место в системе высшего образования // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 12. [Электронный ресурс]. – URL: <http://human.snauka.ru/2013/12/5344> (дата обращения: 25.02.2021).
2. Дронова Е.Н. Технологии дистанционного обучения в высшей школе: опыт и трудности использования / Е.Н. Дронова // Преподаватель XXI век. – 2018. – №3. – С. 26-34. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-distantsionnogo-obucheniya-v-vysshey-shkole-opyt-i-trudnosti-ispolzovaniya/viewer> (дата обращения: 25.02.2021).
3. Климук В.В. Эффективные средства обучения в высшей школе: Опыт Барановичского Государственного Университета (Республика Беларусь) / В.В. Климук // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2017. – № 4. – С. 57-61.
4. Осипова Л.Б., Горева О.М. Дистанционное обучение в вузе: модели и технологии / Л.Б. Осипова, О.М. Горева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. [Электронный ресурс]. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=14612> (дата обращения: 24.02.2021).
5. The Bologna Process and the Lisbon Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse // European Journal of Education. – 2006, No.2, Vol.41. – P. 128-135.

© Елизарова Ирина Олеговна (elizaroirina@yandex.ru), Алёшина Елена Олеговна (aeo86@mail.ru), Куралесина Виктория Павловна, Гарькавец Светлана Анатольевна, Русанова Татьяна Анатольевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТОВ

Ишаева Ольга Викторовна

старший преподаватель, Российский университет
транспорта (РУТ МИИТ)
ishaevo@gmail.com

THE ROLE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE TRAINING OF LINGUIST STUDENTS

O. Ishaeva

Summary: The purpose of the presented work is to study the role of communicative competence in the preparation of students as a linguist. The analysis of the base of communicative competencies, which are a distinctive feature of the training of students of the linguistic direction, is carried out. The opinion of various scientific figures in this field is considered. Variations of the expansion and implementation of communications and competencies in this field are proposed for training linguist students. Research methods: analytical method, survey method, induction.

Keywords: communicative competence, students, linguists, linguistics, communications.

Аннотация: Цель представленной работы – исследование роли коммуникативной компетенции в подготовке студентов-лингвистов. Проведен анализ базы коммуникативных компетенций, которые являются отличительной чертой подготовки студентов лингвистического направления. Рассмотрено мнение различных научных деятелей в данной области. Предложены вариации расширения и реализации коммуникаций и компетенций в данной области с целью подготовки студентов-лингвистов. Методы исследования: аналитический метод, обзорный метод, индукция.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, студенты, лингвисты, языкознание, коммуникации.

В эпоху глобализации, изменений в сфере трудоустройства, повышенного уровня конкурентоспособных работников необходимо делать акцент на развитии качественной системы образования, которая сможет подготовить специалистов, готовых противостоять вышеперечисленным трудностям и найти путь к успеху. Для того, чтоб обучить настоящих специалистов, важно понимать все тонкости качеств, которыми должны владеть выпускники тех или иных специальностей. Особой чертой в сфере современных вызовов является знание иностранных языков, без которых шансы построить карьеру стремятся к нулю [1]. Поэтому в этой статье речь пойдет о специалистах по языкознанию – лингвистах, а именно о роле коммуникативной компетенции в подготовке студентов-лингвистов.

Для детального анализа заданной темы необходимо ознакомиться с термином «коммуникативные компетенции», который может вызывать некорректные ассоциации. Коммуникативные компетенции – навыки, которые помогают определить нужные модели речевого поведения в разных ситуациях; у студентов-лингвистов эти навыки развиваются в четырёх направлениях: говорении, письме, слушании и чтении. Очень точно роль коммуникативных компетенций в общении определил американский лингвист Делл Хаймс: «...когда следует говорить, и когда – молчать, о чем следует говорить, с кем, когда, где, в какой форме» [2].

При углубленном анализе роли коммуникативной

компетенции в подготовке студентов-лингвистов можно начать с краткого интересного факта, который докажет важность этой тематики. В начальном процессе обучения студентов-лингвистов само лишь слово «компетенция» имело уже лингвистическую смысловую нагрузку, так как адресовалось к области лингвистической подготовки. И только после этого стал популярным термин «коммуникативные компетенции» как возможность грамотно использовать модели речевого поведения за счёт знания иностранных языков и речевых норм.

Более того, роль коммуникативных компетенций в образовании лингвистов хорошо раскрывается с помощью изучения требований к хорошему специалисту-лингвисту [3].

Во-первых, специалист должен иметь базу билингвальной коммуникативной компетенции, включающую в себя дискурсивные, социолингвистические, социокультурные, лингвистические знания, подтвержденные высокими показателями в общеевропейской шкале требований к речевой деятельности: письму, чтению, аудированию, говорению.

Во-вторых, кроме досконального владения иностранным языком, специалист обязан знать структуру этого языка, разбираться в грамматической, лексической, стилистической системе языка; иметь представление о социолингвистических/ культурологических данных о влиянии на формирование языка по сравнению с русским языком [4].

Делая краткий вывод о вышеперечисленных требованиях к специалисту-лингвисту, можно понять, что при игнорировании необходимости развития коммуникативных качеств лингвист может остаться без работы из-за отсутствия первоочередных конкурентоспособных профессиональных качеств.

Для того, чтоб не прожить на своём примере негативное будущее с трудоустройством, нужно глубоко изучить базу коммуникативных компетенций, а именно:

- общий лингвистический компонент
- социолингвистический компонент
- лингвострановедческий компонент
- экстралингвистический компонент
- психолингвистический компонент
- лингводидактический компонент.

Для формирования языковой культуры будущего специалиста необходимо рассмотреть более подробно каждый из вышеперечисленных компонентов.

Общий лингвистический компонент дает азы изучения норм иностранного языка: его морфологические, лексические, синтаксические, фонетические, звуковые нормы. Это тот аспект изучения, без которого невозможно стать специалистом в этой отрасли.

Второй компонент – социолингвистический – помогает проводить параллель между языком и культурой, обществом, ведь нельзя не согласиться с тем, что язык является признаком объединения народа, показывая национальную культуру, ценности и качества нации.

Лингвострановедческий компонент направлен на изучение углубленных знаний в географический, политический, экономический, исторический отрасли той или иной страны для более детального, а не поверхностного понимания оборотов и норм иностранного языка.

Экстралингвистический компонент необходим для ориентации студентов-лингвистов в ситуативных контекстах языка, таких как терминология, присущая банковскому, финансовому, историческому диалекту.

Психолингвистический необходим для ориентации в психологических законах языковой практики, в том числе и для умения декодировать полученную информацию в процессе слушания, или же наоборот умения кодировать информацию в процессе говорения.

И последний, а именно лингводидактический компонент, должен обеспечить исследования процесса формирования коммуникативной компетенции иностранного языка.

Рассматривая вышеперечисленные аспекты подготовки студентов-лингвистов, можно прийти к выводу, что качественное обучение базируется именно на коммуникативных компетенциях. Поэтому, если забрать хотя бы одну из них, теряется полноценность получен-

ных в стенах университета знаний.

Кроме уже упомянутых признаков важности коммуникативных компетенций для студентов-лингвистов, роль этих компетенций можно осознать и при анализе актуальных проблем в сфере коммуникации современных студентов.

Поскольку в современной мире большинство студентов, в том числе и студентов гуманитарных наук использует компьютерные технологии, Интернет и социальные сети для коммуникации, то развивается межличностная отчужденность, для которой характерно появление односторонней коммуникативной компетентности из-за отсутствия критического осмысления информации и умения четко формулировать свои мысли, так как благодаря использованию средств связи студент с легкостью может найти ответы на задачи, тесты и так далее. Кроме того, из-за развития цифровых технологий в обществе студенты уделяют меньше внимания коллективному и межличностному общению, из-за чего эта способность начинает деформироваться и становится проблематической не только в профессиональной, но и в повседневной жизни [5].

Более того, развитие цифровых технологий и отсутствие межличностной коммуникации грозит не только отдельно взятым людям, но и всему обществу. Потому как в современных условиях между людьми цифровая коммуникация выходит на первый и главенствующий план, происходит трансформация процесса общения.

Как говорил немецкий философ и социолог Юрген Хабермас: «...коммуникация – это основополагающий компонент социального прогресса». Поэтому аспект объединения и структурирования общества зависит, в первую очередь, от коммуникативной взаимосвязи его членов. А поскольку коммуникативные навыки связаны не только с развитием связей между людьми, но и с процессом мыследеятельности, то из-за ухудшения коммуникативных компетенций общество ожидает интеллектуальный регресс.

Процесс отчуждения из-за ухудшения коммуникации будет наблюдаться не только в обществе, но и в проблемах отдельного индивида. Если опыт социального единства будет падать в силу недостаточной коммуникации, то индивид не будет видеть себя в качестве элемента органической целостности и будет воспринимать внешний социум как враждебную стихию, что может вылиться в появление трагического одиночества и отчуждения.

На первый взгляд, вышесказанное может показаться слишком преувеличенным. Но главное – то, что старт этим проблемам в социуме заложен уже давно. Подтверждением этого могут являться опросы, проведенные среди студентов гуманитарных, в том числе и лингвистических наук, которые считают, что уровень их коммуникативных компетенций ниже среднего, по-

сколькo они почти не владеют информацией об истории, культуре, геополитике народов, говорящих на других языках.

Поэтому из озвученного можно сделать вывод, что коммуникативные компетенции важны в образовании сегодня, как никогда. А поскольку студенты-лингвисты стоят в первых рядах тех, кто несет ответственность за развития таких компетенций, то их обучение в университетах должно базироваться на задаче «научиться жить вместе», которая была сформулирована в результате международного исследования ЮНЕСКО как один из главных и необходимых четырех «столпов образования» в двадцать первом веке.

Для того, чтоб воплотить в реальность задачу «научиться жить вместе», необходимо рассмотреть несколько пунктов, которые помогут студентам улучшить качество владения коммуникативными компетенциями.

Во-первых, для преодоления проблемы низкого владения коммуникативными компетенциями, нужно внедрять системное исследование процесса обучения в университете с позиции своевременного и компетентностного модульного оценивания знаний, которое поможет педагогам смоделировать нужную схему преподавания и расставить акценты на конкретные приемы, техники, методы изучения иностранного языка.

Во-вторых, необходимо увеличивать количество материалов, которые раскроют нужные лингвистические компоненты (культуролингвистический, социолингвистический, социокультурный и так далее). Студенты должны обучаться всем четырём типам речевой деятельности: письму, чтению, аудированию, говорению.

В-третьих, для лучшего понимания моделей и норм иностранного языка нужно применить 4 этапа по улучшению коммуникативных компетенций: узнавание (наблюдение и изучение культуры носителей другого языка, этап «наклеивания ярлыков» на чужую культуру); принятие/ отторжение (формирование нейтрального отношения к культуре другого народа, общего взгля-

да на мир); интеграция/ этноцентризм (формирование возможностей эмпатии, становление вторичной языковой личности); трансцендентность (формирование уважения к иным культурам и ценностям). Необходимость такой схемы в том, чтоб изучать языковую и культурную базу других народов постепенно, вырабатывая разные подходы.

Коммуникативные компетенции представляют собой очень важный процесс обучения в системе лингвистических направлений, потому как абсолютно точно можно свидетельствовать о необходимости выстраивания системы коммуникативных компетенций с целью демонстрации качественного уровня организации образовательной деятельности. Данный фактор можно доказать тем доводом, что коммуникации в лингвистической структуре являются одним из важнейших факторов обеспечения стратегии взаимодействия между единицами общества.

Соответственно, нельзя игнорировать тот факт, что роль коммуникативной компетенции в данной сфере абсолютно точно невозможно преувеличить, потому как именно представленная компетенция выступает в роли главенствующего звена выстраивания качественной системы образовательного процесса.

Подводя итоги этой статьи, можно сделать вывод, что изучение коммуникативных компетенций в процессе обучения студентов-лингвистов необходимо по ряду причин: базовые навыки в своей профессиональной сфере, формирование востребованных требований к хорошему специалисту-лингвисту, развитие фактора социального единства, повышение качеств в межличностной коммуникации, повышение уровня знаний о культуре, истории, экономики, общей жизнедеятельности других стран и народов. Более того, для применения роли важности коммуникативных компетенций в жизни, нужно выполнить ряд изменений в процессе обучения студентов: сделать акцент на задаче «научиться жить вместе», проводить своевременное оценивания знаний студентов, подавать разнообразие материалов, преподносить знания в четырехэтапной схеме обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колмогорова А.В., Чистова Е.В., Мартынюк К.В. «Ризоморфный клубок»: когниция vs коммуникация: монография / отв. ред. А.В. Колмогорова. Красноярск: СФУ, 2017. 252 с.
2. Базылев В.Н., Красильникова В.Г. Дидактика перевода. Хрестоматия и учебные задания: учеб. пособие. Изд-е 5-е, стер. М.: Флинта, 2017. 128 с.
3. Гуреева А.А. Переводчик XXI века - агент дискурса: коллективная монография / науч. ред. В.А. Митягина, А.А. Гуреева. Изд-е 2-е, стер. М.: Флинта, 2017. 278 с.
4. Дубкова О.В., Колышкина С.С. Теория и практика перевода иностранных текстов: восточные языки: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2017. 175 с.
5. Илюшкина М.Ю. Теория перевода: основные понятия и проблемы: учебное пособие. Изд-е 3-е, стер. М.: Флинта, 2017. 84 с.

© Ишаева Ольга Викторовна (ishaevo@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КИНЕМАТИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ ТЕХНИКИ СОЗДАНИЯ ВРАЩЕНИЯ ВОКРУГ ПОПЕРЕЧНОЙ ОСИ В ПРЫЖКАХ В ВОДУ I-III КЛАССА

Коноплева Елена Николаевна

*К.п.н., доцент, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени М.Ф. Решетнева
coach@mail.ru*

KINEMATIC PARAMETERS OF TECHNIQUE FOR CREATION OF ROTATION AROUND TRANSVERSE AXIS IN DIVING OF I-III CLASS

E. Konopleva

Summary: All motor actions performed by athletes in various sports are analyzed. Changes of position of moving body or its parts relative to other bodies are analyzed [1]. In complex coordination sports, one of the main characteristics of sports is the technique of performing motor actions. However, research aimed at studying the kinematic characteristics of diving technology is not enough. The study of the technique is mainly reduced to a description of the movements of athletes when performing a particular phase of the jump [2,3]. In this regard, our study is devoted to the study of the kinematic characteristics of creating the rotation of a body around a transverse axis from a springboard to perform jumps of I and III classes.

Keywords: technique, kinematic characteristics, diving, body rotation, difficult coordination sports.

Аннотация: Все двигательные действия, выполняемые спортсменами в различных видах спорта, подвергаются анализу. При этом анализируются изменения положения движущегося тела или его частей относительно других тел [1]. В сложно координационных видах спорта одной из основных характеристик спортивной деятельности является техника выполнения двигательных действий. Однако, исследований направленных на изучение кинематических характеристик техники прыжков в воду недостаточно. Изучение техники сводится в основном к описанию движений спортсменов при выполнении той или иной фазы прыжка [2,3]. В связи с этим наше исследование посвящено изучению кинематических характеристик создания вращения тела вокруг поперечной оси с трамплина для выполнения прыжков I и III классов.

Ключевые слова: техника, кинематические характеристики, прыжки в воду, вращение тела, сложно координационные виды спорта.

Прыжки в воду, как спортивная гимнастика, художественная гимнастика, акробатика, фигурное катание относятся к сложно координационным видам спорта. Спортсмен в прыжках в воду, выполняя сложно координационные прыжки, с различных снарядов и высот (от 1 до 10 метров), совершает в воздухе многократные вращения вокруг продольной и поперечной оси тела [2]. Для успешного и хорошего выполнения прыжка, спортсмен должен безупречно владеть своим телом, управлять движениями в безупречном положении тела, координировать положение тела относительно поверхности воды, и заканчивать прыжок входом в воду вниз головой. Время выполнения прыжка краткосрочно, от 1,1 до 1,7 секунды, в зависимости от высоты снаряда и высоты отталкивания для выполнения прыжка.

Ранее проведенные нами исследования показали, что вначале прыгун создает поступательное движение вверх и от опоры, а в завершающий момент отталкивание – вращение тела вокруг поперечной оси. При одинаковой общей схеме движений при отталкивании в прыжках в разных классах, отличие проявляются в величине углов наклона тела к моменту завершающей части отталкивания, в которой создаётся преимущественно

поступательное движения тела вверх.

Всякое движение возникает под действием внешней силы или нескольких сил, действий которых может быть заменено одной равнодействующей силой, величину которой может определить геометрическим сложением сил. Однако не всякая система сил может быть заменена только равнодействующей силой. Для этого необходимо, чтобы линии действия всех сил пересекались в одной точке. Если же направление сил не пересекается в одной точке, то кроме равнодействующей создается пара сил, которая вызывает вращение тела. Парой сил называется две не лежащие на одной прямой, равные по величине, но противоположно направление силы. Создаваемое парой сил вращение не сопровождается перемещением центра массы в пространстве, тело будет перемещаться в пространстве в направлении равнодействующей сил реакции опоры.

Действия пары сил количественно определяются моментом пары M , то есть произведением величины одной из сил F на кратчайшее расстояние между направлением их действий, называемой «плечом» силы- r :

$$M = F \cdot r$$

Результат действия пары сил на тело зависит не только от величины его массы, но и от того, как отдельные части массы этого тела расположены относительно центра или оси вращения. Поэтому физической характеристикой тела I , представляющий собой сумму произведений элементарных частей его массы m на квадрат расстояния r от оси вращения:

$$I = \sum m \cdot r^2$$

В процессе отталкивание прыгун находится под действием многих сил. Для того что бы определить результат их действий, силы скалываются, используя правило параллелограмма и приема приложений в любых нужных точках тела равных, но противоположно направленных сил.

В процессе отталкивание прыгун находится под действием многих сил. Для того что бы определить результат их действий, силы скалываются, используя правило параллелограмма и приема приложений в любых нужных точках тела равных, но противоположно направленных сил.

Расположение ОЦМ относительно равнодействующей сил реакции опоры в процессе отталкивание определяет возможность или невозможность возникновения вращения тела в ту или иную сторону. Рассмотрим, как в результате действий сил, создаваемых прыгуном при отталкивании, возникает поступательное движение вверх и в сторону бассейна, а также вращательное вокруг поперечной оси.

Оторвавшись от опоры, спортсмен - прыгун в воду попадает в новые условия выполнения движений. Основное их отличие заключается в том, что отсутствие опоры делает невозможным использование внешних сил реакции опоры. Единственной внешней силой, действующей на тело, остаётся сила земного притяжения, которая неминуемо направит тело вниз к земле или, вернее сказать, к поверхности воды.

Действия сил земного притяжения на тело спортсмена- прыгуна в воду на опоре и в полете приводит к различным результатам. На опоре силы земного притяжения проявляются как сила веса тела спортсмена. После отрыва от опоры тело прыгуна в воду по инерции движется вверх и от опоры. Инерционными силами движения вверх противодействует силы земного тяготения. Поэтому прыгун взлетает на определенную высоту называемой высотой взлета. Пока тело движется вверх, действие вертикально направленных инерционных сил непрерывно уменьшается, а в верхней точке траектории

полета прекращается совсем. Этот момент совпадает с наступлением состояние, близкого к состоянию невесомости. Достигается оно не за счет отсутствия сил тяготения, а за счет уравнивания их с инерционными силами отталкивания. Именно поэтому в верхней точке траектории полета спортсмен легче всего меняет положение отдельных частей тела меньшей затратой сил, чем в опорном положении, поскольку преодолевается только инерция масс перемещающихся частей тела.

Следовательно, наиболее эффективно выполнять наибольший объем движений, составляющих фигуру прыжка в верхней части траектории полета - в конце восходящей и начале нисходящей ее ветвей, поскольку это требует меньших затрат усилий и позволяет спортсмену максимально проявлять скоростные качества, это придает легкость и эффективность исполнению прыжка.

Таким образом, оторвавшись от действия внутренних (мышечных) сил, спортсмен не может в полете изменить форму его траектории, количество движения центра массы своего тела, величину вращательного импульса N , созданного при отталкивании, так как в полете он представляет собой изолированную от внешних сил систему. Единственной внешней силой, действующей на спортсмена в полете, является сила тяжести.

Однако прыгун может управлять скоростью своего вращения в полете. Эта возможность основана на использовании закона сохранения вращательного импульса. Величина вращательного импульса определяется произведением угловой скорости на момент инерции тела и является величиной постоянной.

$$N = \omega \cdot I = \text{const}$$

ω - угловая скорость
 I - момент инерции

Момент инерции – это сопротивление объекта любому изменению своего углового движения, представляющее собой распределение массы относительно оси вращения:

$$I = \sum m \cdot r^2$$

Поэтому спортсмен, изменяя величину момента инерции своего тела относительно оси вращения, может активно изменять величину угловой скорости. Изменения моментов инерции могут быть различными. Для условий вращения вокруг поперечной оси они могут меняться от наибольшего значения, соответствующего вытянутому положению с поднятыми над головой руками, до наименьшего значения, соответствующего положению группировки (рисунок 1).

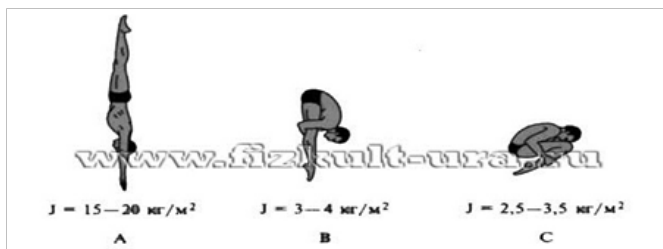


Рис. 1. Изменение момента инерции тела при прыжке в воду в зависимости от положения тела в полете:

А – прогнувшись; В – согнувшись; С – в группировке

Величина моментов инерции для главной поперечной оси колеблются от 15–20 кг/м в выпрямленном положении до 3–4 кг/м в положении группировки. Приведенные значения примерны и зависят от конституциональных особенностей и индивидуальных величин общих масс тела спортсменов. Однако для каждого отдельного спортсмена существенное значение имеет

не абсолютная, а относительная величина изменения момента инерции его тела, которая изменяется в 3,75–6,7 раза. Другими словами, изменяя момент инерции, Спортсмена может в 3,75–6,7 раза увеличивать, а затем уменьшать скорость вращения своего тела.

Действия закона сохранения вращательного импульса проявляется и при перемещении мгновенных осей вращения.

Вывод

Анализ литературы показал, что исследований направленных на изучение кинематических характеристик техники прыжков в воду недостаточно. Изучение техники сводилось в основном к описанию движений спортсменов при выполнении той или иной фазы прыжка. Отсутствуют данные о кинематических параметрах выполнения наиболее важной фазы прыжков в воду с трамплина – отталкивание и создание вращения тела.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Н.А., Ефимова С.П. Прыжки в воду: Учебное пособие для институтов физической культуры / Н.А. Андреева, С.П. Ефимова, Л.И. Ефимов, К.Ю. Данилов, Б.П. Клиниченко, В.А. Северин, Л.Н. Тишина // под ред. С.П. Ефимовой - М.: «Физкультура и спорт», 1965 – 230с.
2. Водные виды спорта: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ж. Булгакова, М.Н. Максимова, М.Н. Маринич и др.; Под ред. Н.Ж. Булгаковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 320 с.
3. Распопова Е.А. Прыжки в воду: Учебник для вузов физической культуры/ Е.А. Распопова - М.: Физкультура, образование, наука, 2000 – 312с.

© Коноплева Елена Николаевна (coach@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A MECHANISM FOR ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES

**M. Kochesokova
L. Abazova
Z. Dzhanhotova
Z. Gutaeva**

Summary: The article is devoted to the study of extracurricular activities as a mechanism for adaptation of foreign students in Russian universities. The author proved the relevance and significance of the topic of research. The need to organize extracurricular activities in educational organizations where foreign students are subjects of study is proved through the prism of the idea of humanization. The thesis is justified that extracurricular activity, as one of the manifestations of continuing education, within the framework of which the creation of a humanistic-oriented environment is possible, is a direction capable of forming and preparing a foreign student for the further development of adaptive competence, including in the conditions of future professional activity.

Keywords: adaptation, maladaptation, foreign student, extra-time activities, humanization, Russian higher education.

Кочесокова Мадина Петровна

К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М. Бербекова»
madina_kochesokova@mail.ru

Абазова Людмила Мухамедовна

К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М. Бербекова»
abazova.ludmila@mail.ru

Джанхотова Зауризат Хасановна

К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М. Бербекова»
djanhotova@mail.ru

Гутаева Жансурат Жуашовна

К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М. Бербекова»
gutaevazhanna@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена изучению внеучебной деятельности как механизма адаптации иностранных студентов в российских вузах. Автором доказана актуальность и значимость темы исследования. Необходимость организации внеучебной деятельности в образовательных организациях, где субъектами обучения являются иностранные студенты, доказывается через призму идеи гуманизации. Обосновывается тезис о том, что внеучебная деятельность, как одно из проявлений непрерывного образования, в рамках которого возможно создание гуманистически-ориентированной среды, является направлением способным сформировать и подготовить иностранного студента к дальнейшему развитию адаптивной компетенции, в т.ч. в условиях будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, иностранный студент, внеурочная деятельность, гуманизация, российское высшее образование.

На современном этапе одним из ключевых направлений российских вузов является привлечение иностранных граждан в целях получения высшего образования. На данный тезис сделан акцент в национальном проекте «Образование» (федеральный проект «Экспорт образования»); Правительством РФ определена задача – увеличить показатель зарубежных студентов до 425 тыс. чел. к 2024 г. за счет развития инфраструктуры, реализации государственной поддержки развития экспорта российского образования, повышения востребованности и конкурентоспособности российского образования [1]. Именно в этой связи, а также с учетом трендов возрастания темпов процессов глобализации и расширения масштабов межстрановой мобильности, существует необходимость переосмысления накопленных знаний и опыта относительно механизмов *адаптации* иностранных обучающихся к условиям обучения в российских образовательных организациях, а также оценки ее результатов и внесения необходимых коррективов.

Вопросам адаптации (академической, языковой, социально-бытовой, социально-психологической, социокультурной, дидактической и пр.), как в российской (К.А. Абулханова-Славская, В.И. Андреев, И.А. Зимняя, Е.Ф. Изотова, И.Л. Мушарапова, С.Ю. Родонова, А.И. Сурыгина, А.Г. Терещенко, И.В. Ширяева и др.), так и зарубежной науке (С. Бочнер, Э. Гидденс, Дж. Гюллахорн, В. Кастро, Р. Ламберт, Т. Лондаджим, Л. Фредлендер, Б. Хендриксон и др.) по сей день уделяется колоссальное внимание, разрабатываются актуальные методы и инструменты, которые кладутся в основу программ работы с иностранными студентами. Однако, важно обратить внимание на то, что некоторые из педагогических направлений, успешно имплементируемых в практику отечественных ВУЗов не освещаются наукой, или до сих пор мало разработаны. К ним следует отнести направление *внеучебной деятельности*; оно активно разрабатывается как одно из педагогических условий, способствующих успешности и результативности обучения студента

– будущего специалиста (Е.В. Андреева, Г.В. Балахничева, М.В. Бирюкова, Р.В. Дружинина, А.В. Коломец, Н.А. Медведева, Т.В. Степура, А.Н. Чиж и пр.), однако, фундаментальных исследований, где объектом служила бы *адаптация иностранных студентов*, практически нет. Доказательством целесообразности разработки такого механизма, как внеучебная деятельность является то, что, как отметила Е.А. Набивачева, «дезадаптированная личность [иностранного студента] аккумулирует в себе определенные негативные социальные влияния, которые либо непосредственно исходят от среды, от ее ближайшего окружения, либо являются следствием нарушения действия механизмов ее социализации и адаптации» [8, с. 5].

В результате своего диссертационного исследования Е.А. Набивачева сделала вывод о том, что в целях профилактики данного негативного проявления необходимо создание гуманистически-ориентированной среды, «способствующей смягчению культурного шока, испытываемого иностранными студентами в чужой стране» [8, с. 5, 11]. Действительно, сегодня стал аксиомой постулат, в соответствии с которым без гуманистически ориентированной педагогики невозможно качественное, отвечающее требованиям времени, профессиональное образование. Как отмечает К.О. Чепеленко, в гуманизации образования заключены возможности «актуализации потенциала аналитико-критического конструктивного мышления, основы стимулирования таких универсальных ценностей, как нравственность, ответственность, уважение к труду, коллективизм, солидарность, патриотизм, формирующее образ индивидуума, соответствующего идее *humanitas* – идее, отличающей человека от всего живущего на земле» [10, с. 118]. В научной литературе [6] доказывается тот факт, что создание гуманистически-ориентированной среды возможно лишь в условиях обеспечения т.н. «*lifewide learning*» – «обучения шириной в жизнь», принципа, составляющего основу *непрерывного образования*. Гуманизация непрерывного образования, отмечает Н.Ю. Максимова, в первую очередь, «обеспечивают функцию культуры, обеспечивает целостность и непрерывность форм передачи социокультурного опыта» [7, с. 4], что, по общеизвестному мнению, является базисом эффективной адаптации иностранного студента [3, 5, 12, 13].

Одним из проявлений реальности непрерывного образования студенческой молодежи является *внеучебная (профессиональная) деятельность*. Анализ научных источников (Л.В. Алиева, Н.С. Бейлина, П.М. Васильев, Р.В. Дружинина, Т.Л. Иванайская, А.Б. Иванова, В.И. Кравчук, Е.М. Самохвалова, А.Н. Чиж, Н.И. Шульга и пр.) позволил нам дать следующее определение данной категории: форма неформального социального взаимодействия субъектов образовательного процесса в свободное от основных занятий время, способствующая профессиональному и личностному развитию студентов в органи-

зованных ВУЗом условиях. Ценность данного механизма адаптации студентов с различным культурным опытом доказывается результатами зарубежных эмпирических исследований, например, американцами Дж. Кимом и М.Н. Бастедо; ученые выявили, что обучающиеся из разных штатов Америки, имеющие навыки общественной и социальной работы, легче адаптируются к новым условиям, быстрее входят в студенческий, а впоследствии и профессиональный коллектив, оттого уровень удовлетворенности местом обучения у них выше [14]. Другие исследователи – Р.А. Бакобан и С.А. Алираха (Саудовская Аравия) в результате опытно-экспериментальной работы со студентами Университета им. короля Абдул-Азиза, пришли к выводам о том, что внеучебная деятельность влияет также на успеваемость и мотивацию студентов [11], т.е. усиливают их академическую адаптацию. Одной из рекомендаций авторов является постоянное обновление и увеличение форм и видов внеучебной деятельности, а также разработка поощрительных мероприятий, стимулирующих студентов к участию в данном образовательном направлении. Интересные результаты представлены М. Ромбокасом: автор также доказал, что внеучебная деятельность позитивно влияет на успеваемость и мотивацию студентов, а также определил, что данный образовательный механизм способствует эффективному приспособлению обучающихся начальных курсов к новой среде, к жизни в университете и на кампусе. Кроме того, интерес представляет вывод автора о том, что существует непосредственная взаимосвязь между видом внеучебной деятельности, которой занимается студент, учебной дисциплиной, в которой он достигает наибольших успехов, и формирующимися у него личностными качествами [15]. То есть, у тех, кто, например, занимался вокалом, наиболее ярко выражено чувство ответственности и повышена самооценка, а у участников театральных кружков – более развиты самоорганизация и дисциплинированность.

Приведенные позиции позволяют заключить, что внеурочная деятельность, особенно дифференцированная под *потребности и интересы студентов* является действенным механизмом формирования так называемой адаптивной компетенции, т.е. совокупности знаний, умений, навыков, представлений и алгоритмов действий, системы ценностей и отношений [2, 9], которые актуализированы в процессе социокультурной (приоритет), академической, социально-психологической, языковой и иных форм адаптации на всех этапах образовательной деятельности в ВУЗе. Подтверждая эмпирически данный тезис Г.П. Иванова, О.К. Логвинова, Н.В. Сомова [4, 9] и др. акцентируют внимание на том, что в условиях организации внеурочной деятельности в российских ВУЗах, обязательно должны иметь место, во-первых, психолого-педагогическое сопровождения (подготовка иностранных обучающихся к межкультурному взаимодействию в новой социокультурной среде посредством специаль-

но разработанных форм и методов, а также технологий взаимодействия педагога и студента: различные виды тренингов, ориентирование, «культурный ассимилятор» и пр.), и, во-вторых, научно-методическое сопровождение (разработка и реализация программ внеурочной деятельности – семинары, тренинги, клубы и пр.). На наш взгляд, это верно и важно, однако эффективной адапта-

ция иностранных студентов будет лишь при условии оптимальной организации соответствующего механизма во всей образовательной среде, так как внеурочная деятельность, как отмечают Т.Ю. Ломакина и Д.А. Писаренко [6], будучи неформальным образованием, способно компенсировать «пробелы» формального образования, но не заменить его.

ЛИТЕРАТУРА

1. Паспорт национального проекта "Образование" (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 N 16) // СПС «ГАРАНТ».
2. Андреева Е.В. Качество профессиональной подготовки студентов в социальной системе внеучебной деятельности: монография; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова. – Якутск: ИД СВФУ, 2019. – 127 с.
3. Береговая О.А., Лопатина С.С., Отургашева Н.В. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 108-118
4. Иванова Г.П., Логвинова О.К. Внеучебная деятельность в современном российском университете: взгляд студентов и преподавателей // Евразийский журнал математики, естествознания и технологического образования. 2017. № 13 (11). С. 7431-7439.
5. Лебедев А.Ю., Дубровин Г.М., Павлов В.К. Особенности профессиональной ориентации и проблемы социокультурной, педагогической адаптации студентов международного факультета медицинского университета // Коллекция гуманитарных исследований. 2020. №2 (23). С. 41-45
6. Ломакина Т.Ю., Писаренко Д.А. Внеучебная деятельность студентов высшей школы в контексте реализации концепции непрерывного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. №1 (65). С. 20-32
7. Максимова Н.Ю. Гуманизация образования как социокультурный процесс: Философские аспекты: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 24.00.01 / Моск. гос. ун-т культуры и искусств. - Москва, 2003. – 18 с.
8. Набивачева Е.А. Профилактика дезадаптации иностранных студентов в образовательном процессе российского вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Набивачева Екатерина Александровна; [Место защиты: Дальневост. гос. гуманитар. ун-т]. – Хабаровск, 2007. – 21 с.
9. Сомова Н.В. Формирование социально-адаптивной компетентности иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сомова Наталья Владимировна; [Место защиты: Ленингр. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина]. – Санкт-Петербург, 2015. – 23 с.
10. Чепеленко К.О. Гуманизация в пространстве непрерывного образования // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. №1. С. 117-120.
11. Bakoban, R.A., Aljarallah, S.A. Extracurricular Activities and Their Effect on the Student's Grade Point Average: Statistical Study // Educational Research and Reviews. 2015. Vol 10. № 20. P. 2737-2744
12. Castro V.S. Acculturation and psychological adaptation. Westport, CT: Greenwood Press, 2003. – 215 p
13. Friedlander L., Reid G., Shupak N., Cribbie R. Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates // Journal of College Student Development. 2007. Vol. 48(3). pp. 259-274
14. Kim J., Bastedo M. Athletics, clubs, or music? The influence of college extracurricular activities on job prestige and satisfaction // Journal of Education and Work. 2016. 22 p. DOI: 10.1080/13639080.2016.1165341
15. Rombokas M. High School Extracurricular Activities & College Grades // Paper presented at the Southeastern Conference of Counseling Center Personnel and the Tennessee Counseling Association Convention. 1995. – 36 p.

© Кочесокова Мадина Петровна (madina_kochesokova@mail.ru), Абазова Людмила Мухамедовна (abazova.ludmila@mail.ru), Джанхотова Зауризат Хасановна (djanhotova@mail.ru), Гутаева Жансурат Жуашовна (gutaevazhanna@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ

Кравченко Юлия Михайловна

*К.п.н., доцент, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь.
ulkrav@mail.ru*

CRITERIA FOR THE FORMATION OF INDIVIDUAL PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL SKILLS

J. Kravchenko

Summary: The criteria for the formation of individual professional and pedagogical skills are highlighted. Their features are theoretically substantiated and their characteristics are given. Test questions have been developed for identifying criteria features. Tasks have been prepared to determine the ownership of pedagogical techniques and pedagogical technologies.

Keywords: criteria, signs, pedagogical tasks, teachers in the future, skills formation.

Аннотация: Выделены критерии формирования отдельных профессионально-педагогических умений. Теоретически обоснованы их признаки и даны их характеристики. Разработаны контрольные вопросы для выявления признаков критериев. Подготовлены задания для определения владения педагогической техникой и педагогическими технологиями.

Ключевые слова: критерии, признаки, педагогические задачи, будущие учителя, формирование умений.

Психолого-педагогические труды ученых разных стран позволяют нам констатировать, что современная высшая педагогическая школа в основном акцентирует внимание на проблемах овладения знаниями и увеличения их объема у будущих учителей и меньше внимания уделяет формированию их профессионализма и развитию творчества. В результате выпускники отечественных ВУЗов педагогических специальностей имеют достаточно глубокие теоретические знания и высокий уровень практических умений, но при этом в большинстве своем недостаточно ориентируются в современном образовательном просторе, не всегда могут принять самостоятельные решения, отойти от стандартного образца педагогической деятельности, высказывать независимые суждения в новых условиях, предусматривать возможные ситуации, как во взаимодействии с коллективом учащихся, так и с отдельной личностью. Педагогические дисциплины в ВУЗах, по нашему мнению, должны иметь большую практическую направленность. Одним из факторов улучшения качества педагогической подготовки студентов может стать усиление внимания к такому важному компоненту содержания высшего педагогического образования как решение педагогических задач.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, а также исследований Г.А. Ковальчук, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, А.К. Зимней, П.И. Пидкасистого, В.А. Якунина, для определения результативности педагогической деятельности мы выделили критерии формирования отдельных профессионально-педагогических умений, а именно, умений учителями профессионально

решать педагогические задачи .

Цель данной статьи состоит в теоретическом обосновании выделенных нами критериев и признаков формирования умений профессионально решать педагогические задачи при подготовке педагогических кадров.

Показателями формирования умений, как правило, являются определенные действия и их сочетание, выполнение которых согласуется с поставленными в ходе учебно-воспитательного процесса задачами. Г.А. Атанов отмечает, что умения имеют сложную структуру, могут быть составными, то есть представлять собой набор более простых [1, с. 57]. В работе "Дидактика современной школы" под редакцией В.А. Онищука утверждается, что умения состоят из знаний основ действия (понятий, законов, теорий), способов их выполнения, последовательности, навыков обращения с оборудованием, опыта выполнения на практике аналогичных действий, а также элементов творческого подхода [2, с. 81]. Следовательно, умения решать педагогические задачи имеет структуру из ряда составных частей. В свою очередь, П.И. Пидкасистый [3, с. 361] отмечает, что все выполняемые действия имеют общие элементы, реализация которых позволит воспроизвести каждое конкретное умение. Выделив эти элементы, можно определить критерии формирования умений.

Теоретический анализ проблемы исследования в ходе формирования умений профессионально решать педагогические задачи при подготовке будущих учителей дал нам основания предполагать реализацию двух

позиций: теоретической и практической. На основании этого утверждения, а также путем выделения основных этапов процесса решения педагогических задач, нами было выделено три основных критерия формирования умений профессионально решать педагогические задачи:

- 1 – теоретической осведомленности в области педагогических задач;
- 2 – педагогической грамотности в области решения педагогических задач;
- 3 – практического мастерства.

Первый критерий определяет теоретическую готовность будущих учителей, второй критерий характеризует связь теоретической и практической готовности, а третий критерий определяет уровень их практической подготовленности.

К признакам критерия теоретической осведомленности в области педагогических задач относятся:

- знание теоретических основ, основных определений, классификаций педагогических задач и ситуаций;
- знания о роли педагогических ситуаций и задач при подготовке будущих учителей;
- знание подходов к оцениванию качества решений педагогических задач.

Признаками критерия педагогической грамотности в области решения педагогических задач являются:

- знания в области педагогического общения, культуры поведения учителя, педагогического мастерства;
- умение владеть педагогической техникой и педагогическими технологиями, экспрессивными средствами общения;
- умение анализировать педагогические ситуации, как составляющие профессионализма, профессиональной компетентности (одного из элементов педагогического мастерства);
- умение осознавать проблему и выделять задачу из педагогической ситуации.

Критерий практического мастерства характеризуется следующими признаками:

- умение моделировать, планировать практическую реализацию решения педагогических задач, построение алгоритма определенных действий;
- умение реализовывать намеченный комплекс действий по решению педагогических задач;
- умение осуществлять самоанализ результатов педагогических действий, сопоставляя эти результаты с поставленной педагогической целью.

Опираясь на педагогические исследования, связанные с педагогическими ситуациями и решением педа-

гогических задач, мы разработали методику формирования умений профессионально решать педагогические задачи.

Степень проявления этих критериев и показателей свидетельствуют об уровне сформированности умений решать педагогические задачи в системе подготовки будущих учителей.

В качестве примеров вопросов и заданий для определения уровня сформированности признаков критериев формирования умений профессионально решать педагогические задачи можно привести следующие задания.

Контрольные вопросы для выявления признаков критерия теоретической осведомленности в области педагогических задач, а именно - знания теоретических основ, основных определений, классификаций педагогических задач и ситуаций (первый признак первого критерия формирования умений профессионально решать педагогические задачи).

1. Что такое педагогическая ситуация?
2. Как Вы понимаете, что такое педагогическая задача?
3. Какие классификации педагогических ситуаций и задач Вы знаете?
4. Назовите ученых, которые занимались проблемой решения педагогических задач.

Темы беседы со студентами для выявления признака критерия теоретической осведомленности в области педагогических задач - знания о роли педагогических ситуаций и задач при подготовке будущих учителей (второй признак первого критерия формирования умений профессионально решать педагогические задачи):

1. Как Вы считаете, целесообразно ли применять решение педагогических задач в ходе подготовки будущих учителей?
2. Как часто Вы сталкивались в ходе своей педагогической практики с решением педагогических задач?
3. Как часто преподаватели, которые Вас обучают, в ходе Ваших занятий сталкиваются с решением педагогических задач?
4. Как Вы думаете, преподаватели в ходе Вашего обучения принимают спонтанные решения или заранее продумывают их, опираясь на свой педагогический опыт?

Контрольные вопросы для выявления знания подходов к оцениванию качества решений педагогических задач (третий признак первого критерия формирования умений профессионально решать педагогические задачи):

1. По какому принципу Вы бы предложили оцени-

вать возможные решения педагогических задач
Перечислите основные критерии.

2. Как Вы считаете, возможна ли абсолютная объективность в оценивании выбранных решений?

Контрольные вопросы по признаку критерия педагогической грамотности в области решения педагогических задач - знаниям в области педагогического общения, культуры поведения учителя, педагогического мастерства (первый признак второго критерия формирования умений профессионально решать педагогические задачи).

1. Что Вы понимаете под педагогическим мастерством, назовите составляющие его элементы?
2. Какие уровни педагогического общения Вы знаете?
3. Какие стили педагогического общения Вы знаете?
4. Перечислите известные Вам условия эффективного общения.
5. Что Вы понимаете под педагогической культурой?

Задания для определения владения педагогической техникой и педагогическими технологиями, экспрессивными средствами общения (второй признак второго критерия формирования умений профессионально решать педагогические задачи).

Упражнение 1. "Задуманное слово"

Группа делится на две подгруппы. Каждая задумывает слово, имеющее отношение к учебно-воспитательному процессу или связанное с изучаемой темой. Члены одной подгруппы "представляют" это слово другой подгруппе. Ее участники имеют право называть варианты ответов, а демонстраторы невербально соглашаются или не соглашаются с ними.

Упражнения подобного вида одновременно с проверкой уровня владения экспрессивными средствами общения проверяет теоретические знания.

Упражнение 2. "Дискуссия"

Преподаватель задает дискуссионную тему. Например: "Надо ли при подготовке будущих учителей решать педагогические задачи, и если да, то почему". Участники делятся на две группы: 1-я группа – условно согласные с утверждением (придерживающиеся одной точки зрения), 2-я группа – придерживается другой точки зрения. Ведется дискуссия по заданной теме.

Упражнение 3 "Воспроизведи интонацию"

Преподаватель произносит фразу с характерной интонацией, затем каждый студент должен повторить эту интонацию, но произнести другую фразу. Варианты фраз:

- Здравствуйте!
- Откройте тетради!
- На первый вопрос ответит...

В качестве варианта этого упражнения может быть повторение студентами фразы произнесенной преподавателем, но с другой интонацией.

Педагогические ситуации и задачи для определения умения анализировать педагогические ситуации, как составляющую профессионализма, профессиональной компетентности (третий признак второго критерия формирования умений профессионально решать педагогические задачи), умения осознавать проблему и выделять задачу из педагогической ситуации.

Задача 1.

Звонок к уроку. Учитель физики входит в класс и наблюдает следующую картину: по классу летает воробей, ученики стараются его поймать.

Задание.

1. Проанализировать ситуацию.
2. Что должен сделать учитель в этой ситуации.

Задача 2.

В школьном курсе физики учащимся трудно запомнить название цветов, на которые раскладывается спектр света, а также порядок их размещения. Поэтому учащимся предлагается запомнить такое выражение: "Каждый охотник желает знать, где сидит фазан".

Задание.

1. В чем состоит суть такого приема?
2. Проанализируйте его суть с психологической точки зрения.

Тестовые задания для выявления умения моделировать, планировать практическую реализацию решения педагогических задач, построение алгоритма воспроизведения действий (первый признак третьего критерия формирования умений профессионально решать педагогические задачи - практического мастерства).

Если на Ваших занятиях возникнет педагогическая ситуация, то Вы:

- а) никак не отреагируете,
- б) адаптируете готовое решение под конкретную ситуацию,
- в) придумаете свое собственное решения для выхода из этой ситуации.

Ситуации для деловых игр по определению уровня сформированности умений реализовывать намеченный

комплекс действий по решению педагогических задач и осуществлять самоанализ результатов действий, сопоставляя эти результаты с поставленной педагогической целью (второй и третий признак третьего критерия формирования умений профессионально решать педагогические задачи).

Ситуация 1.

Новый учитель рисования входит в класс. Ученики, как обычно, проверяют реакцию нового учителя. Когда новый учитель вошел в класс, то по тишине в классе и взглядам учащихся понял, что надо быть готовым к неожиданностям. Неожиданно с одной из парт встал подросток и громко закричал "Разрешите представиться. Меня зовут Шевченко, а Вас как?". Учитель был психологически

готов к нестандартному приему со стороны учеников, но не к такому, разумеется.

Ситуация 2.

Учитель географии пришел на урок в 8-й класс и заметил, что все географические карты висят вверх ногами. Какова должна быть реакция учителя?

Таким образом, посредством использования вышеперечисленных критериев формирования умений решать педагогические задачи и их признаков можно определить уровень психолого-педагогической подготовки педагогических кадров и в дальнейшем уделить особое внимание тем разделам формирования умений, которые вызывают особое затруднение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атанов Г.О. Діяльнісний підхід у навчанні. – Донецьк: "ЕАІ-прес", 2001. – 160 с.
2. Дидактика современной школы: Пособие для учителей/ Б.С. Кобзарь, Г.Ф. Кумарина, Ю.А. Кусый и др.; Под ред. В.А. Онищука. – К.: Рад. шк., 1987. – 351 с.
3. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед колледжей/ Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. о-во России, 1998. – 640с.

© Кравченко Юлия Михайловна (ulkrav@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Севастопольский государственный университет

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В РАМКАХ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЕ

INDIVIDUAL APPROACH IN THE FRAMEWORK OF LEARNING LESSONS FOR PHYSICAL EDUCATION IN SPECIAL MEDICAL GROUP

**I. Lavricheva
A. Ilyushin
V. Merkushev**

Summary: The article is devoted to the peculiarities of working with students in physical education classes in a special medical group. The purpose of the work is to draw up a generalized plan of work with students who have different diagnoses. The authors managed to compile recommended, restricted and prohibited types of exercises in a special group. The authors have compiled a set of exercises aimed at strengthening the spine and preventing scoliosis. The authors conclude that the individual approach to physical education classes in a special group is expressed in the nature of the exercises, their complex, duration and intensity.

Keywords: physical culture, a special medical group, an individual approach, a set of exercises.

Лавричева Ирина Анатольевна

*К.п.н., Доцент, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная
юридическая академия»
irinalavricheva54@gmail.com*

Илюшин Алексей Максимович

*К.ф.н., Доцент, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная
юридическая академия»
fan-milan@mail.ru*

Меркушев Владимир Григорьевич

*Старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Саратовская
государственная юридическая академия»
merkushevairaida@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена особенностям работы с обучающимися на учебных занятиях по физической культуре в специальной медицинской группе. Целью работы является составление обобщенного плана работы со студентами, имеющими различные диагнозы. Авторам удалось составить рекомендуемые, ограниченные и запрещенные виды упражнений в специальной группе. Авторы составили комплекс упражнений, направленный на укрепление позвоночника и предотвращение сколиоза. Авторы приходят к выводу, что индивидуальный подход на занятиях физической культурой в специальной группе выражается в характере упражнений, их комплексе, длительности и интенсивности.

Ключевые слова: физическая культура, специальная медицинская группа, индивидуальный подход, комплекс упражнений.

Физическая культура является сферой социальной деятельности, направленной на формирование, укрепление и сохранение здоровья. Целью занятий физической культурой является обеспечение всестороннего развития человека и помощь в формировании здорового образа жизни.

Актуальность работы обусловлена обращением к методике проведения занятий по физической культуре, которые, как отмечается в статье 84 «Закона об образовании», направлены на физическое воспитание личности, приобретение знаний, умений и навыков в области физической культуры и спорта, а также на формирование культуры здорового и безопасного образа жизни [2].

В соответствии с состоянием физического здоровья обучающихся выделяют четыре группы здоровья:

1. основная медицинская группа;
2. подготовительная группа;
3. специальная подгруппа «А»;
4. специальная подгруппа «Б».

Решение о направлении студента в специальную медицинскую группу принимает врач после длительного осмотра и постановки соответствующего диагноза. Необходимо отметить, что обучающиеся, которые отнесены по состоянию здоровья в специальную медицинскую группу, также нуждаются в двигательной активности. Однако им нужна активность качественно другого уровня.

В специальную подгруппу «А» зачисляются обучающиеся, имеющие значительные нарушения в состоянии здоровья постоянного или временного характера. Таким студентам необходимо ограничить физическую нагрузку. Занятия с обучающимися в специальной подгруппе «А» должны быть направлены на формирование общей выносливости [3].

Специальная подгруппа «Б» отличается тем, что в нее входят студенты, имеющие стойкие нарушения в состоянии здоровья, хронические заболевания разных стадий развития. Таким обучающимся необходимо выполнять регулярные самостоятельные задания в домашних условиях по индивидуальным комплексам [1, с. 6].

Отметим работы исследователей, посвященные изучению особенностей работы со студентами в рамках специальной медицинской группы. Коллектив преподавателей Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова разработал методическую программу, в которой студенты основной, подготовительной и специальной группы занимаются одновременно. При этом преподаватель, ведущий занятие, должен учитывать особенности состояния здоровья студентов и возможные ограничения. В работе рассматриваются диагнозы, а также возможные варианты физической активности студентов в рамках учебного занятия [5, с. 109].

Исследователи Т.А. Путилина и В.В. Мнойн, которые рассматривают особенности занятий со студентами в специальной группе на занятиях по физическому воспитанию, отмечают важность реабилитационных упражнений, в состав которых входят занятия легкой атлетикой, физическими упражнениями на улице, велоспортом и лыжным спортом. Особенностью проведения занятий является использование разнообразных дыхательных упражнений и игр на свежем воздухе [4, с. 67].

Целью данной работы является рассмотрение возможностей индивидуальной работы с обучающимися на занятиях по физическому воспитанию.

Научной новизной работы является разработка комплекса индивидуальных упражнений для обучающихся специальных учебных групп на занятиях физической культуры.

Практическая ценность данной статьи заключается в том, что эти рекомендации можно выполнять при подготовке к занятиям физической культуры, как в спортивном зале, так и на свежем воздухе.

С целью составления индивидуального комплекса упражнений для студентов необходимо учитывать их физическое состояние и поставленный доктором диагноз.

Каждое занятие по физическому воспитанию в специальной медицинской группе может включать в себя пять основных этапов:

1. *Вводная часть*. На этом этапе проводится оценка физического состояния обучающихся, определение их готовности к выполнению упражнений.
2. *Подготовительная часть* – разминка. Здесь необходимо подготовить организм к выполнению упражнений. На этом этапе необходимо включить ходьбу в среднем темпе с упражнениями на мышцы бедра, голени, стоп. Кроме этого, необходимо подключить движения для активизации мышц верхних конечностей, плечевого пояса, шейного отдела позвоночника. В этот блок можно включить упражнения на координацию и дыхательную

гимнастику.

3. *Основная часть*. На этом этапе проводятся упражнения, которые развивают двигательные навыки и физические качества студентов. Упражнения для спины рекомендуется выполнять всем обучающимся, поскольку длительное неподвижное сидение способствует формированию нарушенного ортопедического режима.
4. *Вариативная часть*, которая проводится по индивидуальному плану, разработанному для каждого студента с учетом его физических возможностей и особенностей развития.
5. *Заключительная часть*, на которой темп упражнений замедляется. Здесь возможны упражнения на растягивание и дыхательная гимнастика.

Особенности реализации вариативной части на занятиях физической культурой в специальной медицинской группе рассмотрим в табл. 1.

Нам удалось составить рекомендации по типу выполняемых упражнений на занятиях по физической культуре в специальной группе. Составим комплекс упражнений, направленный на улучшение кровоснабжения в суставах при сколиозе, плоскостопии, полудоме и др. заболеваниях опорно-двигательного аппарата и суставов:

1. Поднимание и опускание пяток и носков.
2. Поднять правую ногу – вдох, вернуться в исходное положение. Поднять левую ногу – вдох – исходное положение.
3. Круговое движение левой и правой ногой по очереди.
4. Наклоны в стороны, скользя кистями по бедрам.
5. Махи руками (4-6 раз).
6. Рывки руками.
7. Наклоны вправо и влево. Медленный темп.
8. Круговые вращения руками по часовой стрелке и против часовой стрелки.
9. Вращение головой вправо и влево.
10. Упражнения с гимнастической палкой (поднимание, наклоны).

Большую часть упражнений необходимо проводить на полу лежа, в упоре стоя на коленях или сидя. Обычно каждое упражнение рекомендуется повторять 4-6 раз. Однако продолжительность занятий и интенсивность зависит от возраста, пола, характера нарушения осанки, прогрессивности заболевания.

Таким образом, нам удалось составить перечень общих рекомендаций при работе с обучающимися, у которых диагностированы различные виды заболеваний. Данные рекомендации подойдут детям школьного возраста и студентам высших и средних учебных заведений.

Мы составили примерный комплекс упражнений, ко-

Таблица. 1.

Индивидуальные рекомендации при проведении занятий с обучающимися в специальной медицинской группе

Характеристика заболеваний	Задачи для данной группы	Рекомендуемые упражнения	Упражнения, которые необходимо ограничить	Противопоказано
Заболевания сердечно-сосудистой системы (гипертоническая болезнь, артериальная гипотензия, приобретенные пороки сердца, др.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Улучшить периферическое кровоснабжение. 2. Устранить нервно-мышечное напряжение. 3. Улучшить психоэмоциональное состояние. 4. Повысить толерантность к физическим упражнениям. 5. Повысить тонус организма в целом. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ходьба от 4 до 8 км. 2. Бег в медленном темпе. 3. Прогулка на лыжах. 4. Плавание. 5. Упражнения на мелкие и средние группы мышц. 6. Спуски и подъемы. 7. Полное расслабление отдельных групп мышц и максимальное напряжение при пассивном положении тела. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Упражнения, при которых голова ниже горизонтального уровня. 2. Упражнения силового характера. 3. Упражнения, которые выполняются на скорость. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Нагрузки силового и статистического характера с задержкой дыхания. 2. Упражнения, вызывающие одышку, сердцебиение, перебои в работе сердца (движения с большой амплитудой).
Заболевания органов дыхания (бронхиальная астма, хронический бронхит)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Тренировка выдоха. 2. Установить более редкое дыхание с большим потреблением кислорода. 3. Снять спазмы бронхов и бронхиол, нормализовать акты дыхания. 4. Укрепление мышц, принимающих участие в актах дыхания. 5. Увеличить потребность диафрагмы и грудной клетки. Нормализовать тонус центральной нервной системы. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Общеразвивающие упражнения для плечевого пояса. 2. Упражнения с медленным полноценным и удлиненным выдохом. 3. Упражнения с отягощениями и предметами. 4. Упражнения на расслабление. 5. Ходьба. 6. Медленный бег. 7. Прогулки на лыжах. 8. Плавание. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Небольшая продолжительность занятий. 2. Бег при низких температурах воздуха. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Силовые упражнения с задержкой дыхания. 2. Упражнения на гипервентиляцию легких (глубокий вдох и выход). 3. Резкие движения, сбивающие ритм дыхания.
Заболевания органов пищеварения, органов мочевого выделения и обмена веществ (гастрит, язвенная болезнь, дискинезия желчевыводящих путей, пиелонефрит, др.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Укрепить мышцы брюшного пояса. 2. Активировать кровообращение в брюшной полости и малом тазу. 3. Активизировать перистальтику желчного пузыря. 4. Нормализовать моторику и секрецию желудка. 5. Повысить общий тонус и улучшить психоэмоциональное состояние. 6. Повысить физическую работоспособность. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Общеразвивающие упражнения через 3-3,5 часа после приема пищи. 2. Упражнения для укрепления мышц брюшного пресса. 3. Дыхательные упражнения. 4. Бег трусцой. 5. Плавание, гребля. 6. Прогулки на лыжах. 7. Катание на велосипеде. 8. Подвижные игры. 9. Упражнения в расслаблении мышц поясничной области. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Участие в эстафетах и спортивных играх. 2. Упражнения, вызывающие сотрясение внутренних органов. 3. Упражнения с отягощениями. 4. Упражнения на статическое напряжение мышц. 5. Выполнение подскоков в подвижных играх. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Интенсивные и длительные нагрузки. 2. Выполнение упражнений при болях в брюшной полости. 3. Упражнения силового характера, направленные на укрепление мышц пресса. 4. Интенсивные статистические нагрузки.
Заболевания опорно-двигательного аппарата и суставов. Последствия различных травм (сколиоз, плоскостопие, артрит, др.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Улучшить кровообращение в суставах. 2. Укрепить мышечную систему. 3. Способствовать формированию рационального мышечного корсета. 4. Укрепить голени и стопы. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Плавание. 2. Гребля. 3. Прогулки на лыжах. 4. Корректирующие упражнения. 5. Упражнения на расслабление и координацию. 6. Общеразвивающие упражнения, направленные на укрепление позвоночника. 7. Дыхательные упражнения. 8. Ходьба на носках, на пятках, на внутреннем и наружном своде стопы. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Осевая нагрузка на позвоночник. 2. Пассивные упражнения для больных суставов. 3. Прыжки. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Упражнения, которые фиксируют искривленный позвоночник. 2. Упражнения, которые сопровождаются болезненностью. 3. Прыжки в длину и в высоту. 4. Поднятие тяжестей. 5. Неравномерные нагрузки на позвоночник. 6. Наклоны, скручивания, повороты.

Характеристика заболеваний	Задачи для данной группы	Рекомендуемые упражнения	Упражнения, которые необходимо ограничить	Противопоказано
Заболевания нервной системы (вегетососудистая дистония)	1. Устранить патологический мышечный тонус. 2. Корректировать осанку. 3. Восстановить подвижность больных отделов позвоночника. 4. Укрепить мышцы туловища и шеи. 5. Нормализовать реакцию вегетативной нервной системы на внешние раздражители	1. Упражнения для формирования правильной осанки. 2. Формирование мышечного корсета. 3. Висы на турнике. 4. Плавание и упражнения в воде. 5. Упражнения для мышц шеи на сопротивление.	1. Осевая нагрузка на позвоночник. 2. Упражнения, способные спровоцировать заболевание позвоночника. 3. Прыжки. 4. Упражнения с отягощениями. 5. Активные движения головой.	1. Подъем и перемещение тяжелых предметов. 2. Повороты на 150-450 без дополнительной нагрузки и наклоны туловища. 3. Резкие старты и остановки. 4. Спортивные игры. 5. Физические упражнения при болях в суставах. 6. Резкие подскоки и наклоны.
Нарушение зрения (миопия)	1. Улучшить кровоснабжение в тканях глаза. 2. Улучшить деятельность мышц глаза. 3. Общее укрепление организма.	1. Бег в медленном темпе. 2. Прогулки на лыжах. 3. Плавание. 4. Велосипед. 5. Упражнения на растягивание. 6. Дыхательные упражнения.	1. Большая нагрузка на зрительный анализатор. 2. Упражнения головой вниз.	1. Поднятие тяжестей. 2. Прыжки. 3. Упражнения силового характера с задержкой дыхания. 4. Упражнения с напряжением зрительного анализатора. 5. Резкие перемещения тела.

Источник: [1, с. 9-14], составлено и объединено автором.

торый можно включить в вариативную часть занятия со студентами, имеющими заболевания опорно-двигательного аппарата. Из-за длительного нахождения в положении сидя во время учебных занятий у многих обучающихся развиваются сколиозы, кифозы и лордозы разной степени. Это можно предотвратить и избежать ухудшения самочувствия, если дополнительно к учебным занятиям по физической культуре добавить выполнение индивидуальных комплексов на факультативных занятиях в спортивном зале или на свежем воздухе.

Индивидуальный подход выражается в характере упражнений, их подборе, длительности и интенсивности. Эти показатели зависят от возможностей обучающихся. Индивидуальные программы направлены на улучшение эффективности проводимых занятий в специальной медицинской группе, увеличивая эффективность занятий физической культурой. При этом у студентов повышается интерес к занятию спортом, к соблюдению здорового образа жизни и готовность к освоению профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методические рекомендации к проведению занятий физической культурой со студентами специальной медицинской группы / О.С. Рогов, В.Ф. Кошелев, Ю.Г. Бердникова, Т.Н. Смолина. — Екатеринбург: Редакционно-издательский отдел УГЛУ, 2014. — 31 с.
2. Особенности реализации образовательных программ в области физической культуры и спорта // Закон об образовании от 29.12.2012 № 273-ФЗ (Ред. от 17.02.2021) — Статья 84 [Электронный ресурс]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/89677d6cc3961e4197637f3aa2f32cd2de7261ea/ Дата обращения: 18.03.2021.
3. Правила определения медицинских групп для занятий несовершеннолетними физической культурой. Приложение 3 // Порядок проведения медицинских осмотров несовершеннолетних от 10.08.2017 № 514н [Электронный ресурс]. — URL: <https://base.garant.ru/71748018/5da741911cf9399494368b18de80f8e8/> Дата обращения: 19.03.2021.
4. Путилина Т.А., Мноян В.В. Цели и задачи занятий физической культурой в специальной медицинской группе // Творческий научный обозреватель — Октябрь, 2017. — № 10 (27). — С. 66-71.
5. Шепель С.П., Макаренко Т.И., Внукова Е.Ю. Михальченко Е.Г. Особенности занятий со студентами специальной медицинской группы в рамках учебных заведений // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. — 2018. — № 3. — С. 107-114.

© Лавричева Ирина Анатольевна (irinalavricheva54@gmail.com), Илюшин Алексей Максимович (fan-milan@mail.ru), Меркушев Владимир Григорьевич (merkushevairaida@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ РЕСУРСОМ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF WORKING WITH ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN TRAINING FOREIGN LANGUAGE

**E. Lobanova
L. Zenina
T. Gerasimenko
I. Yaroslavskaya**

Summary: At the present stage of development of the individual, all that is connected with the electronic device becomes a natural and vital. Gradually, the electronic linguodidactics of teaching begins to form. The method of creating electronic educational resources allows you to embed video and audio frames, animated inserts, and static images in the regular text of the textbook. It is quite natural that the teacher, having mastered the methodology of working with various information tools, is perceived by students as a more modern person. These circumstances have a positive impact on the establishment of interpersonal relationships.

Keywords: teaching frame, electronic educational resource, electronic textbook, electronic pages, video files.

Лобанова Евдокия Ивановна

*К.с.н., доцент, Российский экономический университет
имени Г.В. Плеханова
Lobanova.El@rea.ru*

Зенина Людмила Владимировна

*К.п.н., доцент, Российский экономический университет
имени Г.В. Плеханова
Zenina.LV@rea.ru*

Герасименко Татьяна Леонидовна

*Старший преподаватель, Российский экономический
университет имени Г.В. Плеханова
Gerasimenko.TL@rea.ru*

Ярославская Ирина Игоревна

*Старший преподаватель, Российский экономический
университет имени Г.В. Плеханова
Yaroslavskaya.IV@rea.ru*

Аннотация: На современном этапе развития личности, все что связано с электронными девайсами становится естественным и жизненно необходимым. Постепенно начинает формироваться электронная лингводидактика обучения. Методика создания электронно-образовательных ресурсов позволяет внедрять в обычный текст учебника видео и аудио фрагменты, анимационные вставки, статичные картинки. Вполне естественно, что преподаватель, владея методикой работы с различными информационными средствами, воспринимается студентами как более современный человек. Эти обстоятельства сказываются положительным образом в установлении межличностных взаимоотношений.

Ключевые слова: обучающие фрагменты, электронно-образовательный ресурс, электронный учебник, электронные страницы, видеофайлы.

Современный уровень развития информационных технологий и достижения педагогической науки позволяют использовать в учебном процессе инновационные технические средства, позволяющие достичь необходимые образовательные цели и решить поставленные воспитательные задачи. Среди доступных инновационных средств обучения одно из ведущих мест принадлежит электронным носителям информации – электронным пособиям, учебникам, словарям, энциклопедиям, обучающим программам, сайтам. По мнению Волкова С.В., «электронный учебник — это средство обучения, представляющее собой компьютерную программу, которая содержит учебный материал и систему интерактивных тестов».

Хуторской А.В. считает, что «электронный (компьютерный) учебник должен обеспечивать выполнение всех основных функций, включая предъявление теоретиче-

ского материала, организацию применения первично полученных знаний (выполнение тренировочных заданий), контроль уровня усвоения (обратная связь) без помощи каких бы то ни было бумажных носителей, то есть только на основе компьютерной программы».

По словам Хуторского А.В., «компьютерный учебник – это программно-методический комплекс, обеспечивающий возможность самостоятельно освоить учебный курс или его большой раздел». Хуторской А.В. отмечает, что «компьютерный учебник соединяет в себе свойства обычного справочника, задачника и лабораторного практикума».

В приказе Минобразования РФ N1646 от 19.06.98 под «электронным учебником» (ЭУ) понимается — основное учебное электронное издание (УЭИ), созданное на высоком научном и методическом уровне, полностью соот-

ветствующее федеральной составляющей дисциплины Государственного образовательного стандарта специальностей и направлений, определяемой дидактическими единицами стандарта и программой.

Таким образом, опираясь на многочисленные определения, можно сделать вывод, что электронный учебник – это программно-методический комплекс, обеспечивающий возможность как с преподавателем, так и самостоятельного изучения учебного курса или какого-то его раздела. Электронный учебник представляет собой интегрированное средство, содержащее теорию, различные справочники, задачки, лабораторные практикумы, тесты и другие компоненты. Структура электронного учебника позволяет предоставлять больше возможностей для эффективного обучения иностранному языку. Использование в электронных изданиях различных информационных и мультимедиа технологий дает большие дидактические преимущества электронному учебнику по сравнению с традиционным учебником.

Однако же, контент учебного материала электронного учебника обязательно должен состоять из трех параметров: информационный, тренировочный и контролирующий. Рассматривая технологию создания электронного учебника, потенциально можно сказать, что такой учебник является в большей степени справочником. Исходя из электронной оболочки, технологии позволяют преподавателю только один раз грамотно создать учебник. После этого, при необходимости, можно постоянно обновлять и пополнять его необходимыми заданиями, формировать ссылки на дополнительную информацию или на более новую.

Рассмотрим на практике технологию применения электронного учебника в процессе обучения из опыта работы преподавателей кафедры иностранных языков Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. Электронный учебник «Английский язык в компьютерной сфере» автор Лобанова Е.И., был разработан в 2020 году для применения в смешанном типе обучения студентов. Данный электронный курс прошел государственную регистрацию в Российском Реестре программ для ЭВМ 11 июня 2020 года.

Рассмотрим предлагаемый учебный модуль на примере видео серии, в которой представлены видеосюжеты на тему: «IT in business technologies». Далее представляем скрипт урока, размещенный на сайте вместе с видеоматериалом.

Since this new global form of social organization is indifferent towards established collective identities, be these local, national, or religious, one can see increasing tensions between the self (established social identities) and

the net (new global network society).

In the network society, information technology and globalization promote one another. Competitiveness in the global economy depends upon the capacity of units (firms, regions, and nations) to generate and apply knowledge-based information. The economy is global because all its core components (capital, labor, raw materials and management) are organized on a global scale and are themselves linked through informational networks. The global economy is not just a development of the old-established world economy, as identified by the world systems theory of Immanuel Wallenstein.

Изучаемые дефиниции выделены другим цветом и для более конкретного понимания, студенты могут по ссылке выйти для детального понимания этих дефиниций. Проверку понимания данных дефиниций преподаватель проводит с помощью разнообразных лексических упражнений, а также с помощью электронного словаря или переводчика, показывает формы и методы употребления этих дефиниций. Электронный словарь дает представление о структуре и стилистических особенностях дефиниций. В информационном блоке рассматривается тематическая лексика и ее функционирование в речи. Так же следует сфокусироваться на том, что вводимый учебный материал (текст, видеоролик, подкаст) должен быть представлен в краткой форме, так как эффективность воспринимаемого материала снижается.

Такое задание как множественный выбор, предназначен для выявления степени усвоения лексического материала. Тренировочный блок обычно нацелен на отработку лексико-грамматического материала. Для закрепления лексики и грамматики требуется целый ряд различных упражнений. Для примера приведем некоторые виды упражнений нашего электронного учебника по отработке лексико-грамматического материала. Первый тип упражнения на понимание значения дефиниций. Нужно найти определения к услышанным в видеоролике словам.

1. stopwatch	A. assert with a view to a subsequent proof
2. rummage	B. the image of the object on the radar screen
3. crucial	C. a declaration of freedom from restrictions
4. nominee	D. critical parameter
5. clearance	E. a person who sees no good in anything and no belief in human goodness
6. blip	F. uncomfortable feeling
7. embarrassment	G. the principle book of accounts
8. allege	H. one who is nominated by another

Следующий вид упражнений – это на синонимы и антонимы, так как мы работаем над расширением сло-

варного запаса студентов. Кроме того, вместе с заданием дается ссылка на грамматический источник в Интернете для повторения что такое синонимы и антонимы в английском языке. При выходе на другой источник, студент может более подробно сам увидеть разнообразные примеры и применить полученные знания в упражнении.

1. Give the opposites of the following words: http://sherwoodschool.ru/lessons1/izuchaem_anglijskij_yazyk_legko/slovaantonimy_v_anglijskom_yazyke/

1. Fail; 2. To be late; 3. Right; 4. Wrong; 5. Positive; 6. Different; 7. Unscientifically; 8. Sit down; 9. Lucky; 10. Remember; 11. Spend; 12. Lose; 13. Buy; 14. Take; 15. Believe; 16. Unlock; 17. Allow; 18. Stand
2. Give the synonyms of the following words: <http://study-english.info/vocabulary-synonyms.php>
 1. Right; 2. Wrong; 3. lucky; 4. To change; 5. line; 6. trip; 7. Price; 8.to spend; 9. Common; 10. To tell; 11. To happen; 12. To buy; 13. Project; 14. To go back

Таким образом, мы считаем, что данный учебный материал может полностью реализовать свою обучающую функцию только после детального анализа и доработки со стороны преподавателя. Педагогическое мастерство преподавателя наряду с кратким текстом или видеоролика, позволяет показать, обратиться к гипертекстовым объяснениям, обеспечить мгновенную связь программных средств обучающего контента.

Как известно, важным звеном процесса обучения является контроль знаний и умений обучающихся. Оценка знаний студентов с помощью компьютерного тестирования отвечает общей концепции модернизации и компьютеризации системы образования.

Проверка и оценка знаний студентов по английскому языку является необходимой частью учебно-воспитательного процесса. Формы, приемы и виды контроля должны быть разнообразными. Исходя из темы урока, это может быть лексико-грамматический тест как на множественный выбор, так и устная беседа по вопросам. Для самостоятельной работы студент также может использовать тренировочный тест в электронной системе. Или устно подготовиться для беседы по вопросам. Ниже приводится примерный список вопросов для поддержания беседы.

Check up your understanding, answer the following questions:

1. Speak about Castells view to the information age.
2. What is the list of areas that the computers have changed? Is it completed or you can add something?
3. Suppose you've been to a country where banking still runs on paper. What are your experiences?
4. What can you say about the effectiveness of using computers in medical research?

5. Why is knowledge-based information being the most important in our present-day life?
6. What is the role of forming virtual companies in the global world?
7. In what way do the information technology upgrade workers' skills?

Основная задача преподавателя – определить цель тестирования. Как известно, цели тестирования могут быть самыми разными: от текущего контроля до итогового контроля знаний. Целью текущего контроля является степень овладения студентами знаний по темам или модулям. Итоговый контроль проводится по итогам изучения темы или предмета.

Далее проанализируем результаты исследования, которое проводилось на базе Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова в течение одного учебного года в двух академических группах студентов первого курса, обучающихся по направлению «Информационная безопасность». Целью исследования являлось определение уровня мотивации студентов при использовании электронного учебника в рамках смешанной модели обучения при изучении английского языка, предполагающей сочетание традиционных форм обучения с интернет-технологиями как в аудитории, так и для самостоятельной работы.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение, что применение в учебном процессе электронно-образовательного ресурса с возможностями использования электронных словарей и энциклопедий, аутентичные видеоматериалы, позволят изменить эмоциональное отношение студентов к изучению английского языка и повысит уровень их учебной мотивации. Для определения уровня мотивации, предлагаемые тренировочные упражнения электронного учебника были условно разделены на три группы:

1. видео ресурсы и подкасты
2. электронный словарь-переводчик и электронная энциклопедия
3. материалы по теме из интернет-сайта по теме урока

Все критерии оценивались отдельно. Уровень мотивации при использовании каждого ресурса определялся путем анализа оценочных суждений студентов, относительно применяемого ресурса, и оценки их отношения к мотивам учения. Предлагаемая анкета включала следующие суждения: при использовании интернет технологий

- мне интересно было выполнять задания,
- мне хотелось выполнить задание лучше других,
- я проявил старательность,
- я проявил настойчивость,
- я смог выполнить задание лучше, чем выполнял

раньше,

- я был увлечен выполнением задания,
- задание позволило реализовать мою индивидуальность и творческие способности.

Всего в исследовании и анкетировании приняли участие 50 студентов. Студенты оценивали суждения по шкале Лайкерта, согласно которой допускались следующие варианты ответов: «совершенно не согласен» – 1; «частично не согласен» – 2; «трудно сказать» – 3; «согласен частично» – 4; «согласен полностью» – 5. Обработка результатов предполагала суммирование результатов каждого респондента. Таким образом, минимальный результат составлял 7 баллов, максимальный – 70.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы: большинство студентов положительно оценило включение электронно-образовательных ресурсов учебный процесс. При этом, максимальный эффект был отмечен при использовании электронных словарей-переводчиков и электронных энциклопедий (65 баллов), минимальный эффект пришелся при использовании сайтов, предоставляющих доступ к аутентичным видеоресурсам (40 баллов). Промежуточный результат показали материалы Русской службы Би-би-си и электронные энциклопедии (50 и 60 баллов соответственно). На наш взгляд, более низким баллом были отмечены ресурсы, при использовании которых студенты испытывали определенные трудности технического характера.

Таким образом, исходя из нашего исследования, можно сделать следующие выводы, что на современном этапе технологического и цифрового развития всемирная сеть интернет предоставляет значительные возможности для использования аудио и видеоматериалов в учебных целях. Электронный учебник имеет ряд достоинств, по сравнению с традиционным печатным учебником. Во-первых, такой учебник является очень компактным и благодаря встроенной системе можно найти необходимую информацию. Благодаря системе можно настроить необходимый шрифт и цветовую гамму.

Во-вторых, содержит в себе не только текстовую, но и аудио, видео фрагменты, подкасты, графические иллюстрации. В-третьих, электронный учебник является необходимым современным средством обучения, так как обладает такими преимуществами как:

- научность,
- доступность
- системность
- модульность
- наличие и четкость определения учебных целей
- ориентация на самообучение

В заключении отметим, что методика использования электронно-образовательных ресурсов при современном развитии технологий и при отборе содержания и представлении учебного материала, дает студентам значительные возможности для развития личности в самом широком понятии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешкина, О.В. Применение электронных учебников в образовательном процессе / О.В. Алешкина // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 389–391.
2. Волков, С.В. Педагогические условия использования электронного учебника в образовательном процессе технического вуза: дис. канд. педагог. наук : 13.00.08 / С.В. Волков. – Ставрополь, 2003. – 150 с.
3. Вуль, В.А. Электронные издания [Электронный ресурс] / В.А. Вуль // Центр дистанционного образования МГУП / Учебник. – Режим доступа: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook119/01/part-010.htm> – Загл. с экрана.
4. Методика использования электронного учебника на уроках [Электронный ресурс] / Школа успешного учителя – Режим доступа : <http://edu-lider.ru/metodika-ispolzovaniya-elektronnogo-uchebnika-na-urokax> – Загл. с экрана.
5. Об образовании в Российской Федерации. – [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года] // ИПС Консультант плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 15.01.2018 г.)
6. Тоискин, В.С. Теоретические основы разработки электронных образовательных изданий (антропологический подход): учебное пособие / В.С. Тоискин, В.В. Красильников. – Ставрополь : СГПИ, 2010. – 108 с.
7. Тыщенко, О.Б. Новое средство компьютерного обучения – электронный учебник / О.Б. Тыщенко // Компьютеры в учебном процессе. – 1999. – № 10. – С. 89–92.
8. Хуторской, А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов. 2001г. С. 100-110.

© Лобанова Евдокия Ивановна (Lobanova.El@rea.ru), Зенина Людмила Владимировна (Zenina.LV@rea.ru), Герасименко Татьяна Леонидовна (Gerasimenko.TL@rea.ru), Ярославская Ирина Игоревна (Yaroslavskay.IV@rea.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОЛЕВОЙ ИГРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ УНИВЕРСИТЕТА

METHODOLOGICAL FEATURES OF THE USE OF ROLE-PLAYING GAMES IN THE STUDY OF ENGLISH AT NON-LINGUISTIC FACULTIES OF THE UNIVERSITY

**U. Ovezova
M.-N. Wagner**

Summary: The article defines the place of role play in the English language classes at a higher educational institution. Attention is focused on the study of the discipline "Foreign language" at non-linguistic faculties. Based on the results of the analysis of pedagogical literature, the interest of teachers in role play as an active method of teaching English was revealed. The article shows that the place of role play in practical classes is determined depending on the stage of education and language training of students. The principles of using role-playing games in improving lexical skills are highlighted; the effectiveness of their application in the process of teaching students to communicate in English has been proved.

Keywords: dialogue, game method, communication, lexical skills, mini-game, preparatory work, role-playing game, communication.

Овезова Умеда Акпаровна

*К.и.н., доцент, Российский университет дружбы народов
umeda_77@mail.ru*

Вагнер Моника-Наталья Лауренсовна

К.и.н., доцент, Российский университет дружбы народов

Аннотация: В статье определяется место ролевой игры на занятиях по английскому языку в высшем учебном заведении. Внимание сосредоточено на изучении дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах. По результатам анализа педагогической литературы выявлен интерес педагогов к ролевой игре как активному методу обучения английскому языку. В статье показано, что место ролевой игры на практических занятиях определяется в зависимости от этапа обучения и языковой подготовки студентов. Выделены принципы применения ролевых игр при совершенствовании лексических навыков; доказана эффективность их применения в процессе обучения студентов общению на английском языке.

Ключевые слова: диалог, игровой метод, коммуникация, лексические навыки, мини-игра, подготовительная работа, ролевая игра, общение.

Введение

В течение обучения в учреждении высшего образования студенты изучают иностранный язык. На неязыковых факультетах количество часов значительно меньше по сравнению с профильным обучением. Поэтому студентам сложнее овладеть навыками общения на иностранном языке. Как следствие, снижена мотивация студентов к коммуникации именно на английском языке. Действенным методом активизации общения на английском языке является ролевая игра на занятиях. Актуальность указанной проблемы обусловлена тем, что в ходе игры студенты легче усваивают фразы и клише, которые можно использовать в повседневном общении.

Анализ исследований и публикаций показывает интерес ученых к внедрению метода ролевой игры в процесс обучения. Так, U. Westrup, A. Planander [1] указывают, что введение метода окажется полезным при условии заинтересованности в нем студентов. R. Godwin-Jones [2] и Е.А. Рожнова [3] считают, что игра мотивирует к изучению иностранного языка. По мнению Г.М. Чудайкиной, Н.Ю. Логиновой, В.В. Костоваровой [4], учебная игра спо-

собствует развитию самостоятельности, познавательной активности при изучении английского языка. Л.Ф. Шайхисламова [5] отмечает, что в процессе игры происходит взаимное обучение студентов вести разговор.

Л.В. Зенина с соавт. [6] признают ролевую игру эффективным учебным методом. Исследователи предлагают стимулировать собеседников к активному общению в процессе коммуникации, предлагают преподавателям моделировать речевые ситуации, приближенные к реальным событиям.

D. Rao, I. Stupans [7] советуют использовать коммуникативный метод во время аудиторного занятия. По их мнению, коммуникация эффективнее всего реализуется именно через игру. Ученые считают интервью и импровизацию простейшими, но и наиболее популярными формами ролевой игры, в ходе которой студенты запоминают сложные грамматические конструкции, учатся использовать их в общении.

J.R. McConville с соавт. [8] полагают, что проведение ролевой игры должно происходить в определенной по-

следовательности. Преподаватель обязательно должен выбрать конкретную ситуацию, предоставить инструкции участникам по выполнению определенной роли.

Методисты предлагают использовать игры как при изучении грамматических форм английского языка, так и при усвоении лексики повседневного общения [9]. Важным также педагоги считают моделирование ситуаций, направленных на будущую профессиональную деятельность.

Исследователи [10] дают рекомендации относительно проведения ролевой игры на практическом занятии по английскому языку. Главными факторами для успешного внедрения метода ролевой игры в учебный процесс они считают простоту, скорость, приближенность к реальной ситуации; отдельное внимание уделяют предварительной подготовке к игре.

Цель статьи – определить основные принципы внедрения ролевых игр в процесс изучения английского языка.

Задачи статьи: выделить принципы применения ролевых игр при изучении студентами лексического материала, необходимого для дальнейшего общения на иностранном языке; установить, на каких этапах обучения введение ролевой игры будет наиболее действенным; раскрыть значение использования ролевых игр в процессе обучения студентов общению на английском языке.

Изложение основного материала

На протяжении изучения дисциплины «Иностранный язык» студенты постепенно совершенствуют навыки иноязычного общения. Поскольку содержание разговорных тем, предлагаемых программой по иностранному языку, знакомо студентам из школьного курса обучения, они теряют интерес к обсуждению определенных ситуаций. В связи с этим, следует обратить внимание студентов на те лексические единицы, которые им неизвестны, или которые они употребляют реже, а также на необычные идиомы.

Например, при изучении темы «Времена года. Погода» в процессе подготовительной работы к игре следует объяснить разницу между парами слов: *weather/climate, shower/downpour, snowfall/snowstorm, sprinkling/drizzling* и т.п. Если фразы «*downpour is coming*», «*it's pouring down rain*», «*I am wet through*», «*it's drizzling*» воспринимаются студентами как обычные предложения, описывающие явления природы или состояние человека, то фразеологизмы кажутся забавными, необычными, непонятными: «*indian summer*», «*it's raining cats and dogs*», «*fine weather for ducks*». По желанию студенты

могут найти в Интернете историю возникновения фразеологизма и сделать короткое сообщение на английском языке. Подчеркиваем, что следует принимать сообщения, найденные в проверенных источниках, научных статьях, словарях, пособиях. Достаточно одного-двух источников. Сообщение должно быть максимально коротким – примерно 0,5-0,7 страницы рукописной записи в тетради.

Далее студенты читают в парах диалоги, помещенные в учебнике. Преподавателю необходимо напомнить, что разговор людей обычно эмоционален, поэтому при чтении диалогов важно постараться интонационно передать эмоции собеседников: удивление, радость или недоверие и т.п. Если уровень подготовки студентов начальный, перевод диалогов осуществляет либо другая пара, которая не читала диалог вслух, либо та же пара, но участники меняются ролями и переводят не свои роли. Такое упражнение заставляет студентов обращать внимание на новые слова. Если уровень студентов промежуточный, диалоги не переводятся. Студенты должны изложить на английском языке содержание диалога. Чем короче диалог, тем короче высказывание – одна-две фразы. После чтения диалогов студенты проигрывают в ролях подобную ситуацию. Можно вспомнить аналогичную ситуацию из собственной жизни и обсудить ее, используя новые слова и фразы. К сожалению, студенты не всегда могут определить, какую именно ситуацию выбрать. Тогда преподаватель должен подсказать, о чем можно поговорить.

Например, при изучении темы «Основы разговора» студенты могут получить следующие задания:

1. Вы встречаете своего близкого друга на главной улице. Вы торопитесь. Скажите, что позвоните ему сегодня вечером.
2. Вам звонит ваш близкий друг. Спросите его, как он.
3. Вы встречаетесь со старым другом и разговариваете с ним о других друзьях.
4. Пригласите своего однокурсника посмотреть фильм, провести с вами вечер. Он/она согласится или откажется.

Студенты делятся на группы по два-три человека, выбирают одну из ситуаций. Обязательно обращается внимание студентов на формулы приветствия и прощания в повседневном и официальном общении. При необходимости можно сопровождать задания вспомогательными карточками с клише, которые служат для начала разговора. Это так называемые «opening remarks», объединенные определенной темой: «Разговор о здоровье», «Разговор о погоде», «Официальные приветствия», «Неофициальные приветствия», «Комплименты».

Важно, чтобы студенты употребляли новые фразы

сознательно. То есть использование предложений должно соответствовать выбранной ситуации. Собеседник должен соответственно реагировать на предложение, которое он услышал. Конечно, собеседники могут распространить список клише, их инициатива всегда одобряется преподавателем. Важно также обращать внимание на эмоциональную и интонационную окраску произносимых фраз.

При изучении темы «Внешний вид и характер» активизируются и обновляются предыдущие знания студентов. Сначала предлагается самостоятельно описать внешность любого лица: реального, вымышленного, фантастического и тому подобное. Обычно студенты ограничиваются описанием общих внешних признаков реального человека. Поэтому обращается внимание на цвет кожи, волос, форму носа, подбородок, телосложение человека.

Студенты могут получить дополнительное задание: описать внешность анимационного персонажа и реального лица, например, Микки Мауса и Тома Круза. Следует обратить внимание студентов, что анимационные персонажи обычно гротескные, поэтому и описание должно быть подходящее. Внешность данных действующих лиц обсуждается в парах. Для более слабых студентов это может быть диалог по принципу «вопрос-ответ», для более сильных – диалог-интервью: один играет роль выбранного персонажа, второй – корреспондент газеты или зритель. Обязательно обращается внимание на цвет одежды, волос, а также на характер выбранного героя.

Далее можно провести игру «Отгадай личность». Один студент описывает внешность и характер одноклассника, но не полностью. Другие должны отгадать, о ком рассказывает студент. Такая игра, как правило, вызывает интерес у собеседников, студенты вовлекаются в общение, начинают задавать дополнительные вопросы. Игра будет интереснее, если студенты постараются употреблять как можно больше синонимов, прилагательных при описании человека.

При изучении темы «Дом. Квартира» студенты предварительно знакомятся с новыми лексическими единицами, с названиями жилья человека. Также они тренируются в употреблении грамматических структур в процессе расспроса об определенном доме.

Поскольку рассказ о собственной квартире, комнате или доме не очень интересен студентам, можно провести игру «Мой воображаемый дом». Студенты могут принести на занятия изображение жилища человека. Изображение (фото, рисунок) может быть историческим, реальным, фантастическим и прочее. Студенты распределяются на малые группы по два-три человека и расспрашивают друг друга о представленном жилье. «Хозя-

ин» дома рассказывает о своем замке, пещере, коттедже, а «гости» расспрашивают, есть ли в доме мебель, как она расположена, и так далее.

Следует отметить, что в зависимости от выбранного вида жилья разными будут наименования мебели, посуды. Поэтому студентам необходимо предварительно составить в тетради мини-словарик, в который записываются слова, отражающие выбранную эпоху. Естественно, что в процессе игры могут возникать вопросы относительно непонятных предметов домашнего обихода. В этом случае «хозяин» дома должен дать толкование предмета на английском языке. Подчеркиваем, что объяснения должны быть приготовлены заранее. Студенты могут ссылаться на толковые словари английского языка. Самостоятельный поиск значения выбранных слов помогает прочнее запомнить новые лексические единицы. Расспрашивая о расположении мебели, студенты параллельно повторяют особенности употребления предлогов в английском языке.

Изучая тему «Город», особое внимание следует обратить на городские виды транспорта, на дорожные знаки. На практическом занятии можно провести в игру «Правила дорожного движения». Студентам предъявляются дорожные знаки, и они должны ответить на английском, какой это знак и где он может быть расположен. Другой вариант игры: выбирается студент-ведущий, который расспрашивает одноклассников о дорожных знаках. Если ведущий неверно задает вопрос или пропускает указанный знак, выбирается другой ведущий.

Для тренировки и усвоения направлений движения в английском языке используется карта-схема проезда определенного города, допустим, Лондона. Студенты делятся на пары, выбирают определенное место на карте, но не сообщают друг другу об этом. Цель игры – с помощью расспросов найти друг друга и встретиться в городе, удаленном от обоих «пешеходов».

Другой вариант игры – экскурсия по городу. Студенты могут принести на занятия собственные карты какого-либо города и предложить себя в роли «экскурсовода». «Экскурсанты», по желанию студентов, могут потеряться на улице, задержаться в музее и тому подобное. Основная цель игры – говорить правильно, без ошибок, употреблять соответствующую лексику по теме.

Таким образом, результаты исследования показали, что проведение ролевой игры на занятиях по английскому языку требует значительной подготовительной работы. Именно на этапе подготовительной работы студенты учатся видеть разницу в употреблении синонимичных лексических единиц, повторяют особенности структурирования английского предложения. В течение усвоения новых лексем студенты учатся синтезировать приобре-

тенные знания, использовать их на занятиях в учебных ситуациях.

При этом эффективность проводимой работы зависит от комплексного использования ряда дидактических принципов. Так, при изучении незнакомых, необычных лексических единиц применяется принцип новизны. В процессе поиска и обработки информации, в обращении к специальным словарям используются принципы научности, самостоятельности и систематизации. Действенным является принцип наглядности при демонстрации фотографий, рисунков, использовании карточек, таблиц. Принцип активности проявляется в желании студентов самостоятельно искать новую информацию, а также фотографии, рисунки, карты и тому подобное, и делиться этим с одноклассниками. Принцип сознательности помогает студентам использовать клише, идиомы, новые лексические единицы в зависимости от выбранной ситуации.

Заключение

В заключении исследования можно сделать следующие выводы.

Комплексное использование принципов, систематичность и последовательность усвоения нового учеб-

ного материала способствует повышению интереса студентов к учебному предмету «Иностранный язык».

Проведение ролевой игры возможно при условии подготовительного этапа. Спонтанная игра не может происходить по той причине, что студенты могут не обладать необходимым словарным запасом. Таким образом, необходимо изучение лексических единиц и грамматических структур по определенной теме. Необходимо прочтение и даже заучивание наизусть диалогов-образцов, потому что структурное построение предложений английского и русского языка существенно отличаются. Когда студенты обладают определенными знаниями, им интереснее включаться в игру, и, как следствие, занятие по иностранному языку становится более интересным.

Необходимо сопровождать задания вспомогательными карточками с идиомами или рисунками, схемами, таблицами и тому подобное. Демонстрация различных видов наглядности помогает студентам активнее включаться в игру. Некоторые игровые элементы, мини-игры являются достаточно эффективными на подготовительном этапе обучения. Но наиболее действенным введением ролевой игры в процесс обучения является во время систематизации и обобщения знаний по определенной теме, то есть на завершающем этапе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Westrup U., Planander A. Role-play as a pedagogical method to prepare students for practice: The students' voice// Högre utbildning. 2013. Vol. 3(3). pp. 199-210.
2. Godwin-Jones R. Games in language learning: Opportunities and challenges// Language Learning & Technology. 2014. Vol. 18(2). pp. 9-19.
3. Рожнова Е.А., Симакова С.М. Ролевая игра как одна из форм интерактивного обучения иностранному языку в техническом вузе// Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 6 (36): в 2-х ч. Ч. I. С. 152-155.
4. Чудайкина Г.М., Логинова Н.Ю., Костоварова В.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам: теория и практика // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. Т. 11. 2017. № 4. С. 82-92.
5. Шайхисламова Л.Ф. Ролевые игры на основе информационно-коммуникационных технологий в обучении диалогической речи студентов неязыковых вузов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 2-1 (54). С. 201-204.
6. Зенина Л.В., Жидкова О.Н., Стрижова Е.В., Нисилевич А.Б., Герасименко Т.Л. Опыт использования ролевых игр в процессе обучения иностранному языку // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» 2014. № 6 <http://naukovedenie.ru/PDF/179PVN614.pdf>
7. Rao D., Stupans I. Exploring the potential of role play in higher education: development of a typology and teacher guidelines// Innovations in Education and Teaching International. 2012. Vol. 49(4). pp. 427-436.
8. McConville J.R., Rauch S., Helgegren I., Kain J.-H. Using role-playing games to broaden engineering education// International Journal of Sustainability in Higher Education. 2017. Vol. 18 (4). pp. 594-607.
9. Ma T. The Application of Role-Playing Teaching Method in College English Teaching for Adult Education// 8th International Conference on Management, Education and Information (MEICI). 2018. Vol. 163. pp. 327-330.
10. Escudeiro P., Vaz De Carvalho C. Game-based language learning// International Journal of Information and Education Technology. 2013. Vol. 3. pp. 643-647.

© Овезова Умеда Акпаровна (umeda_77@mail.ru), Вагнер Моника-Наталья Лауренсовна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТРУКТУРА ЗАНЯТИЯ НА ОСНОВЕ CLIL-ТЕХНОЛОГИЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Пономарева Алиса Владиславовна

Ассистент, Финансовый Университет при
Правительстве РФ
avponomareva@fa.ru

Яковлева Екатерина Николаевна

Ассистент, Финансовый Университет при
Правительстве РФ
enyakovleva@fa.ru

STRUCTURE OF CLASSES BASED ON CLIL TECHNOLOGIES IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

**A. Ponomareva
E. Yakovleva**

Summary: Globalization processes and active international cooperation in various spheres of professional activities from space exploration to tourism and trade require knowledge of foreign languages at Upper-Intermediate level or higher. Content and Language Integrated Learning (CLIL) educational technologies which promote development of foreign language and linguistic-information competencies in the field of professional communication have proven to be the most effective method of improving the level of proficiency in the target language in a non-linguistic discipline.

CLIL technologies include a wide variety of methods ranging from exposure to the language environment in a foreign country with subject teachers to studying a discipline in a non-linguistic specialty in a foreign language at a local university. Both technologies involve the study of the subject through the language or discourse of the specialty, which correlates with the theory of Systemic functional linguistics and educational science. Proficient level of language competence within the framework of major subjects can be achieved in higher education institutions with a combination of language and subject knowledge often used in the course of study where the target language is a means of professional communication rather than an object of analysis.

Keywords: CLIL, Content and Language Integrated Learning, content, non-linguistic university, bilingual education, content and language learning, communication, approach, linguistic competence.

Аннотация: Глобализационные процессы и активное международное сотрудничество в различных сферах профессиональной деятельности человека, начиная с космонавтики, заканчивая туризмом и торговлей, обуславливают владение иностранным языком в профессиональной сфере не ниже уровня Upper-Intermediate. В качестве наиболее эффективного метода повышения уровня владения иностранным языком в неязыковых вузах зарекомендовали себя образовательные технологии Content and Language Integrated Learning

(CLIL), способствующие формированию иноязычной и лингво-информационной компетенций в сфере профессиональной коммуникации.

CLIL-технологии включают в себя различные методики, от полного погружения в языковую среду на территории иноязычного государства с преподавателями-предметниками, до изучения дисциплины по неязыковой специальности на иностранном языке в отечественном вузе. И первая, и вторая технологии включают исследование (изучение) предмета через язык или дискурс специальности, что коррелирует с теорией системно-функциональной лингвистики и педагогики. Высокий уровень языковой компетентности в рамках профессионально ориентированной подготовки может быть достигнут в высших школах при сочетании языковых и предметных знаний, регулярно используемых на практике, где целевой (иностранной) язык является средством профессиональной коммуникации, а не объектом анализа.

Ключевые слова: CLIL, Content and Language Integrated Learning, предметно-языковое интегрированное обучение, содержание, неязыковой вуз, двуязычное образование, предметно-языковое обучение, коммуникация, подход, лингвистическая компетенция.

Большинство современных специальностей априори предполагают знание английского или другого иностранного языка на уровне не ниже среднего, например, начиная с программирования, где 75% заказов по разработке программного обеспечения отечественным IT-специалистам поступают от иностранных потребителей, заканчивая работой на Международной космической станции. Данный фактор обуславливает интегрирование в учебный процесс изучения иностранного языка на профессиональном уровне. С целью повышения мотивации к развитию коммуникативной компетенции в рамках неязыковой специальности целесообразно изучать профильные дисциплины на целевом языке.

CLIL (Content and Language Integrated Learning, в перев. с англ. – «предметноязыковое интегрированное обучение») – обобщающая дефиниция, охватывающая широкий спектр подходов к межпредметному обучению языкам, которая в настоящее время наблюдается в различных образовательных контекстах [5].

CLIL – «новая, инновационная дидактическая концепция, использование которой в системе обучения иностранным языкам предполагает интегрированное предметно-языковое обучение» [2, с. 10].

Практика сочетания языка и содержания курса по специальности как для целенаправленного лингвистического, так и для предметного обучения возникла в Ка-

наде в середине 60-х годов XX века в рамках первых программ языкового погружения, разработанных для того, чтобы предоставить англоязычному молодому населению страны возможность изучать французский язык [9].

Термин CLIL существует с 1994 г., в научный оборот введен с 1996 г. для описания образовательных методов, в которых предметы преподаются на иностранном языке с двойной целью, а именно, для изучения дисциплины и одновременного овладения иностранным языком. CLIL – это дуальноориентированный образовательный подход, при котором дополнительный язык используется для изучения и преподавания как профессионально значимого предмета для специальности (в неязыковом вузе), так и целевого (иностранного) языка [9], достижение этой двойной цели требует разработки особого подхода к обучению, заключающегося в том, чтобы неязыковой предмет преподавался не на иностранном языке, а с помощью иностранного языка [5; 9].

Одним из факторов успеха в применении CLIL-технологий является эгалитаризм, благодаря которому данный подход стал считаться «открывающим двери в языки для более широкого круга обучающихся» [12] и способствующим толерантному отношению к иммигрантам.

Структура обучения CLIL всегда включает тему (любая тема: от академических предметов, таких как биомеханика, летательные аппараты, юриспруденция и пр., до коммуникации в стандартных жизненных ситуациях, которой обучают в вузе) и средство обучения (иностранное языком, на котором объясняется дисциплина).

В Европе данный метод обучения (CLIL) интерпретируется как «язык через учебную программу» ('language across the curriculum') и «языковое обучение через дисциплину» ('language supported subject learning'), набирая популярность с 2000-х гг., так как объединенная Европа стала включать в себя огромное разнообразие языков, при активной и непрерывной экспансии которых коммуникация начала играть центральную роль [7]. В России CLIL реализуется в рамках двух подходов: «изучение содержания дисциплины в процессе овладения иностранным языком» ('content-driven education') и «изучение иностранного языка на базе предметного содержания» ('language-driven education') [3, с. 43].

Технология билингвального обучения CLIL в неязыковых вузах представляет из себя синтез «иностранного языка и предметного содержания изучаемых дисциплин в процессе профессиональной подготовки» [2, с. 43], когда изучение профессиональных дисциплин осуществляется на целевом языке, а изучение целевого (иностранного) языка реализуется в рамках данной дисциплины (специальности). По этой причине применение

CLIL-подхода целесообразно при работе со студентами, имеющими уровень знания иностранного языка не ниже B2, так как «целевой язык, наряду с родным, выступает как средство учебно-познавательной деятельности» [2, с. 14], в противном случае знаний иностранного языка для овладения дисциплиной будет недостаточно, что снизит познавательную активность и мотивацию обучающихся. По мнению Bruton (2011) и Thi Bich Ngoc Nguyen (2019), студенты, обучающиеся по программам с применением CLIL технологий, могут начать обучение с большей мотивацией, если имеют более высокий уровень владения языком [12].

Основное отличие CLIL от других традиционных подходов, таких как CBL (ContentBased Language Learning), заключается в «запланированной педагогической интеграции контекстуализированного контента, когнитивистики, коммуникации и культуры в практику преподавания и обучения» [5; 9]. Помимо того, что это мощный инструмент, который может оказать сильное влияние на изучение языков, CLIL можно рассматривать как образовательную технологию для становления языкового разнообразия, поскольку он помогает достичь плюрилингвизма, которого придерживается Европейская комиссия с 1995 г., и междисциплинарности, поскольку он преодолевает ограничения традиционных учебных программ, представляя собой сдвиг в сторону интеграции двуязычного обучения профессиональным неязыковым дисциплинам [9].

Обучение на основе CLIL-технологий эффективизируется за счет повышения мотивации в контексте изучения профессионального языка. Многие статистические исследования подтвердили тот факт, что студенты более мотивированы и талантливы в лингвистическом и академическом отношениях, а также, что вышеупомянутые технологии привлекают более успешных студентов [10]. А именно, когда обучающиеся интересуются темой, у них появляется познавательный интерес к овладению целевым языком для профессиональной коммуникации и понимания предметного содержания предмета, лекции/семинара. При этом язык рассматривается в реальных жизненных ситуациях, в которых студент мог бы им воспользоваться на практике, что стимулирует развитие естественного языка, основанного на междисциплинарном подходе к обучению.

Согласно концепции S. Darn, CLIL предполагает долгосрочное обучение, например, студенты достигают академического уровня владения английским после 5-7 летнего обучения по двуязычной программе. При этом «свободное владение языком важнее точности, а ошибки – естественная часть обучения» [6]. Слушатели достигают свободного владения иностранным языком, используя его для различных целей: контактное и диссертное общение, онлайн и офлайн коммуникация, устная

и письменная речь и пр., при которых важнейшим навыком является чтение аутентичных текстов, содержащих и предметную, и академическую, и разговорную лексику, словосочетания и обороты [6], что позволяет развивать интерактивные речевые способности студентов неязыковых вузов [8, p. 23; 11, p. 19].

Занятия включают аутентичный материал на изучаемом языке, в том числе, письменные тексты и видеоматериал. Это позволяет студентам слышать язык так, как на нем говорят в профессиональной среде.

Обучение с использованием CLIL-технологий является отличным инструментом для лингвистического и коммуникативного синтеза языка и профессионально направленной дисциплины при условии, что методистам учебных программ, разработчикам курсов и преподавателям удастся поддерживать баланс между обучением языку и предмету, не упускать из виду содержание и цели изучения языка, не перегружать студентов чрезмерным количеством содержательной основы курса, что чревато игнорированием аспектов преподавания языка и обучения. Соответственно, CLIL-технология рассматривается как обеспечение образования, выходящего за рамки изучения языка [9].

Для преподавателей, работающих по системе CLIL в неязыковом вузе, важно не только владеть иностранным языком на высоком уровне, но и быть компетентным в профессионально-ориентированных дисциплинах, в рамках которых преподаётся язык, что предполагает постоянное взаимодействие с преподавателями-предметниками или глубокое овладение дисциплиной самостоятельно, чтобы создать для студентов актуальную языковую среду, в которой им предстоит работать по окончании вуза на практике при осуществлении международной профессиональной деятельности.

В то время как коммуникативное преподавание языка было одним из шагов к обеспечению более целостного способа преподавания и изучения языков, оно оказалось недостаточным для реализации высокого уровня аутентичности цели, которая может быть достигнута с помощью CLIL [5, p. 5]. CLIL объединяет четыре различных, но взаимоскоррелирующих и контекстуализированных компонента: содержательный (предмет), коммуникативный (изучение и использование языка), когнитивный (процессы обучения и мышления) и культурный (развитие межкультурного понимания и глобальной гражданской ответственности), призывая обучающихся быть активными участниками в развитии своего потенциала для приобретения знаний и навыков посредством процесса исследования и использования сложных когнитивных процессов и языковых средств для решения потенциальных профессиональных проблем [5, p. 5-6; 8, p. 23].

CLIL-технология не только предоставляет контекст для обучения, но и делает это естественно и таким образом, чтобы имитировать то, как мы изучаем наш родной язык в детстве, а именно, в CLIL практически нет уроков грамматики. Студентов практически не обучают таким формализованным знаниям, как, например, структура предложения или спряжение глаголов – корректное соблюдение правил говорения гораздо важнее знания грамматики иностранного языка [13] – высокий уровень компетентности может быть достигнут в группах, где изучаемый язык является средством коммуникации, а не объектом детального анализа [9].

Важным фактором является то, что CLIL-технологии эффективно способствуют развитию мотивации студентов к изучению предмета (например, истории, юриспруденции, политологии и пр., куда он так стремился поступить абитуриентом и готовился к этому несколько лет) и косвенно направляет ее на изучение иностранного языка. Поскольку предмет и среда обучения взаимоскоррелятивны, целевой язык в конечном итоге выигрывает от естественного интереса обучающихся к теме [13]. А именно, главной движущей силой к освоению иностранного языка является интерес к предмету, который обучающийся изучает в профессиональных целях и с которым ему предстоит работать на практике в будущем по окончании вуза.

Мнение специалистов на предмет того, какая именно должна быть структура занятия на основе CLIL-технологий в неязыковом вузе, различна. Одни полагают, что обучение должно происходить посредством практических лекций-семинаров по профильным предметам. Например, при изучении поварского дела обучающиеся английскому языку наблюдают за действиями преподавателя в процессе приготовления мяса. При этом лекция-семинар проводится исключительно на целевом языке. Первую неделю обучающиеся практически не понимают язык, но со временем интерпретируют слова благодаря демонстрируемым практическим навыкам преподавателя и в конечном итоге запоминают, как называется то или иное действие / объект. Данный способ овладения языком через предметное содержание дисциплины аналогизирован с изучением языка в детстве, когда ребенок без уроков грамматики идет в дошкольное учреждение, уже хорошо владея речевыми навыками благодаря их соотношению в разговорной речи с реальными действиями и объектами [13] в процессе регулярного взаимодействия.

В вышеописанном примере представлена концепция максимального погружения в языковую среду:

- (а) студенты приезжают в страну, где проходят обучение под руководством преподавателей-предметников – носителей иностранного языка;
- (б) обучение происходит в интергруппе, поэтому

студенты вынуждены использовать иностранный язык в качестве языка-посредника при общении друг с другом;

- (в) после лекций и семинаров обучающиеся продолжают использовать иностранный язык для бытовой коммуникации (покупки в магазине, досуг, общение с соседями по кампусу / общежитию и пр.).

В данном примере практики CLIL структура занятий ничем не отличается от практических лекций и семинаров по направлению специальности в неязыковом вузе, в процессе которых студенты получают возможность приобретать знания, активно задействуя свои перцептивные и коммуникативные способности, а также логическое мышление.

При обучении в вузе вне языковой среды дисциплина преподаётся на иностранном языке, однако, коммуникация студентов с окружающими людьми после лекций и семинаров осуществляется на русском языке, поэтому процесс обучения длится гораздо дольше, чем в первом примере. В данном случае преподаватель должен владеть не только иностранным языком в профессиональной сфере, но и хорошо разбираться в предмете, который он преподаёт [9], или быть одновременно и преподавателем-предметником, и носителем целевого языка.

Для понимания и изучения неязыкового предмета активизируется широкий спектр когнитивных процессов. По мнению Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010), аудиторная практика CLIL предполагает, что студенты становятся активными участниками развития своего потенциала для приобретения знаний и навыков посредством процесса исследования (изучения), использования сложных когнитивных процессов и средств для решения проблем (инновационных) [5].

Таким образом, при изучении дисциплины через иностранный язык курс включает четыре области изучения: чтение, письмо, грамматику и анализ учебного материала по дисциплине неязыковой специальности. В процессе занятий студенты обнаруживают, что на самом деле они изучают «третий» язык – язык специальности, определенный вариант которого связан с конкретным предметом (физика, химия, математика, юриспруденция или история – в зависимости от направления подготовки), регулируемый профессионально ориентированной лексикой, грамматикой и стилем (материалы курса формируются в зависимости от предмета). Письмо охватывает правила, определения, историографию исследуемого вопроса, новости в мире данной науки об инновационных процессах и прочее, что способствует ясности изложения предложений, запоминанию шаблонов, цитат, профессиональных фразеологических оборотов и т.д.

Эти виды деятельности по содержанию мало чем отличаются от тех, которые реализовываются на курсах по предмету неязыковой специальности на родном языке. Эффективность подхода заключается в том, что данные виды учебной работы выполняются не ради них самих, а больше для того, чтобы помочь студентам развивать:

- (1) способность анализировать на целевом языке в конкретной предметной области;
- (2) критическое мышление;
- (3) письменные навыки, которые им понадобятся в работе (некоторые студенты часто подрабатывают по своей специальности) или будут востребованы в перспективе.

Соответственно, структура занятий зависит от цели формирования профессиональных навыков и улучшения прагматических знаний иностранного языка, тем самым повышая способность обучающихся использовать коммуникативные элементы в действиях или применять на практике знания с использованием коммуникации, выражать, фиксировать, уточнять, анализировать и участвовать в диспутах с коллегами или сокурсниками, включая активное участие онлайн и офлайн коммуникации, что особенно актуально в период карантинных мер, введенных в период пандемии Covid-19, когда всё обучение перевели в дистанционный формат – формирование всех вышеперечисленных навыков является фундаментальными качествами при профессиональной деятельности, требующей использования иностранного языка (пилоты международных рейсов, журналисты, дипломаты и пр.).

По причине актуализации дистантного обучения все эти навыки современных студентов при обучении по CLIL-технологии проявляются в способности демонстрировать их в письменной форме и в онлайн/офлайн-деятельностях, а также в формате аудио-записей (так как большинство коммуникации в мессенджерах, в том числе, в рамках обучения по специальности среди сокурсников и с преподавателем) осуществляется посредством голосовых сообщений.

Учебный план и последовательность действий должны быть гибкими и адаптированными как под дистанционный, так и под очный форматы обучения, при этом в учебном процессе «уделяется особое внимание академическому содержанию как сути коммуникации» [4].

Вывод: актуальность использования CLIL-технологий в неязыковом вузе связана с возрастающей ролью полилингвистического пространства в профессиональной среде, детерминированной широкомасштабными миграционными процессами и активным налаживанием международных отношений в экономическом, образовательном и досуговом секторах. Структура занятий зависит от месторасположения вуза: (1) иностранное

государство, в котором студент максимально погружается в языковую среду, а дисциплину преподает учитель-предметник, являясь при этом носителем языка. Структура занятий состоит из цикла лекций по всему курсу специальности на целевом языке; (2) отечественный вуз, где практические занятия и лекции проводятся на иностранном языке. В данном случае преподаватели обращаются к когерентно разработанным источникам учебного материала, позволяющие обучающимся использовать их предварительно накопленные знания для освоения дополнительного языкового и предметного содержания курса.

Применение CLIL-технологий в неязыковом вузе целесообразно при работе со студентами, имеющими уровень знания иностранного языка не ниже B2, так как целевой язык, наряду с родным, выступает как средство учебно-познавательной деятельности. Более того, студенты, слушающие курс по данной методике, начинают обучение с большей мотивацией, если имеют более высокий уровень владения иностранным языком, в противном случае их лингвистической компетенции будет недостаточно для понимания материала по профессионально ориентированным предметам, что снизит их познавательную активность и мотивационный потенциал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева, К.С. Формирование у студентов технического вуза иноязычной компетенции в сфере профессиональной коммуникации на основе технологии CLIL: на примере направления «Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования»: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Григорьева Ксения Сергеевна; [Место защиты: Казан. нац. исслед. технол. ун-т]. – Казань, 2016. – 223 с.
2. Диалог языков и культур в современном образовательном пространстве: материалы II международной научно-практической конференции (Россия, Воронеж, май 2020 г.) / Министерство сельского хозяйства РФ, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет имени императора Петра I», Гуманитарно-правовой факультет, Кафедра русского и иностранных языков; [ответственный редактор: Е.С. Саенко]. – Воронеж: Воронежский государственный аграрный университет имени императора Петра I, 2020. – 131 с.
3. Современная наука: от теории к практике: монография / Акзигитов А.Р., Афанасьева А.В., Бузин А.Н. [и др.]; под общей редакцией Г.Ю. Гуляева; Международный центр научного сотрудничества «Наука и просвещение». – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2020. – 170 с.
4. Bruton, A.S. (2011) Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System* 39(4).
5. Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, Cambridge. – P. 5.
6. Darn, S. Content and Language Integrated Learning. British Council. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning>. Date: 04.02.2021.
7. Darn, S. Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview. URL: https://www.researchgate.net/publication/234652746_Content_and_Language_Integrated_Learning_CLIL_A_European_Overview. Date: 03.02.2021.
8. Dupuy, B.C. (2011) CLIL: Achieving Its Goals through a Multiliteracies Framework AICLE: El logro de sus objetivos a través de un marco multialfabetizaciones. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2), 21-32.
9. Gaballo, P. (2010) Integrating Content and Language in Specialized Language Teaching and Learning with the Help of Ict. URL: https://www.researchgate.net/publication/228742014_Integrating_Content_And_Language_In_Specialized_Language_Teaching_And_Learning_With_The_Help_Of_Ict. Date: 04.02.2021.
10. Goris J., EJP G Denessen, LTW Verhoeven (2019) Effects of content and language integrated learning in Europe A systematic review of longitudinal experimental studies. *European Educational Research Journal* 18(2):147490411987242.
11. Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
12. Nguyen, Thi (2019) Content and language integrated learning in Vietnam: evolution of students' and teachers' perceptions in an innovative foreign language learning system.
13. Stevie, D. CLIL: What It Is, and Why Language Teachers Will Find It Delightful. URL: <https://www.fluentu.com/blog/educator/what-is-clil/>. Date: 04.02.2021.

© Пономарева Алиса Владиславовна (avpomareva@fa.ru), Яковлева Екатерина Николаевна (enyakovleva@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОНИТОРИНГ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ И МЕРЫ ПРОФИЛАКТИКИ РЕПРОДУКТИВНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ У СТУДЕНТОК ВУЗА

Савченко Светлана Валентиновна

*К.п.н., доцент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Savch-sveta7@yandex.ru*

MONITORING OF REPRODUCTIVE HEALTH AND MEASURES TO PREVENT REPRODUCTIVE DISORDERS IN FEMALE UNIVERSITY STUDENTS

S. Savchenko

Summary: In this article, the author presented the results of experimental work with university students who have a deviation of the state of reproductive health. The methods of complex control over the state of health of female students are considered. The specific means of physical culture, the conditions for the implementation of the developed methodology in the conditions of the university are identified. The analysis of the dynamics of physical fitness, the state of health of students is carried out. The effectiveness of the proposed method in the prevention of abnormalities of the reproductive system and the preservation of health is shown.

Keywords: female students, reproductive health, reproductive abnormalities, methods, means of physical culture, monitoring.

Аннотация: В данной статье автор представил результаты опытно-экспериментальной работы со студентками ВУЗа, имеющих отклонение состояния репродуктивного здоровья. Рассмотрены методы комплексного контроля за состоянием здоровья студенток. Выявлены специфические средства физической культуры, условия реализации разработанной методики в условиях ВУЗа. Проведен анализ динамики физической подготовленности, состояния здоровья студенток. Показана эффективность предложенной методики в профилактике отклонений репродуктивной системы и сохранении здоровья.

Ключевые слова: студентки, репродуктивное здоровье, репродуктивные отклонения, методика, средства физической культуры, мониторинг.

В условиях модернизации высшей школы формируется система необходимых знаний, методов обучения, ориентированных на компетенции как основной критерий профессионального образования, реализация которого осуществима при условии подготовки будущего специалиста не только обладающего знаниями, но и умеющего поддерживать должный уровень физической подготовленности, принимать и выбирать оптимальные средства и методы для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности, владеть системой практических навыков для обеспечения здоровья, профилактики заболеваний. Актуально это и в отношении репродуктивного здоровья. Исследования последних лет показали неуклонное снижение уровня здоровья студенческой молодежи, в том числе и репродуктивного [2,5].

Снижение естественного прироста населения Российской Федерации на протяжении последних десяти лет позволило обратить на эту проблему особое внимание и считать ее общегосударственной. Проблемы сохранения репродуктивного здоровья населения России стоит остро. Это подтверждается принятием на федеральном уровне законов и нормативных докумен-

тов, касающихся вопросов охраны здоровья населения, в том числе репродуктивного [2,8]. Исследования в сфере здравоохранения констатируют ухудшение репродуктивного здоровья молодежи [4], повышение заболеваемости на 15%, сокращение так называемой репродуктивной прочности популяции [6], увеличение нарушений в репродуктивных органах, особенно у девушек фертильного возраста [4]. Это откладывает отпечаток на общее состояние здоровья и физическую подготовленность, зачастую возникает «порочный круг боли», при котором заболевание ограничивает двигательную активность, что в свою очередь влияет на функцию здоровых органов. В этих условиях возрастает роль современных оздоровительных технологий, повышающий образовательный уровень населения в области сохранения репродуктивного здоровья как важнейшего фактора национального благополучия страны. Необходимо разработка здоровьесберегающих технологий, опирающихся на гендерный подход в образовательном процессе, а также комплексная оценка и мониторинг состояния здоровья и физической подготовленности занимающихся [1,3].

Цель исследования. Целью исследования явилось

выявление и разработка средств и методов физического воспитания в профилактике репродуктивных отклонений, методов контроля состояния репродуктивного здоровья студенток на протяжении всего курса обучения в ВУЗе.

Материал и методы исследования. Проводился анализ научно-методической литературы, изучались демографические и статистические данные, разрабатывался педагогический эксперимент, выявлялись валидные методы исследования. Экспериментальная работа, проводимая в Стерлитамакском филиале Башкирского государственного университета на протяжении ряда лет, позволила опытным путем сформулировать и обосновать теоретические положения, разработать методику использования лечебно-оздоровительных и коррекционных средств физической культуры в профилактике отклонений в репродуктивной системе студенток, сохранении и формировании репродуктивного здоровья.

В ходе всего периода исследования проводился мониторинг состояния здоровья. Так на начальном этапе экспериментальной работы Центром планирования семьи г. Стерлитамака проводился медицинский осмотр, гинекологическое обследование студенток Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета в результате которого были выявлены заболевания и отклонения репродуктивной сферы у 37% студенток первого курса. Была определена нозологическая структура заболеваний. В структуре заболеваний преобладали: нарушения менструальной функции - 62%, воспалительные заболевания - 30%, новообразования - 8%. Это позволило разработать основные направления оздоровительно-профилактической работы, выявить средства физической культуры наиболее адаптированные к специфике женского организма, избирательно воздействующие на половую сферу и пораженный орган. Разработаны комплексы упражнений лечебной направленности, наиболее эффективные и приемлемые при данной патологии.

В исследовании были задействованы студентки первого курса (n=180 чел.), сформированы опытные группы. Контрольная группа – 100 человек занималась по базовой учебной программе. Экспериментальная группа составила 80 человек. В экспериментальной группе доля вариативной части учебного материала составила 40%. В образовательный процесс были включены элементы лечебной физической культуры, упражнения «женской гимнастики», упражнения корригирующей направленности применительно к апробируемой методике. Определены санитарно-гигиенические условия проведения учебного процесса.

Основные положения данной методики ранее публи-

ковались в научных трудах автора и основываются на:

- усовершенствовании учебных программ по физической культуре с учетом требований государственных стандартов, личностных компетенций;
- соблюдении наиболее оптимального сочетания средств обучающего и лечебно-оздоровительного воздействия учебного процесса;
- использовании элементов физических упражнений наиболее присущих женскому организму в развитии физических качеств и способностей;
- ограничении упражнений и видов спорта, оказывающих негативное влияние на репродуктивное здоровье и как следствие являться причиной возникновения ряда патологий;
- дифференциации учебного процесса с учетом гендерных особенностей занимающихся;
- организации механизма контроля, включающего комплексное обследование состояния здоровья, вкупе и репродуктивного в период обучения в ВУЗе.

На начальном этапе исследования было организовано обследование состояния здоровья и физической подготовленности студенток в два этапа: на первом этапе проводились медико-клинические исследования, антропометрия, функциональные пробы. На втором этапе – педагогическое тестирование. На практических занятиях широко использовались упражнения корригирующей и лечебной гимнастики, статодинамические исходные положения. Ограничивались упражнения, оказывающие неблагоприятное воздействие на половую сферу в отдельных видах учебной программы по легкой атлетике, спортивным играм, лыжной подготовке, гимнастике (длительные серийные прыжки, упражнения с натуживанием, резкие и внезапные остановки, упражнения с отягощениями, прогибы и наклоны назад, бег с максимальной интенсивностью, стартовые варианты одновременных ходов, длительный кроссовый бег, сложно-координационные упражнения). Увеличивался период отдыха, использовались релаксационные и дыхательные упражнения, элементы точечного и сегментарного массажа пояснично-крестцовой области, голени, стоп. Регулирование нагрузки определялось изменением степени напряжения, положением тела, количеством повторений, контрольно-диагностическими пробами, продолжительностью отдыха. Критериями эффективности послужили динамика физической подготовленности, показатели сроков выздоровления (реабилитации).

Результаты и обсуждение. Многопараметрический контроль состояния здоровья, включающий медико-клинические и педагогические методы, позволил выявить изменения, происходящие в органах и системах и оценить результативность представленной методики. Отмечается положительная динамика исследуемых па-

Таблица 1.

Динамика физической подготовленности студенток опытных групп в период исследования

Тест	До и после эксперимента	Контрольная группа А (n-100)	Экспериментальная группа Б (n-80)	Прирост в группах (%)	
				А	Б
Бег 30 м, м	До	6,32 ± 0,39	6,12 ± 0,07	- 0,9 %	9 %
	После	6,38 ± 0,32	5,52 ± 0,14		
Тест Купера, м	До	1680 ± 78,1	1768 ± 40,22	2,9 %	16 %
	После	1730 ± 86,1	2120 ± 47,20*		
Поднимание туловища, кол-во раз	До	34,2 ± 2,14	28,13 ± 1,28	5,6 %	26 %
	После	36,0 ± 2,53*	38,6 ± 1,47*		
Наклон вперед, см	До	13,0 ± 1,70	12,1 ± 1,04	-1,6 %	21 %
	После	12,5 ± 1,14	14,16 ± 0,64*		

* - статистически достоверные различия показателей в группах до и после эксперимента;

раметров физической подготовленности в среднем на 9 – 26% в экспериментальной группе, в контрольной группе прирост не столь значителен (2 – 6 %). (Таблица 1)

Значительный рост отмечен в тестах, определяющих выносливость, гибкость, силу отдельных мышечных групп на завершающем этапе исследования. Это объясняется целенаправленным использованием упражнений на мышцы брюшного пресса и тазового дна, циклических упражнений аэробной направленности, динамических упражнений гимнастики стретчинга.

Лабораторно-клинические и морфофункциональные исследования состояния здоровья включали 13 показателей, наиболее полно характеризующих течение и специфику, и особенности заболевания. На начальном этапе исследования подтверждали наличие отклонений в репродуктивной системе в опытных группах. На заключительном этапе наблюдается нормализация морфофункциональных (вес, частота сердечных сокращений, частота дыхания, работоспособность) и лабораторно-клинических показателей (содержание гемоглобина в крови, СОЭ; удельный вес, содержание лейкоцитов, белков, бактерий в моче) в экспериментальных группах. Происходит сдвиг клинических показателей к «норме» здорового человека, что косвенно подтверждает снижение воспалительного процесса пораженного органа, более высокую степень адаптации организма к различным режимам работы и положительную динамику на предлагаемые нагрузки. Менее выражены изменения в контрольных группах.

Одними из составляющих медико-клинических исследований являлись показатели частоты заболеваемости, а также доля или процент выздоровления в опытных группах. Так, если на начало исследования эти показатели в опытных группах были сходны и не имели достовер-

ных различий, то в заключительной стадии в контрольной группе доля (процент) выздоровления от общего числа исследуемых составила 30%, в экспериментальной группе – 55%. Общая продолжительность заболевания (включая реабилитационный период) в экспериментальных группах снизилась на 2,5 – 3 месяца от нормативных показателей. В контрольных группах этот показатель не имел достоверных различий от медико-экономических стандартов, разработанных для данной патологии.

Выводы

Исследуя использование средств физической культуры в восстановительном процессе здоровья и профилактике репродуктивных отклонений, опытным путем показана эффективность предлагаемой методики, основанной на взаимодействии и интеграции средств лечебного, образовательного и превентивного характера в образовательном процессе, что подтверждается положительной динамикой всех исследуемых показателей здоровья занимающихся.

Использование лечебных и корригирующих упражнений, специфически и целенаправленно воздействующих на пораженный орган или систему, создание оптимальных гигиенических условий, соблюдение рекомендаций по режиму дня, питанию, гигиене, проводимых совместно с медицинским лечением, позволило сократить сроки реабилитации, повысить процент выздоровления студенток опытных групп. Очевидна зависимость между методикой проведения учебных занятий и состоянием здоровья студенток. Таким образом, сохранение репродуктивного здоровья женского населения является не только медико-педагогической задачей, но и социально значимой и требует дальнейшей разработки здоровьесберегающих технологий на основе слияния педагогической и медицинской теории и практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боярская Л.А. Методика и организация физкультурно-оздоровительной работы: учеб.пособие / Л.А. Боярская; [науч.ред. В.Н. Люберцев]; М-во образования и науки Рос.Федерации, Урал.федер.ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал.ун-та, 2017.-120с.
2. Национальный проект «Демография» с 2019 по 2024 год (Здоровье нации) https://национальныепроекты.рф/projects/demografiya/zdorove_natsii (дата обращения: 15.01.2021)
3. Попов В.И. Гигиеническая характеристика подходов, характеризующих возрастные особенности и показатели здоровья детей, подростков и молодежи // Здоровоохранение Российской Федерации, 2019. № 63(4), с.199-204
4. Савченко С.В. Интеграция образовательной и лечебно-профилактической деятельности в процессе сохранения репродуктивного здоровья студенток ВУЗа // Доклады Башкирского университета. Уфа. 2017. Т2. № 3. с.550-554
5. Солодков А.С. Физическое и функциональное развитие и состояние здоровья школьников и студентов России // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2013. №3(97). с.163-171
6. Трещова О.Л. Формирование культуры здоровья личности в образовательной системе физического воспитания: автореф. ... докт.пед.наук / О.Л. Трещова. Омск. СибГУФК, 2003. 51с
7. Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: справочно-правовая система «Консультант-Плюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/ (дата обращения: 06.01.2021)
8. Шестёра А.А., Кику П.Ф., Измайлова О.А., Суханова А.В., Каерова Е.В., Сабирова К.М. Комплексная оценка состояния студентов-медиков младших курсов // Здоровоохранение Российской Федерации. 2018. №62(3). с.126-131

© Савченко Светлана Валентиновна (Savch-sveta7@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ КОНТРОЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО КУРСУ «ОСНОВЫ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ»

PERFORMANCE ANALYSIS OF CONTROL MEASURES FOR THE COURSE "FUNDAMENTALS OF NETWORK TECHNOLOGIES"

**S. Tulinov
E. Golubkova
A. Kruglov**

Summary: This article analyzes the effectiveness of control measures for the course "Fundamentals of Network Technologies" for RTU MIREA students, the charts for assessing the bank of questions implemented by teachers have been obtained. A method for transferring a bank of questions for students to a distance learning system has been developed. The article also proposes a solution that will allow students and teachers to rationalize and accelerate the defense of practical work in a distance learning environment. All of these solutions are aimed at reducing subjectivity while grading the students and increasing the number of students who reach the required level of understanding of the principles of construction and administration of computer networks.

Keywords: fundamentals of network technologies, practical work, valuation fund, Cisco NetAcad.

Тулинов Сергей Владимирович

Руководитель сетевой академии Cisco при РТУ МИРЭА
tulinov@mirea.ru

Голубкова Екатерина Михайловна

Инструктор сетевой академии Cisco при РТУ МИРЭА
golubkova@mirea.ru

Круглов Анатолий Михайлович

Инструктор сетевой академии Cisco при РТУ МИРЭА
kruglov@mirea.ru

Аннотация: В настоящей статье проведен анализ результативности контрольных мероприятий по курсу «Основы сетевых технологий» для студентов РТУ МИРЭА, получены графики оценки реализованного преподавателями банка вопросов. Разработана методика перевода банка вопросов для студентов в систему дистанционного обучения.

В статье также предлагается решение, которое позволит студентам и преподавателям рационализировать и ускорить защиту практических работ в условиях дистанционного обучения. Оно направлено на уменьшение субъективизма при выставлении зачета по курсу и увеличение числа студентов, достигающих необходимого уровня понимания принципов построения и администрирования компьютерных сетей.

Ключевые слова: основы сетевых технологий, практическая работа, фонд оценочных средств, Cisco NetAcad.

Вопросы совершенствования курсовых контрольных мероприятий постоянно находятся в центре внимания преподавателей. При этом в ходе получения высшего профессионального образования важна и внутренняя оценка результатов обучения – данная проблематика рассмотрена в [1, 2]. В [3] приводятся критерии качества разработанного фонда оценочных средств (ФОС) как основного механизма системы контроля образовательного процесса. В [4] акцент делается на описание методов и средств мониторинга процесса обучения и результата формирования у студентов профессиональных компетенций.

Спецификой курса «Основы сетевых технологий» является тот факт, что он построен на базе международной образовательной программы CCNA R&S (Introduction to Networks и Routing and Switching Essentials) сетевой академии Cisco Netacad и позволяет студентам по окончании обучения обрести компетенции сетевых технических специалистов и сетевых администраторов. Курс состоит из двух семестров, его подробная характеристика, два подхода к оценке знаний студентов при защите практических работ приводятся в статье авторов [5]. Первый подход традиционен и включает проверку вы-

полненного задания по конфигурированию некоторой сетевой топологии, а также опрос по теоретическому материалу лекций из материалов на портале Cisco Netacad [6]. Однако дефицит бюджета времени на защиту той или иной работы может привести к субъективизму со стороны преподавателя, т.к. трудно учесть индивидуальные особенности студентов, на чем частично концентрируют внимания авторы в [7]. Второй метод направлен на дополнительное использование разработанного авторами ФОС в виде тестовых вопросов по всем темам курса и позволяет рационализировать бюджет времени общения студентов и преподавателей в аудиторном или дистанционном режимах.

В прошедшем учебном году были использованы оба подхода, следовательно, теперь необходимо получить обратную связь от студентов и выяснить, насколько результативными оказались новые контрольные мероприятия. Выявление эффективности предложенных контрольных мероприятий является основной задачей настоящей статьи. Для решения этой задачи был выбран метод анкетирования, составлены шесть вопросов с выбором одного варианта ответа и двух вопросов с развернутым ответом. Далее анкета была выборочно отправле-

на некоторому количестве обучающихся. Для получения объективных мнений анкетирование проводилось при условиях добровольности, анонимности и до прохождения зачета. Перечень вопросов и варианты ответов представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Вопросы для внутренней оценки контрольных мероприятий

№ вопроса	Вопрос	Варианты ответа
1	Сколько практических работ Вы защитили в прошлом семестре?	0 1-3 4-6 7-9
2	Сколько практических работ Вы защитили в текущем семестре?	0 1-4 5-8 9-12
3	В каком семестре оценка знаний проходила наиболее объективно?	В предыдущем семестре. В этом семестре
4	Считаете ли Вы правильным введение индивидуализации для практических работ (использование фамилии и номера в группе)?	Шкала от 1 до 5
5	Насколько хорошо были составлены тестовые вопросы?	Шкала от 1 до 5
6	Помогли ли Вам тестовые вопросы улучшить качество знаний по курсу?	Да, с помощью них я смог(ла) углубить свои знания. Нет, я не смог(ла) получить от них пользу. В некоторой степени тестовые вопросы помогли при изучении курса, но меня не устроили формулировки вопросов
7	Что Вам не понравилось в образовательном процессе?	Развернутый ответ
8	Что Вам понравилось в образовательном процессе, и как его можно улучшить?	Развернутый ответ

После проведения анкетирования для студентов 3 курса Института ИТ РТУ МИРЭА в конце 2 семестра было получено 136 ответов. На рисунке 1 представлено сравнение количества защищенных работ в 1 и 2 семестрах. Процент студентов, выполнивших и защитивших наибольшее число практических работ, увеличился, что видно из нижней диаграммы на рисунке 1. Следует учитывать тот факт, что успешные и сильно мотивированные

студенты, уже работающие в сфере сетевых технологий, могут самостоятельно изучить курс без сдачи промежуточных заданий – для них выстраивается индивидуальная зачетная траектория. Таким образом, наблюдается положительная тенденция роста числа студентов, которые успешно изучили материал курса в полном объеме.

Необходимо также отметить, что почти 70% респондентов посчитали, что новые методы оценивания являются более объективными, т.к. влияние субъективизма при защите работ с использованием тестирования значительно уменьшается.

Немаловажной задачей была оценка по 5-бальной шкале мнения студентов относительно введения индивидуализации в практические работы. Из гистограммы на рисунке 2 видно, что почти треть опрошенных посчитали такие нововведения правильными и поставили наивысший балл.

Важным критерием формирования ФОС является однозначность формулировок и полнота оценочных материалов по каждой практической работе, в связи с этим авторы попросили студентов высказать собственное мнение и оценить, насколько хорошо по 5-бальной шкале были составлены тестовые вопросы. Из гистограммы на рисунке 3 видно, что 79,4% респондентов дали достаточно высокую оценку разработанным вопросам из ФОС (от 4 до 5 баллов). Тем не менее, большая распространенность ответов говорит о том, что необходимо пересмотреть формулировки некоторых вопросов, которые могли быть восприняты неоднозначно.

Кроме того, студентам предложили ответить на вопрос «Помогли ли Вам тестовые задания улучшить качество знаний по курсу?». Большинство из них, а именно 70,6%, ответили положительно. 14,7% высказали прямо противоположное мнение, и еще столько же студентов сошлись на мнении, что в некоторой степени тестовые вопросы помогли при изучении курса, но их не устроили формулировки вопросов.

В связи с данным обстоятельством, на очередном этапе разработки педагогических тестов авторами было решено произвести повторный анализ ФОС и коррекцию формулировок для некоторых тестовых заданий. Всего было модернизировано 14% вопросов, которые могли быть восприняты неоднозначно.

Наиболее важной и полной оценкой студентов являлось развернутое суждение о достоинствах и недостатках контрольных мероприятий по курсу. Проанализировав все ответы, авторы выявили и обобщили следующие недостатки:

- отсутствие возможности прохождения тестов в режиме онлайн;

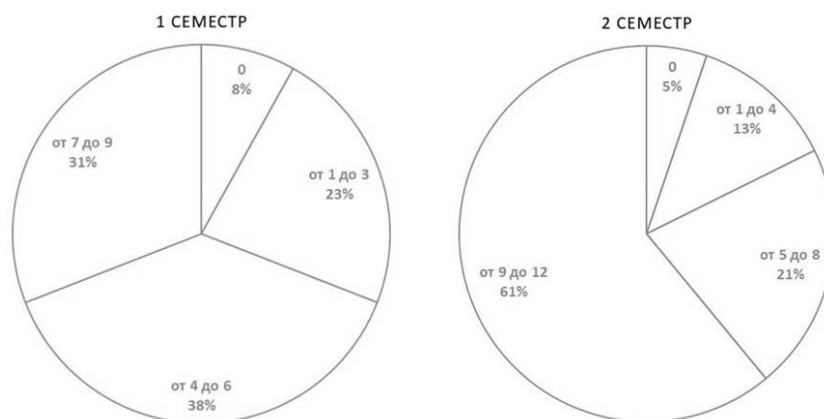


Рис. 1. Рост количества защищенных практических работ студентами [Получено авторами]

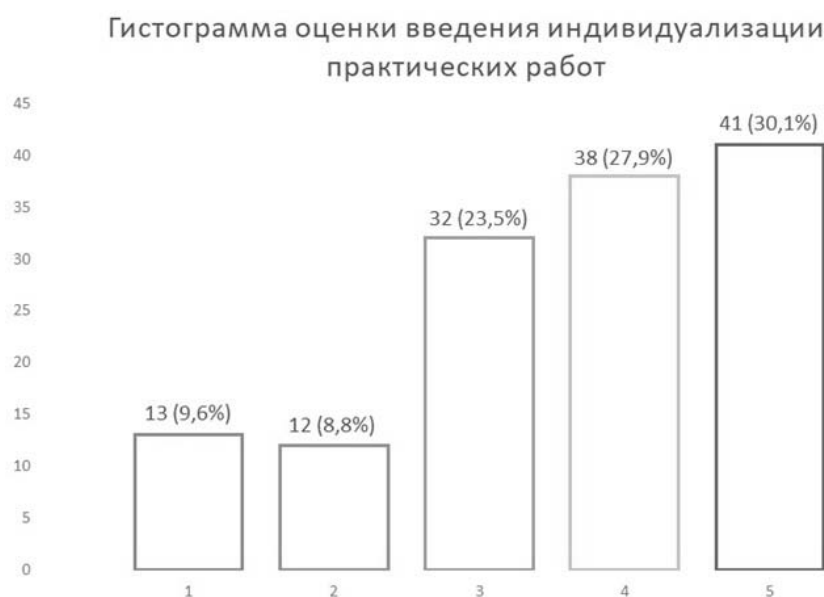


Рис. 2. Гистограмма оценки введения индивидуализации практических работ [Получено авторами]



Рис. 3. Гистограмма оценки тестовых вопросов по практическим работам [Получено авторами]

- единственная попытка сдачи практической работы в неделю;
- разброс вариантов по уровню сложности;
- ограниченность времени общения с преподавателем;
- не всегда понятная формулировка вопроса.

Все вышеперечисленные суждения являются основанием для доработки существующих контрольных мероприятий и будут учитываться в дальнейшем. Также студентам было предложено высказать свое мнение по поводу преимуществ новой системы оценки знаний. Наиболее часто встречающиеся мнения указаны ниже:

- защита работ проходила быстро и эффективно (26%);
- введение тестов значительно сократило время защиты и повысило объективность оценивания знаний для всех студентов (32%);
- защищенные работы дают мотивационные бонусы при написании зачета, который включает в себя комплексную практическую работу по настройке некоторой сетевой топологии (22%).

По результатам проведения зачета в 2 семестрах был выявлен рост числа студентов, сдавших его с первого раза – примерно на 30%.

Таким образом, введение новых средств оценки знаний студентов в виде разработанного ФОС позволило ускорить процесс защиты практических работ студентами. Проведенное анкетирование показало результативность введенных подходов, а также выявило их преимущества и недостатки с точки зрения студентов, проходивших обучение по курсу.

Однако, в связи с полным переходом на дистанционное обучение для всех курсов в РТУ МИРЭА, необходимо перевести контрольные мероприятия в новый формат, удобный для преподавателей и студентов [8, 9]. Первоочередной задачей является разработка решений для объективной оценки знаний студентов в условиях дистанционного обучения, которое бы основывалось на уже имеющихся наработках ФОС с учетом их модернизации. Ниже приводится одно из возможных решений.

Банк тестовых вариантов заданий по каждой практической работе можно организовать в уже имеющейся системе дистанционного обучения РТУ МИРЭА (<https://online-edu.mirea.ru>). Имеющийся ФОС предполагается добавить в качестве контрольных мероприятий по курсу, доступ к которым осуществляется на ограниченное время. Как показывает практика, время, достаточное для прохождения тестового задания, равняется 5 минутам. Следовательно, доступ к прохождению тестов должен будет открываться в определенное время и закрываться

по истечению 10 минут – это позволит студентам не только пройти тест, но и оставит время на его открытие и загрузку. Кроме того, сами практические работы студенты должны будут отправлять в установленные сроки для проверки на почту преподавателю в соответствии с правилами, указанными на информационном сайте курса [10].

В дополнение к этому, при дистанционном формате проведения зачета преподавателями должны учитываться дополнительные баллы за активность (до 25 баллов). Число баллов за активность начисляется пропорционально числу сданных в установленные сроки практических заданий.

Данный метод планируется внедрить в случае полностью дистанционного формата проведения практических занятий во 2 семестре по курсу «Основы сетевых технологий». Дальнейшее направление работы заключается в формировании обновленного ФОС для 2 семестра в связи с переходом на новую версию образовательной программы CCNA R&S, а также в четком определении критериев активности студентов в процессе обучения.

Заключение

В данной статье был представлен анализ результативности контрольных мероприятий по курсу «Основы сетевых технологий» для студентов 3 курса Института ИТ в РТУ МИРЭА. Они были направлены на индивидуализацию практических заданий и включали в себя разработку большого количества тестовых вариантов практического и теоретического характера.

Для 136 студентов курса авторами было проведено анонимное и добровольное анкетирование, позволившее выявить достоинства и недостатки разработанного ФОС, а полученные диаграммы и ответы студентов позволили проанализировать результативность контрольных мероприятий.

Анкетирование показало, что процесс защиты практических работ стал гораздо быстрее, а также уменьшилось влияние субъективизма со стороны преподавателей. Необходимо отметить, что новые методы должны непрерывно совершенствоваться, а ФОС постоянно обновляться, чтобы учитывать возможные изменения программы курса.

Также в статье было рассмотрено решение, позволяющее осуществить перенос контрольных мероприятий в систему дистанционного обучения. Оптимизация существующих методов и внедрение ускоренной самопроверки студентов будут являться направлениями дальнейшей деятельности преподавателей курса «Основы сетевых технологий».

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефремова Н.Ф. Критериальные требования к фондам оценочных средств // Педагогические измерения. 2016. №1 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterialnye-trebovaniya-k-fondam-otsenochnyh-sredstv> (дата обращения: 28.10.2020).
2. Thanasis Daradoumis, Joan Manuel Marquès Puig, Marta Arguedas, Laura Calvet Liñan. Analyzing students' perceptions to improve the design of an automated assessment tool in online distributed programming, *Computers & Education*, Volume 128, 2019, Pages 159-170 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131518302665> (дата обращения 09.12.20).
3. Минин М.Г., Муратова Е.А., Михайлова Н.С. Фонд оценочных средств в структуре образовательных программ // Высшее образование в России. 2011. №5 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fond-otsenochnyh-sredstv-v-strukture-obrazovatelnyh-programm> (дата обращения: 28.10.2020).
4. Шингарева М.В. Разработка фонда оценочных средств по учебной дисциплине // Агроинженерия. 2016. №6 (76) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-fonda-otsenochnyh-sredstv-po-uchebnoy-distipline> (дата обращения: 02.11.2020).
5. Тулинов С.В., Голубкова Е.М., Круглов А.М. Вопросы совершенствования контрольных мероприятий по курсу «Основы сетевых технологий» // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки» 2020. №12. С. 108-112
6. Cisco Networking Academy [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.netacad.com/ru> (дата обращения: 20.10.20).
7. E. Gonzalez-Mancebo, M.M. Gandolfo-Cano, M.J. Trujillo-Trujillo, E. Mohedano-Vicente, A. Calso, R. Juarez, A. Melendez, P. Morales, F. Pajuelo., Analysis of the effectiveness of training school personnel in the management of food allergy and anaphylaxis, *Allergologia et Immunopathologia*, Volume 47, Issue 1, 2019, Pages 60-63 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0301054618301046> (дата обращения 09.12.20).
8. А.У. Кобиллов, А.М. Джурабоев. Технологии компьютерного дистанционного обучения // Academic research in educational sciences. 2020. №3 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-kompyuternogo-distantsionnogo-obucheniya> (дата обращения: 10.12.2020).
9. Новоселова Д.В., Новоселов Д.В. Дистанционное обучение в условиях пандемии // Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление. 2020. №3 (11) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-v-usloviyah-pandemii> (дата обращения: 10.12.2020).
10. TERMLAB – Интернет-лаборатория [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://lms.termilab.ru/> (дата обращения: 1.09.2020).

© Тулинов Сергей Владимирович (tulinov@mirea.ru), Голубкова Екатерина Михайловна (golubkova@mirea.ru),
Круглов Анатолий Михайлович (kruglov@mirea.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



МИРЭА - Российский технологический университет

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЕ: ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ

Цветкова Любовь Алексеевна

К. филол. н., преподаватель, ГБОУ «Школа №41
им. Г.А. Тарана», г. Москва
tsvetkova.liubov1986@gmail.com

MIXED LEARNING IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN MIDDLE AND HIGH SCHOOL: FROM THE EXPERIENCE OF USING

L. Tsvetkova

Summary: The article highlights the issues of changes that have occurred in the educational process and in teaching Russian at school in our time. The article considers the experience of using mixed learning technologies as a way to effectively organize the educational process. A practical example of the implementation of models of mixed learning and forecasting of educational results is given.

Keywords: FSES, activity approach, problematization of learning, mixed learning, inverted class, station rotation, group work, computerization.

Аннотация: В статье освещены вопросы изменений, произошедших в образовательном процессе и в обучении русскому языку в школе в наше время. Рассматривается опыт применения технологий смешанного обучения, как способа эффективной организации образовательного процесса. Дан практический пример реализации моделей смешанного обучения и прогнозирования образовательных результатов.

Ключевые слова: ФГОС, деятельностный подход, проблематизация обучения, смешанное обучение, перевёрнутый класс, ротация станций, групповая работа, компьютеризация.

В наши дни сфера образования стремительно развивается, появляются новые технологии и методики, трансформируются традиционные методы, меняются подходы и формы. Эти трансформации обусловлены изменившейся социокультурной ситуацией и кардинальной перестройкой типа мышления у учащихся.

Законодательно все описываемые процессы были оформлены в виде Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) нового поколения. Постепенный переход на его принципы поэтапно осуществляется с 2009 года.

Что же принципиально изменилось?

Традиционное учебное занятие строится из учёта задачи формирования знаний, умений, навыков (ЗУН), которые, по своей сути, представляют собой некий готовый продукт (готовые формулы, алгоритмы решения, образцы, устойчивые последовательности действий и тому подобное). Активную роль в этой системе играет учитель: он носитель информации, хранитель норм, пропагандист знаний. Ученик же является объектом образовательного процесса: его роль пассивна, учебные действия репродуктивны, а мотивационная составляющая для оценки успешности обучения практически не учитывается. Качество обученности в этом случае измеряется объёмом усвоенных знаний, степенью освоения умений и сформированностью определённого набора навыков. Ещё в недавнем прошлом такой подход был оптимальным и давал свои позитивные плоды (не случайно до сих пор бытует мнение, что советская модель образования

была лучшей, даже в наши дни у неё найдётся немало поклонников и приверженцев).

Однако, со стремительным развитием информационной сферы, компьютеризацией и цифровизацией трансформировались и задачи, которые должно решить образование. Доступность информации и многократно возросшая скорость обмена данными сделали ситуацию, в которой учитель является единственным источником знаний и гарантом их достоверности, принципиально невозможной. Изменившийся тип мышления и восприятия информации (учёные говорят о феномене «клипового мышления», суть которого в том, что человек воспринимает мир не целостно, а как последовательность почти не связанных между собой событий) также повлиял на снижение эффективности традиционных методов и форм обучения. Таким образом, вектор развития в сфере образования был направлен в сторону разработки способов преодоления «мозаичности» восприятия и создания новых технологий и методик обучения, способных удовлетворить новым потребностям общества.

Одним из решений поставленных задач в отечественной школе стало внедрение технологий смешанного обучения («blended learning»). За названием методики скрывается сочетание, «смешивание», традиционных приёмов обучения и инновационных образовательных технологий, очной и дистанционной форм обучения, обучения с педагогом и самообразования. Впервые модели этой образовательной технологии стали применяться еще в 60-е годы XX века, терминологический аппарат методики был оформлен в конце 90-х годов XX века. В от-

еественной педагогике «смешанное обучение» начало осваиваться сравнительно недавно, широко применяется преимущественно на уроках в начальном звене образовательных организаций. Однако опыт использования моделей смешанного обучения даёт пищу для размышления всему педагогическому сообществу и создаёт почву для усовершенствования и калибровки данной образовательной технологии.

В современной отечественной практике из существующих моделей смешанного обучения активно используются формы ротации станций (смены рабочих мест) и «перевернутый» класс. Обе модели позволяют выполнить задачи индивидуализации в процессе обучения, активизации роли ученика и создания эффективной образовательной среды (проблематизация обучения). «Перевернутый» класс предполагает перенос изучения теории в дистанционный режим (самостоятельное изучение дома), а на очном занятии проводится практическая отработка изученного материала, устранение пробелов в знаниях, а также усложнение выполняемых задач. На уроке «ротации станций» учащиеся успевают поработать фронтально с учителем, в парах или малых группах и индивидуально (в т.ч. в виртуальной образовательной среде), что обеспечивает динамичную и эффективную смену видов деятельности и форм обучения.

Как показывает практика, применение технологий смешанного обучения способствует повышению эффективности учебного процесса и на уроках русского языка в среднем и старшем звене, достижению не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов. Стоит отметить, что «в системе школьного образования учебный предмет «Русский язык» занимает особое место: является не только объектом изучения, но и средством обучения. Как средство познания действительности русский язык обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей ребёнка, развивает его абстрактное мышление, память и воображение, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности, самообразования и самореализации личности. Будучи формой хранения и усвоения различных знаний, русский язык неразрывно связан со всеми школьными предметами и влияет на качество усвоения всех других школьных предметов, а в перспективе способствует овладению будущей профессией». Именно по этой причине первостепенной задачей становится обеспечение высокого качества обученности учащихся по этому предмету, формирование компетенций, связанных с практическим применением получаемых знаний. Модели смешанного обучения, ориентированные на самостоятельность и активность учащихся в процессе обучения, на индивидуализацию и проблематизацию обучения, опирающиеся на деятельностный подход, вполне удовлетворяют обозначенным задачам.

В соответствии с ФГОС учебные занятия по русскому языку представлены следующими типами уроков: урок открытия нового знания, урок рефлексии, урок общеметодологической направленности, урок развивающего контроля. Традиционно занятия указанных типов включают в себя подробный разбор, обсуждение, систематизацию и контроль достаточно объёмной и сложной теории по разным разделам науки о языке, на которую опираются задания практической направленности. В связи с этим, несмотря на то, что на изучение русского языка типовая программа выделяет достаточно много часов (5ч в неделю - 5 класс; 6ч в неделю - 6 класс; 4ч. в неделю - 7,8 класс и 3ч. в неделю - 9 класс), наблюдается дефицит времени для практической отработки учебного материала. Решить указанную проблему может модель «смешанного обучения» - «перевернутый класс». Применение этого метода освобождает до 80% урочного времени для решения задач, связанных с практическим применением знаний, с их анализом, синтезом и оценкой, иными словами, позволяет добиться выхода на новый качественный уровень решаемых задач (см. таксономию Блума). При этом не стоит путать технологию «перевернутого класса» с «дистанционным обучением». Отличие в том, что сохраняется принцип обучения «лицом к лицу» во время очного занятия в классе, меняется лишь содержание такого урока. Суть же метода в том, что изучение теории выносится на самостоятельное изучение дома, на очной встрече происходит практическое закрепление полученных знаний, устранение пробелов, корректировка и последующее углубление/усложнение содержания.

В рамках данной технологии подвергается переосмыслению содержание и структура домашнего задания. В связи с этим в переходный период (от традиционной системы к «перевернутому классу») педагогу необходимо выполнить два типа задач: внести методические коррективы содержательного плана и решить технические вопросы обеспечения домашнего задания. Самостоятельное изучение темы дома не должно сводиться к чтению теоретических статей учебника, правил, алгоритмов и выполнению упражнений на их отработку. Такое задание будет малоэффективно, потому что многое из теоретических сведений, изложенных в стандартном учебнике по русскому языку, требует комментария учителя (пояснения или переформулирования, сопровождения дополнительными иллюстративными примерами), а выполнение некоторых упражнений требует фронтального разбора образцов и очного учительского сопровождения. Кроме того, работа с учебником, а следовательно с одной формой представления информации, делает домашнее задание однообразным, не обеспечивает смену видов деятельности, подключает только один из возможных каналов восприятия - визуальный. Кроме того, неминуемо возникнет затруднение организационного характера, связанное с объёмом домашнего задания

и временем, которое отводится на его выполнение. В среднем работа над одним заданием составляет 15-20 минут. Именно в эти хронологические рамки должно укладываться изучение теории и первичное закрепление усвоенной информации.

Из этого следует, что для методического обеспечения процесса обучения русскому языку с применением модели «перевёрнутый класс» традиционного комплекта УМК будет недостаточно. Необходимо создать библиотеку разнообразных интерактивных ресурсов, доступных дистанционно. В её структуру входят следующие блоки: 1. Теория. 2. Практика. 3. Рефлексия/оценка 4. Обратная связь.

Теоретический блок должен быть представлен объяснительными материалами в разной форме (сплошной текст и разные виды несплошного текста: таблицы, схемы, графики - визуальный канал восприятия; видеофрагменты, аудиофрагменты - аудиовизуальный канал) и заданиями, направленными на первичное закрепление темы (тестовые задания разных видов, простые интерактивные задания и проч.). Причём в рамках одного домашнего задания объяснение теории должно быть представлено в разных формах, чтобы учащиеся могли выбрать наиболее подходящий для них способ усвоения новой информации или использовать все возможные пути восприятия теоретических сведений. Теоретический блок может быть сформирован из готовых методических материалов, находящихся в свободном доступе, а также создаваться самим педагогом. Однако при подборе/составлении нужно учесть следующие содержательные и формальные требования: изучаемый материал должен быть подан эвристически (теоретические выводы на основании практических наблюдений над языковым материалом), должен реализовываться принцип проблематизации обучения (восприятие теории через систему решения проблемных вопросов); задания на закрепление должны соотноситься с видео, аудио и текстовым объяснением теории, а также должны дифференцироваться по уровню сложности; продолжительность видео и аудиофрагментов не должна превышать 5-7 минут (фрагменты большей продолжительности нужно разбивать на блоки).

Практическая часть должна содержать упражнения, направленные на применение изученной теории.

Блок рефлексии/самооценки, не входящий в структуру классического домашнего задания, является важной составляющей «кейса» домашнего задания в технологии «перевёрнутый класс». Учащимся предлагается заполнить таблицы/карточки рефлексии, которые позволяют оценивать прогресс и контролировать прохождение темы. По сути, это анкетирование (система вопросов с ранжированными ответами), которое позволяет осмыс-

лить уровень достижения предметных, метапредметных и личностных результатов.

Блок «Обратной связи» может реализовываться двумя способами. Если проверка заданий автоматизирована, то учащиеся могут самостоятельно читать комментарии к своим ответам (например, такая функция есть на сервисе ЯКласс). Если проверка не автоматизирована и представлена в виде сверки с эталоном, то учащимся должна быть предоставлена форма для фиксации возникших вопросов и затруднений. Их разбор предполагается на очном занятии.

Для формирования библиотеки ресурсов (содержательная часть) для домашнего задания по русскому языку можно воспользоваться рецензируемыми/модерируемыми источниками:

1. Библиотека МЭШ (<https://uchebnik.mos.ru/>) (содержит готовые сценарии уроков и atomики, из которых может быть сформировано домашнее задание: видеофрагменты уроков с объяснением теоретического материала, таблицы, схемы, иллюстративные материалы; тексты; тестовые задания, тестовые спецификации; интерактивные приложения);
2. Портал «Грамота.ру» (<http://gramota.ru/>) (тематический раздел «Класс»: «Учебник грамоты: орфография» и «Учебник грамоты: пунктуация», в которых содержится текстовое объяснение правил, сопровождаемое интерактивным тренажёром; раздел «Интерактивный диктант»);
3. Электронное пособие «Курс русского языка», издательство «Лицей» (https://licey.net/free/4-russkii_yazyk/) (текстовые объяснения теории по всем разделам науки о языке и сборник упражнений с ключами);
4. ЯКласс (<https://www.yaklass.ru/>) (интерактивный сервис с очень широким опционалом: тексты по теории, интерактивные задания разных типов, тренажёры и блок контрольных вопросов, система обратной связи (выставление и хранение оценок за выполненные задания);
5. Решу ОГЭ/ЕГЭ (<https://rus-oge.sdangia.ru/>) (тренажёр экзаменационных заданий) и некоторые другие.

Вопрос технического обеспечения домашнего задания возможно решить средствами бесплатных/частично бесплатных онлайн платформ, таких как ЯКласс, onlinetestpad.com, LearningApps.org и другие.

Пример формирования домашнего задания для урока по технологии «Перевёрнутый класс».

Тема – «Правописание приставок пре- и при-»

Домашнее задание.

1. Прослушать фрагмент передачи «Радионяня», посвящённый правилу правописания приставок пре- и при- (подробный разбор правила на богатом иллюстративном материале; продолжительность фрагмента - 6 минут) https://uchebnik.mos.ru/catalogue/material_view/atomic_objects/5219597
2. Заполнить шаблон текста правила:
 - a) Правописание приставок пре- и при- зависит от_(значения)_.
 - b) Приставка при- обозначает: _(присоединение, приближение, близость, неполное действие)_____
 - c) Приставка пре- по своему значению может быть близка __(слову очень)___или (приставке -пере).
3. Выполнить тренировочное задание в приложении (распределить слова в соответствии с выбором гласной, автоматическая проверка) <https://uchebnik.mos.ru/material/app/47235>;
4. Выполнить контрольное задание на первичное закрепление теории https://uchebnik.mos.ru/exam/test/training_spec/13643/task/1 (два тестовых вопроса на усвоение теории и два практических во-

проса, автоматическая проверка).

5. Дополнительные материалы:
 - a. текстовое объяснение теории и тренажёр http://gramota.ru/class/coach/tbgramota/45_62
 - b. текстовое объяснение теории и упражнения с ключами https://licey.net/free/4-russkii_yazyk/39-kurs_russkogo_yazyka_fonetika__slovoobrazovanie__morfologiya_i_orfografiya/stages/649-26_pravopisanie_pristavok.html и https://licey.net/free/4-russkii_yazyk/42-kurs_russkogo_yazyka_uprazhneniya/stages/846-26_pravopisanie_pristavok.html

В заключение, следует сказать, что образование в наши дни – это та сфера, в которой происходят самые стремительные изменения и трансформации. В связи с этим, обязательным условием успешной педагогической деятельности становится освоение современных образовательных технологий и методик, нацеленных на достижение перспективных образовательных результатов. Возможно, модели смешанного обучения – это тот самый ключ к успешной и эффективной организации познавательной и развивающей деятельности современных учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. Рыбаков фонд. М.: 2016
2. Букатов В.М. Клиповые изменения в восприятии, понимании и мышлении современных школьников – досадное новообразование «постиндустриального уклада» или долгожданная реанимация психического естества? // «Актуальные проблемы психологического знания» – 2018. – № 4 (49).
3. Краснова Т.И. Смешанное обучение: опять, проблемы и перспективы // В мире научных открытий. 2014. № 11. С. 10-26.

© Цветкова Любовь Алексеевна (tsvetkova.liubov1986@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ПРОБЛЕМЕ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ В ЯЗЫКЕ ТУРЕЦКИХ СМИ: ПОЛИТИКО-ИДЕОЛОГИЧЕСКИЙ И ХРОНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ (2000 И 2019-2020 ГГ.)

Алексеева Ольга Андреевна

Аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
worksign@yandex.ru

UPON THE ISSUE OF LOANWORDS IN TURKISH MEDIA LANGUAGE: POLITICO- IDEOLOGICAL AND CHRONOLOGICAL ASPECTS (IN 2000 AND 2019-2020)

O. Alekseeva

Summary: In the process of its development, the Turkish language incorporated a significant amount of loanwords. Thus, in the XIV–XIX centuries its vocabulary significantly expanded with Arab–Persian, in the XVIII–XIX centuries – French, in the XX – early XXI centuries – English words. Most of these borrowings are still used today both in common language and in the language of Turkish media. The purpose of this article is to reveal the relations between the political and ideological orientation of media outlet and the number of borrowings used in its materials in a chronological aspect (in 2000 and in 2019–2020). The study is based on political news reports published in the right-wing (Akşam, Sabah) and left-wing (Cumhuriyet, Hürriyet) newspapers in 2000 and in 2019–2020. During the analysis, the continuous sampling method, descriptive, comparative and statistical methods were applied. The study revealed that in 2019–2020 the percentage of loanwords in news materials of both right-wing and left-wing newspapers decreased compared to 2000. The number of loanwords declined mainly due to Arabic–Persian borrowings: in the materials of right-wing newspapers – by 1,5%, in the materials of left-wing newspapers – by 16,5%. The number of loanwords from European languages remained practically unchanged for all newspapers – at approximately 6,5%. At the same time, it was found out that the use of loanwords does not depend on the political and ideological orientation of media outlets, since a decrement in the number of borrowings is observed in the materials of both left-wing and right-wing media.

Keywords: Turkish, loanwords, borrowed words, media language, politico-ideological aspect, chronological aspect, Arabic loanwords, Persian loanwords, European loanwords

Аннотация: В процессе своего развития турецкий язык инкорпорировал значительное количество заимствований. Так, в XIV–XIX вв. его лексический состав существенно расширился за счет арабо-персидских, в XVIII–XIX вв. – французских, в XX – начале XXI вв. – английских слов. Большая часть всех трех групп заимствований употребляется и по сей день, в том числе в языке турецких СМИ. Цель настоящей статьи – проследить зависимость между политико-идеологической ориентацией издания и количеством заимствований в его материалах в хронологическом аспекте (2000 и 2019–2020 гг.). Основу исследования составили новостные сообщения политической тематики, опубликованные в газетах правой (Akşam, Sabah) и левой (Cumhuriyet, Hürriyet) направленности в 2000 г. и в период 2019–2020 гг. В ходе анализа был применен метод сплошной выборки, описательный, сопоставительный и статистический методы. В результате исследования было выявлено, что в 2019–2020 гг. общий процент заимствований в материалах газет как правой, так и левой ориентации по сравнению с 2000 г. снизился. Количество заимствований уменьшилось преимущественно за счет арабизмов и персизмов: в материалах правых газет – в среднем на 1,5%, а в материалах левых газет – на 16,5%. Количество заимствований из западноевропейских языков осталось практически неизменным для всех газет: приблизительно 6,5%. В то же время было установлено, что употребление заимствований не зависит от политико-идеологической ориентации издания, поскольку сокращение числа заимствований наблюдается в материалах как левых, так и правых изданий.

Ключевые слова: турецкий язык, заимствованные слова, заимствования, язык СМИ, политико-идеологический аспект, хронологический аспект, арабизмы, персизмы, западноевропейские заимствования.

Турецкий язык в лексическом отношении прошел несколько этапов развития: в XIV–XIX вв. в него вошло большое количество арабизмов и персизмов, в конце XVIII–XIX вв. – французских, в XX – начале XXI вв. – английских заимствований. Все три типа заимствований оказали существенное влияние на формирование лексического состава турецкого языка, в котором арабо-персидские и западноевропейские заимствования по-прежнему играют значительную роль.

Обширный пласт персидской лексики сформировался в турецком языке благодаря тому, что турецкая лите-

ратура «осваивала персидские (в свою очередь часто восходящие к арабским) литературные жанры, тематику, сюжеты, поэтические формы (месневи, касыду, газель, рубаи и др.), систему квантитативного стихосложения (аруз), поэтическую лексику и систему образов» [Литература Востока в Средние века 1970: 317] (например, *ustad* 'мастер', *pervane* 'мотылек', *derya* 'море'). В проникновении арабизмов большую роль сыграло распространение ислама, а также школы-медресе, в которых обучение велось на арабском языке, и государственный аппарат, активно употреблявший арабскую терминологию (например, *katip* 'секретарь, писарь', *devlet* 'государство', *hü-*

kümet 'правительство') [Göksel, Kerslake 2005: ix]. Нередки были случаи появления слов, имеющих два заимствованных корня, например, слово *şaheser* 'шедевр' включает в себя персидский корень *şah* 'правитель' и арабский *eser* 'произведение', а слово *hemfikir* 'единомышленник' – персидский корень *hem* 'такой же' и арабский *fikir* 'мысль'. В результате ко второй половине XIX в. пласт арабских и персидских заимствований составлял, по разным оценкам, до 90% лексического состава турецкого языка – этот факт отмечают многие отечественные и зарубежные исследователи, например [Кононов 1941: 7].

К старейшим западноевропейским заимствованиям можно отнести итальянские, распространившиеся в финансовой, коммерческой и морской сферах, что было обусловлено активным османско-итальянским взаимодействием в этих областях, а также греческие, пришедшие в турецкий язык как следствие географической близости, так и в результате заимствования турками некоторых греческих государственных институтов, оперировавших соответствующей терминологией. С конца XVIII в. началось активное проникновение заимствований из французского языка, чему способствовало открытие французских школ и практика посылать молодых людей во Францию для получения образования. Также турецкая литература вышла из орбиты влияния арабо-персидской словесности и стала испытывать существенное воздействие со стороны французской литературы. В конце XIX в. – начале XX вв. в турецкий язык также вошел узкий круг английских и немецких заимствований, локализовавшихся преимущественно в технической сфере (например, *tank* 'танк', *vagon* 'вагон') [Кононов 1941: 7- 8].

С образованием в 1923 г. Турецкой Республики новое правительство стало проводить многочисленные масштабные реформы, в их числе – языковая реформа, начатая в 1928 г. Как отмечает П.В. Шлыков, «Идею борьбы за чистоту языка кемалисты посчитали одним из краеугольных камней своей стратегии по конструированию турецкой нации, причем как программа развития языка эта идея была воспринята буквально: основные усилия были направлены на замену слов арабо-персидского происхождения "исконно турецкими" (*öz Türkçe*)» [Шлыков 2011: 145- 146]. С этой целью в 1932 г. было образовано Турецкое лингвистическое общество (*Türk Dil Kurumu*, TDK), начавшее активную словотворческую деятельность. Новые слова создавались путем:

1. Калькирования старых слов: *vekil* в *bakan* 'министр, букв. смотрящий', *beynelmilel* в *uluslararası* 'международный';
2. Расширения значения имеющихся слов: *eğilim* 'наклон' приобрело значение 'тенденция' и заменило арабизм *temayül*;
3. Введения в литературный язык просторечных слов: *alinyazısı* вместо *akibet*, *takdir* 'судьба', *yitirmek* вместо *kaybetmek* 'терять';

4. Введения в литературный язык диалектных слов: *küşüm* вместо *şühpe* 'сомнение';
5. Образования неологизмов с тюркскими корнями:
 - a) по смысловому сходству: *değgin* вместо *dair* 'относительно, касательно', *dikici* вместо *terzi* 'швея, портной';
 - b) по функциональному признаку и другим ассоциативным связям: *yazak* от *yazmak* 'писать' вместо *kalem* 'перо, ручка';
 - c) искусственно: *ilbay* вместо *vali* 'губернатор';
6. Заимствования слов из западноевропейских языков в качестве замены арабизмов и персизмов (преимущественно в сфере науки): *kültür* вместо *hars* 'культура';
7. Обращения к лексике общетюркского фонда и тюркскому фольклору, например, словарю Махмуда Кашгарского: *betik* вместо *kitap* 'книга' [Старостов 1970: 116- 117].

Пик активности Общества пришелся на начало 30-х гг. XX в., когда в турецкий язык было введено несколько тысяч новых слов [Albachten 2015: 168].

Однако уже к 1935 г. стало очевидно, что кампания по очищению языка проходила не так гладко, как ожидалось, т. к. «большинство турок было не в состоянии понять "чистый турецкий язык"» [Шлыков 2011: 146]. Значительное число неологизмов не прижилось: люди продолжали употреблять привычные арабизмы и персизмы. Например, новопридуманные *ilbay* 'губернатор' и *saylav* 'депутат' не смогли заменить арабские *vali* и *vekil*. Часть неологизмов вошла в лексический состав, но не вытеснила арабские и персидские аналоги, например, тюркское *uygarlık* 'цивилизация' употребляется наравне с арабским *medeniyet*. Некоторые неологизмы, построенные на тюркских корнях, заняли место арабских и персидских слов, например, турецкое слово *uçak* 'самолет' практически полностью вытеснило арабское *tayyare*. К концу XX в. возникло новое явление: наряду с тюркскими словами и их арабскими и персидскими аналогами стали употребляться западноевропейские заимствования, например, для обозначения слова «инициатива» используется тюркское *girişim*, арабское *teşebbüs* и французское *inisiyatif*. В то же время в современном турецком языке присутствуют слова арабского или персидского происхождения, для которых имеются западноевропейские аналоги при отсутствии тюркских, например, для обозначения слова «экономика» используется арабское *iktisat* и его французский синоним *ekonomi*. Подробнее об этом см. в статье [Оганова, Андрианов 2014].

В XX–XXI вв. как следствие глобализации и активного распространения технологий в турецкий язык вошли и продолжают входить заимствования из английского языка (например, *dijital* 'цифровой', *e-mail* 'электронная почта').

Использование заимствованных слов, наряду с неологизмами, архаизмами и разговорной лексикой, является важной лексико-фразеологической особенностью турецких СМИ.

Целью данной статьи является установление зависимости между употреблением заимствований и политико-идеологической ориентацией издания в хронологическом аспекте (2000 и 2019–2020 гг.).

Вопрос о заимствованиях в турецких СМИ рассматривается в ряде зарубежных и отечественных исследований.

Магистерская диссертация турецкого исследователя Ф. Шенсой [Şensoy 2006] посвящена заимствованным словам, вошедшим в турецкий язык посредством СМИ. Автор подробно рассматривает историю и причины таких заимствований, приводит списки слов, заимствованных из западных и восточных языков, и примеры употребления таких слов в СМИ.

Особое значение для данной работы имеет статья турецкого исследователя Х. Кахьи [Kahya 2008], который проводит статистический анализ количества турецких слов и заимствований из арабского, фарси и западноевропейских языков, употребляемых в наиболее авторитетных турецких газетах за период с 1930-х гг. по 2008 г. Результаты его исследования за 2000 г. применительно к изданиям Akşam, Cumhuriyet и Hürriyet использованы в настоящей работе.

В статье Е. Демирель и Д. Йылмаз [Demirel, Yılmaz 2013] турецкие ученые составили корпус заимствованных слов из западных языков, употребляемых в турецких СМИ и имеющих турецкий аналог, и на основе анкетирования носителей турецкого языка сделали вывод, что заимствования из западных языков употребляются носителями чаще, чем их турецкие эквиваленты.

Большой вклад в рассмотрение данной темы вносит диссертация Е. Г. Володиной [Володина 2007], посвященная английским заимствованиям в языке турецких СМИ. Автор исследует внутренние и внешние основания заимствований, историю их появления в турецком языке и сферы употребления английских заимствований в языке турецких СМИ.

Как видно из приведенных выше работ, в них не ставилась задача провести корреляцию между политическо-идеологической ориентацией издания и количеством заимствованных слов, встречающихся в его материалах, что определяет научную новизну данной статьи. В то же время, насколько нам удалось установить, последняя работа, непосредственно посвященная заимствованиям в турецких СМИ, была опубликована в

Турции более шести лет назад – в течение этого периода могут происходить изменения в лексическом составе языка, таким образом, назрела необходимость обращения к проблеме заимствований в СМИ на современном этапе, что определяет актуальность настоящей статьи.

Основу исследования составляют новостные материалы политической тематики, опубликованные в газетах Akşam, Sabah, Cumhuriyet и Hürriyet в 2000 г. и в период 2019–2020 гг., общим объемом приблизительно 20200 слов - по 10000 слов на правые и левые издания.

Выбор изданий и временного промежутка определяется целью статьи. Так, для анализа были отобраны два издания проправительственной правой направленности - Akşam и Sabah - и два оппозиционных левых издания - Cumhuriyet и Hürriyet. Временной промежуток в 20 лет, во-первых, позволяет зафиксировать динамику изменений лексического состава турецкого языка, в том числе языка СМИ, во-вторых, период 2000–2020 гг. является значимым с точки зрения трансформации политической ситуации в Турции, что в свою очередь не могло не отразиться на языке СМИ, посредством которого выражается определенный политический и идеологический дискурс. Так, в 2000 г. большинство мест в турецком парламенте занимала Демократическая левая партия (Demokratik Sol Parti). Однако в 2002 г. ее место заняла правая умеренно исламистская Партия справедливости и развития (Adalet ve Kalkınma Partisi), сохраняющая свое политическое лидерство по настоящее время.

В ходе анализа был применен метод сплошной выборки, описательный, сопоставительный и статистический методы.

В рамках настоящей статьи рассматриваются арабо-персидские и западноевропейские заимствования. Этимология проанализированных заимствований устанавливалась при помощи онлайн-словаря Турецкого лингвистического общества (Türk Dil Kurumu) [TDK Sözlüğü] и этимологического словаря С. Нишаньяна [Nişanyan Sözlük].

Для анализа были отобраны материалы, содержащие минимальное количество прямой речи носителей турецкого языка, с учетом того, что наличие заимствованных слов в прямой речи может являться следствием языковых предпочтений конкретного лица, а не отражением редакторской политики издания.

При подсчете заимствований употребляются методы, использованные в статье Х. Кахьи [Kahya 2008]. Так, слово, имеющее корень нетюркского происхождения, считалось заимствованным независимо от давности заимствования. Не учитывались имена собственные, сокращения, союз ve 'и', послелог ile 'с' и лексема bir

‘какой-то’ при употреблении в функции неопределенного артикля. Сложные глаголы, представляющие собой сочетание заимствования и тюркского корня *et-* ‘делать’, считались как два отдельных слова, например, в слове *ifa etmek* ‘выполнять’ первый корень *ifa* рассматривался как арабское заимствование, а второй *etmek* - как тюркское слово.

Слова, имеющие заимствованную основу, но турецкие грамматические элементы (например, слово *hazirlamak* ‘готовить, подготавливать’ имеет арабский корень *hazir*, но турецкий словообразовательный аффикс -IA и аффикс инфинитива -mAk), считались как заимствования.

Проследим соотношение арабо-персидской и западноевропейской заимствованной лексики в материалах современных турецких СМИ.

Одной из старейших газет Турецкой Республики является правоцентристская газета *Akşam*, основанная в 1918 г. и лояльная правящей Партии справедливости и развития (ПСР).

По данным [Каһуа 2008: 318], в материалах 2000 г. заимствованная лексика составляет 35% от общего числа слов: 26% - арабо-персидские заимствования, 9% - западноевропейские.

Согласно проведенному нами статистическому анализу, в материалах этого издания за 2019-2020 гг. количество заимствований составляет 29%, из которых 23% - арабо-персидская лексика, 6% - западноевропейская.

Таким образом, в публикациях газеты *Akşam* за 2019-2020 гг. число заимствований по сравнению с 2000 г. снизилось на 6%: на 3% уменьшилось количество арабо-персидской лексики и также на 3% - западноевропейской.

Другой правоориентированной газетой является *Sabah*, основанная в 1985 г. и придерживающаяся проправительственного курса.

Согласно проведенному нами анализу, в материалах 2000 г. заимствованная лексика составляет 20% от общего числа слов, при этом 15% заимствований относятся к арабо-персидским, 5% - к западноевропейским.

В то же время материалы этого издания за 2019-2020 гг. содержат 22% заимствований, из которых 15% - арабо-персидские, 7% - западноевропейские.

Таким образом, в публикациях газеты *Sabah* за 2019-2020 гг. количество заимствованной лексики увеличилось на 2% по сравнению с 2000 г. за счет прироста западноевропейских заимствований, тогда как доля арабо-персидской лексики не изменилась.

Эти динамические изменения можно представить в виде графика (Диаграмма 1).

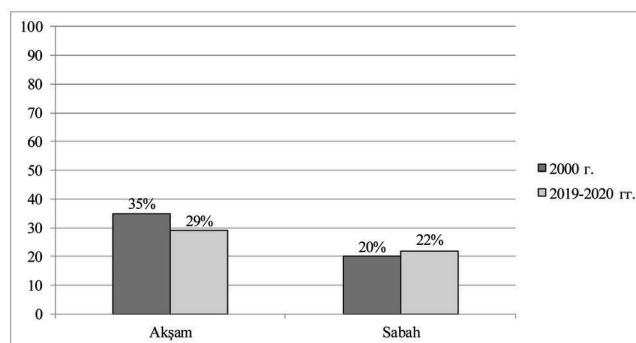


Диаграмма 1. Первые газеты

Сравнивая газеты правой политической ориентации, можно отметить, что в 2000 г. в материалах газеты *Akşam* было использовано на 15% больше заимствованной лексики, чем в материалах газеты *Sabah*. Процентное различие наблюдается как в количестве арабо-персидских заимствований (*Akşam* - 26%, *Sabah* - 15%), так и западноевропейских (*Akşam* - 9%, *Sabah* - 5%).

В 2019-2020 гг. число заимствований в материалах газеты *Akşam* по-прежнему превалирует над числом заимствований в газете *Sabah*, однако в рассматриваемый период материалы газеты *Akşam* содержат на 7% больше заимствований, чем материалы газеты *Sabah* (*Akşam* - 29%, *Sabah* - 22%). Процентное различие между изданиями по сравнению с 2000 г. снизилось в два раза из-за уменьшения количества как арабо-персидской (*Akşam* - 23%, *Sabah* - 15%), так и западноевропейской (*Akşam* - 6%, *Sabah* - 7%) лексики, причем если по соотношению арабо-персидских заимствований газета *Akşam* превосходит газету *Sabah*, то *Sabah* превалирует с точки зрения соотношения западноевропейских заимствований.

На другом политико-идеологическом полюсе находится еще одна старейшая газета Турецкой Республики *Cumhuriyet*, основанная в 1924 г. сторонниками Мустафы Кемала Ататюрка и при его личном участии и придерживающаяся левого, кемалистского политического курса.

Как указывает [Каһуа 2008: 318], по состоянию на 2000 г. заимствованная лексика составляет 34% от общего числа слов, при этом 28% относятся к арабо-персидским заимствованиям, а 6% - к заимствованиям из западноевропейских языков.

Согласно данным, полученным в результате нашего анализа, в материалах 2019-2020 гг. заимствования составляют 21% от общего числа слов, при этом 15% приходится на арабо-персидскую лексику, 6% - на западноевропейскую.

Таким образом, в материалах газеты Cumhuriyet за 2019-2020 гг. число заимствований снизилось на 13% по сравнению с 2000 г. за счет уменьшения количества арабизмов и персизмов, при этом число заимствований из западноевропейских языков осталось на прежнем уровне.

Еще одной газетой левой направленности является Hürriyet, созданная в 1948 г. и являющаяся одной из самых посещаемых интернет-газет в Турции¹.

Как отмечает [Капуа 2008: 319], в материалах 2000 г. заимствования составляют 42% от общего числа слов, при этом 36% - арабо-персидские, 6% - западноевропейские.

Согласно проведенному нами анализу, в материалах 2019-2020 гг. доля заимствованных слов составляет 23%, из которых 16% - арабо-персидские, 7% - западноевропейские.

Таким образом, в материалах газеты Hürriyet за 2019-2020 гг. количество заимствованной лексики снизилось на 19% по сравнению с 2000 г.: на 20% уменьшилось число арабо-персидских слов, в то время как количество западноевропейских заимствований увеличилось на 1%.

Эти динамические изменения можно представить в виде графика (Диаграмма 2).

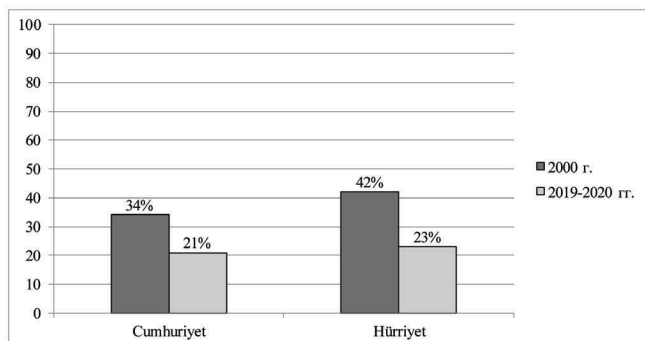


Диаграмма 2. *Левые газеты*

Сравнивая газеты левой политической ориентации, можно отметить, что в 2000 г. в материалах газеты Hürriyet было использовано на 8% больше заимствованной лексики, чем в материалах газеты Cumhuriyet. Это процентное различие наблюдается в количестве арабо-персидских заимствований (Hürriyet - 36%, Cumhuriyet - 28% соответственно), в то же время частота употребления западноевропейской лексики одинаковая (по 6%).

Однако в 2019-2020 гг. материалы газеты Cumhuriyet содержат на 2% больше заимствований, чем материалы

газеты Hürriyet: на 1% больше арабо-персидской лексики (Cumhuriyet - 16%, Hürriyet - 15%) и на 1% больше западноевропейской (Cumhuriyet - 7%, Hürriyet - 6%).

Для выявления зависимости между политической ориентацией издания и частотой употребления заимствований, а также между числом заимствований и годом публикации материалов, сравним средние арифметические значения от доли заимствованных слов по изданиям и по годам.

Так, в 2000 г. среднее арифметическое число заимствований в материалах правых изданий составляет 27,5% (20,5% - арабо-персидские, 7% - западноевропейские), а в материалах левых изданий - 38% (32% - арабо-персидские, 6% - западноевропейские), т.е. в 2000 г. левые издания использовали на 10,5% больше заимствованных слов, чем правые, при этом значительная разница наблюдается в количестве арабо-персидской лексики, в то время как число западноевропейских заимствований примерно одинаково.

В 2019-2020 гг. соотношение меняется: среднее арифметическое число заимствований в материалах правых изданий составляет 25,5% (19% - арабо-персидские, 6,5% - западноевропейские), а в материалах левых изданий - 22% (15,5% - арабо-персидские, 6,5% - западноевропейские), т.е. в 2019-2020 гг. правые издания используют на 3,5% больше заимствований, чем левые, при этом имеющаяся разница наблюдается только в количестве арабо-персидской лексики, в то время как число западных заимствований совпадает.

Необходимо отметить, что в материалах правых газет среднее арифметическое число заимствований за 2000 г. (27,5%) по сравнению с числом за 2019-2020 гг. (25,5%) претерпело незначительные изменения, в то время как в материалах левых газет среднее арифметическое число заимствований за 2000 г. (38%) существенно снизилось по сравнению с числом за 2019-2020 гг. (22%).

Динамические изменения в количестве заимствований с учетом хронологического и политико-идеологического аспектов можно представить в виде графиков (Диаграммы 3-5).

Оценивая картину изменений в целом, необходимо отметить, что общий процент заимствований в материалах газет как правой, так и левой ориентации по сравнению с 2000 г. снизился. Единственной газетой, материалы которой содержат большее количество заимствований в 2019-2020 гг., чем в 2000 г., является правая газета Sabah, причем увеличение произошло за счет западноевропейской лексики.

1 URL: https://inosmi.ru/hurriyet_com_tr/ (дата обращения: 24.05.2020).

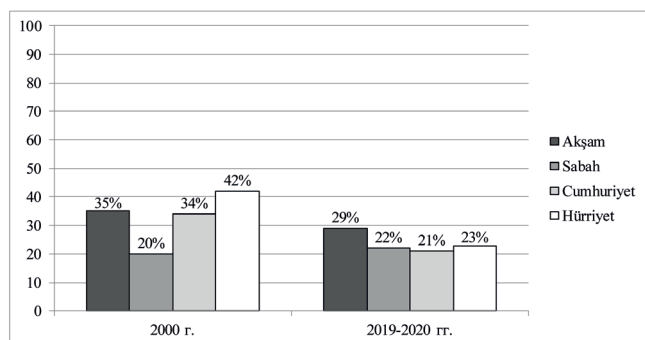


Диаграмма 3. Общее число заимствований

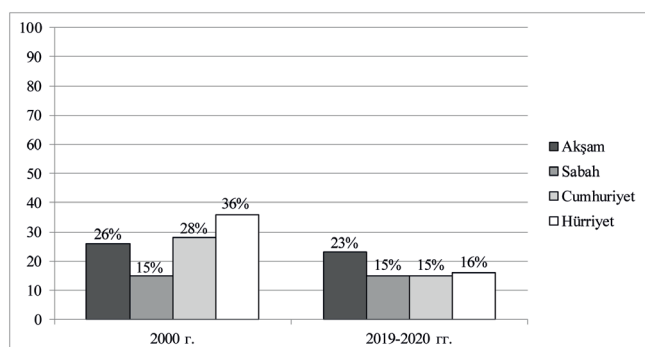


Диаграмма 4. Арабо-персидские заимствования

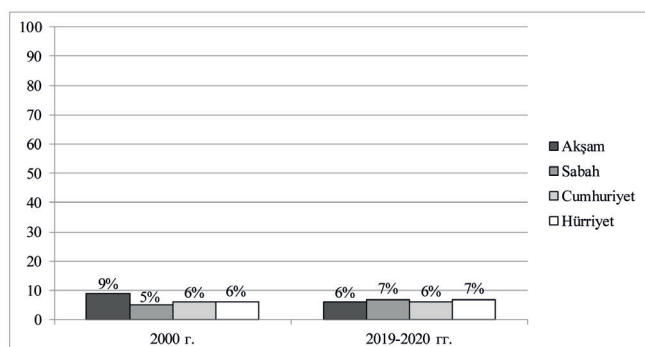


Диаграмма 5. Западноевропейские заимствования

Количество заимствований уменьшилось преимущественно за счет арабизмов и персизмов, при этом в материалах газет правой направленности их число уменьшилось в среднем на 1,5%, а в материалах газет левой направленности - на 16,5%.

В то же время количество заимствований из западноевропейских языков остается практически неизменным для всех газет и не превышает 10%.

Таким образом, предпринятое исследование привело нас к следующим результатам.

В 2000 г. материалы левых газет содержали значительно больше заимствованных слов, прежде всего, арабо-персидских, чем материалы правых газет (левые – 38%, правые – 27,5%), хотя учитывая приверженность левых изданий кемалистскому курсу, одним из лозунгов которого было очищение турецкого языка от арабо-персидских заимствований, можно было ожидать, что процент заимствований в левых изданиях будет существенно ниже, чем в правых.

С другой стороны, в 2019-2020 гг. материалы правых газет содержат примерно тот же процент заимствований, что и материалы левых газет (правые – 25,5%, левые – 22%), хотя с учетом умеренно исламистской ориентации правых изданий могло возникнуть представление, что в их материалах будет употребляться большее число арабо-персидской лексики, чем в левых изданиях.

Оба эти предположения были опровергнуты проведенным статистическим исследованием.

Таким образом, нами была установлена зависимость между временем публикации материалов и числом используемых в них заимствований, прежде всего, арабо-персидских, что проявляется во все уменьшающемся количестве заимствований арабо-персидской лексики при сохранении частотности западноевропейских заимствований практически на том же уровне, который был зафиксирован 20 лет назад.

В то же время употребление заимствований не зависит от политико-идеологической ориентации издания, поскольку как в левых, так и в правых изданиях наблюдается уменьшение общего числа заимствований.

Перспективным направлением дальнейшего изучения проблемы заимствований является выявление внутрилингвистических (отсутствие в языке слова для обозначения нового предмета или понятия, тенденция к языковой экономии, необходимость в устранении полисемии или омонимии в заимствующем языке и др.) и экстралингвистических (активные языковые контакты с другими народами, авторитетность языка-источника, культурное влияние одного народа на другой и др.) причин заимствований конкретных лексем в языке турецких СМИ, а также определение превалярующих причин заимствований на современном этапе его развития.

ИСТОЧНИКИ

Akşam - URL: <https://www.aksam.com.tr/> (дата обращения: 23.06.2020).

Cumhuriyet - URL: <http://www.cumhuriyet.com.tr/> (дата обращения: 24.06.2020).

Hürriyet - URL: <http://www.hurriyet.com.tr/> (дата обращения: 23.06.2020).

Sabah - URL: <https://www.sabah.com.tr/> (дата обращения: 25.06.2020).

ЛИТЕРАТУРА

1. Володина 2007 - Володина Е.Г. Лексические заимствования из английского языка в современном турецком языке (на материале периодики): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.22. Москва, 2007. 239 с.
2. Кононов 1941 - Кононов А.Н. Грамматика турецкого языка. М.: Издательство Академии наук СССР, 1941. 312 с.
3. Литература Востока в Средние века 1970 - Литература Востока в Средние века. Часть II // под ред. Н.И. Конрада, И.С. Брагинского, Л.Д. Позднеевой. М.: Издательство Московского университета, 1970. 463 с.
4. Оганова, Андрианов 2014 - Оганова Е.А., Андрианов А.В. Турецкий язык в контексте современных глобализационных процессов: внутри- и экстралингвистические факторы // Глобалистика как область научных исследований и сфера преподавания. М.: Издательство МГУ, 2014. С. 350-357.
5. Старостов 1970 - Старостов Л.Н. «Языковая революция» в современной Турции // Проблемы изучения языковой ситуации и языковой вопрос в странах Азии и Северной Африки. М., 1970. С. 113-120.
6. Шлыков 2011 - Шлыков П.В. Турецкий национализм в XX веке: поиски национальной идентичности // Вопросы национализма. 2011. № 5. С. 135-156.
7. Albachten 2015 - Albachten Ö.B. The Turkish Language Reform and Intralingual Translation // Tradition, Tension and Translation in Turkey. 2015. P. 165-180.
8. Demirel, Yılmaz 2013 - Demirel E., Yılmaz Tuğran D.A Corpus Analysis of Loanwords in Turkish Media Language: Preferences of Readers // İnönü University International Journal of Social Science Humanities. Vol. 2. No. 1. 2013. P. 50-66.
9. Göksel, Kerslake 2005 - Göksel A., Kerslake C. Turkish: A Comprehensive Grammar. London and New York: Routledge, 2005. 624 p.
10. Kahya 2008 - Kahya H. Cumhuriyet Dönemi Gazete Haber Dili Üzerinde İstatistiksel Bir Araştırma (Cumhuriyet Gazetesi Örneği) // Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Vol. 1/4. 2008. S. 311-327.
11. Nişanyan Sözlük - URL: <https://www.nisanyansozluk.com/?> (дата обращения: 29.06.2020).
12. Şehsoy 2006 - Şensoy F. Medya ve İletişim Yolu ile Türkçeye Girmiş Yabancı Sözcükler. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne, 2006. 91 s.
13. TDK Sözlüğü - URL: <https://sozluk.gov.tr/> (дата обращения: 30.06.2020).

© Алексеева Ольга Андреевна (worksign@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ОСОБЕННОСТИ АМЕРИКАНСКОЙ ОТРАСЛЕВОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ (НА ПРИМЕРЕ ВОЕННЫХ ПЕРЕВОДНЫХ СЛОВАРЕЙ)

Балканов Илья Владимирович

К.ф.н., доцент, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, Москва
i-balkanov@mail.ru

AMERICAN SPECIALIZED LEXICOGRAPHY (BASED ON MILITARY BILINGUAL DICTIONARIES)

I. Balkanov

Summary: This article studies into the specifics of military translation, or bilingual, dictionaries published in the United States of America within the Military Dictionary Project in the XX century. It analyzes and summarizes the experience accumulated in the field of specialized (military) lexicography, investigates the structure of the military dictionaries, provides their comparative analysis. The research should be considered relevant as it probes into the issues related to the current state of theoretical and practical specialized lexicography, including military lexicography, summarizes the specifics of the structure of American military bilingual dictionaries, and considers their application by military translators and interpreters.

Keywords: translation dictionary, military vocabulary, military terminology, bilingual lexicography, minimal dictionary, microstructure of electronic illustrated translation dictionary.

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию особенностей военных переводных словарей, изданных в США в рамках проекта «Military Dictionary Project». Целями исследования стали анализ и обобщение накопленного опыта по отраслевой (военной) лексикографии, изучение особенностей структуры данных военных словарей, их сравнительно-сопоставительный анализ. Выбранную тему следует считать актуальной, поскольку она затрагивает вопросы, связанные с текущим состоянием теоретической и практической отраслевой, в том числе военной, лексикографии, обобщает особенности структуры американских военных переводных словарей, раскрывает особенности их применения в практической деятельности военного переводчика.

Ключевые слова: переводной словарь, военная лексика, военная терминология, двуязычная лексикография, словарь-минимум, микроструктура электронного иллюстрированного переводного словаря.

На Западе попытки глубокого изучения и систематизации структуры двуязычных словарей были предприняты в первой половине XIX века: основное внимание тогда сосредоточилось на исследовании англо-латинских словарей эпохи Средневековья. В дальнейшем на протяжении всего XIX века наблюдается тенденция к увеличению интереса ученых к изучению теоретических аспектов составления переводных словарей. Британские и американские лингвисты, в числе которых А. Вэй и А. Мэйхью, закладывают основы анализа мега-, макро- и микроструктуры, результатом чего стали первые работы в области теоретической двуязычной лексикографии. А уже во второй половине XX века в научных работах советского лексикографа Л.В. Щербы были заложены основы теоретической лексикографии как самостоятельной научной дисциплины.

С развитием компьютерных и информационных технологий представление о теоретической и практической лексикографии в очередной раз изменилось. Современные двуязычные, или переводные, словари создаются на единой платформе и представляют собой сочетание общих и отраслевых (специальных) словарей, а также толковых словарей и словарей лексической сочетаемости

как входного языка, так и выходного языка. При этом основными задачами словаря остаются «упорядочивание слов по различным категориям, описание значений слов и их принадлежности к различным частям речи, транскрибирование» [1; с. 19].

Однако практическая лексикография значительно опережает теоретическую, что обуславливает необходимость проведения сравнительно-исторического и сопоставительного анализа общих и отраслевых переводных словарей в целях обобщения накопленного опыта и изучения путей и подходов к составлению словарей, предложенных лексикографами разных стран.

Целью нашего исследования является рассмотрение особенностей структуры традиционных, или бумажных, и электронных отраслевых (военных) переводных словарей, выпущенных в США в XX веке.

Вопросом изучения военных переводных словарей занимались многие известные лексикологи и лексикографы. Среди них одной из самых значимых фигур был Г.А. Судзиловский, который «посвятил себя изучению военной лексики и описанию ее особенностей, что при-

вело к созданию фундаментальных трудов в области составления общих и специальных словарей» [2, с. 37]. В своих трудах он предлагал разделить военную лексику на эмоционально окрашенные элементы военной лексики и военную терминологию [3, с. 1012]. При этом военная терминология представляет собой «пласт лексики, используемой в военной сфере для обозначения вооружения и военной техники, оперативно-тактических и боевых действий и другого рода понятий, имеющих отношения к военной сфере» [4, с. 34], а эмоционально окрашенные элементы военной лексики «являются в большинстве случаев стилистическими синонимами соответствующих военных терминов» [5, с. 104].

Ниже приведены примеры использования эмоционально окрашенной лексики в военных переводных словарях:

- **rookie** разг. новичок, новобранец
- **brass** разг. офицеры

Начало XX века ознаменовалась большими социально политическими потрясениями, следствием которых стали многочисленные военные конфликты и революционные движения. Изменения в тактике ведения как оборонительных, так и наступательных действий, создание новых видов вооружений и военной техники, усиление роли допросов и растущей значимости разведывательных сведений, потребовал от лексикографов вносить изменения в уже существующие словари и составлять новые.

В СССР в первой половине XX века военная двуязычная лексикография развивалась усилиями выдающегося лексикографа А.М. Таубе, который занимался составлением различных переводных военных словарей (немецко-русских, англо-русских и французско-русских).

В то же время минобороны США начинает проект «Military Dictionary Project», в рамках которого реализуется программа создания переводных словарей, с помощью которых американские военнослужащие могли бы взаимодействовать с представителями других стран и национальностей, в том числе во время ведения боевых действий.

За время Второй мировой войны лексикографы проекта «Military Dictionary Project» выпускают и впоследствии переиздают следующие словари:

- ТМ 30-254 Military Dictionary (военный англо-русский и русско-английский словарь 1941 г.);
- ТМ 30-257 Military Dictionary (военный англо-португальский и португальско-английский словарь 1941 г.);
- ТМ 30-259 Military Dictionary (военный англо-итальянский и итальянско-английский словарь 1942 г.);
- ТМ 30-255 Military Dictionary (военный англо-не-

мецкий и немецко-английский словарь 1941 г.);

- ТМ 30-250 Military Dictionary (военный англо-испанский и испано-английский словарь 1941 г.);
- ТМ 30-253 Military Dictionary (военный англо-французский и французско-английский словарь 1943 г.);
- ТМ 30-541 Military Dictionary (военный англо-японский и японско-английский словарь 1944 г.);
- ТМ 30-533 Military Dictionary (военный англо-китайский и китайско-английский словарь 1944 г.).

Кроме того, в годы Войны были выпущены «разговорники и справочники по многим европейским (сербохорватскому, исландскому, венгерскому, румынскому), ближневосточным (марокканскому, арабскому), азиатским (вьетнамскому, малайскому, кхмерскому) и другим редким языкам» [6, с. 115].

Так, англо-итальянский словарь ТМ 30-259 Italian Military Dictionary 1943 года был разработан в связи с подготовкой США к ведению боевых действий на территории Апеннинского полуострова. В мегаструктуре данного словаря, как и всех других словарей проекта «Military Dictionary Project», можно выделить краткую вводную часть, словником и приложения-списки. При этом словник делится на итальянско-английский и англо-итальянский словари и словарь сокращений. Англо-итальянская часть словника состоит из 6 500 терминов, а итальянско-английская – 7 000. Аналогичную структуру имеет и англо-немецкий военный словарь ТМ 30-506 German Military Dictionary, который вышел в 1944 году незадолго до высадки союзников в Нормандии тиражом в несколько тысяч экземпляров. Данный словарь представляет собой дополненную и расширенную версию словаря ТМ 30-255 German Military Dictionary, вышедшего в 1941 году.

Вторая половина XX века ознаменовалась усилениями научно-технического прогресса, информатизацией общества и целым рядом социально-политических потрясений, следствием которых стал переход от многополярного мира к однополярному. Создание новых видов вооружений и военной техники, изменения в стратегии и тактике ведения боевых действий потребовали от лексикографов вносить изменения в уже существующие словари и составлять новые.

В США развитие двуязычной лексикографии активно продолжилось и в послевоенный период. В ходе реализации программы помощи странам Европы, или «Плана Маршала», появилась острая необходимость в переводчиках, в том числе военных. Для обучения такого рода специалистов министерство обороны продолжает проект создания военных словарей. Создаваемые переводные словари отличаются друг от друга мега-, макро- и микроструктурой и требуют более тщательного анализа.

Англо-вьетнамский словарь 1969 года был разработан в связи с началом войны во Вьетнаме. Он представляет собой переводной словарь-разговорник для военнослужащих армии США, участвующих в работе с переводной документацией и допросах военнопленных. В предваряющих текстах содержатся правила пользования словарем и дается краткое пояснение того, как данный словарь должен помочь военнослужащему в выполнении возложенных на него обязанностей. Корпус словаря делится на уже привычные для проекта военных словарей четыре раздела: англо-вьетнамский словарь, вьетнамо-английский словарь, условные обозначения и сокращения, приложения. Вокабулы расположены в начально-алфавитном (прямом) порядке. В словарных статьях используются стилистические пометы разговорного толка: США учувствуют в гражданской войне и борются с группировками повстанцев. В целом данный военный словарь ориентирован на специалиста в области военного перевода, который является носителем английского языка, что находит отражение в предельно простой структуре словарной статьи, когда эквиваленты приводятся в правой части после специального знака (_ _):

personnel (n) _ _ nhân viên, cán bộ, nhân sự
napalm bombs (n) _ _ bom napalm

Необходимость существования другого словаря Проекта, англо-персидского словаря 1971 года, обусловлена нарастанием напряжения в отношениях США и Ирана. Данный словарь является двухтомным изданием на 60 000 лемм. В словарных статьях присутствуют фразеологические единицы, продемонстрировано стилистическое расслоение лексики персидского языка. В словник помещены военные термины, встречающиеся в боевых уставах и документах (warplane «موشک های هواپیما» и engine «موتور»). Экстралингвистическую информацию можно получить из приложений и помет, которые отражают сферу применения, стилистическую окраску и культурные реалии. Приложения содержат сравнительную и описательную информацию о воинских званиях в вооруженных силах государства Иран.

Необходимость существования англо-дари словаря 1986 года обусловлена активным участием США в событиях в Афганистане. В рамках помощи различным группировкам Афганистана и поставок им оружия требовалось качественное знание языков народов Афганистана, одним из которых является дари. Именно для этих целей министерством обороны был разработан англо-дари военный и технический словарь, который содержит около 40 000 словарных статей и охватывает наиболее употребительную и устоявшуюся военную терминологию дари по всем видам вооруженных сил, устройству и эксплуатации различной военной техники, управлению войсками и их боевому применению, прохождению военной службы, организации быта и жизни военнослужащего. В конце словаря даются: основные географические назва-

ния; команды и формы докладов; условные сокращения, применяемые в боевых и служебных документах; таблица воинских званий; календари – солнечный хиджры и европейский. При составлении словаря использовались афганские полевые наставления, руководства и пособия по устройству и эксплуатации военной техники.

Словарь построен по алфавитно-гнездовой системе. Составные термины находятся в гнезде основного определяемого слова. Основной термин в гнезде заменяется знаком тильдой «~», которая ставится на первое место. Факультативная часть заключена в круглые скобки:

armor:
~, **bulletproof armor** گلوله ضد زره
nuclear (ای اتم) یا هسته

В заключительных разделах приводятся некоторые афганские заимствования и список условных сокращений, применяемых в боевых документах и переписке афганских военных. Например:

В заключительных разделах приводятся некоторые афганские заимствования и список условных сокращений, применяемых в боевых документах и переписке афганских военных. Например:

section:
short: ند full: بخش

Данный словарь предназначен для переводчиков и специалистов в области военной терминологии Афганистана и может быть использован в качестве разговорника в тех случаях, когда нужно в течение короткого времени дать правильный перевод или пояснение адресату.

Развитие военной науки происходило на всех этапах развития общества. Происходило появление новых родов войск и видов вооруженных сил, систем вооружения, тактик и стратегии ведения боевых действий. Все это приводило к созданию огромного количества специальных военных лексически единиц, которые должны были быть систематизированы, в том числе в двуязычных военных словарях.

Все изученные нами словари имеют типовую мега-, макро- и микроструктуру и выполняют функцию подбора эквивалентов для дальнейшего их использования пользователем в процессе перевода и лингвистического обеспечения военной деятельности. Проект Military Dictionary Project позволил американским военным на протяжении всего XX века отвечать на постоянно растущие потребности армии и флота в военных переводчиках, успевать отслеживать изменения в военной сфере, накапливать и передавать опыт создания военных переводных словарей, которые в условиях XXI века – века цифровых технологий – предстоит представить в новом электронном формате.

ЛИТЕРАТУРА

1. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л.: Наука, 1974
2. Балканов, И.В. Теоретические аспекты двуязычной лексикографии (на материале военных переводных словарей): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / И.В. Балканов. – М., 2017. – 194 с.
3. Англо-русский военный словарь: ок. 50 000 терминов / под общ. ред. Г.А. Судзиловского. – М.: Воениздат, 1968. – 1 064 с.
4. Шевчук, В.Н. Военно-терминологическая система в статике и динамике: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10. 02.19 / В. Н. Шевчук. – М., 1985. – 43 с.
5. Судзиловский, Г.А. Сленг – что это такое? / Г.А. Судзиловский. – М.: Воениздат, 1973. – 182 с.
6. Балканов, И.В. Теория и практика зарубежной военной лексикографии периода второй мировой войны (на материале военных переводных словарей, выпущенных в США в 1941-45 гг.) / И.В. Балканов // Политическая лингвистика. – 2016. – № 2. – С. 112 – 117.

© Балканов Илья Владимирович (i-balkanov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА CAR В РЕЧИ СОВРЕМЕННЫХ АМЕРИКАНСКИХ АВТОМОБИЛИСТОВ

Гимаев Ян Айратович

*К.филол.н., старший преподаватель, Финансовый университет при правительстве Российской Федерации
yan094@mail.ru*

PECULIAR FEATURES OF THE CONCEPT CAR ACTUALIZATION IN MODERN SPEECH OF AMERICAN DRIVERS

Ya. Gimaev

Summary: Aim is to identify the peculiar features of the concept CAR in modern speech of American drivers and compare them to the peculiar features of the corresponding concept in Russian drivers' speech. The functioning of the words that show the peculiar features of the concept CAR is reviewed by the author. The main methods of research are linguistic observation, description, interpretation and conceptual analysis. The lexical and syntactic items representing the concept of a car in public consciousness of Americans is determined. The research results make contribution to the conceptual analysis practice.

Keywords: concept, linguistic view of the world, public linguistic consciousness, anthropomorphism, speech.

Аннотация: Цель статьи – выявление особенностей функционирования концепта CAR в речи современных американских автомобилистов и их сравнение с особенностями концепта АВТОМОБИЛЬ в речи российских автомобилистов. Автором осуществлены наблюдения за использованием в речи американских автомобилистов слов, отражающих особенности концепта CAR. При проведении исследования применены методы лингвистического наблюдения, описания, интерпретации результатов и концептуальный анализ. Выявлены лексические и синтаксические средства, с помощью которых создаётся образ автомобиля в массовом сознании американцев. Результаты исследования вносят вклад в практику концептуального анализа.

Ключевые слова: концепт, языковая картина мира, массовое языковое сознание, антропоморфизм, речь.

В XX веке автомобиль как явление культуры человечества и причина важных процессов и изменений в социальной жизни населения становится объектом исследования социологов, философов и лингвистов.

Языковеды включились в эту работу позднее представителей других наук. Отечественные лингвисты обнаружили в языковой картине мира носителей русского языка наличие соответствующего концепта. Е.Н. Булатникова описала языковые и национально-культурные признаки, составляющие содержание концепта АВТОМОБИЛЬ, определила область его пересечения с концептом ЛОШАДЬ, обнаружив смысловую преемственность первого [2].

Впоследствии многие лингвисты стали обращать внимание на различные аспекты функционирования концепта АВТОМОБИЛЬ в массовом сознании носителей русского языка [1; 3; 4; 5; 6; 14].

В.В. Барбун пришла к выводу о том, что в русском языковом сознании данный концепт приобретает явно выраженный антропоморфизм [1, с. 125], то есть имеет признаки одушевления, уподобления людям. Стоит добавить, что концептуальное «одушевление» автомобиля может проявляться как на лексическом, так и на синтаксическом уровнях языка, в том числе в виде речевых ошибок [5, с. 51].

Я.А. Дидиликэ, В. Вихляев и С. Чарыев, рассматривая языковую репрезентацию концепта АВТОМОБИЛЬ в рекламном дискурсе на английском языке, также приходят к выводу о том, что в рекламных текстах автомобиль регулярно «метафорически представляется как живое существо – человек или животное» [8, с. 212], а Н.В. Данилевская и Вань Нин выделили ключевые смыслы в автомобильных рекламных слоганах, и одним из таких смыслов оказался «Автомобиль – партнёр/друг» [7, с. 191].

Очевидно, что создатели рекламных слоганов опираются на живую речь автомобилистов, потенциальных покупателей. Если бы в массовом сознании владельцев машин изначально не присутствовало концептуальное одушевление автомобилей, реклама сформировать его не смогла бы. В данный момент она лишь использует и расширяет уже готовый образ.

По нашему мнению, одушевление образа автомобиля в речи американцев изучено меньше, чем аналогичное явление в речи отечественных автомобилистов. В связи с этим данный вопрос представляется актуальным и перспективным для исследования.

«Одушевление» машин в речи автомобилистов мы трактуем как результат положительной оценки автомобилей своими владельцами. Такая оценка, безусловно, напоминает нам традицию внимательного отношения к лошадям, помощникам людей. Положительная оценка

автомобилей возникает не столько благодаря высокой стоимости машин, сколько из-за их незаменимости для многих современных людей. Сегодня автомобили подобно лошадям в прошлых столетиях используются для работы, отдыха, путешествий, демонстрации социального статуса и т.д.

Безусловно, большую роль в актуализации одушевления концепта АВТОМОБИЛЬ / CAR в массовом сознании людей играет современная реклама, стремящаяся возбудить у покупателей автомобилей «чувства привязанности или даже любви к товару, которые могут быть в полной мере направлены только на живой объект» [11, с. 121], или создающая образ автомобиля как «друга или члена семьи» [9, с. 40-41]. Однако смысловой компонент «партнёр / друг» в изучаемом концепте появился не благодаря рекламе и средствам массовой информации, а благодаря положительной оценке объекта.

Данные обстоятельства сформировали и продолжают укреплять в русской лингвокультуре образ автомобиля как большой ценности не только из-за высокой цены, способности помогать в работе и в личных делах, но и благодаря способности быть максимально персонифицированным объектом с набором личностных качеств, характера и т.д.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что в массовом сознании более богатых и ранее «автомобилизированных» американцев автомобиль как средство передвижения является меньшей ценностью, а соответствующий концепт в лингвокультуре граждан США занимает не такое важное положение.

Тем не менее, остаётся вопрос, является ли концепт CAR в сознании американцев столь же антропоморфным, как концепт АВТОМОБИЛЬ в массовом сознании жителей России. Любопытно, прослеживается ли в лингвокультуре жителей США аналогичная преемственность между концептами HORSE и CAR.

Преемственность между концептами CAR и HORSE, безусловно, существовала с момента появления самоходных транспортных средств. Первые автомобили были созданы в англо-американской среде и получили образную связь с лошадьми в виде измерения «мощности автомобильного двигателя в «лошадиных силах» и в определении выносливости автомобиля» [13, с. 87]. Кроме того, вероятно, с отсылкой к образу лошади были даны названия составным частям машины, таким как кузов (*the body of a car*) или фары (*headlights*).

Можно отметить, что в 60-х годах XX века в Америке стали появляться так называемые *pony cars*, «модели легковых автомобилей со спортивным или стилизованным под спортивный дизайном, но, как правило, не имеющие

в базовой комплектации мощных двигателей» [16]. Одной из культовых машин этого класса по сей день остаётся Ford Mustang, хотя современные машины этой модели уже не имеют маломощных двигателей и не называются *pony cars*. Интересен тот факт, что при выборе названия для данной модели в начале 1960-х годов рассматривались варианты *Puma, Cheetah* (*нума, гепард*), но «лошадное» название оказалось более подходящим [17].

Однако в последние десятилетия образная связь между концептами CAR и HORSE не поддерживается новыми языковыми примерами. А вот направленность концепта CAR на человека, его внешность, характер и поведение подтверждается многочисленными примерами в современной разговорной речи.

Нами были рассмотрены высказывания из различных Интернет-форумов автомобилистов США, текстовые обзоры моделей автомобилей на американских сайтах, новостные сообщения. Анализ данных текстов показал, что «одушевление», «очеловечивание» машин в речи американских автомобилистов осуществляется как на лексическом, так и на синтаксическом уровнях, хоть и, возможно, не в такой степени, в какой машины «одушевляются» носителями русского языка.

Говоря о своих автомобилях, американцы могут подобно россиянам использовать синецдоху, выдавая работу отдельных агрегатов за работу машины целиком (*глохнет, разогревается*), при этом сам автомобиль может *хотеть заглохнуть* или *иметь симптомы / проблемы*:

A year ago, I had a problem with my 95 GMC wanting to stall out when warmed up...

My 1994 Chevy 1500 5.7L has the same symptoms. Runs great till it warms up.

My 1992 Suburban had the same exact issue [18].

В речи российских автомобилистов активно используются глаголы, характеризующие машины как одушевлённые существа: *автомобиль плетётся как черепаха, прётся, несётся, летит, мчится, уступает дорогу, въехал в столб, подмигивает, ест (жрёт) резину / масло; машины обувают, переобувают* и т.д. [5, с. 50]. Употребляя подобные выражения, носитель языка как бы забывает о том, что все эти действия производятся водителем, управляющим транспортным средством, или происходят по законам физики, а сам автомобиль – это лишь орудие или неодушевлённый объект действия человека.

В речи американских автомобилистов мы можем найти лишь немногочисленные глаголы движения, применяемые для характеристики машин, основные значения которых первоначально использовались для наименования действий человека.

Shuffling cars / shuffling of cars – перемещающиеся

автомобили / перемещение автомобилей на парковке (кем-то) [19]. В этом выражении, на наш взгляд, глагол *to shuffle* не только выступает в значении *перемешивать, тасовать*, но и затрагивает смысловой компонент своего первого значения *шаркать* за счёт звука интенсивного трения колёс об асфальт при парковке. Шаркать – глагол, первоначально обозначающий действие, производимое исключительно людьми в обуви.

The shuffling of cars in and out the garage makes it look like we are holding a Mercedes classic meeting [20].

To yield – уступать (дорогу). В речи англоговорящих автомобилистов не водитель уступает дорогу, а машина *уступает дорогу / имеет право проезда / хочет проехать*:

What does yield right-of-way mean?

It means the other car has the right of way, and you must yield to him, let him go in front of you.

You don't have to stop, just slow down enough for him to get on the highway in front of you.

example: if a person wants to cross the street and a car wants to drive by, and a sign says "yield! pedestrians have right of way" then the person crossed before the car drives by [21].

В данном отрывке интересно также то, что для обозначения автомобиля используется личное местоимение *him* (по правилам грамматики указывающее исключительно на лицо мужского пола), что сближает транспортное средство с человеком в смысловом отношении.

Глагол *to barrel* в американском английском имеет значение *двигаться очень быстро, нестись* применительно к человеку. Впоследствии он получил возможность характеризовать действие автомобиля:

Smith barreled into him, knocking him over [22].

Car barreling into restaurant caught on camera [23].

Возможно, с позиций психологии это объясняется тем, что люди, находясь в машине и двигаясь в потоке машин, а также будучи пешеходами не видят других водителей и не знают, кто находится за рулём соседних автомобилей. Машины воспринимаются как живые существа, ведь каждому автомобилисту присущ свой стиль вождения и поведения на дороге. Это касается всех автомобилистов и пешеходов вне зависимости от культурной принадлежности, национальности и языка.

С точки зрения персонализации концепт CAR в американской английской речи менее антропоморфен, чем концепт АВТОМОБИЛЬ в современной русской. Это, по нашему мнению, связано с тем, что в английском языке глаголы движения изначально в большинстве своём способны обозначать действия как одушевлённых, так и неодушевлённых предметов (*to go, to move, to run* и другие). Да и самой категории одушевлённости / неодушев-

лённости в английском языке нет.

Не только действия человека, воспринимаемые как действия автомобиля, являются признаками антропоморфизма соответствующего концепта. Являясь большой ценностью, машина получает множество наименований, подобных именам людей или кличкам животных. В.А. Гурский выделяет разные способы наименования автомобилей [6], но сам факт называния технического транспортного средства индивидуальным именем уже свидетельствует о высокой степени антропоморфизма концепта АВТОМОБИЛЬ / CAR.

По нашему мнению, американцы более, чем россияне склонны давать имена своим автомобилям. Исходя из цвета, названия модели или просто используя популярные человеческие имена, преимущественно женские, они называют свои личные транспортные средства. Среди наиболее популярных имён *Betsy, Bessie, Betty, Sally, Bertha, Lucy, Fred, Stella* [24]. Стоит отметить популярность разговорных названий определённых марок и моделей американских автомобилей: «*Cad, Caddy, Caddie, Kittie* (для Cadillac); *Chevy* (для Chevrolet), *Pete* (для Peterbilt); *Lizzie* (для фордовской модели «Т»)» [10, с. 13], которые сходны с человеческими именами или создаются по их словообразовательным моделям.

Следует сказать, что в современной речи американских автомобилистов стали использоваться прилагательные, изначально обозначавшие только признаки человека, но вполне способные характеризовать и машину, её отдельные агрегаты или управление.

The brakes are strong [25].

15 Most Beautiful Cars on Sale for 2020 [26].

The great ones offer more engaging handling, better and more responsive steering, and even a manual gearbox [27].

На наш взгляд, подобная метафоричность в современной русской речи проявляется намного сильнее и уже не воспринимается носителями языка как нечто странное. В современной русской лингвокультуре синтагматическими партнёрами существительных *машина* или *автомобиль* могут быть прилагательные *прекрасный, красивый, надёжный, умный, интеллектуальный, резвый, крутой, дерзкий, неприхотливый, brutальный, агрессивный, выносливый, мужественный, женственный* и др. Этот факт объясняется определёнными изменениями в эмоционально-оценочной сфере современного человека, готового решительно реализовывать «намерение дать в тексте / речи оценку всему, о чём повествует, составляет суждение, что описывает, если нечто стало предметом его внимания, вызвало интерес, породило эмоциональную реакцию» [12, с. 289]. А учитывая важное место автомобиля в системе материальных ценностей современных россиян, можно утверждать, что все эти антропоморфные эпитеты являются результатом

большого внимания и интереса россиян к автомобилям.

Стоит отметить, что в отличие от российских автомобилистов, использующих такие образные слова, как *глаза, реснички, губы, бока, улыбка, морда, тапки, задница, ушки* для описания внешности машины [5, с. 50], американцы не склонны называть отдельные элементы автомобиля подобными словами. Исключением можно назвать лишь общепринятую международную метафору *сердца* как двигателя автомобиля:

A pricey special-edition M2 with a 444-hp heart reminds us of the BMWs of the past [28].

Сколько цилиндров может быть у двигателя: сердце машины [29].

В заключении следует признать, что все перечисленные речевые и языковые факты отражают безусловную актуальность изучаемого концепта как в русском, так и в американском языковом сознании. Однако русский кон-

цепт имеет более выраженный ценностный компонент. Это проявляется на всех уровнях данного ментального образования, начиная с его названия. Машина (с XIX в. сложный самодвижущийся механизм, поезд) в России воспринималась (а хорошая иностранная машина продолжает восприниматься) как нечто недостижимое, дорогое. Слово *car* (первоначально имело значение всего лишь повозки, тележки) же отражало и продолжает отражать в первую очередь функциональную сторону соответствующего концепта.

Однако несмотря на прагматизм, положительную оценку функциональности и утилитарности личных транспортных средств жителями США, речь американских автомобилистов, как и речь российских, демонстрирует антропоморфизм как одушевление или очеловечивание образа машины. Такое очеловечивание является едва ли не ключевой особенностью концепта CAR в современном массовом сознании американцев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барбун В.В. Аксиологические признаки концепта «автомобиль» в американской и русской лингвокультурах // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 2016. № 5. С. 118-128.
2. Булатникова Е.Н. Концепты «лошадь» и «автомобиль» в русском языке: автореф. дис.. канд. филол. наук. Екатеринбург, 2006. 23 с.
3. Буряковская В.А. Языковая репрезентация автомобиля в современной массовой культуре (на материале Русско- и англоязычного рекламного дискурса) // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. №1 С.174-177.
4. Бытовова Л.И. Концепт-предшественник и концепт-преемник: «лошадь» и «автомобиль» (на материале русского и хакасского языков) // Филологические науки в России и за рубежом: материалы Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 110-112.
5. Гимаев Я.А. Особенности актуализации концепта МАШИНА в современном русском языковом сознании // Русский язык в славянской межкультурной коммуникации: история и современность. сборник научных трудов. Москва, 2015. С. 48-52.
6. Гурский В.А. Номинация автомобилей их владельцами // Междунар. студ. науч. вестн. 2015. № 4-4. С. 581-582.
7. Данилевская Н.В., Вань Нин Стилистическое своеобразие автомобильных слогов: культурологический аспект // Стереотипность и творчество в тексте. Межвузовский сборник научных трудов. Под ред. М.П. Котуровой. — Пермь: Издательство: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2016. С. 187-200.
8. Дидиликэ Я.А., Вихляев В., Чарьев С. Языковая репрезентация концепта «автомобиль» в информационных и рекламных жанрах массмедиа (на материале английского языка) // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации. Пенза: Наука и Просвещение, 2016. С. 211-213.
9. Ивинских М.П. Когнитивная метафора в рекламе автомобилей // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. Пермь: Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2014. С. 39-42.
10. Коротаева И.Э. Лексико-семантическое поле «Транспорт» в американском варианте английского языка (лингвокультурологический и переводческий аспекты): автореф. дис.. канд. филол. наук. М., 2004. 22 с.
11. Кузнецова М.А. Метафора и метонимия в рекламных слоганах как способ концептуализации образа автомобиля // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. СПб.: Информ. издат. учеб.-науч. центр «Стратегия будущего», 2016. С. 119-122.
12. Леденёва В.В. Омонимы-эвфемизмы бюджетно в современной речи: коммуникативный, прагматический, словообразовательный аспекты // Актуальные проблемы современного языкознания и методики преподавания языка: сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвящённой 120-летию со дня рождения профессора Ивана Александровича Фигуровского. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2019. С. 289-295.
13. Рогалева О.С. Метафорическая репрезентация автомобиля в современном медийном дискурсе (на примере журнала «За рулем») // Концептуальные исследования в современной лингвистике: сб. науч. тр. - СПб.: Горловка, 2010. - С. 85-88.
14. Румеус Н.А. Уподобление автомобиля живому существу: зоо- и антропоморфные образы русской языковой картины мира (обзор публикаций) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2019. № 4 (25). С. 84-86.
15. Румеус Н.А., Федяева Н.Д. Антропоморфность образа автомобиля в русской языковой картине мира: анализ семантико-структурных моделей // Коммуникативные исследования. 2020. Т. 7. № 3. С. 627-638.

16. https://ru.wikipedia.org/wiki/Pony_Car (дата обращения: 28.02.2021).
17. https://ru.wikipedia.org/wiki/Ford_Mustang (дата обращения: 28.02.2021).
18. https://www.cargurus.com/Cars/Discussion-c2021_ds530318 (дата обращения: 28.02.2021).
19. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-russian/shuffle?q=shuffling> (дата обращения: 28.02.2021).
20. https://www.reddit.com/r/mercedes_benz/comments/6bb04w/the_shuffling_of_cars_in_and_out_the_garage_makes/ (дата обращения: 28.02.2021).
21. <https://answers.yahoo.com/question/index?qid=20080720131549AAyoSOq> (дата обращения: 28.02.2021).
22. <https://www.ldoconline.com/dictionary/barrel> (дата обращения: 28.02.2021).
23. <https://edition.cnn.com/videos/us/2017/01/06/car-drives-into-restaurant-hln-banfield.hln> (дата обращения: 28.02.2021).
24. <https://www.thrillist.com/cars/nation/the-most-popular-car-names-in-america-what-your-vehicles-name-says-about-you> (дата обращения: 28.02.2021).
25. <https://www.edmunds.com/kia/telluride/> (дата обращения: 28.02.2021).
26. <https://www.caranddriver.com/features/g15383134/most-beautiful-cars/#sidepanel> (дата обращения: 28.02.2021).
27. <https://www.caranddriver.com/reviews/a35556489/2021-infiniti-q60-red-sport-400-awd-drive/> (дата обращения: 28.02.2021).
28. <https://www.caranddriver.com/reviews/a35535010/2020-bmw-m2-cs-by-the-numbers/> (дата обращения: 28.02.2021).
29. <https://zen.yandex.ru/media/popmech.ru/skolko-cilindrov-mojet-byt-u-dvigatelia-serdce-mashiny-5edc8fe2b9e66247de83ceec> (дата обращения: 28.02.2021).

© Гимаев Ян Айратович (yan094@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



СИМВОЛИКА ЧИСЛОВЫХ КОМПОНЕНТОВ В ПАРЕМИЯХ ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)

SYMBOLISM OF NUMERICAL COMPONENTS IN THE PAROEMIAS OF GERMANIC LANGUAGES (BY THE EXAMPLE OF THE ENGLISH AND GERMAN LANGUAGES)

**N. Gordeeva
S. Kuznetsova
N. Prokhorova**

Summary: The article is devoted to the disclosure of the symbolism of numerical components in the paroemias of the Germanic languages (by the example of the English and German languages). As a result of the conducted analysis, the most frequently used numerical components are identified, and their classification according to the frequency of their usage in the paroemias of the English and German languages is presented. Primary attention is paid to the explanation of the symbolic meaning of numerical components in paroemias.

Keywords: Germanic languages, paroemias, proverb, saying, numerical component, symbolism of numerical components.

Гордеева Наталья Владимировна

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»; Педагогический институт им. В.Г. Белинского
staroctina@bk.ru*

Кузнецова Светлана Викторовна

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»; Педагогический институт им. В.Г. Белинского
kuznetsovasv@inbox.ru*

Прохорова Наталья Юрьевна

*К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»; Педагогический институт им. В.Г. Белинского
otstan1989@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена раскрытию символики числовых компонентов в паремиях германских языков (на примере английского и немецкого языков). В результате выполненного анализа выявлены часто встречающиеся числовые компоненты, представлена их классификация по частоте их употребляемости в паремиях английского и немецкого языков. Основное внимание уделено объяснению символического значения числовых компонентов в паремиях.

Ключевые слова: германские языки, паремии, пословица, поговорка, числовой компонент, символика числовых компонентов.

Несмотря на все метаморфозы, происходящие в мировом пространстве, нельзя представить свою жизнь без обмена знаниями с помощью родного или иностранного языка. Язык является коммуникативным средством передачи информации, знаний, опыта людей. Весьма точно и емко представлено определение понятия «язык», данное Н.Н. Болдыревым. Автор характеризует язык, как окно в окружающий и духовный мир человека, его интеллект, средство доступа к тайнам мыслительных процессов [2]. Но в то же время нельзя не согласиться с А.Г. Спиркиным в том, чтобы раскрыть тайны человеческого сознания одного языка все же недостаточно, здесь необходима взаимосвязь языка и культуры, мифологии и фольклора с их богатым арсеналом символических средств [12]. На наш взгляд, одним из ярких примеров таких символических средств являются паремии, то есть пословицы и поговорки, которые несут в себе опыт поколений, мудрость людей и культурное многообразие народа, которому они принадлежат. Для нас особый интерес представляют паремии с числовой символикой в германских языках (на примере английского и немецкого языков).

Актуальность исследования определяется важностью рассмотрения семантики числовых компонентов в паремиях германских языков, что способствует лучшему пониманию особенностей английской и немецкой культур.

Цель работы заключается в семантическом описании числовой символики английских и немецких паремий.

Задачи: проанализировать английские и немецкие паремии с числовой символикой; представить их классификацию согласно частоте употребления числовых компонентов в паремиях.

Научная новизна заключается в интерпретации числовых компонентов, встречающихся в паремиях английского и немецкого языков, в классифицировании паремий по частоте употребления в них числовых символов.

Методы исследования: метод сопоставительного анализа, метод когнитивной интерпретации, количественный анализ.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно вносит вклад в исследование фольклора германских языков на примере изучения паремий, так как расширяются знания о семантическом и культурном значении числовых символов.

Практическая значимость исследования заключается в информативной значимости для студентов бакалавриата в вузах при изучении лингвострановедения, фольклора Великобритании и Германии в процессе обучения английскому и немецкому языкам, а также на курсах изучения германских языков.

С точки зрения Г.Л. Пермякова, паремии являются «особыми единицами и знаками языка», необходимыми элементами общения. В данных знаках заложена специфическая информация, они обозначают жизненные и мысленные ситуации или отношения между теми или другими объектами [8]. Как отмечает Н.И. Ефремова, «комплекс паремий представляет собой макротекст, в котором запечатлены житейский и социально-исторический опыт языкового коллектива» [3]. Мы полагаем, что более точное определение паремий представлено Л.Б. Савенковой. По мнению автора, паремия – это мудрое изречение, которое выступает в виде родового термина для понятий «пословица» и «поговорка», может быть определена как устойчивое в языке и воспроизводимое в речи анонимное изречение, пригодное для употребления в дидактических целях [9].

В данной работе мы не ставим перед собой цели поиска сходств и отличий между пословицами и поговорками. Мы, следуя Савенковой Л.Б., обобщенно называем данные понятия паремиями, но, тем не менее, считаем необходимым представить определения данных понятий.

Пословица – это краткое, устойчивое, ритмически организованное изречение назидательного характера, обладающее буквальным и переносным смыслом, в котором зафиксирован многовековой опыт народа [5].

Поговорка – это краткое изречение, нередко назидательного характера, имеющее только буквальный план, составляющее законченное предложение [4]. Из определений понятно, что пословицы и поговорки имеют схожие черты, поэтому в своей работе мы не будем их разграничивать, обозначив их как паремии.

Несомненно, хотелось бы отметить в качестве особенностей названных паремий лаконичность и ритмичность, естественность и меткость, тактичность и корректность, выразительность и образность. В довольно кратких предложениях заложены глубокие мысли, передающие эмоции, чувства, переживания человека, они являются нитями, прочно связывающими поколения.

Паремии ясны и понятны всем, так как содержат в своем составе вполне определенные слова, передающие житейский опыт, быт, народные нравы и приметы, хотя и не лишены некоторой загадочности, символизма, так как метафоризированы.

Следует отметить, что в любом языке весьма распространены паремии с числовым компонентом. Это удивительно, ведь числовая магия всегда манила и привлекала людей, с ее помощью описывались природные реалии, ритуальные действия, взаимоотношений людей, исторические и культурные события. Вне зависимости от языка, на котором говорили люди, они могли понять и раскрыть смысл услышанного, так как числовые символы были для всех узнаваемы. В качестве примера в данной работе мы хотели бы продемонстрировать паремии с числовыми компонентами в английском и немецком языках, расшифровать значения, заложенные в них.

Выделив и проанализировав паремии с числовыми компонентами в английском и немецком языках, представим классификацию паремий по частоте употребления в них числовых компонентов (по степени убывания).

1. К первой категории относится числительное один, которое в обоих языках занимает лидирующую позицию и встречается в огромном количестве паремий. Данному числу отдается особое предпочтение, так как оно весьма емкое и в нем заложено и позитивное и негативное значения. С одной стороны, данный символ является первым порядковым элементом, наделяется силой и значимостью, например, «**Eine** Kuh deckt viel Armut zu» – «Одна корова ликвидирует большую бедность» [15]. С другой стороны, в нем отражаются негативные характеристики (невнимательность, ложь, воровство), например, «In at **one** ear and out at the other» – «Входит в одно ухо и выходит в другое» [1, с. 14]; «**One** lies makes many» – «Одна ложь создает много» [1, с. 74]; «Wer **einmal** lügt, dem glaubt man nicht, und wenn er auch die Wahrheit spricht» – «Кто один раз солгал, тому не верят, если он даже говорит правду» [15]; «**One** thief robs another» – «Один вор грабит другого» [1, с. 18]. И все-таки один – это очень мало «**Ein** Mann (ein Mädchen) macht keinen Tanz, **eine** Blume keinen Kranz» – «Один человек не составит танца, из одного цветка не сделаешь венка» [15].

2. Вторую позицию занимают паремии с числительным два. Данное число являет собой символ противопоставления, противоположности, разделения единства на части, что не способствует сплочению, единению и гармонии. Примером служат следующие паремии: «No man can serve **two** masters» – «Никто не может служить двум господам» [1, с. 30]; «**Zwei** harte Steine mahlen selten reine» – «Два жестких жернова хорошей муки не намелят» [15].

В одной паремии довольно часто можно встретить противоположные значения единицы и двойки. Например, «**Two** dogs over **one** bone seldom agree» – «Две собаки об одной кости редко договариваются» [1, с. 29]; «Besser **zweimal** messen, als **einmal** vergessen» – «Лучше дважды измерять, чем один раз забывать» [15], «**Eine** Stunde Schlaf vor Mitternacht ist besser als **zwei** danach» – «Один час сна до полуночи – лучше двух после» [15]. Можно сделать вывод, что двойка в этом случае несет скорее негативный смысл по сравнению с единицей.

3. Наряду с количественными числительными в паремиях также довольно часто употребляются и порядковые числительные – первый, второй, реже третий. Отнесем данную категорию паремий к третьей группе. «The **first** step is the hardest» – «Первый шаг самый трудный» [1, с. 68]; «Habit is a **second** nature» – «Привычка – это вторая натура» [1, с. 112]; «Der **erste** Gedanke ist nicht immer das beste» – «Первая мысль – не всегда самая лучшая» [7]; «Ein alter Fuchs geht nicht zum **zweiten** Mal ins Garn» – «Старую лису второй раз в капкан не заманишь» [7]; «Was kommt in den **dritten** Mund, wird aller Welt bald **kund**» – «Что переходит в третьи уста, скоро станет известным всему миру» [15]. Порядковое числительное первый отражает негативный подтекст. Первое – не всегда самое лучшее, первый шаг бывает трудным и необдуманым, в то время как последующие действия являются более спокойными и рассудительными, несущими полученный опыт и знания.

4. К следующей группе отнесем паремии с числовым компонентом три. Данное число обозначает множественность, большое число или скопление. Тройка олицетворяет собой так же символ конфликта. Особенно это заметно, если в паремии содержатся другие числительные. Троичность может быть разделена на двойственность и единство, например, «**Two** is a company, but **three** is none» – «Двое – это компания, а трое – нет» (Двум – любо, третий не суйся) [1, с. 30]; «Lieber heute **ein** Ei als morgen ihrer **drei**» – «Лучше одно яйцо, да сегодня, чем три завтра» [7]. Тройка, символизируя некую массовость и неоднозначность, имеет отрицательное значение.

5. К следующей группе принадлежат паремии с числительными четыре, пять, семь. Они встречаются в пословицах и поговорках обоих языков значительно реже по сравнению с предыдущими. Рассматривая различные трактовки числа четыре, необходимо отметить священное отношение к нему. Оно символизирует целостность, устойчивость, совокупность, например, четыре стороны света, четыре времени года, четыре главных добродетели: мудрость, твердость, справедливость, умеренность. Но, несмотря на все положительное, заложенное в данном числительном, в пословицах чаще мы можем встретить его обратную сторону. Данное число передает страдание, понимание того, что и нечто стабильное

и устойчивое тоже имеет минусы. Например, «A horse stumbles that has **four** legs» – «Конь с четырьмя ногами тоже спотыкается» [1, с. 55]; «Nicht alle Esel haben **vier** Beine» – «Не все ослы о четырех ногах» [7]. Подобное употребление числа четыре в паремиях можно объяснить с точки зрения эзотерики, а именно, страдание – это единственное средство очищения.

Число пять можно интерпретировать двояко. С одной стороны, данное число выражает идею «совершенного человека», для которого характерна развитая воля, желающего управлять всеми. Трактующее значение представлено в английской паремии «He that will thrive, must rise at **five**» – «Кто хочет преуспевать, тот должен вставать рано» [1, с. 61]. С другой стороны, пять тождественно риску. Нельзя требовать от человека того, что он не может сделать. Подобное значение можно встретить в немецкой паремии «Man kann nicht **fünf** Beine auf ein Schaf verlangen» – «Овцу о пяти ногах не требуй» [7]. Поэтому паремии с числительным пять имеют как положительный, так и отрицательный подтекст.

Магия семерки в культурах различных народов мира была связана со значением максимума, предела, полноты. Необходимо отметить, что наиболее прочные и работоспособные группы состояли из трех или семи человек, связанные одной задачей. Данное число представлено в следующих паремиях «Keep a thing **seven** years and you will find a use for it» – «Храни вещь семь лет, и ты найдешь ей применение» [1, с. 22]; «**Sieben** sollen nicht harren auf einen Narren» – «Семеро одного не ждут» [7]. В этом случае семеро представляют собой некий коллектив, объединенный одной целью, что, несомненно, положительно.

6. И, наконец, в последней категории представим числовые компоненты круглых чисел, а именно десятков и тысяч: двадцать, тридцать, сорок, пятьдесят, сто, тысяча. Особое внимание привлекает число сорок, поскольку сорокалетие считается важным периодом в жизни человека. Это период зрелости, мудрости, накопленного жизненного опыта. На данном этапе жизни человека происходит осмысление прожитых лет, изменение сознания, устоев. От того как человек правильно организует свое мировосприятие, зависит его дальнейшая жизнь. Такое значение ярко передают следующие паремии «A fool at **forty** is a fool indeed» – «Дурак в сорок лет окончательный дурак» [1, с. 14]; «Wer vor **zwanzig** Jahren nicht hübsch wird, vor **dreißig** Jahren nicht stark, vor **vierzig** nicht witzig und vor **fünfzig** nicht reich, an dem ist alle Hoffnung verloren» – «Кто в двадцать лет не красив, в тридцать не силен, в сорок не умен и в пятьдесят не богат, тому нечего ждать» [7]. Отметим, что важные жизненные периоды человека представлены десятилетиями, то есть круглыми числительными-десятками. Они знаменуют определенные этапы форми-

рования и развития личности.

Общее значение для числа сто – это завершенность. Но нередко можно встретить исключения. В некоторых паремиях данное число противопоставляется одному. Один качественный предмет намного лучше, чем сто некачественных, например, «One good head is better than a **hundred** strong hands» – «Одна хорошая голова лучше, чем сотня сильных рук» [1, с. 7]; «Freunde in der Not gehn **hundert** auf ein Lot» – «В беде сотня друзей весит очень мало [15]

В числе тысяча заложено идеальное количество времени для созревания духовно-осознанного поступка человека или общества в целом. «A picture is worth a **thousand** words» – «Картинка стоит тысячи слов» [14]; «Mit einem Handwerk kommt man weiter als mit **tausend** Gulden» – «С ремеслом уйдешь дальше, чем с тысячью гульденов» [7].

Что касается остальных числительных, они встречаются в обоих языках крайне редко, либо не употребляются совсем. Мы полагаем, это связано с историей появления чисел. В древности самыми узнаваемыми и важными были один и два, остальное считалось много.

И гораздо позднее люди научились идентифицировать остальные числительные. В то время как устное народное творчество в виде пословиц и поговорок появилось гораздо раньше, что и нашло свое отражение в паремиях и передавалось из поколения в поколение. Поэтому и самые часто встречающиеся числовые компоненты – это единица и двойка. Числа от одного до десяти, а также круглые числа (десятки, сотни и тысячи) имеют не только значение, связанное со смысловой характеристикой, но и некую завершенность, символизируя этап в жизни человека, завершенный отрезок времени и совершенного поступка.

Таким образом, проанализировав наличие числовых компонентов в английских и немецких паремиях, хотелось бы отметить предпочтительное использование чисел первого десятка (1, 2, 3, 4, 5, 7), а также круглые числа (40, 100, 1000). Данные числительные встречаются довольно часто вне зависимости от положительной или отрицательной коннотации, заложенной в основу числового компонента. Следует отметить, что числовые компоненты выражают не только количественные признаки, но, на наш взгляд самое важное, в них заложена идея структурирования, гармонизации, культурно обусловленной модели английского и немецкого языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодрова Ю.В. Русские пословицы и поговорки и их английские аналоги = Russian proverbs and sayings and their English equivalents. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007. 159 с.
2. Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 18-36.
3. Ефремова Н.И. Лексико-тематические группы в составе паремий и степень их разнообразия / Н.И. Ефремова // Славянская фразеология в ареальном, историческом и этнокультурном аспектах: Материалы IV Международной научной конференции. Гомель: УО «ГТУ им. Ф. Скорины» 2005. С. 15-18.
4. Жуков В.П. Поговорка // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 379.
5. Жуков В.П. Пословица // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 389.
6. Ключников С. Священная наука чисел [Электронный ресурс]. URL: <https://libking.ru/books/religion-/religion-esoterics/172247-18-sergey-klyuchnikov-svyashchennaya-nauka-chisel.html#book> (дата обращения: 20.12.2020).
7. Немецко-русский словарь пословиц и поговорок [Электронный ресурс]. URL: <http://scheptikin.narod.ru/sprichwoerter/a.html> (дата обращения: 20.12.2020).
8. Пермяков Г.Л. Основы структурной паремиологии / Г.Л. Пермяков. М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1988. 236 с.
9. Савенкова Л.Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты / Л.Б. Савенкова. Ростов н / Д.: РГУ, 2002. 173 с.
10. Серегина М.А. Семиотика паремий: речевой менталитет русских и немцев: Монография. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. 358 с.
11. Символика чисел [Электронный ресурс]. URL: <http://mar4586.narod.ru/numbers/index.html?> (дата обращения: 20.12.2020).
12. Спиркин А.Г. Философия: учебник. 2-е издание. М.: Гардарики, 2006. 736 с.
13. Хайруллина Р.Х., Леднева А.В. Языковая природа паремий и их роль в формировании языкового мировидения народа // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1.
14. 50 самых важных английских пословиц и поговорок [Электронный ресурс]. URL: <https://list-english.ru/articles/50proverbs.html> (дата обращения: 05.12.2020)
15. 400 немецких рифмованных пословиц и поговорок [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=554655&p=1> (дата обращения: 15.12.2020).

© Гордеева Наталья Владимировна (staroctina@bk.ru), Кузнецова Светлана Викторовна (kuznetsovasv@inbox.ru), Прохорова Наталья Юрьевна (otstan1989@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЛЕДЫ ЭКСПОНЕНТОВ КЛАССА В ИМЕННЫХ ОСНОВАХ ЗАПАДНОЛЕЗГИНСКИХ И ШАХДАГСКИХ ЯЗЫКОВ

Ибрагимова Мариза Оглановна

Д.филол.н., доцент, в.н.с., ИЯЛИ ДФИЦ РАН (г. Махачкала)

mariza71@mail.ru

TRACES OF CLASS EXPONENTS IN THE NOMINAL BASES OF WEST LEZGIAN AND SHAHDAG LANGUAGES

M. Ibragimova

Summary: The article formulates General provisions resulting from the analysis of traces of class exponents in the nominal bases of the West Lezgian and Shahdag languages. Based on the analysis of the actual material, General and specific features are revealed, which are manifested in the structure of nouns and numerals of the studied languages when fossilized class markers are isolated. About the formation of the category of nominal class in the two language groups on the relative single chronological level shows a homogeneous material base of the fossilized class markers and the small number of binary series versus Budukh and Kryz languages – Rutul and Tsakhur.

Keywords: West Lezgian languages, Shahdag languages, class category, fossilized class markers.

Аннотация: В статье формулируются общие положения, явившиеся результатом анализа следов экспонентов класса в именных основах шахдагских и западнолезгинских языков. На основе анализа фактического материала выявлены общие и специфические особенности, проявляющиеся в структуре имен существительных и числительных исследуемых языков при вычленении окаменелых классовых маркеров. О становлении категории именного класса в двух группах языков на относительно едином хронологическом уровне свидетельствуют однородная материальная база окаменелых маркеров класса и малочисленность бинарных рядов, противопоставляющих будухский и крызский языки рутульскому и цахурскому.

Ключевые западнолезгинские языки, шахдагские языки, категория класса, окаменелые маркеры класса.

Западнолезгинские и шахдагские языки относятся к лезгинской группе нахско-дагестанской языковой семьи. Рутульский и цахурский языки, объединяемые кавказоведами в западнолезгинскую подгруппу, локализованы в Рутульском районе Республики Дагестан и на сопредельных территориях Азербайджана. Будухский и крызский языки, составляющие южнолезгинскую (шахдагскую) подгруппу, локализованы в Республике Азербайджан.

Изучение исследовательских работ, содержащих описание категории класса в западнолезгинских и шахдагских языках; сравнительное описание отдельных грамматических категорий лезгинских языков двух родственных подгрупп, систематизация и анализ окаменелых экспонентов класса, пережиточно сохранившихся в именных основах будухского, крызского, рутульского и цахурского языков; выявление ареальных и типологических истоков маркеров класса методами и приемами сравнительно-исторического языкознания поможет уточнить диахронические сценарии, влияющие на степень родства исследуемых языков.

Исследователи-кавказоведы выделяют во всех четырех языках четырехклассные грамматические системы. Распределение существительных, обозначающих разумных существ, по I и II классам в сравниваемых языках мотивировано, отнесение названий птиц, насекомых и

вещей к III или IV грамматическому классу не всегда семантически обусловлено.

В основах имён существительных и числительных, согласно мнению исследователей дагестанских языков М.Е. Алексеева [2003, с. 204-205], А.А. Магометова [1970, с. 48], С.М. Махмудовой [2001, с. 11], У.А. Мейлановой [1964], Ш.М. Саадиева [1970, с. 333] и др., на диахроническом уровне выявляются следы экспонентов класса.

Специфика именных классов, выявляемых посредством вычленения соответствующих окаменелых экспонентов, заключается в их функционировании вне числовой парадигмы. Значимость окаменелых классовых маркеров, выявляемых в структуре имён, усиливается, согласно С.М. Хайдакову, тем, что «Классы, сформировавшиеся без учета грамматического числа, по нашему мнению, имеют большую хронологическую глубину, чем классы, функционирующие на основе бинарных числовых форм» [1980, с. 66].

Как правило, окаменелые маркеры классов занимают анлаутную позицию. Для верификации их наличия в структуре существительных привлекают диалектный материал или когнаты из родственных языков. В качестве реконструируемых в структуре имен существительных классовых маркеров дагестановеды выделяют *д, р, й, н, л, б, в, м, г1, дж* [Магометов, 1970, с. 48; Хайдаков, 1980,

с. 120], С.М. Хайдаков квалифицирует их в синхронном плане как элементы «расширенного корня» [1980, с. 120].

Наименее частотными из них в исследуемых языках являются *дж*, реконструируемый только в крызском языке, *м* (не входящий в систему маркеров на синхронном уровне) и *л*, статус которого лингвисты трактуют неоднозначно. Так, Ш.М. Саадиев, приводя примеры из крызского языка с суффиксальным согласным *л*: *т1ыл* «палец», *кьыл* «нога», *сил* «зуб», *г1уьл* «глаз», *бел* «лоб», *кьыл* «голова», *миаьл* «нос», отмечает, что «... функционально *л* ничего общего не имеет ни с классными показателями, ни с обычными словообразующими суффиксами. Вероятно, он является лишь детерминативным показателем, по которому в крызском языке группируются названия частей тела» [Саадиев, 1970, с. 340].

С.М. Хайдаков полагал, что окаменелые классные экспоненты и в ауслaute существительных – названий жидких и сыпучих тел одновременно являлись и показателями множественного числа, что позволило ему выдвинуть гипотезу о выражении анлаутными классными маркерами одного предмета, а ауслautными – двух и более, т.е. о совмещении семантики грамматического числа, которая формировалась в лезгинских языках в рамках категории именного класса. [Хайдаков, 1980, с. 121].

С.М. Махмудова доказывает наличие отголосков грамматических классов в рутульском языке примерами согласования имен с глаголами: «*виригь в-иъи* «солнце/есть/», *кьул в-иъи*, *выш й-иъи*, *рыш р-иъи*, *ваз в-иъи*, *й-кьуд й-иъи*, *йывид й-иъи*, *выгын в-иъи* и т.д.» [2001, с. 11]. В примерах *мы-тыл* «козленок» (рут.) – *тил* (будух.), *мугул* «метла» (рут.) – *кул* «веник» (лезг.) С.М. Махмудова усматривает наличие в рутульском языке окаменелого классного показателя *м*, восходящего к пралезгинскому хронологическому уровню [Там же]. Нечастотный окаменелый экспонент класса *м* в структуре агульских существительных выделяет А.А. Магомедов [1970, с. 48], в структуре крызских существительных – Ш.М. Саадиев [1970, с. 333].

Среди именных частей речи в западнолезгинских и шахдагских языках особняком стоят имена прилагательные, не сохранившие классную дифференциацию в полной мере. Как правило, они не располагают классными показателями, в связи с чем не обладают формальными словоизменительными признаками, и поэтому отношения между предметом и его признаком выражаются не с помощью согласования, то есть уподобления форм зависимого слова формам главенствующего компонента, как это происходит в языках с атрибутивным согласованием, а с помощью примыкания.

Ш.М. Саадиев прослеживает в ряде прилагательных крызского языка инфиксальные классные маркеры

(джек. *су-р-кьур* «спелый», *су-б-кьур*, *су-д-кьур*; хап. *су-р-кьурд* «спелый», *су-б-кьурд*, *су-д-кьурдж* и т. д.), отмечая, что они «... со временем затушевывались» [1970, с. 483].

В мухадском диалекте, лежащем в основе формируемого литературного рутульского языка, как правило, в структуре прилагательных не выявляются классные маркеры, за исключением некоторых лексем с инфиксальными классными показателями:

I кл. – *ч1у-ø-куд* «кривой», II кл. – *ч1у-р-укуд*, III кл. – *ч1у-в-укуд*, IV кл. – *ч1у-ø-куд*;

I кл. – *гьа-р-хьид* «высокий», II кл. – *гьа-р-хьид*, III кл. – *гьа-б-хьид*, IV кл. – *гьа-д-хьид*;

I кл. – *а-ø-ц1ыд* «полный», II кл. – *а-р-ц1ыд*, III кл. – *у-в-ц1уд*, IV кл. – *а-ø-ц1ыд*;

I кл. – *хъи-ø-кьыд* «спелый», II кл. – *хъи-р-икьыд*, III кл. – *хъи-в-икьыд*, IV кл. – *хъи-ø-кьыд*.

Согласно гипотезе лингвистов-кавказоведов об увязывании возможности выделения классного маркера в имени с его отглагольным происхождением, прилагательные, в структуре которых выявляются маркеры класса, в исследуемых языках, вероятно, имеют глагольную природу. [Алексеев, 1986, с. 132].

Ихрекский диалект рутульского языка проявляет своеобразие в грамматическом оформлении прилагательных, сохраняя префиксально-инфиксальные маркеры классов: *й-эдаьды* «больной» (I кл.), *р-эдаьды* «больная» (II кл.), *в-эдаьды* «больной/-ая/-ое» (III кл.), *й-эдаьд* «больной/-ая/-ое» (IV кл.), в котором прилагательные первых трех классов противопоставлены прилагательным IV класса согласовательными маркерами *-ды* и *-д* соответственно, вследствие чего формы I и IV классов *й-эдаьды* «больной» и *й-эдаьд* «больной/-ая/-е» противопоставлены и наличием/отсутствием финального гласного *-ы*. Подобное противопоставление согласовательных маркеров I-III классов маркеру IV ранее мы наблюдали при описании крызского языка, оно прослеживается и в цахурском языке.

В цахурском языке дифференцированно отражается соотношенность прилагательных с семантическим классом субстантива посредством занимающих анлаутную или инлаутную позицию классных маркеров: *ык1арна адамий* «больной мужчина» (I кл.), *й-ик1арна хьунашше* «больная женщина» (II кл.), *в-ук1арна балкан* «больная лошадь» (III кл.), *ык1аран кьел* «больная нога» (IV кл.). Согласно сведениям, приведенным в монографии «Цахурский язык», второй тип классного согласования «... характерен для ограниченного числа прилагательных» [Ибрагимов, 1990, с. 89].

Таким образом, в исследуемых языках прилагательные в атрибутивной функции, за редким исключением, не располагают классными показателями. Отсутствие

формальных словоизменительных признаков обусловило выражение отношений между предметом и его признаком не с помощью согласования форм зависимого и главенствующего компонентов, а путем примыкания. В структуре некоторых прилагательных рутульского, цахурского и крызского языков пережиточно сохранились инфиксальные классные показатели. В цахурском языке и ихрекском диалекте рутульского языка в структуре некоторых прилагательных выявляются префиксальные маркеры класса.

Наличие в структуре субстантивов только окаменелых маркеров класса С.М. Хайдаков считает следствием процесса утраты признаков целостной системы категорией именного класса, имеющей одинаковую хронологическую глубину с категорией морфологического класса [1980, с. 120].

Сравнение диалектного материала отдельных языков также позволяет предположить наличие следов классных маркеров в именах существительных и числительных. Рассмотрим это положение на примере межъязыковых когнатов, в которых окаменелые маркеры класса либо аналогичны, либо вариативны.

В следующих именах существительных шахдагских и западнолезгинских языков выявляется единый окаменелый экспонент класса:

- буд., крыз., цах. *д-их* «сын» – рут. *д-ух*;
- буд., крыз., рут. *й-из* «снег» – цах. *й-ыз*;
- буд. *й-ыкI* «сердце» – крыз. *й-икI* – рут. *й-икI* – цах. *й-икI*;
- буд., крыз. *махар* «грудь» – рут. *м-ыхыр* – цах. *муху* «сосок» (ср. таб. *м-ухур*, лезг. *хур*);
- буд. *м-огул* «метла, веник» – крыз. *м-агул* – рут. *м-угул* – цах. *могул* (ср. таб. *м-ургул* – лезг. *ккул*).

В ряду противопоставлений – буд. *л-иш* «вошь», крыз. *л-иш*, рут. *л-ихь*, цах. *в-ихь* – в трёх языках из четырех встречается окаменелый маркер *л*, выявляемый и в структуре глагола исследуемых языков в качестве классного маркера с низкой частотностью.

В приведенных ниже примерах выявляется противопоставление в основах имен существительных маркера *р* будухского, крызского и рутульского языков экспоненту *й* в цахурском языке:

- буд., крыз. *р-их* «дорога» – рут. *р-алхъ* – цах. *й-алхъ*;
- буд. *р-ехъ* «пепел» – крыз. *равхъ* – рут. *р-ы1хъ* – цах. *й-ы1хъ*;
- буд., крыз. *р-иш* «девочка, девушка, дочь» – рут. *р-ыш* – цах. *й-ыш*;
- буд. *шиди-р* «сестра» – крыз. *шиды-р* – рут. *р-иши* – цах. *й-ичи*

Согласно Ш. М. Саадиеву, «... в крызских существи-

тельных *ши-д* «брат» и *ши-д-р* «сестра» (ср. *джем-ш-ид* «шурин, деверь», *джам-ши-д-р* «свояченица, золовка»), наряду с корневым согласным *ш*, выявляются и суффиксальные классные показатели *д, р*, которые в настоящее время окаменели» [1970, с. 333].

Противопоставление окаменелых маркеров будухского, крызского и рутульского языков экспоненту цахурского языка выявляется и в следующих примерах:

- ь/р:** цах. *ь-акка* «дверь» – буд., крыз. *р-авк* – рут. *р-ак* (ср. лезг. *р-ак*);
- в/о:** цах. *в-ук1ул* «голова» – буд., крыз. *о-кьыл* – рут. *о-кьул*; цах. *в-ухьун* «живот» – буд., крыз. *о-фан* – рут. *о-ухьун*;
- в/л:** цах. *в-ихь* «вошь» – буд., крыз. *л-иш*, рут. *л-ихь*.

Противопоставление единого окаменелого маркера будухского, рутульского и цахурского языков экспоненту крызского языка выявляется в следующих когнатах:

- о/м:** крыз. *о-джири* – буд. *м-ич1ер* «борода» – рут. *м-ич1ри* – цах. *м-ыч1ры* (ср. лезг. *о-ччуру*);
- м/в:** крыз. *м-иг1илаьд* «самец» – буд. *в-ули* «самец» – рут. *в-ыг1ылды* «мужчина, самец» – цах. *в-ыг1ыл* «мужчина, самец».

Противопоставление единого окаменелого маркера *м*- крызского, рутульского и цахурского языков экспоненту будухского языка *й*- мы выявили в одном примере:

- й/м:** буд. *й-умур* «похоронные носилки» – крыз. *м-ыгьыр* – рут. *м-ыгьыр* – цах.: *м-ыгра*.

Бинарные ряды окаменелых маркеров противопоставляют шахдагские языки западнолезгинским:

- й/о:** буд., крыз. *й-ит* «мёд» – рут. *о-ит* – цах. *о-итв*;
- буд., крыз. *й-еч* «яблоко» – рут., цах. *о-эч*;
- г1/о:** буд. *г1-уьл* «глаз» – крыз. *г1-уьл* – рут. *о-ул* – цах. *о-ул*.

Однородная материальная база окаменелых маркеров класса и малочисленность противопоставленных бинарных рядов в двух группах языков позволяют заключить, что становление в них категории именного класса происходило не автономно, а на едином хронологическом уровне.

В плане сравнения интересна лексема «солнце»: в некоторых дагестанских языках она имеет два окаменелых классных маркера: префиксальный *в-* (*р-, б-, ь-*) и инфиксальный *-р-* (*-н-*): буд., крыз. *в-и-р-агъ* «солнце» – рут. *в-и-р-игъ* – цах. *в-и-р-ыгъ* (ср. лезг., агул. *р-агъ* – таб. *р-егъ* – авар. *б-акъ* – хин. (*ь*)-*ы-н-кь*). В частности, Ш.М. Саадиев выделял два окаменелых экспонента класса в крызском существительном «*ви-ра-гъ* “солнце”» [1970, с. 334].

Сравнительный анализ структуры когнатов указывает на наличие двух реликтовых экспонентов класса в язы-

ках с четырехклассной системой и одного окаменелого маркера в языках с количеством классов три и менее.

Междиалектные когнаты также верифицируют положение о наличии окаменелых классных маркеров. Так, в основах имен существительных в диалектах рутульского языка выявляются бинарные и тернарные ряды экспонентов класса **ø/в, в/й/зъ**:

мух. д. *ø-кьул* «голова» – ихр. д. *вы-кьыл*;
мух. д. *в-ыш* «ночь» – ихр. д. *й-уьш* – борч.-хн. д. *зъ-уш*.

Мнения дагестановедов о признании окаменелыми классными маркерами анлаутных показателей числительных дагестанских языков расходятся. М. Е. Алексеев отмечает, что «во-первых, числительное как атрибутивная часть речи вполне могло включать в свою основу такой показатель; во-вторых, анлаут большинства числительных имеет очевидные параллели в системе классных экспонентов ... в третьих, отмечаются реликтовые классные формы числительного 'четыре': анд. *в-, й-, б-, р-окъогъу*» [Алексеев, 2003, с. 220].

К.Ш. Микаилов полагает, что даже в языках с развитой системой класса, числительные не имеют анлаутных классных маркеров, связывая это с непоследовательным проявлением (наличием/ отсутствием) в разных числительных окаменелых экспонентов класса. «Утверждать, что в лице начальных согласных й, р, м д, б, в ... следует усматривать реликты категории грамматических классов, некогда выражавшейся префиксально в дагестанских именах числительных, по крайней мере, рано, хотя это возможно» [1969, с. 144].

При установлении статуса анлаутных консонантных показателей возникают гипотезы отнесения их к результатам закономерных звукосоответствий. Аргументами для подтверждения грамматического статуса исследуемых единиц (*д, р, й, н, л, б, в, м, г1, дж*) являются, во-первых, их функционирование в системе классных маркеров дагестанских языков на синхронном уровне или возможность развития их из других маркеров в результате фонетических процессов, во-вторых, согласно мнению М.Е. Алексеева, «даже и при закономерности соответствий начальных согласных они (анлаутные консонантные показатели – М.И.) вполне могут быть окаменелыми формантами» [1986, с.131].

Полагаем, что числительные шахдагских и западно-лезгинских языков представляют особый интерес для верификации случаев сохранения в исследуемых языках окаменелых классных маркеров. Доказательством чего служат многочисленные факты соответствий в исследуемых языках анлаутных (в редких случаях – инлаутных) консонантных экспонентов, традиционно относимых к маркерам класса в дагестанских языках, которые уживаются в основе числительных с аусллаутными маркерами

класса *й/р/в(б)/д*:

р/й: буд., крыз., рут. *р-ыхьыд* «шесть» – цах. *й-ыхьыд*;
в/й/зъ: буд. *в-ичид* «девять» – крыз. *й-ичид* – рут. *зъ-учлуд* – цах. *й-учлуд*;
й/ (ø): буд., крыз., рут. *й-укьуд* «четыре» – цах. *й-окьуд* (ср. лезг. *ø-кьуд*)
буд., крыз., рут., цах. *й-иц1ыд* «десять» (ср. лезг. *ø-ц1уд*).

Интересна структура числительного «восемь», в основе которого неоднократно выявляются следы классных маркеров:

- в анлауте выявляется нечастотный окаменелый маркер *м-*;
- в инлаутной позиции – противопоставленные элементы *й/ г1/ л*, которые исследователями характеризуются как экспоненты класса;
- в аусллауте I класса выявляется традиционный маркер *-р*, III класса – маркер *-б*, IV класса – маркер *-д*. В структуре числительного «восемь» аусллаутный классный маркер *-р* I, II классов един для будухского, рутульского и цахурского языков, в крызском языке совпадает маркер II и III классов *-б*: буд. *м-ы-й-е-д(-р, -б)*, крыз. *м-и-г1-и-д(-р, -б)*, рут. *мы-й-е-д(-р, -б)*, цах. *м-о-л-у-д(-р, -б)* «восемь».

Случаи выявления следов классных экспонентов в анлауте и инлауте одновременно с функционирующими на синхронном уровне маркерами класса в аусллауте единичны и касаются только двух числительных: «семь» и «восемь» (у остальных числительных в инлаутной позиции выявляется шумный согласный).

Таким образом, в исследуемых языках представлены именные основы с одним или двумя (в структуре имен числительных) застывшими экспонентами класса, именные основы с маркерами класса, которые могут быть однородными или разнородными (окаменелыми или функционирующими на синхронном уровне) и отражать разные диахронические уровни их функционирования в языках.

Материальное совпадение в сравниваемых языках (и в дагестанских языках вообще) анлаутных согласных, квалифицируемых в кавказоведении как окаменелые классные маркеры, с функционирующими в этих языках префиксами класса позволяет аргументировано говорить о наличии в структуре имен существительных классных экспонентов на прадагестанском хронологическом уровне.

Сравнительный анализ позволил выявить вариативность окаменелых классных маркеров в основах имен существительных и числительных будухского, крызского, рутульского и цахурского языков, носящую системный характер и проявляющуюся на межъязыковом и

внутриязыковом (междиалектном) уровнях.

Список условных сокращений: агул. – агульский язык, анд. – андийский язык, буд. – будухский язык, борч.-хн. д. – борчинско-хновский диалект рутульского языка, джек. д. – джекский диалект крызского языка, ихр. д. – ихрекский

диалект рутульского языка, крыз. – крызский язык, лез. – лезгинский язык, мух. д. – мухадский диалект рутульского языка, мюхр. д. – мюхрекский диалект рутульского языка, рут. – рутульский язык, таб. – табасаранский язык, хин. – хиналугский язык, хап. – хапутлинский диалект крызского языка, цах. – цахурский язык, I, II, III, IV – номер класса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев М.Е. О методике сравнительно-исторических исследований (на материале дагестанских языков)// Актуальные проблемы дагестанско-нахско-го языкознания. – Махачкала, 1986. С. 114-143.
2. Алексеев М.Е. Сравнительно-историческая морфология нахско-дагестанских языков. Категории имени. – М.: Academia, 2003. 264 с.
3. Ибрагимов Г.Х. Цахурский язык. – М.: Наука, 1990. 239 с.
4. Магометов А.А. Агульский язык. Тбилиси: Мецниереба, 1970. 242с.
5. Махмудова С.М. Морфология рутульского языка. – М.: Советский писатель, 2001. 256 с.
6. Мейланова У.А. Об отражении категории класса в именах существительных дагестанских языков// Ученые записки ИИЯЛ Дагестанского филиала АН СССР. – Махачкала, 1964. Т. 13.
7. Микаилов К.Ш. К вопросу о морфологической структуре количественных имен числительных в дагестанских языках // Материалы Первой сессии по сравнительно-историческому изучению иберийско-кавказских языков. – Махачкала, 1969. С. 142-155.
8. Саадиев Ш.М. Опыт исследования крызского языка: в 2-х т.: диссертация ... доктора филологических наук: 10.00.00. – Баку, 1970. – 726 с. + Прил. (426 с.: ил.). Филологические науки. ОД Дд 73-10/46.
9. Хайдаков С.М. Принципы именной классификации в дагестанских языках. – М.: Наука. 1980. 251 с.

© Ибрагимова Мариза Оглановна (mariza71@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ИЯЛИ ДФИЦ РАН

ПОНЯТИЕ ПЕРСУАЗИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

THE CONCEPT OF PERSUASIVE COMMUNICATION IN THE POLITICAL-MILITARY DISCOURSE

*L. Ismayilova
M. Driga
N. Vladimov*

Summary: The article is devoted to the analysis of persuasive communication inherent in military-political discourse. The concepts of persuasive communication and military-political discourse are revealed in detail. The author comes to the conclusion that it is advisable to consider persuasiveness as a set of argumentative and manipulative strategies and tactics that are closely related to each other and implemented within the framework of military-political communication.

Keywords: persuasive, communication, military, political, discourse, strategy, tactics.

Исмайлова Лейлаханум Гусейн кызы

К.филол.н., доцент, Военный университет МО РФ (Москва)

Leylaxanum@mail.ru

Дрига Марина Владимировна

Старший преподаватель, Военный университет МО РФ

(Москва)

Dr_mari@mail.ru

Владимов Николай Владимирович

К.филол.н., Военный Университет МО РФ

vladimov@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу персуазивной коммуникации, характерной для военно-политического дискурса. Подробно раскрываются понятия персуазивной коммуникации и военно-политического дискурса. Автор приходит к выводу, что целесообразно рассматривать персуазивность как совокупность аргументативных и манипулятивных стратегий и тактик, которые тесно связаны между собой и реализуются в рамках военно-политической коммуникации.

Ключевые слова: персуазивный, коммуникация, военный, политический, дискурс, стратегия, тактика.

Военно-политический дискурс (ВПД) широко представлен в современном мире, это объясняется прежде всего значительной политизацией общества, а также огромным количеством вооруженных конфликтов, в которые вовлечены ведущие государства мира. На сегодняшний день армия является одним из важнейших социальных институтов, имеющих огромное значение для политической жизни страны.

В исследовании Киселевой С.А. ВПД определен как разновидность мультимедийного дискурса, включающего публичные выступления, опубликованные в журналах, газетах, материалы военно-политической тематики с использованием военной и политической терминологии, а также эвфемистические замены с целью оправдания политических и военных действий и оказания влияния на широкую публику.

«Военно-политический дискурс – это разновидность массового информационного дискурса – когда военные предстают перед прессой с отчетом о военных действиях и вынужденно увязывают свои ответы на вопросы представителей средств массовой информации с политическими интересами власти, распорядившейся применять военную силу по отношению к субъекту государственности (другой стороне)» [Олянич, 2003-2004: 121].

Природа военно-политического дискурса тройственна. Он, как иполитический дискурс, может рассматри-

ваться стрехточекзрения: -«филологической – каклюбой другой текст, при этом исследователь вынужден учитывать экстралингвистические факторы, которые включают в себя политические и идеологические концепции, значимые для интерпретатора; -социопсихолингвистической – для оценки эффективности достижения скрытых или явных целей говорящего; - индивидуально-герменевтической – для выявления личностных смыслов автора и/или интерпретатора дискурса в определенных обстоятельствах» [Демьянков, 2002: 32].

«Говоря о функциях военно-политического дискурса, можно выделить три основные разновидности:

- информативно-мировоззренческая – формирует у читателя/слушателя/зрителя отношение к участникам происходящего и ситуации в целом;
- воспитательная – направлена на военно-патриотическое воспитание армии и общества в целом;
- манипулятивно-пропагандистская – манипуляция массовым сознанием, которая является ключевым элементом психологических операций и информационной войны» [Серебренников, 1973: 274].

«Основной задачей дискурса является воздействие. Поставленные задачи достигаются такими методами, как ретуширование нежелательной информации, сокрытие истины, сознательное введение в заблуждение, анонимность, деперсонализация, как «прием снятия ответственности». Так, Е.И. Шейгал уделяет особое внимание со-

прикосновению политического дискурса с различными типами дискурсов, в том числе – с военным дискурсом. Отмечая тот факт, что «война, как известно, есть продолжение политики другими средствами». [Шейгал, 2000: 96-97].

Проанализировав природу военно-политического дискурса, его функции и задачи, можно сказать, что основная его цель – сокрытие правды и манипулирование аудиторией. «Манипуляция людьми – это, прежде всего, манипуляция сознанием людей – убеждениями, знаниями, мнениями, идеологиями, которые контролируют их поведение» [Дейк 2015: 261].

Что касается стратегий, то ВПД во многом прибегает к инструментарию политического дискурса, реализуясь благодаря стратегиям на понижение/повышение и стратегии театральности. Так, используя стратегию на повышение, говорящий стремится возвысить себя над противником и увеличить значимость собственного статуса, в свою очередь, стратегия на понижение реализуется за счет умаления противника и желания дискредитировать его. Это требуется для того, чтобы обосновать необходимость военных действий и обвинить противоборствующую сторону в провоцировании их инициации. Значимая роль в ВПД также отводится стратегии театральности, именно она обладает высокой эмоциональностью и именно ей отводится роль убеждения аудитории в правильности выбранного курса. Как и в политическом дискурсе, стратегия театральности используется в связи с тем, что одна из сторон население – во многом играет роль пассивного наблюдателя, то есть зрителя, не принимающего каких-либо значимых решений и воспринимающего военные и политические события как театральное действие.

Под «персуазивной коммуникацией» рассматривается комплексная речевое действие с целью изменения или формирования конкретного отношения у адресата, которое должно способствовать выполнению или невыполнению коммуникативных действий. Многие ученые понимают под персуазивностью «тип ментального речевого взаимодействия коммуникантов, при котором адресантом осуществляется попытка преимущественно вербального воздействия на ментальную сферу реципиента с целью изменения его поведения». Они фактически отождествляют это понятие с персуазивной коммуникацией.

Сегодня политические тексты анализируются преимущественно с практической перспективы как действительность тех форм проявления речевого поведения, которые являются стратегическими и ориентированы на успех адресанта в коммуникативном процессе, с целью намеренно и без принуждения воздействовать на адресата. Таким образом, отправитель в политической сфере пытается привлечь на свою сторону получателя

с помощью языковых или лингвистических средств. Соответственно такие типы текстов можно рассматривать как носители определённых коммуникативных функций, которые рассматриваются как способ передачи персуазивных пропозиций. Наличие таких коммуникативных функций предполагает осуществление определённого рода коммуникации – а именно, персуазивную. Стоит отметить, что персуазивная коммуникация также представляет собой манипулятивную специфику, которая, в свою очередь, вносит когнитивные изменения в картину мира адресата через речевое воздействие на него – все это влечет за собой регуляцию диспозиций и деятельности адресата в пользу адресанта. При осуществлении персуазивной коммуникации отправитель сознательно продуцирует высказывания, которые направлены на то, чтобы вызвать определенную реакцию у реципиента.

Наиболее глубокое и комплексно разработанное определение персуазивности, ее основных характеристик и способов языковой репрезентации представлены в исследованиях А.В. Голоднова, именно на работы этого исследователя ссылается большинство российских ученых, интересующихся вопросом персуазивности. А.В. Голоднов определяет персуазивную коммуникацию как исторически сложившуюся, закреплённую в общественной и коммуникативной практике особую форму ментально-речевого взаимодействия индивидов, осуществляемую на базе определенных типов текста и реализующую попытку речевого воздействия одного из коммуникантов (адресанта) на установку своего коммуникативного партнера / партнеров (реципиента / аудитории) с целью ненасильственным путем (посредством коммуникативных стратегий убеждения и «обольщения») добиться от него принятия решения о необходимости, желательности либо возможности совершения / отказа от совершения определенного посткоммуникативного действия в интересах адресанта.

Голоднов выделяет несколько групп иницируемых адресантом действий адресата: ментальные (принятие точки зрения), эмоционально-чувственные (сочувствие), конкретно-практические (совершение конкретного посткоммуникативного действия).

Персуазивная коммуникация также имеет ряд особенностей:

- существование реального или предполагаемого конфликта между адресантом и адресатом коммуникации на предмет желания или нежелания реципиентом совершить определенное посткоммуникативное действие, в интересах говорящего;
- взаимодействие убеждения, предполагающего принятие реципиентом рациональных аргументов адресанта, и обольщения, которое усиливает рациональную аргументацию и, кроме того, обращается к переживаниям, стереотипным установ-

кам, предрассудкам реципиента.

Риторическая аргументация включает наряду с рациональными аргументами преувеличения, объяснения, истолкования, наглядные примеры, лесть, воздействие на чувства. По Кобелеву рациональная аргументация соотносится с убеждением (изменение прежних суждений реципиента) и переубеждением (изменение или трансформация сформированного убеждения под воздействием дополнительной информации), а обольщение – с уговорами (закрепление позиций адресанта). Рациональная и эмоционально-оценочная аргументация взаимодействуют между собой, обеспечивая отправителю желаемый посткоммуникативный эффект;

- адресат самостоятельно решает необходимо / желательно / возможно ли с его стороны совершение определенного посткоммуникативного действия в интересах адресанта. Свобода выбора является определяющим условием персуазивной коммуникации, в противном случае она будет сводиться к другому виду коммуникации, например, приказу. Голоднов говорит не о тождестве этих понятий «аргументация», «манипуляция» и «персуазивность», а о необходимости рационального и эмоционально-оценочного начала в рамках персуазивной коммуникации. Логически выстроенная, информативная цепочка доводов вместе со скрытым воздействием на когнитивную деятельность призваны обеспечить эффективность персуазивной коммуникации в рамках персуазивных тактик и стратегий (положительная самопрезентация, дискредитация оппонента, создание общеизвестности некоторых событий действительности и др.).

Текст военно-политического характера, который по функционально-интенциональным характеристикам является убеждающим (вне зависимости от используемых в нем риторических и стилистических приемов), должен рассматриваться с точки зрения прагматической теории текста как персуазивное речевое действие, в основе которого находятся коммуникативные персуазивные стратегии.

Так как персуазивная коммуникация является основой политической коммуникации, но может также реализовываться и в других типах дискурса, например в военном дискурсе, то персуазивную и политическую коммуникацию можно рассматривать соответственно как инвариант и вариант. Отсюда следует, что политический текст, ровно как и военно-политический, должен рассматриваться с точки зрения прагматической теории текста как персуазивное речевое действие, в основе которого находятся коммуникативные персуазивные стратегии. Наиболее полной и четко структурированной является классификация стратегий и тактик О.Н. Парши-

ной. В основу классификации была положена цель, которую оратор хочет достигнуть по отношению к результату. Таким образом, исследователь выделяет следующие стратегии и тактики политического дискурса:

Стратегия самопрезентации (построение имиджа политика):

- тактика отождествления (демонстрации символической принадлежности к определённой социальной, статусной или политической группе);
- тактика солидаризации (стремление создать впечатление общности взглядов, интересов говорящего и аудитории);
- тактика оппозиционирования (разграничение «своих» и «чужих»).

Стратегии убеждения включают следующие виды:

Аргументативная стратегия (убеждение адресата при помощи аргументов):

- тактика обоснованных оценок (суждения, при помощи которых оратор стремится объективно оценить предмет и обосновать свою оценку);
- тактика контрастного анализа (сопоставление фактов, событий, результатов);
- тактика указания на перспективу (прогнозирование политиками развития событий, выражение стратегических целей, позиций и намерений говорящего);
- тактика иллюстрирования (проявляется в использовании фактов и примеров).

Агитационная стратегия (воздействие на поступки слушателей, чтобы побудить их к совершению определенного поступка):

- тактика обещания;
- тактика призыва.

Стратегии борьбы за власть включают:

Стратегия дискредитации и нападения (подрыв авторитета, унижение, опорочивание оппонента в глазах избирателей):

- тактика обвинения;
- тактика оскорбления.

Манипулятивная стратегия (различного рода уловки, имеющие целью обманым путем убедить адресата встать на позиции отправителя речи):

- демагогические приемы (высокопарные рассуждения, использование пустых обещаний, недоказанных фактов, гиперболизация своих достоинств);
- манипулятивные тактики (тактика вежливости, тактика утрирования, тактика отвлечения внимания от основной проблемы).

Стратегия самозащиты (убеждение в необоснованности разного рода обвинений):

- тактика оправдания (объяснения поступка говорящего);
- тактика оспаривания (несогласие с предъявляемыми обвинениями и обозначение своей позиции);
- тактика критики.

Стратегии удержания власти представлены такими видами, как:

Информационно-интерпретационная стратегия (информирование граждан о важнейших событиях социальной, экономической и политической жизни):

- тактика признания существования проблемы;
- тактика акцентирования положительной информации;
- тактика разъяснения;
- тактика комментирования;
- тактика рассмотрения проблемы под новым углом зрения;
- тактика указания пути решения проблемы.

Стратегия формирования эмоционального настроения адресата:

- тактика единения (объединение слушателей как «единого народа»);
- тактика обращения к эмоциям адресата;
- тактика учета ценностных ориентиров адресата (апелляция к ценностной системе адресата).

К общим (неспециализированным) тактикам (являются общими для нескольких стратегий) относят:

- тактика акцентирования (намерение говорящего подчеркнуть, выделить определенный момент своей речи);
- тактика дистанцирования (противопоставление «свои» и «чужие»).

Необходимо обратить особое внимание на то, что в научной литературе отсутствуют четкие основания выделения типов стратегий и их соотношения с тактиками. В связи с этим тактики, относящиеся к одной стратегии или группе стратегий, могут способствовать реализации другой стратегии. Также в отдельно взятом политическом дискурсе могут вырабатываться собственные тактики и стратегии на слиянии уже известных, что говорит об активном использовании данного явления в рамках профессиональной политической деятельности.

На основе вышеизложенного материала можно сделать вывод, что речевые стратегии являются наиболее общим определением того, с какой целью и какими средствами автор сообщения хочет повлиять на своего адресата.

Таким образом, средства языковой выразительности в составе логически выстроенных аргументов являются теми «инструментами», с помощью которых осуществляются действия, то есть тактики состоят из набора персуазивных языковых средств и логических связей между собой, которые и оказывают непосредственное воздействие на аудиторию. Как пример можно привести знаменитую речь-призыв известного военного и политического турецкого деятеля Мустафы Кемалья Ататюрка перед решающим сражением, исход которого повлиял на дальнейший ход боевых действий - «*Ben size taarruzu emretmiyorum, ölmeyi emrediyorum. Biz ölünceye kadar geçecek zaman zarfında yerimize başka kuvvetler gelir, başka komutanlar hâkim olabilir.*» – тур. «Я не приказываю вам атаковать — я приказываю вам умереть. Но за то время, пока мы будем умирать, другие войска и командиры придут на наше место!». Эту же историческую фразу использовал в своем обращении Президент Турции Реджеп Тайип Эрдоган, выступая перед своими сторонниками на митинге 2 марта в Анкаре, проводя параллель между битвой при Чанаккале и операцией «Весенний цит» в сирийской провинции Идлиб. Эрдоган, обращаясь к лидеру оппозиционной Республиканской народной партии Кемалю Кылычдароглу, критикующего военную операцию Турции в Сирии, обвинил его в незнании истории собственной партии. «*Что говорил Мустафа Кемаль Ататюрк в Чанаккале? Он говорил: «Я приказываю вам умереть». Кемаль бей (Кылычдароглу), ты не знаешь даже историю своей партии. Мы отдавали шейхов в битвах при Бадре, Ухуде, Хунейне, Хандаке, Сельджуклу, Османлы, будем отдавать и впредь, Кемаль бей*», — заявил Эрдоган.

Итак, ВПД можно определить как один из наиболее персуазивных дискурсов, так как главной целью политика, как и военачальника, являются завоевание и удержание власти и авторитета, а также воздействие на аудиторию (электорат или личный состав) с целью формирования у нее взглядов, идей и поступков, необходимых оратору.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса. Волгоград: Перемена, 2000. – 368 с.
2. Чернявская, В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учебное пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 128 с.
3. Олянич, А.В. Презентационные стратегии в военно-политическом дискурсе. Языкознание. – 2003. – № 3. – С. 119–126.
4. Демьянков, В.З. Политический дискурс как предмет политологической филологии. М.: РАН ИНИОН, 2002. – С. 32–43.

5. Дейк, Т.А. ван Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
6. Бачурин, В.Д. Манипулятивные технологии, применяемые СМИ в современном военно-политическом дискурсе / В.Д. Бачурин // Политическая лингвистика. – 2014. – № 4. – С. 99–104.
7. Голоднов А.В. Лингвопрагматические особенности персуазивной коммуникации (На примере современной немецкоязычной рекламы) : Дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 : Санкт-Петербург, 2003
8. Хомутова, Т.Н. Военно-политический дискурс как особый тип дискурса / Т.Н. Хомутова, К.А. Наумова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». – 2017. – Т. 14, № 3. – С. 49–53.
9. Киселева С.А. Функционирование эвфемизмов в современном английском военно-политическом дискурсе : структурно-семантический и прагматический аспекты : диссертация ... кандидата филологических наук : - Москва, 2015. - 240 с.
10. Ататюрк, Мустафа Кемаль. Избранные речи и выступления: Пер. с тур. [Москва] [Прогресс], [1966]. - 439 с.
11. Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России : Астрахань : Изд-во АГТУ, 2004 - 195 с.

© Исмаилова Лейлаханум Гусейн кызы (Leylahanum@mail.ru), Дрига Марина Владимировна (Dr_mari@mail.ru), Владимов Николай Владимирович (vladimov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Военный университет МО РФ

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ 1-2 КУРСОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

GENDER APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF 1-2 COURSES OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES

*E. Krivosheeva
I. Likhatcheva*

Summary: The article describes the problems of gender differences in education and adaptation of students to university life in Russia. The author tries to find out what kind of influence gender specifics exerts on students. The author analyses the origin of gender stereotypes, which depend on national, social, cultural and religious peculiarities of students and their influence on successful educational process.

High emphasis is placed on physiological causes of men's and women's inclination to different educational activities and on the role of parents in gender aspect in education. Moreover, lecturers, their behavior and educational resources have the crucial role in forming and strengthening of the students' existed stereotypes. For effective work the author offers special types of activities and speech exercises which are aimed at forming skills in teamwork.

Keywords: gender difference, brain cerebrum, parents' influence, gender stereotypes, lecturer's behavior, cultural differences, language group, religious specifics, forming of the stereotypes, speech exercises, model of social behavior.

Кривошеева Елена Николаевна

*Преподаватель, Российский университет дружбы
народов*

krivosheeva.elena.1969@mail.ru

Лихачева Ирина Федоровна

*Преподаватель, Российский университет дружбы
народов*

irina_liha@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы гендерных различий в обучении российских студентов.

Автор ставит своей целью установить, какое влияние оказывает гендерная специфика на обучение студентов.

Довольно подробно описываются причины возникновения гендерных стереотипов, зависящих от социальных, культурных особенностей учащихся и их влияние на успешный образовательный процесс.

Особое внимание уделяется физиологическим причинам склонности мужчин и женщин к тому или иному виду учебной деятельности, а также роли родителей в гендерном аспекте образования.

Гендерный подход в целом, при наличии отдельных теоретических расхождений, предполагает, что различия в поведении, мышлении и восприятии мужчин и женщин определяются не только их психофизиологическими особенностями, но и социальными факторами, такими, как воспитание в духе распространенных в каждой культуре представлений о мужском и женском предназначении.

Психологи и педагоги, занимающиеся этой проблемой, подчеркивают необходимость подбора содержания, форм и методов обучения в соответствии с половозрастными особенностями студентов.

От того, насколько требования, предъявляемые в высшей школе, будут адекватны возможностям юношей и девушек, во многом зависят не только успехи в учебе, но и становление личности в целом.

По мнению медиков, утрата чувства пола рождает глубокие изменения всей личности человека. Происходит «деперсонализация», потеря своего «я», своего места среди людей. Нарушается система отношений с другими людьми.

Непереносимое чувство «отсутствия пола» вызывает различные формы асоциального поведения, возникает озлобленность, эмоциональная неустойчивость. Один из самых верных показателей общей моральной культуры общества - отношения между юношами и девушками, в будущем между мужчиной и женщиной.

В отличие от многих других подходов к образованию, гендерный исходит из того, что в образовательные учреждения приходят не безликие учащиеся, но юноши и девушки. В этом плане особую значимость приобретает актуальность методической темы «Гендерный подход в обучении иностранным языкам».

Ключевые слова: гендерная разница, полушарие мозга, воздействие родителей, гендерные стереотипы, поведение преподавателя, культурные различия, языковая группа, формирование стереотипов, гендерный аспект, виды учебной деятельности, речевые упражнения, модель социального поведения.

Введение

Цель статьи – установить, какое влияние гендерная специфика оказывает на обучение студентов 1-2 курсов нефилологических специальностей.

В основу исследования положен гендерный подход, позволяющий проводить междисциплинарные (педагогика, преподавание иностранного языка) исследования.

В статье анализируются возможные подходы к преподаванию иностранного языка.

Материалы и результаты

Существуют объективные физиологические причины склонности мужчин и женщин к тому или иному виду учебной деятельности.

Многочисленные исследования выявили, что мужской и женский мозг функционирует по-разному из-за использования разных полушарий в решении одних и тех же задач. Женский гормон эстроген является главным элементом в соединении двух полушарий, результатом чего является возможность женщины заниматься разными делами, не связанными друг с другом одновременно.

Мужчины, напротив, могут долго и тщательно концентрироваться исключительно на одном виде деятельности. Этим обусловлены различия в подходах к обучению: юноши преимущественно используют количественный подход к изучению и усвоению материала, отличаются умением анализировать, в то время как у девушек преобладает качественный подход. Они усидчивые, внимательные, сконцентрированные, готовые уделять больше времени внеаудиторной работе.

Из этого обычно делается вывод, что юноши более расположены к изучению математических наук, а девушки – к лингвистическим, что не всегда соответствует действительности. Имеющиеся исследования позволяют утверждать, что пространственное восприятие также является гендерно обусловленным, что объясняет большую склонность юношей к дисциплинам естественно-научного и физико-математического циклов [1].

Недавнее исследование Джошуа Б. Тененбаум подтверждает важность роли родителя в выборе направления обучения. Фокус её исследования состоял в том, чтобы объяснить, почему в Соединенных Штатах количество мужчин, занятых профессионально в области науки, гораздо больше, чем женщин. Исследование включало наблюдение за взаимодействием родителей и детей во время посещения музеев, кинотеатров и магазинов.

Результаты оказались поразительными.

Матери не проявляли большой разницы в том, как они говорили со своими детьми, независимо от пола, зато отцы гораздо чаще использовали сложные термины, помогая своим сыновьям понять научные концепции по сравнению с более фундаментальными объяснениями, которые они давали своим дочерям. Тененбаум пришла к выводу, что эта гендерная разница в объяснениях отцов может объяснить неравномерное распределение места мужчин и женщин в науке [3].

В результате, благодаря именно гендерному стереотипу, заложенному в детстве, можно найти ответ на вопрос, почему в настоящее время три четверти ученых в мире являются мужчинами. В исследованиях зарубежных психологов уделяется значительно меньше внимания группе сверстников, хотя в процессе половой социализации она является не менее важным фактором, чем семья. Идентификация со сверстниками того же пола, что и ребенок, рассматривается ими как важный механизм формирования представлений о половой принадлежности и поло-ролевом поведении.

В детстве мальчики и девочки имеют тенденцию играть отдельно и отдают предпочтение в социометрическом эксперименте представителям своего пола. Многие авторы считают, что для юношей сверстники имеют большее значение, поскольку юноши меньше тяготеют к взрослым, семье, они более чувствительны к социальному давлению со стороны сверстников.

Одна из функций группы сверстников для юноши, как полагают некоторые исследователи, состоит в том, что в ней он приобретает мужские черты и необходимую ему независимость от матери через солидарность со сверстниками и путем соревнования с ними. [4]

К. Ефремов и Н. Ефремова, считают, что феномен пола не так прост, как кажется. Он проявляется на четырех уровнях: генов, телесной организации, социальных ролей, адаптивных стратегий и на каждом показывает особый характер. [5]

Рассматривая пол социальный (гендер), они считают, что выбор поведения юношей и девушек зависит, во-первых, от врожденных поведенческих программ, связанных с особенностями мужского и женского мозга, а во-вторых, воспитания, традиций, общественных мифов, которые рассматривает целая наука - гендерная психология [6].

По их мнению, проблема нашего социума - в разлуке мальчиков и тех мужчин, которые достойны быть примером для подражания. Этот фактор способствует тому, что наше общество феминизируется: в нем активнее женщи-

ны, они выполняют больше конкретной работы и это уже отклонение от биологической нормы.

Доктор биологических наук, нейрофизиолог и нейропсихолог Т.П. Хризман занимается более тридцати лет изучением функций мозга здоровых подростков в нормальных ситуациях: в игре, слушании текстовой информации, познавательной деятельности. В результате многолетних исследований выявлено, что у юношей и девушек разный мозг, они по-разному видят, слышат, осязают, по-разному воспринимают пространство и ориентируются в нем, а главное - по-разному осмысливают все, с чем сталкиваются в этом мире [7]. Согласно их исследованиям, подростки имеют разные типы функциональной организации мозга. В целом, юноши чаще, чем девушки, ориентируются на свои телесные ощущения, а девушки чаще, чем юноши, на зрительные. По сравнению с юношами, девушки оказались, в целом, менее агрессивны, у них выше самооценка, т.е. они обычно считают свои возможности достаточно высокими.

Итак, основа различий познавательных процессов юношей и девушек лежит на уровне межполушарных взаимодействий головного мозга. Это в свою очередь влияет на качество, стиль учебы и эмоционально-волевую сферу личности.

Объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы традиционного обучения; академическая подготовка к уроку; задания, ориентированные на механическое запоминание, вербальные особенности, исполнительскую деятельность, прилежание, сотрудничество наиболее приемлемы для девочек (особенно левополушарных).

Обучая юношей (особенно правополушарных) необходимо использовать проблемный, эвристический и исследовательские методы; творческую деятельность; «переоткрытие открытий», решение пространственных задач, ориентацию на практическую информацию. А эти формы и методы обучения, как известно, в российских образовательных учреждениях применяются недостаточно [8]. Мозг юношей более прогрессивная, дифференцированная, избирательная, экономичная функциональная система. У юношей особенно активен передний мозг, его лобные ассоциативные структуры. Именно эти отделы мозга отвечают за процессы смыслообразования. Это делает мышление юношей творческим, объясняет их высокую активность, способствует более активной самореализации.

Итак, развитие юношей и девушек настолько различно, что можно сказать, они растут в параллельных мирах. Основные различия детей разного пола можно обобщить в следующие группы:

— биологические - анатомо-физиологические и пси-

хологические особенности строения и функционирования организма;

- социальные: подготовка к жизненным позициям мужчины и женщины, мужа и жены, отца - матери в обществе;
- исторически сложившиеся традиции, обычаи, нравы, влияющие на сегодняшнюю судьбу девочки - девушки - женщины, мальчика - юноши - мужчины;
- психолого-педагогические: отношение к девочке и мальчику в окружающей среде;

Умеем ли мы преподавать одновременно юношам и девушкам? К сожалению, современное образование предлагает бесполой подход к обучению. Вместе с тем, обучаясь по одной и той же методике, мальчики и девочки приходят к одним и тем же знаниям, и умениям разными путями, используя разные стратегии мышления, что связано с гендерными различиями в организации мозга.

Как гендерные различия могут повлиять на обучение иностранным языкам на начальном этапе?

Ведущими на начальной ступени являются развивающий и познавательный аспекты иноязычной культуры. В любой системе обучения начальная ступень (а именно, первый год обучения) специфична. В 12-17 лет завершается сензитивный период развития ребенка, после которого его возможности, его предрасположенность к усвоению языка резко идет на убыль.

Юноши в большей степени, чем девушки, подвержены академической дезадаптации. Это объясняется не только биологическими (более высокая уязвимость нервной системы юношей, предрасполагающая к пограничным расстройствам психики) и семейными факторами, сколько поло-ролевыми особенностями развития и воспитания: воспитательное давление на девушек меньше; женский педагогический коллектив создает для девушек лучшие, чем для юношей, условия. В случае несоответствия педагогических воздействий индивидуальным особенностям психики девушки принимают несвойственную им стратегию. Юноши же стараются уйти из-под контроля, так как адаптироваться к несвойственному виду деятельности им исключительно трудно. Психологи и преподаватели отмечают, что девушкам обычно легче учиться на младших курсах, по крайней мере.

Процесс обучения на основе гендерного подхода строится, используя методические рекомендации Н.Н. Щербы [10]:

У мужчин основные процессы должны происходить по схеме: чувство мораль+ анализ+воля=действие.

У женщин основные процессы должны происходить по схеме: чувство мораль+анализ+терпение=действие.

Юноши

Эффективно воспринимают информацию о действиях (все глагольные формы).

Хорошо усваивают сложные в логическом плане сюжеты рассказов, все воспринимают аналитически.

Мало реагируют на интонацию речи и модуляцию голоса, то есть на эмоциональную его окраску.

Адекватно реагирует на положительные и отрицательные оценки их деятельности. Похвала побуждает сделать что-то еще, то есть цикл становится непрерывным.

Высокая активность умственной работы в условиях дефицита времени.

Высокая отзывчивость на первый информативный призыв, при повторении активность ответов резко снижается.

Быстро и легко решают новые задачи, хуже - стереотипные.

Девушки

Внимание и осмысление усиливаются при эмоциональной окрашенности информации (независимо от того, положительная она или нет).

Быстро «схватывают» информацию, но плохо соотносят ее с имевшейся ранее.

Похвала не побуждает к дальнейшей деятельности: если девочек похвалить за выполненную работу - на этом все и заканчивается, они как бы «зависают», успокаиваются, цикл закончен.

Для девушек принципиальна не оценка по существу, а эмоциональное оформление. Они не огорчаются, если им ласково сказать: «Что-то ты в этот раз плохо написала». И, напротив, будут недовольны холодной констатацией: «Тебе четыре».

Быстро решают стереотипные задачи, хуже - новые. Процессы интеграции протекают медленнее в два раза по сравнению с юношами.

Активно отвечают на повторный информационный призыв.

Психолого-педагогические ошибки приводят к возникновению дидактогении. Одна из самых распростра-

ненных дидактогений в российской высшей школе - установка на послушность обучающегося, на то, чтобы он был малозаметен, молчалив, не мешал. А юноши, как правило, совсем другие. Они гораздо более шумные, подвижные, активные, чем какой-либо «идеальный ученик». И, находясь в ситуации педагогического давления, когда нужно просидеть 120 минут в однообразной позе, не вертеться, не разговаривать, они испытывают стресс. Кто такие послушные, незаметные студенты? Это дети 17-18 лет, неуверенные в себе, дети с какими-то комплексами. Юноша, у которого потребность в разрядке выше, чем у девушки, на лекции неспокоен. На него прикрикивают, он нервничает и от этого еще хуже усваивает материал. В результате возникает дидактогения, которая может перерасти в невроз (в 90 % случаев, возникающий у юношей). В связи с этим занятия для юношей необходимо сделать короче, грамотно чередовать разные виды познавательной деятельности [7].

Обсуждение

Иностранный язык, по данным психологов, педагогов и ученых-медиков, относится к группе наиболее трудных предметов, требующих значительного напряжения высшей нервной деятельности учащихся, что неизменно приводит к утомлению и снижению активного внимания. Быстрая утомляемость студентов на занятиях иностранного языка вызвана еще и спецификой предмета: необходимостью в большом количестве тренировочных упражнений. При изучении иностранного языка высшая нервная деятельность учащихся протекает в сфере второй сигнальной системы, которая является наиболее ранимой и относительно легко нарушается. При этом снижается внимание учащихся, тормозится акт запоминания. В связи с этим следует вспомнить, что «педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в памяти, должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств - глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений - приняли участие в акте запоминания. Такие разнообразные методические приемы значительно повышают работоспособность учащихся, так как вовлекают в работу другие анализаторы.

Чтобы достигнуть высокой эффективности занятия, во-первых, следует учитывать физиологические и психологические особенности студентов, а во-вторых, необходимо предусматривать такие виды работы, которые снимали бы усталость и повышали работоспособность.

Кроме того, учитываю рекомендации санитарных правил, потому что работоспособность учащихся подвержена колебаниям в отдельные дни недели, претерпевает значительные изменения в течение дня, характеризуется подъемом от первого часа ко второму (вработывание), стабилизацией ее на протяжении второго и третьего ча-

сов (состояние устойчивой работоспособности).

Обучение держится на активности, творчестве, самостоятельности учащихся. И то, и другое, и третье взаимобусловлено: творчество вызывает активность и требует самостоятельности, активность проявляется в творчестве и самостоятельности, а самостоятельность есть обязательное условие активности и творчества. Все это можно проследить при организации работы в группе. Групповая форма общения является для уроков иностранного языка необходимостью, так как коммуникативный метод предполагает обучение общению через общение.

Групповая форма организации учебного труда на занятии иностранного языка дает очень многое:

- развивает способность к общению,
- обеспечивает лучшие условия для развития умения говорить,
- обеспечивает обмен знаниями между учащимися,
- способствует росту мотивации к учению,
- укрепляет межличностные отношения,
- учит лучше понимать друг друга,
- повышает статус популярности и деловой статус ученика в коллективе,
- учит объективно оценивать не только других, но самих себя.

Выводы

В ходе работы над темой «Гендерный подход к обучению иностранным языкам студентов 1-2 курсов нефилологических специальностей» авторы пришли к выводу, что необходимо учитывать разные методы преподавания разнополюм иностранным студентам одновременно. Это позволит учащимся не только обучаться более эффективно, но и легче адаптироваться в окружающем мире. Курс на дифференциацию обучения студентов на основе гендерного подхода целесообразен. Главное - надо постоянно помнить, что студенты - это не однородная безликая масса, каждый из них индивидуальность и каждый - либо юноша, либо девушка. В группах где доминируют юноши использовать проблемный, исследовательский метод, формирование грамматических правил должно идти через практические действия, уроки характеризуются высоким темпом подачи материала, многообразием нестандартно поданной информации.

В группах девушек чаще прибегать к иллюстративно-объяснительному методу обучения с опорой на зрительную память. Новый материал рекомендуется презентовать эмоционально окрашенным, обучение осуществлять от эмоций к логическому осмыслению. При работе использовать большое количество типовых заданий и достаточное количество повторений для усвоения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Harlan Cleveland, «The limits of Cultural Diversity», *Intercultural Communication: A Reader*, 9th ed., L.A. Samovar and R.E. Porter, eds. (Belmont, CA: Wadsworth, 2000), 427.
2. Douglas Martin, Jacqui Hutchison, Gillian Slessor, James Urquhart, Sheila J. Cunningham, and Kenny Smith, «The Spontaneous Formation of Stereotypes Via Cumulative Cultural Evolution» *Psychological Science* 25, no. 9 (2014): 1777-86.
3. Jeffrey W. Sherman, Frederica R. Conrey, and Carla J. Groom, «Encoding flexibility revisited: Evidence for enhanced encoding of stereotype-inconsistent information under cognitive load», *Social Cognition* 22, no. 2 (2004): 214-232.
4. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: Монография. Москва: Гнозис, 2005. 352 с. 5. Henri Tajfel and John C. Turner, «An integrative theory of intergroup conflict», *The social psychology of intergroup relations* 33, no. 47 (1979): 74.
5. Павловская А.В. Россия и Америка. Проблемы общения культур. М., 1998. с. 17.
6. David M. Amodio, «The neuroscience of prejudice and stereotyping» *Nature Reviews Neuroscience* (2014): 670-82.
7. Рогов Е.И. Общая психология. Курс лекций. Ростов: Изд-во «Владос-Пресс», 2006. С.193.
8. Robert M. Baird and Stuart E. Rosenbaum, eds., *Hatred, bigotry, and prejudice: Definitions, causes, and solutions*, (Prometheus Books, 1999), 130.
9. Colin Simpson, «Good Salary, Depending on Where You're Coming From» *TheNational*, April 27 2012.
10. Loriann Roberson, Elizabeth A. Deitch, Arthur P. Brief, and Caryn J. Block, «Stereotype threat and feedback seeking in the workplace» *Journal of Vocational Behavior* 62, no. 1 (2003): 176-188.

© Кривошеева Елена Николаевна (krivosheeva.elena.1969@mail.ru), Лихачева Ирина Федоровна (irina_liha@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЗООСЕМИЗМЫ И ЗООНИМЫ В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Ли Имо

Аспирант, Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, Китай;
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия
liyimo@mail.ru

ZOOSEMISMS AND ZOONYMS IN PHRASEOLOGICAL UNITS

Li Yimo

Summary: The paper discussed the difference between phraseological zoonymic meaning and zoosemic meaning. The terms *zoonym*, *zoomorphism* and *zoosemism* are often confused in scientific terminology. On the material of «Russian Semantic Dictionary», «Dictionary of offensive words» L.V. Dulichenko and «Ideographic Dictionary of Russian phraseological units with the names of animals» T.V. Kozlov, described types of relations between phraseological zoonymic meanings and zoosemic meanings. Focused on comparing the characteristics of the values of those and other units. The study revealed three types of discrepancies between phraseological zoonymic meaning and zoosemic meaning. The necessity of differentiation has been proved.

Keywords: zoosemism, zoonym in phraseological units, metaphor, compare, Russian explanatory dictionaries.

Аннотация: В работе рассматривается различие фразеологического зоонимического значения и зоосемического значения. Термины *зооним*, *зооморфизм* и *зоосемизм* часто смешиваются в научной терминологии. На материале «Русского семантического словаря», «Словаря обидных слова» Л.В. Дуличенко и «Идеографического словаря русских фразеологизмов с названиями животных» Т.В. Козловой описаны типы отношений между фразеологическими зоонимическими значениями и зоосемическими значениями. Акцентируется внимание на сопоставлении характеризующих значений тех и других единиц. Исследование выявило три типа несовпадений фразеологического зоонимического значения и зоосемического значения. Доказывается необходимость разграничения этих единиц.

Ключевые слова: зоосемизм, зооним в составе фразеологизма, метафора, сравнение, русские толковые словари.

1. Фразеологическое зоонимическое значение и зоосемическое значение в научной терминологии

Исследование семантического поля животных находится в центре внимания многих исследователей. Употребление связанных с названиями животных терминов *зооним* и *зоосемизм*, *зооморфизм* в научной литературе варьируется. При этом оказываются не выявленными существенные различия между соответствующими понятиями.

Вопросы, связанные с проблемой поиска терминологического обозначения, затрагиваются в работах разных исследователей: А.А. Курбанов [6], Р.В. Патюкова [12], А.Г. Соколова [15], М.А. Гаврилюк [1], Г.Н. Скляревская [14], Ц.Ц. Огдонова [10], А.А. Киприянова [4], В.П. Москвин [9] и др.

Так, например, А.С. Маслова представляет семантическую структуру названия животного следующим образом: первая номинация (зооним), вторая номинация (зоометафора), промежуточная позиция (зооморфизм). «В отличие от зоометафоры, зооморфизм воспринимается как способ обозначения индивидуализированного автором субъективного символа, причём результат метафорического переноса не является его единственным референтом» [8, с. 52].

М.В. Шульга устанавливает существенные различия между зоосемизмами и зоонимами в грамматическом аспекте. Она показывает, что в процессе метафоризации у зоосемизмов происходит переосмысление отношений между грамматическим родом и биологическим полом, зоосемизмы адаптируются в кругу личных существительных [20, с. 49-62], также [19];[7].

В данной работе вторичные названия лиц (метафоры), мотивированные названиями животных (зоонимами), мы обозначаем термином зоосемизмы [4; 19; 20]. В другой терминологии: зооморфные метафоры [16, 14], зоометафоры [8, 3; 17].

Таким образом, в теоретическом аспекте мы разграничиваем зоонимы и зоосемизмы. Дальше мы акцентируем внимание на различиях зоонимического значения во фразеологизме и зоосемического значения.

2. Зоонимы в составе фразеологических единиц и зоосемизмы

По образному определению Е.В. Падучевой, «Фразеология — бедная родственница метафоры и вынуждена довольствоваться лишь мелкими подкачками» [11, с. 187-202].

Д.О. Добровольский рассматривает системность иди-

оматических единиц и отмечает её своеобразие на фоне лексики. Несмотря на то, что идиоматике, как и лексике, свойственна регулярная многозначность, не для всех конкретных идиом можно предсказать направление семантического развития, как в лексике (автор называет это «грамматикой лексики»). Поэтому идиомы были и остаются «штучным товаром» [2, с. 77–88].

Для целей нашего исследования принципиально важным является разграничение собственно зоосемических (метафорических) и зоонимических характеризующих значений. Зоонимы с характеризующими значениями широко представлены в относительно устойчивых сочетаниях лексем разного типа: во фразеологизмах, в сравнениях, поговорках, пословицах. Далее мы эти устойчивые сочетания рассматриваем не дифференцированно.

Мы следуем за сформировавшейся лексикографической традицией и рассматриваем их как зоонимы в составе фразеологии. Такое широкое понимание фразеологии представлено, например, в словаре Т.В. Козловой: «Под фразеологической единицей понимается воспроизводимое, относительно устойчивое сочетание лексем, как правило, обладающее целостным значением и экспрессивностью» [5, с. 7]. В перечень фразеологизмов с зоонимами (в индекс словаря) включены не только собственно фразеологизмы, но также сравнительные обороты и пословицы. Например: *здоровый как бык; сорока на хвосте принесла*.

В «Идеографическом словаре русских фразеологизмов с названиями животных» Т.В. Козловой насчитывается 2000 фразеологизмов с 283 названиями животных, которые употребляются в современном литературном языке и в ряде диалектов [5, с. 2].

Известно, что фразеологически связанное значение слова отличается от его свободного значения, так же не совпадает значение зоонима и зоосемизма. Исследование показало, что степень этого несовпадения бывает разной.

Русские зоосемизмы в наиболее полном объёме и составе представлены в «Русском семантическом словаре» [13] и «Словаре обидных слов» Л.В. Дуличенко [18], отражающих основные принципы их лексикографического описания. Методом сплошной выборки материала в двух русских изданиях нами выявлено 162 зоосемизма.

Между двумя русскими словарями имеются расхождения в составе лексического подкласса зоосемизмов что отчасти связано с лексикографическими принципами базовых словарей, отчасти отражает субъективность лексикографических решений при описании переносных значений. Этот факт выявляет сферу недостаточной

изученности рассматриваемого феномена.

Наша задача состоит в сопоставлении характеризующих значений зоосемизмов и зоонимов в составе фразеологизме. Среди 162 выявленных нами зоосемизмов 45 зоосемизмов имеют соотносительные зоонимы в словаре Т.В. Козловой.

3. Характеризующие признаки зоонимов в составе фразеологических единиц и зоосемизмов

Отношения между метафорическим и фразеологическим значениями зоонимов различны. При исследовании материала мы встречаемся со следующими тремя типами ситуаций.

1. У зоосемизма при метафоризации может быть актуализирована часть характеризующих признаков, ассоциирующихся с соответствующим зоонимом в составе фразеологизмов.
2. Помимо части признаков, характерных для зоонима во фразеологии, у зоосемизма может быть актуализирован дополнительный характеризующий признак или дополнительные признаки.
3. Зооним во фразеологии и зоосемизм могут различаться характеризующими признаками, эти признаки могут даже противоречить друг другу.

К первому типу относятся 14 зоосемических единиц: у зоосемизмов *гусыня, зверь, змея, кобель, корова, лиса / лисица, осёл, петух, попугай, сорока, червь, ягнёнок, индюк, кот* при метафоризации может быть актуализирована часть характеризующих признаков, ассоциирующихся с соответствующим зоонимом в составе фразеологизмов.

Образы зоонима *гусыня* во фразеологизмах включают следующие «наиболее устойчивые характеристики и смысловые аспекты»: ‘ходит переваливаясь, горделивый, степенный, важный, замёрзнуть, самодовольный, хитрый, изворотливый, лицемерный, нахальный’ [5, с. 8]. Эти признаки отчасти отражены и у зоосемизмов. Зоосемизм *гусыня* – по характеризующим признакам ‘полный, ходит не спеша, покачиваясь, вразвалку’ [18].

Зооним *зверь* во фразеологизмах воспринимается через представления: ‘злой, свирепый, сердитый, разъярённый, яростный, жестокий, тревожный, беспокойный, необузданный, с плотскими наклонностями’ [5, с. 8]. Зоосемизм *зверь* характеризует человека по аналогичным признакам, однако спектр этих признаков намного уже: ‘жестокий, свирепый, беспощадный’ [13, с. 116]. Так же в словаре Л. В. Дуличенко: ‘жестокий, свирепый’ [18, с. 62].

Зооним *змея* во фразеологизмах воспринимается через представления: ‘некрасивый, неприятный, мудрый,

с плохим характером, злой, жестокий, хитрый, лъстивый, подхалим, лицемерный, коварный, неблагодарный' [5, с. 9]. У зоосемизма *змея* актуализирована часть этих признаков: 'злой и коварный, злобно-язвительный' [13, с. 117]. Так же в словаре Л. В. Дуличенко: 'злой и коварный, хитрый' [18, с. 65].

Образ *кобель* ассоциируется во фразеологии с представлениями: 'похотливый, распутный, лжец' [5, с. 9]. Зоосемизм *кобель* характеризует человека по одному из этих признаков: 'похотливый' [13, с. 107; 18, с. 77].

Образ *корова* ассоциируется во фразеологизмах с представлениями: 'большеглазый, неуклюжий, верзила, толстый, плодовитый, одетый без вкуса, легкомысленный, гулящий, похотливый, нерасторопный, бездельник, безответный, тихий, безобидный, плачущий навзрыд, криком, скандалист' [5, с. 9]. Зоосемизм *корова* характеризует человека по некоторым из этих признаков: 'толстый, неповоротливый' [13, с. 332].

Образ *лиса / лисица* ассоциируется во фразеологизмах с представлениями: 'хитрый, лъстивый, изворотливый, лицемерный, коварный, опасный, обманщик, подхалим' [5, с. 9]. Зоосемизм *лиса / лисица* характеризует человека по некоторым из этих признаков: 'хитрый, лъстивый' [13, с. 111; 18, с. 93].

Зооним *осёл* во фразеологии ассоциируется с представлениями: 'тощий, костлявый, глупый, покорный, упрямый, несговорчивый, ленивый, работающий' [5, с. 10]. У зоосемизма *осёл* актуализированы некоторые из этих признаков: 'упрямый, глупый' [13, с. 90; 18, с. 121].

Зооним *петух* во фразеологии ассоциируется с признаками: 'задиристый, самодовольный, раннее утро' [5, с. 10]. У зоосемизма *петух* актуализирована часть этих признаков: 'задиристый, запальчивый, забияка' [13, с. 116; 18, с. 130].

Зооним *попугай* во фразеологии ассоциируется с признаками: 'яркий, пёстрый, повторять, передразнивать' [5, с. 10]. У зоосемизма *попугай* актуализирована часть этих признаков: 'не имея собственного мнения, повторяет чужие слова' [13, с. 103; 18, с. 139].

Образ *сорока* ассоциируется во фразеологизмах с представлениями: 'с конопатым, веснушчатым лицом, болтливый, сплетник, неблагодарный, вор' [5, с. 10]. У зоосемизма *сорока* актуализирована часть этих признаков: 'болтливый' [13, с. 121; 18, с. 181].

Образ *червь* ассоциируется во фразеологизмах с представлениями: 'невзрачный, маленького роста, больной, извиваться телом, унижается, угодничать, тоска, смерть' [5, с. 11]. У зоосемизма *червь* актуализиро-

вана часть этих признаков: 'ничтожный, принижённый' [18, с. 223].

Зооним *ягнёнок* во фразеологии ассоциируется с признаками: 'безвольный, кроткий, послушный, добрый' [5, с. 11]. У зоосемизма *ягнёнок* актуализирована часть этих признаков: 'кроткий, незлобивый' [13, с. 97].

Зооним *индюк* во фразеологии ассоциируется с признаками: 'спесивый, высокомерный, самодовольный, жирный, толстый, смешной, хмурый, разозлившийся' [5, с. 11]. У зоосемизма *индюк* актуализирована часть этих признаков: 'заносчивый, надменный' [13, с. 102].

Образ *кот* ассоциируется во фразеологизмах с представлениями: 'блудливый, игривый, нерешительный, осторожный' [5, с. 9]. У зоосемизма *кот* актуализирована часть этих признаков: 'похотливый сластолюбец' [13, с. 107].

Ко второму типу относятся 10 зоосемических единиц: у зоосемизмов *бык, боров, голубь, кляча, коза, ласточка, лошадь, пава, птица, сокол* при метафоризации может быть актуализирован дополнительный характеризующий признак или дополнительные признаки.

Зооним *бык* во фразеологизмах включает следующие признаки: 'крепкий, здоровый, сильный, с короткой, сильной шеей, выносливый, обжора, недовольный, упрямый' [5, с. 8]. Зоосемизм *бык* характеризует человека по некоторым из этих признаков, но у него есть также другие признаки: 'упрямый, сильный, здоровый – грубый, жестокий' [18, с. 27].

Образ *боров* связан во фразеологии с представлениями: 'толстый, недовольный' [5, с. 8]. Зоосемизм *боров* характеризует человека через такие признаки как: 'толстый, неповоротливый' [13, с. 423; 18, с. 23].

С образом *голубь* во фразеологии связаны представления: 'маленький, чистый, невинный, кроткий, безобидный, миролюбивый, ласковый, влюбленный, наивный, простодушный' [5, с. 8]. Зоосемизм *голубь* характеризует человека по части этих признаков, но также по дополнительному признаку: 'ласковое и снисходительное обращение к собеседнику – вообще упоминание о том, кто близок или кому сочувствуют' [13, с. 348].

С образом *кляча* во фразеологии связаны представления: 'старый, слабый, медленно движущийся' [5, с. 9]. Зоосемизм *кляча* характеризует человека по части этих признаков, но также по дополнительному признаку: 'немогущий – исхудалый' [13, с. 332]. В словаре Л. В. Дуличенко метафорическое значение *кляча* более конкретно: 'худой, еле стоящий на ногах человеке' [18, с. 77].

Зооним *коза* отражает во фразеологии представле-

ния: 'подвижный, бегущий скачками, быстрый, лёгкость движений, с бестолковыми движениями, усталый, измождённый, нелюдим, зазнайка, незначительный, бесполезный, упрямый, бездельник, подражать, ломаться' [5, с. 9]. Зоосемизм *коза* характеризует человека по части этих признаков, но также по дополнительному признаку: 'непоседливый – непослушный и назойливый, молодой' [18, с. 78].

Зооним *ласточка* во фразеологизмах ассоциируется с представлениями: 'ласковый, чистый, целомудренный' [5, с. 9]. Зоосемизм *ласточка* характеризует человека по части этих признаков, но также по дополнительному признаку: 'ласковый – вообще упоминание о том, кто дорог, близок, кому сочувствуют' [13, с. 349].

Зооним *лошадь* во фразеологизмах ассоциируется с представлениями: 'что-либо больших размеров, много ест, храпеть, нестройный, нескладный, здоровый, сильный, выносливый, хитрый, скрытый, пугливый, работяга' [5, с. 9].

Зоосемизм *лошадь* включает один из этих характеризующих признаков, но также и другой признак, и в разных словарях отражается по-разному: В Семантическом словаре: 'нескладный – рослый, крупный' [13, с. 332]. В словаре Л.В. Дуличенко отражает сему 'работяга' и дополняет сему намерение использовать человека: 'на непомерно тяжёлой работе – человек, которого используют в корыстных целях' [18, с. 97].

Зооним *пава* отражает во фразеологии представления: 'важный, статный, горделивый' [5, с.10]. Зоосемизм *пава* включает один из этих характеризующих признаков, но также и другой признак: 'горделивая осанка – плавная походка и манерные жесты' [18, с. 124].

Зооним *птица* отражает во фразеологии представления: 'мало ест, быстрый, проворный, свободный, беззаботный, непоседа, одинокий, пугливый, глупый, неопытный, наивный, доверчивый, бывалый, важная особа, незначительный человек' [5, с.10].

Зоосемизм *птица* включает некоторые из этих характеризующих признаков, но также и другой признак: 'важный, неизвестный – непонятный' [13, с. 68]. В словаре Л.В. Дуличенко отражается более обобщенный признак, метафорическое значение шире: 'претендующий на особое положение среди других' [18, с. 153].

Зооним *сокол* отражает во фразеологии представления: 'зоркий, видный, красивый' [5, с.10]. Зоосемизм *сокол* включает только один из этих характеризующих признаков, но также и другой признак: 'красивый – сильный; ласковое обращение, доброжелательный' [13, с. 350].

К третьему типу относятся 12 зоосемических единиц: зоосемизмы и зоонимы *волк, ворона, гусь, жеребец, кобыла / кобылица, лев, овца, пёс, рыба, сова, трутень, сыч* могут различаться характеризующими признаками.

Образ *волк* связан во фразеологии с представлениями: 'истощенный, голодный, прожорливый, здоровый, строгий, сердитый, кровожадный, жестокий, коварный, скрытный, бывалый, работящий' [5, с. 8]. У зоосемизма *волк* актуализированы иные признаки: 'недружелюбный, враждебно настроенный' [18, с. 31].

Образ *ворона* связан во фразеологии с представлениями: 'чёрный, блестящий, грязный, предвещающий беду, смерть, жадный, алчный, глупый, трусливый' [5, с. 8]. У зоосемизма *ворона* актуализированы иные признаки: 'тот, кто упустил свою выгоду, удачу, по рассеянности или недомыслию не сумел воспользоваться чем-н. [13, с. 104]. В словаре Л.В. Дуличенко: 'рассеянный, невнимательный' [18, с. 32].

Образ *гусь* во фразеологии ассоциируется с признаками: 'ходит переваливаясь, горделивый, степенный, важный, замёрзнуть, самодовольный, хитрый, изворотливый, лицемерный, нахальный' [5, с. 8]. У зоосемизма *гусь* актуализированы признаки: 'ловкач и мошенник' [13, с. 110]. В словаре Л.В. Дуличенко: 'ненадёжный или плутоватый' [18, с. 43].

Образ *жеребец* во фразеологии ассоциируется с признаками: 'громко смеяться, неуклюже танцевать' [5, с. 8]. У зоосемизма *жеребец* актуализированы признаки: 'здоровый, сильный, крепкого сложения, избегающий тяжёлой работы' [13, с. 332].

Образ *кобыла / кобылица* связан во фразеологии с представлениями: 'молодой, подвижный' [5, с. 9]. У зоосемизма *кобыла / кобылица* актуализированы иные признаки: 'рослый, здоровый' [13, с. 332].

Зооним *лев* во фразеологизме ассоциируется с признаками: 'смелый, злой, свирепый' [5, с. 9]. Зоосемизм *лев* отражает только положительный признак: 'человек высшего света' [13, с. 137].

Зооним *овца* ассоциируется во фразеологии с представлениями: 'беспомощный, безропотный, послушный, беспамятный, бестолковый, бесполезный, клеветник' [5, с. 10]. У зоосемизма *овца* актуализированы иные признаки: 'робкий и безответный' [13, с. 114].

Зооним *пёс* во фразеологии ассоциируется с представлениями: 'верный, заискивающий, подбострастный, грустный, подавленный' [5, с. 10]. Зоосемизм *пёс* включает другие характеризующие признаки: 'быть готовым на любые низкие поступки, дела' [13, с. 119]. В сло-

варе Л. В. Дуличенко: 'вызывать презрение, негодование своими поступками' [18, с. 130].

Зооним *рыба* во фразеологизме отражается с признаками: 'хорошо плавающий, задыхающийся, молчаливый' [5, с. 10]. Зоосемизм *рыба* выражается другие признаки: 'вялый, холодный' [13, с. 105]; 'медлительный бесстрастный' [18, с. 165].

Зооним *сова* во фразеологии ассоциируется с представлениями: 'с круглыми, выпученными, невыразительными глазами' [5, с. 10]. Зоосемизм *сова* включает другие характеризующие признаки: 'чувствующий себя вечером, ночью бодрее, работоспособнее, чем утром' [13, с. 331].

Зооним *трутень* во фразеологии ассоциируется с представлениями: 'ленивый, бездельник' [5, с. 11]. Зоосемизм *трутень* включает другие характеризующие признаки: 'человек, живущий за счёт чужого труда' [13, с. 107; 18, с. 198].

Зооним *сыч* во фразеологии ассоциируется с представлениями: 'любитель поспать' [5, с. 10]. Зоосемизм *сыч* включает другие характеризующие признаки: 'угрюмый и нелюдимый' [13, с. 99].

Кроме того, у зоосемизмов *конь, медведь, телёнок / телок* выявляются противоположные признаки.

Зооним *конь* во фразеологии ассоциируется с представлениями: 'дряхлый, старый, больной, уставший, здоровый, сильный, выносливый, работающий, упорный, сильно храпеть' [5, с. 11].

Зоосемизм *конь* включает не только совпадающие признаки, но и противоположные характеризующие признаки: 'здоровый и сильный – не утруждающий себя работой' [18, с. 82].

Образ *медведь* во фразеологии ассоциируется с признаками: 'грязный, лохматый, обросший, ходит переваливаясь, крепко спящий, ловкий, медлительный, неповоротливый, неуклюжий, сильный, смелый, неприкаянный, недовольный' [5, с. 9].

У зоосемизма *медведь* отражается часть из этих признаков, но также актуализированы противоположные признаки: 'неуклюжий – ловкий и невоспитанный' [13, с. 332]. В словаре Л.В. Дуличенко: 'крупный, сильный, грузный и неуклюжий – ловкий' [18, с. 101].

Зооним *телёнок / телок* во фразеологии ассоциируется с представлениями: 'глупый, угрюмый, мрачный, недовольный, сердитый, вольный, беспомощный, ласковый, неуместно бурно проявляющий чувства, льстец,

подхалим, нахальный' [5, с. 10].

Зоосемизм *телёнок / телок* включает не только совпадающие признаки, но и противоположные характеризующие признаки: 'безответный или слишком простодушный, глуповатый – безвольный' [18, с. 193].

Между РСС [13] и СОС [18] выявляются расхождения в описании метафорических значений зоосемизмов *ишак, кукушка, обезьяна, скотина*.

Зооним *ишак* во фразеологии ассоциируется с представлениями: 'флегматичный, смиренный, терпеливый, работающий' [5, с. 9]. В Семантическом словаре зоосемизм *ишак* включает часть этих признаков: 'безропотно выполняющий самую тяжёлую работу' [13, с. 96]. Словарь Л.В. Дуличенко указывают иные признаки: 'упрямый, глупый' [18, с. 71].

Зооним *кукушка* во фразеологии ассоциируется с представлениями: 'беззаботный, беспутный, непостоянный, одинокий, замкнутый' [5, с. 9]. В Семантическом словаре зоосемизм *кукушка* имеет иные признаки: 'женщина, бросившая своего ребёнка, оставившая своих детей' [13, с. 187]. Словарь Л.В. Дуличенко включает часть этих признаков: 'легкомысленная' [18, с. 88].

Зооним *обезьяна* во фразеологии ассоциируется с представлениями: 'некрасивый, ловкий, кривляющийся' [5, с. 10]. В Семантическом словаре зоосемизм *обезьяна* имеет иные признаки: 'склонный к бездумному подражанию другим, гримасник, кривляка' [13, с. 103]. Словарь Л.В. Дуличенко включает не только часть этих признаков, но и другие признаки: 'очень некрасивый, уродливый – гримасничает, кривляется, передразнивает других' [18, с. 117].

Зооним *скотина* во фразеологии ассоциируется с представлениями: 'грубый, похотливый, хам, грубиян' [5, с. 10]. В Семантическом словаре зоосемизм *скотина* отражает часть из этих признаков: 'грубый и подлый' [13, с. 119]. Словарь Л.В. Дуличенко включает не только часть этих признаков, но и другие признаки: 'грубый, – низкий' [18, с. 175].

Изученные материалы иллюстрируют регулярные расхождения между ассоциативными признаками зоонимов во фразеологизмах и характеризующими признаками зоосемизмов.

4. Выводы

Подводя итоги сопоставительному исследованию зоонимов в составе фразеологических единиц и зоосемизмов, как они представлены в научной литературе и в русской лексикографии, констатируем следующее.

1. В научной терминологии отсутствует четкое разграничение понятий зооним в составе фразеологических единиц и зоосемизм. Соответственно не разграничиваются термины зооним и зоосемизм. Исследования, в которых специально рассматриваются метафорические значения русских зоонимов – зоосемизмы – единичны.
 2. Количественный состав зоонимов, отражающихся во фразеологизмах, и мотивированных зоонимами названий лиц – зоосемизмов – существенно различается.
«Идеографическом словаре русских фразеологизмов с названиями животных» Т.В. Козловой в устойчивых сочетаниях выявлено 283 зоонима. Русские зоосемизмы, представленные в «Русском семантическом словаре» и в «Словаре обидных слов» Л.В. Дуличенко содержат 162 зоосемизма. Таким образом, фразеологические значения зоонимов представлены более разнообразно, чем метафорические значения.
 3. У большинства зоонимов, отмеченных в составе фразеологических единиц, отсутствует метафорическое зоосемическое значение. И аналогично большинство зоосемизмов образованы от зоонимов, не отмеченных в составе фразеологизмов. Наличие фразеологического значения, наряду с зоосемическим, нами выявлено только у 45 названий животных.
 4. Метафорические значения, как правило, уже совокупности характеризующих фразеологических значений зоонима.
 5. Метафорические и фразеологические характеризующие значения зоонимов совпадают лишь отчасти. При исследовании материала мы выявили следующие три типа ситуаций.
1. У зоосемизма при метафоризации актуализирована часть характеризующих признаков, ассоциирующихся с соответствующим зоонимом в составе фразеологизмов: *гусыня, зверь, змея, кобель, корова, лиса / лисица, осёл, петух, попугай, сорока, червь, ягнёнок, индюк, кот*.
 2. Помимо части признаков, характерных для зоонима во фразеологии, у зоосемизма актуализирован дополнительный характеризующий признак или дополнительные признаки: *бык, боров, голубь, кляча, коза, ласточка, лошадь, пава, птица, сокол*.
 3. Зооним во фразеологии и зоосемизм различаются характеризующими признаками: *волк, ворона, гусь, жеребец, кобыла / кобылица, лев, овца, пёс, рыба, сова, трутень, сын*; эти признаки могут даже противоречить друг другу: *конь, медведь, телёнок / телок*.
 4. Исследование выявляет расхождения между РСС [13] и СОС [18] в описании метафорических значений зоосемизмов *ишак, кукушка, обезьяна, скотина* и соответственно в их отношениях с фразеологическими значениями.
 5. Фразеологически связанные значения зоонимов и зоосемические значения не могут рассматриваться как вариативные. Необходимо последовательное разграничение соответствующих языковых феноменов в терминологии, в научных исследованиях, в русскоязычной и двуязычной лексикографии. Такое разграничение важно также в преподавании русского языка как иностранного.
- Исследование выполнено при финансовой поддержке стипендии Правительства Шэньчжэня и Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилюк М.А. Зооморфная метафора как фрагмент китайской и русской языковых картин мира // Вестник МГЛУ. 2015, № 2. С. 109-119.
2. Добровольский Д.О. Регулярная многозначность в сфере идиоматики // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура: Сб. статей в честь Н.Д. Арутюновой / Отв. ред. Ю.Д. Апресян. М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 77-88.
3. Кацитадзе Э.А. Метафоризация зоонимов в немецком языке: Автор. дис. канд. филол. наук. Тбилиси, 1985. – 19 с.
4. Киприянова А.А. Об ассоциативной семантической нагрузке зоосемизмов // Семантика языковых единиц. Доклады VI Международной конференции. М., 1998. – 23 с.
5. Козлова Т.В. Идеографический словарь русских фразеологизмов с названиями животных. М.: Издательство «Дело и Сервис», 2001. – 208 с.
6. Курбанов И.А. Анализ зоосимволики в русском и английском языках: дис. канд. филол. наук. М., 2000. – 437 с.
7. Ли Имо. Зоосемизмы в русской и китайской лексикографии: род и пол // Мир науки, культуры, образования (Горно-Алтайск), 2020, № 5. С. 289-295.
8. Маслова А.С. Использование индекса инвективности при характеристике зоометафор в современном русском языке // Научные ведомости БелГУ. Серия гуманитарные науки. 2013, № 13. С. 51-58.
9. Москвин В.П. Русская метафора: параметры классификации // Филологические науки. 2002, № 2. С. 66-74.
10. Огдонова Ц.Ц. Зооморфная лексика как фрагмент русской языковой картины мира: Автор. дис. канд. филол. наук. Иркутск, 2000. – 21 с.
11. Падучева Е.В. Метафора и её родственники // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура: Сб. статей в честь Н.Д. Арутюновой / Отв. ред. Ю.Д. Апресян. М.: Языки славянской культуры, 2004. С.187-203.
12. Патюкова Р.В. Зооморфная метафора как одна из составляющих образности публичного выступления (на материале английского и русского языков) //

- Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2009, № 2. С. 193-199.
13. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / Под общей ред. Шведовой Н.Ю. М.: «АЗБУКОВНИК», 2000. Т. I.
 14. Складская Г.Н. Метафора в системе языка. Санкт-Петербург: Наука. 1993. – 150 с.
 15. Соколова А.Г. Кошка и Собака в русском и немецком языках (на материале толковых и фразеологических словарей) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.russian.sfpgu.ru/files/sokolova.pdf> (дата обращения: 17.08.2020).
 16. Солнцева Н.В. Сопоставительный анализ зоонимов русского французского и немецкого языков в этно-семантическом аспекте: Автор. дис. канд. филол. наук. Омск, 2004. – 31 с.
 17. Солодкин Р.Я. К вопросу о терминологических особенностях обозначения наименований животных во вторичной номинации // Сборник трудов молодых учёных. 2009, № 4. С. 68-73.
 18. Дуличенко Л.В. Словарь обидных слов: наименования лиц с негативным значением. Тарту: Тартуский университет, 2000.
 19. Цай Сяо-лин. Зоонимы и зоосемизмы в отношении к роду и биологическому полу. Проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Вестник факультета русского языка и литературы. Тайбэй, 2006, № 9. С. 84-93.
 20. Шульга М.В. Грамматические оппозиции в истории морфологии имени. М.: Индрик, 2017. – 256 с.

© Ли Имо (liyimo@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПТОСФЕРЫ СЧАСТЬЯ: АНАЛИЗ ИДЕЙ ПРОШЛОГО В СВЕТЕ КОВИДНОГО НАСТОЯЩЕГО

Макарова Татьяна Генриховна

*К.и.н., доцент, Российский экономический университет
имени Г.В. Плеханова, г. Москва
fortunatat@mail.ru*

EXISTENTIAL BASIS OF THE CONCEPTOSPHERE OF HAPPINESS: ANALYSIS OF THE IDEAS OF THE PAST IN THE LIGHT OF THE COVID PRESENT

T. Makarova

Summary: The article highlights the linguistic means of expressing the concept of happiness in foreign linguistic cultures. The material is heavily based on the novel «The Plague» by A. Camus and the plays of the American playwright E. Albee «Who is afraid of Virginia Woolf?» and «Three Tall Women», belonging to the culture of the absurd. The specific features of the linguistic projection of the concept of happiness are analyzed from the standpoint of existentialism. Linguistic means of objectification of the concept allow us to identify its humanistic core. Translations of authentic texts were performed by the author.

Keywords: pandemic, model of happiness, existential crisis, concept, dramaturgy of the absurd.

Аннотация: Статья посвящена языковым средствам выражения концепта счастья в зарубежных лингвокультурах. Материалом для исследования послужили роман А. Камю «Чума» и пьесы американского драматурга Э. Олби «Кто боится Вирджинии Вульф?» и «Три высокие женщины», принадлежащие к культуре абсурда. С позиций экзистенциальной парадигмы рассматривается специфика языковой проекции концепта «счастье». Лингвистические средства объективации концепта позволяют судить о его гуманистической направленности. Переводы аутентичных фрагментов выполнены автором.

Ключевые слова: пандемия, модель счастья, экзистенциальный кризис, концепт, драматургия абсурда.

Стремительное распространение пандемии COVID-19, охватившей в 2020 г. большое число стран и народов, высветило неоспоримую ценность человеческой жизни, сохраняющую свою значимость в трудных условиях атаки на глубинные основы ее существования. При этом характерным трендом исследований «ковидного периода» стало не примитивное декларирование ценности человеческой жизни как таковой, а рассмотрение ее в широком социальном контексте жизнедеятельности и взаимодействия людей, как ответа на вынужденные барьеры и самоизоляцию. В трудные периоды кризисов неизменно возрастает интерес мирового сообщества к эмоционально-значимой теме счастья. Вопрос о природе счастья оставил глубокий след в мировой культуре, нашел свое отражение в философских трудах, в художественной литературе, в устном народном творчестве. Справедливо можно говорить о концептуализации философско-нравственной категории счастья и ее интеграции в лингвокультуры различных народов. В XXIом веке расширяются национальные границы концепта, о чем свидетельствует принятие резолюции Генеральной Ассамблеи ООН A/RES/66/281 (2012 г.) об объявлении Международного дня счастья. Ежегодно в этот день весеннего равноденствия 20 марта публикуется World Happiness Report - исследование степени удовлетворенности жизнью населения в различных странах мира [1]. В стремлении обеспечить себе эффективное прогнозирование социального са-

мочувствия общества, Правительства и власть имущие предпринимают усилия по изучению источников счастья, добавляя в «алгебраическую» формулу счастья все новые множители.

В Российских СМИ прослеживаются попытки выделить некий «индекс счастья» в качестве показателя социального благополучия, отражающего базовые представления об общественной детерминированности человеческой жизни. Публикуются индексы счастья российских городов, изучается опыт национальных моделей счастья: «шведский образ – минимализм и баланс во всем», «финский образ – талант расслабления», «русский вариант – борьба за справедливость и успешная коммуникация» [2]. Социологическая наука стремится измерить уровень счастья в статике и динамике, расширить целевую аудиторию охвата за счет основных социально-демографических групп. На фоне пандемии коммерческие структуры вводят вакансию «директора по счастью», который призван разработать некую дизайн-модель улучшения социального самочувствия сотрудников компании в условиях хаоса и тотальной неопределенности [2]. Представляется, что в основе этой проектной деятельности лежит признание счастья и благополучия как общечеловеческих ценностей и целенаправленных устремлений людей всего мира, равно как и учет их важного значения для построения эффективной государственной политики в рамках взаимодей-

ствия и гражданского согласия.

Вместе с тем, жестко-детерминированная модель «общественно-обусловленного счастья», базирующаяся на синергии стремления человека к материальному благополучию и ответной социальной политике государства, в наши дни переживает кризис доверия и с трудом инкорпорируется в область личностного сознания индивида, помещенного в трудные условия безработицы, духовного упадка и утраты смысла жизни на фоне пандемии COVID-19. Все большее число людей заявляют об экзистенциальном кризисе, т.е. совокупном кризисе бытия. Тем не менее, государство продолжает формировать футуристическую оптимистическую модель и старается находить подтверждения социального оптимизма граждан. В этом контексте уместно вспомнить идеи великого культуролога и гуманиста академика Лихачева Д.С., который предрекал низкую эффективность любых построений, основанных на однозначности и терминологичности и лишенных богатого исторического эмоционального и национального опыта [3]. Поэтому представляется весьма актуальным в качестве предмета исследования рассмотреть концептуализацию категории счастья в зарубежных лингвокультурах, возникшую в рамках антропоцентрических исканий философии экзистенциализма прошлого века. В силу ряда причин (подавление инакомыслия и свободы творчества) она не получила развития в России. Согласно экзистенциальной парадигме, человек способен самостоятельно определять, для чего ему жить и к чему стремиться, осуществлять свой свободный выбор без оглядки на «социальный заказ», принимать свои собственные решения безо всяких предписывающих оснований.

В поисках психологических опор преодоления вызванного пандемией кризиса, мировое сообщество обратилось к идеям французского философа Альбера Камю. Всемирный экономический форум включил роман «Чума» (1947 г.) в список пяти книг, которые могут помочь людям научиться выживать в условиях COVID-19. Большинство исследователей акцентировало внимание на главном персонаже романа Докторе Бернаре Риэ, отважно вступившем в борьбу с бубонной чумой в Оране (Алжир), усматривая в этом несгибаемом одиночке индивидуальную экзистенциальную модель поведения, противостоящую общему абсурду окружающей жизни. И если, по признанию автора, окончательная победа над абсурдом бытия невозможна, а самоотверженного Доктора Риэ ждет «бесконечное поражение», то, тем не менее, в его каждодневном выполнении рутинной работы, в этой «обнаженности перед абсурдом» А. Камю усматривал противодействие общему расширению абсурдности в мире [4]. Умение сохранять спокойствие, мужество и стойкость граждан обеспечивают им победу над эпидемией. В конце романа Риэ слышит доносящийся с улицы счастливый смех горожан. Выполнение про-

фессионального долга и достоинство помогают выстоять отдельной личности, питают веру в успешное окончание ниспосланных свыше испытаний. В комментарии на тему романа «Чума», опубликованном Университетом Штата Колорадо, США, в августе 2020 г., отмечалось, История Альбера Камю напоминает нам об огромном уважении и восхищении человеческим духом, когда нас постигает такая чума, как COVID-19 [5].

Но не только эпидемии разрушали жизненный путь человека. Любые военные конфликты приносят неимоверные страдания людям, вынужденным бороться за выживание в условиях голода, распада социальных связей и экономической рецессии. Коллективная рефлексия общества, замешанная на недоверии к государственным институтам, порой давала причудливые иррациональные ответы на вызовы трагического прошлого. Релевантным примером может послужить литература и драматургия абсурда, возникшие в европейском обществе как прямая реакция на духовный крах и отчаяние в период после Второй мировой войны. Поступательный ход истории, ее цельность и линейность были нарушены. Великие смыслы исторического прогресса были развенчаны трагическими событиями Второй мировой войны, а последовавший мир представлялся многим как бессмысленное, лишённое логики нагромождение фактов, поступков, слов и судеб [6]. Театр абсурда, как часть абсурдистской культуры, возник на разрушенных обломках психологического театра, противопоставив психологической мотивированности и обоснованности полное нарушение причинно-следственных связей в поведении и поступках персонажей. Целеполагание стало синонимом тупика. Попытки вернуть дегуманизированный мир к гармонии были объявлены несостоятельными; время и место, как факторы событийности, растворились в неопределенности. Тем не менее, театр абсурда не стал тотальным декадансом и рупором небытия. Помещенные в мир абсурда, его действующие лица готовы демонстрировать индивидуальную стойкость и свое экзистенциальное противостояние абсурду [7]. Они часто задумываются о счастье, но их ощущения счастья характеризуется немотивированной изменчивостью, внутренней противоречивостью и парадоксальностью.

Одним из тех, кто воплотил принципы абсурдизма в американской лингвокультуре, был писатель и драматург Эдвард Олби (Edward Albee, 1928-2016), лауреат премии Центра Кеннеди за плодотворно прожитую жизнь, обладатель высшей награды газеты «Чикаго Трибьюн» (2013 г.) за вклад в литературную деятельность в номинации «глубокое проникновение в психологию взаимоотношений между людьми». На протяжении своей жизни Эдвард Олби неоднократно удостоивался высоких литературных призов, в частности за пьесу «Шаткое равновесие» (A Delicate Balance, 1966), (в переводе на русский можно встретить вариант перевода назва-

ния «Неустойчивое равновесие»), он получил ежегодную премию «Тони» и первую Пулитцеровскую премию (1967); в 1975 ему была вручена вторая Пулитцеровская премия за пьесу «Морской пейзаж» (Seascape, 1975).

Творчество Э. Олби хорошо известно российскому читателю, в разные годы его пьесы в переводе с английского шли на ведущих театральных площадках страны. Его драматургической манере свойственны нестандартные жизненные ситуации, в которые он помещает своих героев. Однако, преодолевая всевозможные препятствия и душевную боль, они не перестают размышлять о своем предназначении и базовых категориях человеческого бытия, к которым, несомненно, относится понятие «счастье». Языковая картина мира и концепт – суть основные категории, сформированные в русле антропоцентрической парадигмы современной лингвистики, согласно которой в центре исследования стоит человек, важнейшей характеристикой которого является языковая способность к выражению мысли и восприятию речи. Зарождаясь в индивидуальном сознании автора, этот концепт через речевую культуру конкретных героев, наделяемых автором определенным объемом речевых средств, обретает самостоятельную жизнь, конституируется благодаря длительности жизни литературного произведения в исторически передаваемую систему представлений и установок, и со временем обретает собственное независимое звучание, образуя пласт совокупной концептосферы этого языка, который в свою очередь органично вплетается в общую духовную культуру общества. Исследователь национальных концептов и создатель словаря русской культуры Степанов Ю.С. указывал на нелинейность в их формировании и выражении, поскольку «концепты не только мыслятся, они – переживаются. Они – предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений» [8, с. 46].

Пьеса «Кто боится Вирджинии Вулф?» («Who's Afraid of Virginia Woolfe?», 1962), относящаяся к числу ранних работ автора, служит достойным подтверждением этого постулата. В свое время она удостоивалась престижной премии «Тони» и стала всемирно известной после экранизации 1966 г., в которой роль Марты сыграла непревзойденная Элизабет Тейлор. В этой пьесе уже явственно проступает специфика авторской концептосферы счастья, опровергающая традиционный набор прописных жизненных истин. Матрица счастья Э. Олби противостоит благополучию и прочности семейных уз. Она вырастает из крушения надежд и нереализованности человеком своего предназначения. Марта, дочь Ректора Университета, и ее муж Джордж, сотрудник этого Университета (обоим за сорок), чувствуют глубокую неудовлетворенность жизнью, неосуществимость своих желаний, и в силу этого постоянно демонстрируют взаимное раздражение. Она не устает повторять ему, что он – размазня, ноль, ничтожество, пустое место, пугало болотное, неудачник, не

сделавший академическую карьеру, не способный стать деканом исторического факультета, не то, что Ректором, несмотря на солидную протекцию со стороны семьи. Он не уступает жене, отмечая ее скверные наклонности, алкоголизм и талант склочности, что вынуждает его жить как во сне, постоянно подавляя свои эмоции. Она же вновь и вновь обвиняет мужа в беспомощности, в невозможности найти с ним общий язык, что приводит к тому, что в своем конструктивном стремлении правильно организовать и направить его по жизни в ней генерируется некая вынужденная разрушительная сила [9]. И тем не менее, именно антагонизм отношений делает их счастливыми. Находясь на пике разрушения своей жизни, героиня уверенно заявляет, что источник ее счастья заключен исключительно в любви к мужу: «В моей жизни был только один человек, который сделал меня счастливой. Это мой муж Джордж. Он хорошо ко мне относится, а я осыпаю его бранью. Он хочет сделать меня счастливой, а я противлюсь этому. Нет, я очень хочу стать счастливой». (There's only been one man in my life who's ever made me happy. My husband. George. Who is good to me. Whom I revile. Who can make me happy and I do not wish to be happy. Yes, I do wish to be happy.) [9].

К числу факторов, образующих ассоциативный контекст концепта в данной пьесе, можно отнести безжалостное уничтожение друг друга, споры до хрипоты, попытки утвердить свое главенство, полное изнеможение в борьбе за самоутверждение, духовное обнажение перед друг другом. Баланс благополучия сместился в сторону его разрушения, что-то не дает героям жить по единожды установленным канонам, двигаться в направлении созидания и успеха. Но именно несчастье становится «проводником» в мир их счастья. Этим выражение концепта существенно отличается от русской лингвокультуры, в которой укоренилась иная формула счастья, признающая приоритет таких факторов, как удовлетворенность человека полнотой своего бытия, осуществление своего предназначения, сопутствующая ему удача.

Поиски возможностей консолидации личности на основе экзистенциальной логики жизни получают дальнейшее развитие в пьесе Э. Олби «Три Высокие Женщины» (Three Tall Women, 1994). Театральные критики оценили ее как шедевр, глубокий портрет жизненного цикла и незабываемую встречу со смертью. Подчеркивая заслуги Э. Олби в создании образов реальных людей «из плоти и крови», газета «Чикаго Трибьюн» отметила жизнеутверждающее начало его творчества: «Есть одна великая истина, выраженная в «Трех высоких женщинах», которая завораживает. Это ... признание нашего разумного «я»» [10]. В предисловии Э. Олби отмечал, что поводом к написанию пьесы послужили воспоминания о своей приемной матери, жизнь которой прошла на его глазах, и с которой у него были весьма сложные отношения. Он вспоминал, что работал над пьесой с большим

интересом, околдованный ужасом и печалью того материала, который он пробудил к существованию. ("I recall being very interested in what I was doing – fascinated by the horror and sadness I was (re) creating.") [11].

Пьеса «Три Высокие Женщины» состоит из двух частей, в каждой из которых действуют три героини. В первой части участвуют главная героиня, обозначенная буквой А, ее сиделка и помощница ее адвоката (В, С); во второй части все три предстают тремя возрастными героинями. Женщина «С», пишет Олби, выглядит так, как выглядела бы «В» в 26 лет, «В» выглядит так, как «А» выглядела бы в 52 года, «А» продолжает пребывать в своей роли 92-летней старухи. Автор легко перемещается по трем возрастам: три женщины – это по сути одна, только изображенная в трех разных возрастах, они едины в трех лицах. У них общая биография и общая судьба. Отдельные компоненты «формулы счастья» (радость, покой, удовлетворение, благополучие) гипостазированы в ментальных структурах трех героинь, через которые раскрывается сущность авторской модели. Представления о счастье демонстрируют гибкость и подвижность, и в то же время суммарно конституируют человеческий опыт. Ощущение счастья у героини «С» (26 лет) ассоциируется с детскими воспоминаниями о матери, сшившей ей красивое белое платье, о сестре, ревностно относившейся к ее обновкам и частенько пребывавшей в дурном настроении. Ее вектор счастья устремлен в будущее, размышления о прекрасном будущем наполняют ее существо. «Ведь я еще не испытала самые счастливые моменты, не так ли? – задается вопросом героиня, – некоторые моменты счастья конечно состоялись, возможно потом их можно будет причислить к самым счастливым». ("What about ... the happiest moments? I haven't had them yet, have I? I had some, of course, some of what probably will be the happiest") [11, p. 107]. Но и в этом прекрасном возрасте молодости и любви ощущение счастья коррелируется с упоминаниями об утратах, бедах, неминуемом зле. В свои 26 лет она уверена, что те самые лучшие, наисчастливейшие времена, которые еще не наступили, смогут смягчить любые несчастья, беды, потери ("I know my best times haven't happened yet. They are to come. And... whatever evil comes, whatever loss and taking away comes, won't it all be balanced out?") [11, p. 107]. Таким образом, счастье будущего не безоблачно, в нем изначально присутствуют мотивы разочарования и пессимизма, служащие контрастным фоном объектно-ориентированной модели.

В героине «В» (52 года) значительная часть иллюзий погашена, возобладала грубая и часто неприглядная реальность, еще теплятся определенные надежды, но вероятность того, что они осуществляются, ничтожна мала. Вместе с тем, по мнению героини «В», этот возраст и есть наисчастливейший, так как половина задач взрослой жизни реализована, после тупости и дурости мо-

лодого возраста приходит мудрость, а главное – ты уже находишься на пике, на вершине жизни, и именно это положение и является наисчастливейшим, поскольку человек, говоря словами Олби, «обретает способность видеть все вокруг себя на все 360 градусов». ("It has to be the happiest time. I mean, it's the only time you get a three-hundred-and-sixty-degree view – see in all directions") [11, p. 109]. Однако и здесь автор не позволяет нам с замиранием сердца восхищаться исключительной красотой разворачивающейся перед нашими глазами панорамы. Нам открываются и картины упадка, старения, странностей и причуд, но главным мерилем счастья этого возраста выступает тот факт, что многие испытания остались позади, они преодолены и пройдены, не относятся более к категории ожидаемых. ("It opens up whole vistas – of decline, of obsolescence, peculiarity... What I like most about being where I am is that there's a lot I don't have to go through anymore...") [11, p. 109].

Итак, комические диалоги в первой части пьесы постепенно превращаются в исповедальные монологи во второй. А что же героиня, обозначенная буквой «А» (92 года)? Это очень пожилая женщина, худая, аристократичная, гордая, насколько позволяет разрушительное воздействие возраста. Добавим также – капризная, обидчивая, эгоцентричная, требовательная. Она с трудом может сидеть, и практически не передвигается без посторонней помощи; дожив до 90 лет, она испытывает чисто физические страдания от того, что ее истончившиеся кости ломаются и не срастаются; реальная связь с миром утеряна – провалы в памяти, прогрессирующая старческая деменция налицо: человек все более отдаляется от реальности и погружается в мир воспоминаний. Тем не менее, героиня не утратила интереса к главным проблемам бытия: она легко вступает в дискуссию о счастье, судьбе и смысле жизни, не переставая удивлять нас своими размышлениями. «Самый счастливый момент жизни? Я думаю, утверждает героиня, прийти к концу всего этого, когда все бури стихают и можно сконцентрироваться на самой большой проблеме – завершении всех проблем вообще. ... всякая чушь, по типу «все впереди» уже не заботит тебя, до такой степени, что ты можешь думать о себе в третьем лице, не будучи сумасшедшей». ("The happiest moment? Coming to the end of it, I think, when all the waves cause the greatest woes to subside... time to concentrate on the greatest woe of all – the end of it. None of that "further shore" nonsense, but to the point where you can think about yourself in the third person without being crazy...") [11, p. 109]. Результат жизни: это третье лицо – ОН, ОНА – некая нетленная субстанция, которая образовалась на излете человеческой души.

Пьеса завершается пронзительным утверждением счастья на пороге неминуемой смерти: «Вот когда наступает самый счастливый момент. Когда все завершается. Когда мы останавливаемся. Когда мы можем

остановиться». ("That's the happiest moment... When it's all done. When we stop. When we can stop.") [11, p. 110]. В результате, счастье узнавания мира трансформируется в счастье опыта, которое теряет свой смысл, преобразуясь в мудрость преодоления и растворяясь в вечном покое. Концептосфера Э. Олби отражает прежде всего душевное состояние человека, которое находится в зависимости от многочисленных субъективных переживаний, от возрастных и социальных различий. Путь человека к счастью неизбежно лежит через трудности и испытания. В его экзистенциальной модели сущностной характеристикой служит контраст, сложное балансирование между счастьем и несчастьем, горем и радостью, а конечный исход переживания – иррационален и парадоксален.

Таким образом, анализ глубоких философско-культурных смыслов, заложенных в авторских лингвоконцептах счастья прошлого века, показывает, что счастье – это многомерное образование, включающее в себя коннотативные, образные, оценочные, ассоциативные

характеристики. Представления о счастье отражают многогранность личности, ее социальную и возрастную рефлексию, помноженную на конкретный исторический контекст. Язык персонажей, благодаря его кумулятивной функции, сохраняет философско-этимологические представления авторов, обеспечивая преемственность основных концепций на уровне диалога поколений, и их передачу из прошлого в настоящее. В результате, если с позиций прошлого века свойственное А. Камю и Э. Олби восприятие действительности с акцентом на ее абсурд и иррациональность могло рассматриваться как национально специфическое, в XXIом веке оно представляется вполне универсальным. Мировоззренческие паттерны этих авторов прошли испытание временем и оказались востребованными в наши дни, когда общество всерьез задумалось о сохранении человеколюбия. В глобальном социальном пространстве гуманистические модели счастья обретают новое звучание на путях продвижения к постковидной нормальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Международный день счастья. [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (Дата обращения 17.01.2021)
2. Гайдоровский форум 2021. Дискуссия о счастье. [Электронный ресурс]. URL: <https://gaidarforum.ru/ru/program/937/> (Дата обращения 22.01.2021)
3. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. Известия ОРЯ, Серия литературы и языка. – 1993. – Т. 52, № 1. С. 3-9.
4. Камю Альбер. Википедия. [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (Дата обращения 28.01.2021)
5. Carlos Franco-Paredes. Albert Camus' The Plague Revisited for Covid-2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://academic.oup.com/cid/article/71/15/898/5821271> (Дата обращения 23.01.2021)
6. Театр абсурда. [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (Дата обращения 25.01.2021)
7. Руднев Павел. Что такое «театр абсурда»? [Электронный ресурс]. URL: https://thequestion.ru/questions/122970/что_такое_театр_абсурда_что_такое_0622dc6a (Дата обращения 26.01.2021)
8. Степанов Ю.С. Концепт // «Константы. Словарь русской культуры». Опыт исследования. М., 1997. С. 42-84.
9. Edward Albee. Who's afraid of Virginia Woolf? [Электронный ресурс]. URL: http://www.script-o-rama.com/movie_scripts/w/whos-afraid-of-virginia-woolf-script.html (Дата обращения 26.01.2021)
10. Chris Jones. Why playwright Edward Albee mattered. CHICAGO TRIBUNE. SEP 17, 2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.chicagotribune.com/entertainment/theater/ct-edward-albee-appreciation-ent-0918-20160917-column.html> (Дата обращения 1.02.2021)
11. Edward Albee. Three Tall Women. First Plume Printing. USA. 1995. - 112 p.

© Макарова Татьяна Генриховна (fortunatat@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ИНТЕРСЕКЦИИ ФОРМ ПРОШЕДШЕГО ВРЕМЕНИ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛАХ АНГЛИЙСКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ)

GRAMMATIC INTERSECTIONS OF PAST TENSES IN NON-RELATED LANGUAGES (ON THE MATERIALS OF ENGLISH AND TATAR LANGUAGES)

V. Nasrtdinova
D. Zakirova

Summary: The authors of the article consider the semantic and functional intersections of the past tense forms on the materials of two non-related languages - English and Tatar. The paper describes the properties of two pairs of grammar tenses: Past Simple Tense – Билгеле үткән заман and Present Perfect Tense - Нәтижәле үткән заман, analyzing their didactic and heuristic potential for teaching English in a Tatar-speaking audience.

Keywords: non-related languages, past tenses, English language, Tatar language, grammar semantics.

Насртдинова Валентина Михайловна

К.ф.н., доцент, Казанское высшее танковое командное училище
vmmasrtdinova@mail.ru

Закирова Диляра Борисовна

К.филол.н., старший преподаватель, Поволжская академия физической культуры, спорта и туризма,
г. Казань
zakirovadb@gmail.com

Аннотация: Авторы статьи рассматривают семантические и функциональные интерсекции (пересечения) форм прошедшего времени на материалах двух разноструктурных языков – английского и татарского. В работе описаны свойства двух пар временных форм: Past Simple Tense – Билгеле үткән заман и Present Perfect Tense - Нәтижәле үткән заман; а также проанализирован их дидактико-эвристический потенциал для преподавания английского языка в аудитории, владеющей татарским языком.

Ключевые слова: разноструктурные языки, формы прошедшего времени, английский язык, татарский язык, грамматическая семантика.

Выявление лингвистических интерсекций любой природы (лексико-грамматических, стилистических, фонетических и т.д.) в разноструктурных языках обладает выраженной прикладной значимостью и очевидным эвристическим потенциалом междисциплинарного характера. Так, проведение межъязыковых параллелей способно обеспечить не только дальнейшую аккумуляцию знания в области контрастивной лингвистики, но и существенный прогресс педагогических технологий, предоставляя преподавателям иностранных языков валидные методические инструменты.

Основанием обращения авторов к исследованию симилярных аспектов форм прошедшего времени в английском и татарском языках является поиск корректных экспланационных моделей для актуализации грамматики английского языка с учётом регионального компонента в Республике Татарстан. Для значительного количества обучающихся в ВУЗах республики родным является татарский язык, а владеет им, по некоторым оценкам, более 90% студенческого контингента [5, с. 155]. Это означает, что использование исключительно русского языка в качестве опорно-иллюстративной языковой модели в ходе объяснения ряда аспектов английской грамматики не является в полной мере релевантным в силу лишь частичной трансляции семантических референций. Кроме того, посредничество русского языка способно, в некото-

ром роде, даже осложнять изучение английского для учащихся-носителей татарского языка: так, например, В.М. Осипова отмечает, что «при понимании таких основополагающих аспектов грамматики английского языка, как времена Прошедшее простое (Past Simple) и Настоящее совершённое (Past Perfect) классически вызывающим затруднения является тот факт, что на русский язык оба времени переводятся как прошедшее, хотя в названии одного из них и звучит слово «Настоящее» [5, с. 155]. Анализируя когнитивную природу процесса изучения иностранного языка, В.Н. Хисамова прямо указывает на фактическую невозможность игнорировать строй и свойства родного языка обучающихся: «Овладение неродным языком формируется, как известно, на базе речевого опыта родного языка, и при обучении иностранному возникает необходимость сравнения систем родного и изучаемого языков» [6, с. 5].

Использование татарского языка при изучении английской грамматики целесообразно не только для создания благоприятной психоэмоциональной обстановки в ходе реализации процесса обучения, но и с точки зрения наличия очевидных темпоральных и семантических аналогий между рядом грамматических форм названных языков.

В рамках настоящей работы рассмотрим грамма-

тические интерсекции глагольных форм прошедших времён в английском и татарском языках.

Несмотря на то, что татарский и английский языки принадлежат к различным языковым семьям (тюркская и германская соответственно), а также существенно различаются типологически (английский – аналитический флективный язык, тогда как татарский – синтетический агглютативный); грамматические формы прошедшего времени в этих двух языках обнаруживают ряд схожих черт. Во-первых, в отличие, например, от русского языка, как татарский, так и английский языки располагают не фактически одним гомогенным *глобально прошедшим временем*, а целым спектром прошедших времён, обладающих своей фактологической, процессуальной, результирующей спецификой. Во-вторых, также в сравнении с русским языком, английский и татарский языки трансфер темпоральных градаций осуществляют графически-наглядно, средствами грамматики, с помощью глаголов-помощников и соответствующих флексий: *did, had arrived, has seen, was doing* (англ.); *самып алды, язып куйды, укыган, шалтыратканнар* (тат.); тогда как в русском языке палитра хронологических уточнений выражается преимущественно лексическими средствами: *до того, как, раньше, заранее, прежде, чем*.

Традиционно, при изучении группы прошедших времён в английском языке первым рассматривается время Past Simple Tense (также Past Indefinite, простое прошедшее время). Функционально данная грамматическая форма обслуживает действия или события, которые произошли в определённое время в прошлом, а также описание последовательности действий в прошлом ("to talk about action or events that happened at a particular time in the past") [1, с. 166]. *'I left work at 10.30'. Jackson replied. 'I took a taxi home'. (Я вышел с работы в 10 часов 30 минут – ответил Джексон. Я взял такси до дома). Jackson put on his coat, switched off the light, opened the door and walked out onto the street. (Джексон надел свое пальто, выключил свет, открыл дверь и вышел на улицу)*¹ [Там же].

Как семантически, так и прагматически, с точки зрения размещения коммуникативных интенций говорящего, время Билгеле үткән заман (прошедшее очевидное, также прошедшее категорическое) в татарском языке выступает ближайшим его аналогом – во-первых, это, как и Past Simple, наиболее употребляемая глагольная форма, реферирующая к прошлому. Как указывает М. Н. Закамуллина, «Татарская временная форма Билгеле үткән заман, так называемая форма на -ды, в тюркских языках является самой распространенной формой про-

шедшего времени» [4, с. 106]. Во-вторых, аналогично времени Past Indefinite, Билгеле үткән заман служит инструментом сообщения о завершённых действиях или событиях в завершённый отрезок времени в прошлом. *Кызганычка каршы, алар кичә килмәделәр. (К сожалению, они вчера не приходили).*

*Әлбәттә, ул миңа сезнең туган көнегез турында әйтте. (Конечно, он рассказал мне о вашем дне рождения)*². Следующим немаловажным сходством является и то, что, так же, как и Past Simple Tense, глагольная форма Билгеле үткән заман способна обслуживать не только высказывания, констатирующие совершение сингулярных завершённых действий в прошлом, но и их последовательность: «В полипредикативном контексте татарская форма представляет последовательность действий/событий относительно друг друга, при этом каждое отдельно взятое действие представлено в своей целостности/глобальности...» [4, с. 107]. *Ул җавап бирмәде, беркемне йортка чакырмады, тагын туганнарага шалтыратты. (Она не дала ответа, никого не позвала в дом, потом позвонила родственникам)*³.

Кроме того, анализируя современные коллоквиальные паттерны употребления обоих языков, следует обратить внимание на ещё одну сходную тенденцию: как в английском (особенно – в американском его варианте), так и в татарском языке наблюдается постепенная унификация и симплификация глагольных форм. И Past Simple, и Билгеле үткән заман приобретают статус ведущей для повседневного, *неакадемического* коммуницирования формы прошедшего времени. Применительно к английскому языку названный тренд уже зафиксирован и описан грамматистами: «In American English the past simple is often used instead of the present perfect simple, often with already and yet» [2] («в американском варианте английского языка простое прошедшее время зачастую употребляется вместо настоящего совершённого, часто со словами «ещё» и «уже»).

Авторами настоящей статьи не было обнаружено работ, посвященных рассмотрению упомянутого феномена в татарском языке, однако рабочая гипотеза о превалировании Билгеле үткән заман в разговорной речи была подтверждена на основании мини-опроса, проведенного в феврале 2021 года на личной странице В.М. Насртдиновой в социальной сети Instagram: 82% участников опроса указали, что наиболее востребованной в ежедневном общении является форма прошедшего времени на -ды/де, тогда как о частотном употреблении формы на -ган/-гән (Нәтиҗәле үткән заман, также Билгеле үткән заман) сообщают только 18% респондентов, а

1 Здесь и далее перевод примеров приводится в редакции авторов.

2 Примеры: Насртдинова, Закирова.

3 Насртдинова, Закирова.

иные существующие формы прошедшего времени (например, предпрошедшее, или давнопрошедшее время) не были упомянуты ни одним из опрошенных.

Другой важной глагольной формой прошедшего времени для грамматики английского языка является временная форма Present Perfect Tense – настоящее совершенное время. Во многих классических учебниках по английской грамматике английского языка кроме модуля (юнита), посвящённого отдельному рассмотрению указанного времени, присутствует модуль, направленный на тренировку способности обучающихся корректно отличать случаи употребления Present Perfect от Past Simple (см., например, Raymond Murphy English Grammar in Use, Cambridge, 2003; MyGrammarLab Intermediate, Pearson 2012). Трудности, связанные с дифференциацией данных временных форм, являют собой ингерентную специфику английской грамматики и никак не ассоциированы с исходным языковым бэкграундом учащихся. Впрочем, для носителей татарского языка эти трудности могут быть в значительной степени скомпенсированы. Дело в том, что в татарском языке существует ещё одна, уже упоминавшаяся выше, форма прошедшего времени: т. н. результативное прошедшее время, Нәтижәле үткән заман. Одной из ключевых характеристик обеих форм является наличие связи между прошлыми событиями и текущим моментом, причинно-следственный континуум между ранее совершенным действием и его результатами в настоящем. Сравним: «основное значение прошедшего результативного времени – Билгесез (Нәтижәле) үткән заман в татарском языке <...> – это перфективное значение, при реализации которого констатируется состояние, наступившее в результате прошлого действия

и которое является актуальным для момента речи» [3, с. 20]; «we use the Present perfect simple to talk about recent past events that have a result in the present» (настоящее совершенное время используется для сообщения о недавних событиях в прошлом, имеющих результат в настоящем времени) [1, с.166]. Таким образом, опираясь на названные сходства, преподаватель английского языка может обращаться к примерам, доступным в татарском языке, актуализируя грамматическую семантику Present perfect tense; уместно приведение би- или трилингвальных примеров: Ask Ayrat, he has recently read this book (so that he knows the answer) – Айратка сорар бул, ул бу китاپны укыган (димәк, ул җавап белә) – Спроси у Айрата, он прочитал эту книгу (и поэтому наверняка знает ответ)⁴. Как показывает более чем десятилетний опыт работы в высшей школе каждого из авторов настоящей работы, такая экспланационная модель демонстрирует большую состоятельность, чем, например, простое теоретизированное указание на совершенный или несовершенный вид глагола в русском языке (Айрат читал – Айрат прочитал).

Таким образом, установлено, что в рассмотренных разноструктурных языках – английском и татарском, наблюдаются интерсекции в семантике и коммуникативном функционале глагольных форм прошедшего времени, обладающие значительным эвристическим, когнитивным, дидактическим потенциалом для преподавания английского языка в татароговорящей среде. Кроме того, выявлено, что в обоих языках на современном этапе прослеживается общая тенденция универсализации форм прошедшего времени в неакадемическом, коллоквиальном дискурсе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Davies, Paul A, Falla, Tim FCE Result Student's Book. Oxford University Press, 2008. 175 p.
2. Present perfect simple [Электронный ресурс] URL: <https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/present-perfect-simple-i-have-worked> (дата обращения 02.02.2021)
3. Габдрахманова А.С. Грамматическая семантика и функциональные характеристики аспектуально-видовых форм прошедшего времени в татарском, турецком и английском языках: автореф. дис. . . . канд. филол. наук. Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, Чебоксары, 2009.
4. Закамуллина М.Н. Глубинная структура, функционирование и референциальные особенности татарской формы билгеле үткән заман. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. №12 (66): в 4-х ч. Ч. 3. С. 106 - 109.
5. Осипова В.М. Инкорпорация регионального компонента в качестве двигателя когнитивных процессов при актуализации некоторых аспектов грамматики английского языка. Лингвометодические проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе: Межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Н.И. Иголкиной. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2011. – Вып. 8. – С. 154-155.
6. Хисамова В.Н. Глагольная система татарского языка в сравнении с английским языком: автореф. дис. . . . д-ра филол. наук. Казан. гос. университет, Казань, 2005.

© Насртдинова Валентина Михайловна (vnmnsrtdinova@mail.ru), Закирова Дилера Борисовна (zakirovadb@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

4 Примеры: Насртдинова, Закирова.

НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ПРИЗНАКИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)¹

Нерсесян Гаянэ Робертовна

Аспирант, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»
nersesyangr@gmail.com

POPULAR SCIENCE PEDAGOGICAL DISCOURSE: SYSTEM'S FEATURES AND PECULIARITIES (ON THE ENGLISH LANGUAGE MATERIAL)²

G. Nersesyan

Summary: The article represents the analysis of the English popular science pedagogical discourse which is considered an institutional language space. With the help of the linguopragmatic and discourse approaches, the author deduces participants, chronotope, genre, purpose, functions, axiologically charged concepts as the main components of the popular science pedagogical discourse. The relevance of the paper is due to both the role of the pedagogical communication in modern society and growing significance of the popular science pedagogical texts in the processes of people's socialisation and professional development.

Keywords: institutional discourse, popular science pedagogical discourse, pedagogical discourse, discourse participants, value concept.

Аннотация: Данная статья представляет собой исследование англоязычного научно-популярного педагогического дискурса. В процессе анализа автор подходит к данному типу дискурса как к институциональному лингвопространству. С помощью лингвопрагматического анализа и дискурс-анализа автор выводит компоненты научно-популярного педагогического дискурса, а именно участников общения, хронотоп, жанр, цель, функции, аксиологически детерминированные концепты. Актуальность исследования обусловлена ролью педагогической коммуникации в современном обществе и увеличивающейся значимостью научно-популярных педагогических текстов в процессе социализации и профессионализации личности.

Ключевые слова: институциональный дискурс, научно-популярный педагогический дискурс, педагогический дискурс, участники дискурса, ценностный концепт.

Как отмечают современные ученые, нынешняя система образования и, следовательно, педагогическая наука служит развивающемуся постиндустриальному обществу [12], основной деятельностью которого становится потребление и производство информации или, другими словами, процесс коммуникации. В этой связи **актуальным** становится исследование научно-популярного педагогического дискурса [далее – НППД] как разновидности педагогической коммуникации, позволяющей судить о возникающих в настоящее время образовательных проблемах общества, отслеживать передовые достижения и тенденции систем обучения и воспитания, а также определять преобладающие в их пространстве ценностные установки.

Несмотря на достаточно большое количество научных работ, посвященных педагогической коммуникации, в лингвистике до сих пор отсутствуют исследования научно-популярного педагогического дискурса, которые позволили бы определить ключевые компоненты рече-

мыслительной деятельности человека, интегрирующего образовательные и педагогические идеи и представления внутри и за пределами педагогического сообщества. **Целью** данного исследования является выявление дискурсивных черт и специфики научно-популярного педагогического дискурса, как ранее не изучаемого вербального пространства. С целью выполнения данной задачи автор прибегает к методу сбора фактического материала, анализ которого обеспечивает достоверность получаемых результатов; дискурс-анализу, с целью выведения основополагающих компонентов научно-популярного педагогического дискурса, а также способов их репрезентации в речевом пространстве; лингвопрагматическому анализу, который помог бы определить функциональную нагруженность научно-популярных педагогических текстов.

В результате сбора фактического материала были отобраны пятьдесят текстовых фрагментов, посвященных образовательным процессам в целом и педагогиче-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00364 А (руководитель - Багиян А.Ю.).

² The reported study was funded by RFBR according to the research project № 20-012-00364 А (project executive - Alexander Y. Bagiyanyan).

ским практикам в частности. Данные статьи представлены в англоязычных печатных и электронных изданиях, полностью или частично освещающих процессы преподавания иностранных языков (Language magazine: Improving Literacy & Communication, Babel: the language magazine, Unravel, TOPICS, EFL Magazine – The magazine for English language teachers).

Итак, в процессе анализа научных трудов становится очевидным активное развитие исследований дискурса с позиции коммуникативного подхода. Это подтверждается работами по анализу репрезентаций в языке этнических и культурных особенностей определенного народа [6, 13], исследованиями характеристик коммуникантов, целей, стратегий, контекста их общения [3, 5, 7, 11], т.е. тексты анализируются с учетом сопровождающих ее экстралингвистических факторов, в том числе институциональных.

Институциональная коммуникация исследуется наукой как общение людей, принадлежащих определенной социальной или профессиональной группе [3]. Среди типов институционального дискурса исследователи выделяют педагогический [Там же], как профессиональное речевое событие, для которого присущи собственные коммуникативные черты.

Так как общее представление о педагогическом институте складывается по совокупности устной и письменной коммуникации, разворачивающейся вокруг педагогических процессов, педагогический дискурс вынужден удерживать баланс между доступностью изложения и научным повествованием, в особенности если речь идет о популяризации научных достижений и идей, формировании достоверного информационного пространства и вовлеченности в него читателя, поддержании интереса общества к жизни научного, в данном случае педагогического, сообщества [2, стр. 43]. Данные задачи берет на себя научно-популярный педагогический дискурс, который определяется нами как совокупность научно-популярных текстов, отражающих передовые идеи и исследования педагогического сообщества и анализирующих актуальные педагогические процессы и технологии в глобальном образовательном контексте. В результате исследования мы также можем охарактеризовать НППД как институциональный, т.е. репрезентирующий собственные системообразующие черты. Для большей ясности обратимся к текстовому фрагменту НППД.

1. *"Storytellers have several ways of making input comprehensible; these methods have been called "elaborative assistance" (McQuillan, 1993) and "comprehension-aiding supplementation" (Krashen, Mason, and Smith, 2018). <...> They include providing background information (telling listeners something about the story in advance, telling stories that have*

familiar settings or characters) and providing visual information (pictures and drawings) and linguistic information (synonyms, descriptions, translation for second language acquirers)" [Language magazine: Improving Literacy & Communication, <https://www.languagemagazine.com/>].

Итак, формат построения данного текста, освещаемые в нем профессиональные знания и используемые языковые средства говорят об авторском присутствии, а точнее об авторе-специалисте, владеющем профессиональной картиной мира, в которой хранится информация о педагогических методах обучения чтению (*elaborative assistance, comprehension-aiding supplementation*), их разработчиках (*McQuillan, 1993; Krashen, Mason, and Smith, 2018*) и содержании (*background information, visual information, linguistic information*). Использование автором статьи конкретных названий педагогических методов и средств обучения значит то, что реципиентами данного сообщения являются читатели-профессионалы, являющиеся полноценными представителями педагогического сообщества, для которых авторский выбор узкоспециализированных слов не является проблемой. Однако для реципиентов незнакомых с представленными педагогическими явлениями, понимание выбранной лексики может представлять определенные сложности. Это подтверждается тем, что автор прибегает к расширению информации с помощью лексических единиц *telling listeners something about the story in advance, telling stories that have familiar settings or characters, pictures and drawings, synonyms, descriptions, translation for second language acquirers*. Доступные для большего количества людей слова облегчают процесс донесения информации для разного типа реципиентов. Логично предположить, что таким образом автор соблюдает фактор адресованности или развернутости на слушателей [1], которые в научно-популярном педагогическом дискурсе включают в себя непрофессионалов или начинающих специалистов. Таким образом, можно прийти к выводу о том, что 1) для НППД характерно наличие определенных **участников общения**, которые могут быть представлены в виде диад «специалист <-> специалист» и «специалист <-> неспециалист». Отметим, что под «неспециалистом» мы понимаем как неподготовленного, так и подготовленного (молодой специалист) реципиента; 2) наличие диад «специалист <-> неспециалист» в НППД обуславливает упрощенное вербальное поведение адресантов.

Помимо наличия участников общения данный пример также можно охарактеризовать пространственно-временной соотнесенностью описываемых событий, иначе говоря, выделить в качестве присущих ему черт **хронотоп текста** [10]. Посредством реализации своих функций хронотоп текста в НППД выстраивает виртуальную реальность, которая помогает читателю ориентироваться в действительности. Так, в приведённом

выше примере с помощью хронотопа автор интегрирует читателя в педагогическое пространство посредством использования видео-временных форм глаголов, обозначая определенные средства обучения чтению как используемые *сегодня* (*Storytellers have several ways of making input comprehensible*), методы обучения чтению, которые были разработаны относительно *недавно* (*these methods have been called*), что, в свою очередь, может говорить об их актуальности. Кроме этого, в примере представлены имена авторов и годы (*McQuillan, 1993; Krashen, Mason, and Smith, 2018*) разработки методик; данная информация разворачивает тему обучения чтению, что способствует большей степени интеграции читателей в обучающую среду и получению ими больших педагогических знаний. Заметим, что в пределах приведенного текстового фрагмента, хронотоп также выполняет регулятивную функцию. Используемая автором темпоральная лексема *in advance* и герундий *providing* (*They include providing background information <...> in advance*) сообщают читателю, что определенная информация должна быть предоставлена обучающимся до того, как они приступят непосредственно к чтению текста. Таким образом, автор иллюстрирует грамотный подход к процессу обучения чтению, что, в свою очередь, регулирует действия участников общения.

Отметим, что **хронотоп дискурса** [10], т.е. сам факт того, что данная дискуссия, посвященная процессу обучения чтению, происходит в настоящее время (данный исторический период) и в пределах англоязычного научно-популярного дискурса, обуславливает **цели, жанры, функции и ценности** современного англоязычного НППД.

Одним из **жанров** НППД, к которому относится приведенный текстовый фрагмент, является информационно-описательная статья, которая в данном случае описывает процесс обучения чтению и информирует читателей о том, какие шаги стоит предпринять (*providing background information <...> and providing visual information <...> and linguistic information*), чтобы обеспечить успешное усвоение материала обучающимися (*making input comprehensible*). В рамках анализируемых научно-популярных педагогических текстов информационно-описательная статья предполагает знакомство читателей с профессиональной точкой зрения о построении обучающего процесса, совершенствование знаний для личностного и профессионального становления специалистов и саморазвития специалистов, а также популяризацию актуальных педагогических знаний. С нашей точки зрения, выражение данных смыслов в пределах НППД служит ключевой **цели** не только англоязычного, но всего мирового педагогического сообщества, а именно реализации профессиональной педагогической деятельности, желанию педагогов определять и направлять свое существование, подчинять его достижению обра-

зовательных целей через популяризацию и вербальную демонстрацию современных педагогических идей.

Данные утверждения подтверждаются реализующимися в научно-популярных педагогических текстах **функциями**. Приведем пример.

2. *"Fourth grader Mario sits at his desk, staring at the page he is supposed to be reading. His eyes are not moving, and he has nothing in his hands to write with should he want to annotate or take notes. Noticing this, his teacher offers him a different text, an easier one. Mario starts to read the text. At least his eyes start moving across the page and he appears more engaged. There are two potential responses to this situation. Some would say that the teacher removed the challenge from Mario and should have instead scaffolded the reading. Others would say that the teacher did the right thing by ensuring that Mario had a text he could read. To our thinking, both are right depending on the task Mario was supposed to be doing"* [Language magazine: Improving Literacy & Communication, <https://www.language-magazine.com/>].

Нельзя не заметить, что данный текстовый фрагмент также иллюстрирует процесс обучения чтению, два возможных подхода к решению педагогической задачи и профессиональную точку зрения в качестве ответа на вопрос о том, от чего может зависеть решение ситуации, возникшей в процессе обучения. Описывая потенциально возможную на занятии проблему, автор статьи передает читателю информацию, тем самым в НППД реализуется информативная функция. Кроме этого, данный пример несет воздействующий характер, направленный на восприятие читателем ситуации как действительно происходящей. Это подтверждается использованными автором языковыми средствами. Так, автор задает ситуацию с помощью предложения *Mario sits at his desk, oживляет ситуацию глагольными формами **staring at the page he is supposed to be reading, eyes are not moving, he has nothing, noticing this, teacher offers, Mario starts, his eyes start moving***, противопоставляет профессиональные точки зрения в словосочетаниях *some would say, should have instead* и *others would say, teacher did the right thing*. Формируя ощущение присутствия, автор заставляет читателя представить себя в подобной ситуации и проанализировать свои потенциальные действия. Очевидно, что, воздействуя таким образом на читателя, автор общения стремится к установлению открытого диалога со своей целевой аудиторией. Диалогичность высказываний и установление общности между участниками педагогического сообщества подтверждается выражением авторской точки зрения – **to our thinking, both are right**. Следует также заметить, что автор данной статьи руководствуется простым изложением педагогических идей. Следуя более свободному и доступному речевому поведению (в приведенном примере не наблюдается исполь-

зования терминологической лексики или требующих отдельного пояснения профессионализмов), автор статьи увеличивает степень ее перцепции непрофессионалом [8, стр. 31], что в свою очередь приводит к *популяризации* специальных знаний об обучении чтению.

Итак, из вышесказанного становится очевидно, что НППД руководствуется частной необходимостью актуализировать и распространить профессиональные знания на большее количество реципиентов и упростить профессиональную систему понятий с диалоге между специалистами и неспециалистами. Тут заметим, что, реализуя цели НППД, его участники, а именно авторы проанализированных статей, стремятся к субъективизации дискурса, т.е. интеграции в языковое пространство читателя ценностных для педагогического сообщества концептов. Обратившись к предложенным примерам (1.), (2.), проанализировав их лексический состав с целью выявления тематической направленности и ключевых слов, сопоставив ключевые слова с их дефинициями в словарных статьях, мы выделили лексему *READING* как репрезентант одноименного ценностного концепта в НППД.

В британских словарях Cambridge Dictionary и Oxford Dictionary лексема *reading* имеет следующие дефиниции:

1. *the skill or activity of getting information from books* [Cambridge Dictionary, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/reading>];
2. *the particular way in which you understand a book, situation, etc.* [Oxford Dictionary, https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/reading_1?q=reading].

Данные дефиниции помогают нам в случае с первым текстовым фрагментом (1.), в котором отсутствует доминантная лексема *reading*, но присутствует обозначенная в первой дефиниции лексема *information (background information, visual information, linguistic information)*. Концепт *READING* также актуализируется с помощью единицы *storytellers, story, stories, settings, characters*, входящих в его лексико-семантическое поле. Лексическая единица *methods*, название методик "*elaborative assistance*", "*comprehension-aiding supplementation*", оценка *comprehensible* раскрывают концепт *READING* как профессионально маркированный, т.е. являющийся частью концептосферы участников общения. Кроме этого, то, как моделируется и от чего отталкивается процесс обучения чтению (обозначенный в дефиниции 2. *the particular way in which you understand / определенный способ, благодаря которому человек понимает написанное*), читатель понимает с помощью единиц *telling in advance, familiar settings or characters, pictures and drawings, synonyms, descriptions, transla-*

tion. Ознакомившись с данным текстовым фрагментом, читатель осознает значимость концепта *READING* для педагогического сообщества и признает многофакторность формирования читательских навыков у учащихся в процессе обучения.

Языковыми репрезентатами ценностного концепта *READING* в текстовом фрагменте (2.) являются непосредственно производные формы доминантной лексемы *reading – to be reading, read* и единицы, входящие в ее лексико-семантическую группу: *page, text*. Рассматривая концепт *READING* в качестве репрезентанта одного из аспектов обучения, отметим использование автором а) номинаций *субъектов*, включенных в процесс обучения: *grader, teacher*; б) номинаций *действий* субъектов обучающего процесса: *write, annotate, take notes, offers, read, scaffolded*; в) номинации, вербализирующей сам *аспект* обучения – *reading*; г) лексических единиц, репрезентирующих разного рода *средства* обучения: *desk, text, task*. Дискуссионность поднимаемого в статье вопроса, которая актуализируется в примере через местоимения *some, others* и *our*, с нашей точки зрения, говорит об озабоченности участников общения правильностью подбираемого алгоритма обучения, что, в свою очередь, может быть интерпретировано как выражение ценностных соображений.

Таким образом, данный анализ показывает, что научно-популярный педагогический дискурс представляет собой самостоятельное лингвопространство, которому присущи черты институциональной коммуникации. Как институт педагогическое сообщество транслирует профессиональную картину мира через *участников общения, хронотоп, жанры, цель, функции и ценностные концепты*. Актуализация данных компонентов и характер их функционирования в научно-популярных текстах не только популяризируют профессиональные знания, но и способствуют распространению и интериоризации аксиологических смыслов педагогического института: ознакомившись с текстами НППД, читатели приобретают ценностные установки и сознание, определяющие их способность давать оценку педагогическим реалиям и/или совершенствовать свою профессиональную деятельность.

Увеличивающееся с каждым днем количество педагогического и образовательного контента в информационном пространстве социума, а также отсутствие комплексного лингвистического анализа научно-популярного педагогического дискурса обуславливают актуальность дальнейших исследований с целью использования полученных результатов не только в педагогических, но и междисциплинарных практиках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Собрание сочинений в семи томах. – М.: Русские словари, 1996. – Т. 5. – С. 159-206.
2. Егорова, Л.А. К вопросу об определении понятия «научно-популярный дискурс» // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». – 2009. – № 1. – С. 42-46.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
4. Караулов, Ю.Н. Русский язык. Энциклопедия. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1997. 721 с.
5. Нерсесян Г.Р. Ценности англоязычного научно-популярного педагогического дискурса: лингвистические механизмы и лингвопрагматические закономерности // Научный диалог. – 2020. – № 9. – С. 111-127. – DOI: 10.24224/2227-1295-2020-9-111-127.
6. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальное сознание // Изд.З., перераб. и доп. Воронеж: «Истоки» 2007. 61 с.
7. Ромашова И.П. Модель институционального дискурса с позиций социодинамического подхода // Вестник Омского университета. – 2013. – № 1 (67). – С. 94-100.
8. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М.: Лабиринт, 2004. 320 с.
9. Сластенин В.А., Чижаква Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. 192 с.
10. Широкова Е.Н. Хронотоп текста, хронотоп дискурса (к вопросу разграничения текстовых и дискурсивных категорий) // Научное наследие Б.Н. Головина в свете актуальных проблем современного языкознания. – 2016. – С. 179-184.
11. Ширяева Т.А. Институциональность как важнейший дискурсообразующий фактор / Т.А. Ширяева // Человек. Язык. Культура: сборник научных статей, посвященный 60-летию юбилею проф. В. И. Карасика. – Киев: Изд. дом Д. Бурого, 2013. – Ч. 1. – С. 780-790.
12. Шульман Е. [Беседа с редактором журнала Bookmate Journal В. Еременым] 11 сентября 2020 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://journal.bookmate.com/ekaterina-shulman-ya-ne-veryu-cto-deti-travmiruyutsya-tekstami-tut-ya-raskhozhus-s-nyneshnej-moralyu/> (дата обращения: 30.09.2020).
13. Wierzbicka A.I. Introduction / A. Wierzbicka // Understanding Cultures through their Key Words: English, Russian, Polish, German, Japanese. – New York: Oxford University Press, 1997. 317 p.

© Нерсесян Гаянэ Робертовна (nersesyangr@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Пятигорский государственный университет

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ АНГЛОАМЕРИКАНИЗМОВ В МОЛОДЕЖНОЙ ИНТЕРНЕТ-ПЕРЕПИСКЕ

LEXICAL SEMANTIC FEATURES OF THE ANGLO-AMERICANISMS USAGE IN YOUTH INTERNET CORRESPONDENCE

**E. Nikitina
V. Vonog
A. Alekseeva
O. Filonchik**

Summary: The Anglo-Americanisms are often used in youth internet correspondence nowadays due their popularity among young people. It is noted that the borrowed lexical units do not correspond to their prototypes in the source language. When included in the lexical and semantic system of the Russian language, foreign words undergo semantic changes. When the lexical unit was introduced into the Russian language, it underwent increasing or decreasing in the volume of semantic meaning. In the future, borrowings, like all other native lexical units, show a tendency to develop a semantic structure.

Keywords: Anglo-Americanisms, internet correspondence, semantic changes, lexical units, borrowings, volume of semantic meaning, expressive synonyms.

Никитина Елена Александровна

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

Воног Вита Витальевна

*К.культурологии, доцент, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)
vonog_vita@mail.ru*

Алексеева Анна Борисовна

*Старший преподаватель, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)
annblok@mail.ru*

Филончик Ольга Александровна

*К.культурологии, доцент, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)
oly-fill@yandex.ru*

Аннотация: Основной причиной использования англоамериканизмов в молодежной интернет-переписке является популярность английского языка у молодежи. Отмечается факт несоответствия заимствованных лексических единиц их прототипам в английском языке. При проникновении в русский язык англоамериканизмы претерпевают семантические изменения. В дальнейшем заимствования развиваются по законам заимствующего языка и получают новое семантическое значение.

Ключевые слова: англоамериканизмы, интернет-переписка, семантические изменения, лексические единицы, заимствования, объем семантического значения, экспрессивные синонимы.

В настоящее время процессы цифровизации, затронувшие все сферы социально-экономической деятельности, оказывают влияние и на взаимодействие молодежи в интернете, которое в большей степени происходит в режиме реального времени. Сочетание технологического и научного подходов формирует потребность в определении ключевых черт коммуникации современного поколения [Aida V. Kiryakova, Aleksandr N. Tretiakov, Vadim V. Kolga, Olga F. Piralova, and Bika B. Dzhamalova, 2016]. Часто такое общение реализуется в форме текстовых сообщений, лексика которых имеет ряд особенностей. В частности, в молодежной интернет-переписке часто используются англоамериканизмы – единицы, заимствованные из английского языка и из его американского варианта. Так наиболее часто встречаются такие слова как *бро*, *хейт*, *лайк*, *забанить*, *го*, *абилка*, *ачивка*, *скрафтить*, *респект*. В чатах также встречаются неформальные сокращения и на английском языке: *ув* (You're welcome) – сокращение от фразы "всегда пожалуйста" или "обращайся"; *пр* (No problem). Наиболее частое

сокращение, которое встречается – это *ИМХО* от англ. In My Humble Opinion (По моему скромному мнению).

Процесс заимствования играет большую роль в пополнении словарного состава языка. Под заимствованиями мы понимаем «все слова, взятые какого-либо языка» то есть любое «иноязычное слово» [5]. Причинами использования англоамериканизмов в молодежной интернет-переписке, на наш взгляд, является популярность английского языка у молодежи. Иностранные слова имеют перед исконными единицами то преимущество, что аттестуют говорящего в социальном плане более высоко. Особенно это касается англоамериканизмов. Большинство используемых англоамериканизмов являются экспрессивными синонимами, служащими для обозначения самых разнообразных эмоционально-экспрессивных оттенков значений. Англоамериканизму отдается предпочтение как обладающему большими экспрессивными и стилистическими возможностями слову в сравнении с единицами русского языка, например, *айс*

(круто, отпад), *трушный* (крутой, настоящий).

Так же, на наш взгляд, англоамериканизмы придают шуточный характер переписке в интернете, например: *сорян* (прости, извини), *РОФЛ* (от англ. „катаюсь на полу от смеха“ — ROFL) и т. д.

Другой причиной использования англоамериканизмов является тот факт, что заимствованные единицы способны более емко и просто выразить пространственные описательные обороты и тяжеловесные конструкции. Например, употребление единицы *фейспалм* (от англ. *facepalm* –рука лицо) имеет значение у молодежи «физический жест, при котором закрывается лицо, обозначая стыд или разочарование». В целях экономии языковых усилий употребляется и слово *дедлайн* (крайний срок выполнения какой-либо работы).

Следует отметить, что большую часть некоторые из этих выражений молодежь использует и в устной речи. Помимо этого, многие слова начинают употреблять и люди старшего возраста, например, сегодня активно используются лексические единицы, которые первоначально употреблялись в интернете молодежью, например: *фолловер* (*последователь известного человека в сети интернета*), *хейтер* (так называют тех, кто ощущает ненависть к чему-то или кому-то и делится своей неприязнью в интернете.), *хайп* (*ажитаж, шумиха*).

В процессе заимствования необходимо отметить факт несоответствия заимствованных лексических единиц их прототипам в языке источнике. При употреблении иноязычного слова в молодежной интернет-переписке эти различия определяются следующими основными моментами: функционально-стилистической принадлежностью, объемом семантической структуры и предметно-логической соотнесённостью [3]. Как свидетельствует анализ, в словарь молодежного сленга из английского языка проникают как стилистически нейтральные лексические единицы, так и заимствования с пометой разговорности. К данной группе относятся прежде всего заимствования-неологизмы: кринж – в значении «стыдно, неловко»; трэш (треш) – в значении «дрянь, хлам»; краш – в значении «внезапная влюбленность, привязанность к кому-либо».

В момент включения в лексико-семантическую систему русского языка иноязычные слова подвергаются семантическим изменениям. Прежде всего, обращает на себя внимание тот факт, что большинство многозначных слов заимствовались русским языком не во всех, а в одном, реже двух и более значениях. К. Готлиб указывает на то, что «иноязычное слово переходит в систему заимствующего языка только с некоторой частью своей смысловой структуры, причём половина исследуемых лексических единиц только с одним смысловым вари-

антом. Количественное изменение объема смысловой структуры в обоих языках характеризуется одним и тем же типом—ростом объема смысловой структуры» [2]. В подавляющем большинстве из всех имеющихся значений заимствуется одно, реже два значения. Избирательность заимствуемого значения продиктована системным характером процесса заимствования. Как правило, заимствуются те значения, которые отсутствуют в комплексе значений соответствующего исконного слова. В дальнейшем заимствования, как и все другие исконные лексические единицы, обнаруживают тенденцию к развиту смысловой структуры.

Так, например, англоамериканизм *треш* (как вариант *трэш*) в английском языке имеет следующие значения: 1. Вещь низкого качества, брак. 2 Отбросы, хлам; мусор [7]. При проникновении в русский язык лексическая единица претерпела увеличение объема семантического значения и используется в молодежном жаргоне сленге в следующих значениях:

- для передачи сильных эмоций – состояния восторга, выброса адреналина, негативна, возмущения и т.п.;
- для подчеркивания происходящего беспредела;
- описания чего-то через чур отрицательного, негативного;
- осуждение позорных, унижительных действий, порождающих возмущение;
- характеристики своего плохого настроения;
- в качестве высмеивания чего-то пошлого, вульгарного, безумного, из ряда вон выходящего [7].

В ряде случаев из семантической структуры заимствованного слова в русский язык проникает лишь значение, снабжённое пометой разговорности. Слово *флексить* на молодежном сленге значит «хвататься, выпендриваться». В английском языке глагол *flex* имеет следующие значения: 1. Сгибать, гнуть что-либо. 2. Сленг: показывать, что ты счастлив или гордишься чем-либо таким способом, что это может обидеть других [11].

В молодежный сленг проникает значение с пометой «сленг».

Процесс сокращения семантической структуры многозначного слова в момент его заимствования русским языком зачастую сопровождается изменением предметно-логической соотнесённости данной лексической единицы, что происходит на основе метафорических и метонимических переносов. Слово *ice* имеет в английском языке значения: 1. лед. 2. амер. сленг: бриллиант, алмаз. Именно на основе значения, отмеченного пометой «амер. сленг.», происходит метафорический перенос и слово выступает в молодежной среде в качестве оценочного со значение «здорово, круто».

Таким образом, анализ практического материала показал, что в молодежный жаргон, а в частности, интернет-переписку, проникают как стилистически нейтральные единицы, так и единицы с пометами *slang*, *informal* (разг.). В большинстве случаев заимствуются экспрессивные, оценочные слова. Такая лексика всегда имеет свойство обновляться, и заменяться новыми единицами.

ми единицами.

Большинство заимствованных лексических единиц при проникновении в заимствующий язык обнаруживает сокращение семантического объёма. В дальнейшем заимствования развиваются по законам заимствующего языка и получают новое семантическое значение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голденков, М.А. ОСТОРОЖНО! HOT DOG! Современный активный English. – М.: ЧеРо, 2001. – 272с.
2. Готлиб К. Межязычные аналогизмы французского происхождения в немецком и русском языках: Автореф. дис. . . . канд. филол. наук. – Новосибирск, 1966. – 18с.
3. Коротких Ю.Г. Лексические заимствования в современном немецком языке (на материале разговорной речи). – Воронеж, 1980. – 68с.
4. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. – М.: Наука, 1968. – 208с.
5. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современной жизни // Русский язык конца XX столетия // – М., 1996. – 480с.
6. Крысин Л.П. Словарь иностранных слов. – М., 1998. – 500с.
7. Словарь молодежного слэнга – [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://znachenieslova.ru/slovar/youthslang/tresh>
8. Хауген Э. Процесс заимствования. – В кн.: Новое в лингвистике: Языковые контакты. М.1972, вып. 6, С. 344-383.
9. Чернышева И.И. Лексические заимствования в лексико-семантической системе языка: (на материале немецкого языка). – В кн.: Лингвистика и методика в высшей школе. М., 1970, вып.5, С. 68-73.
10. Aida V. Kiryakova, Aleksandr N. Tretiakov, Vadim V. Kolga, Olga F. Piralova, and Bika B. Dzhamalova. Experimental Study of the Effectiveness of College Students' Vocational Training in Conditions of Social Partnership - International Electronic Journal Of Mathematics Education, Volume 11, Issue 3 (2016), pp. 457-466.
11. Cambridge dictionary – [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/flex>

© Никитина Елена Александровна (injaz@inbox.ru), Воног Вита Витальевна (vonog_vita@mail.ru), Алексеева Анна Борисовна (annblok@mail.ru), Филончик Ольга Александровна (oly-fill@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сибирский федеральный университет

ПЕРЕДАЧА МОДАЛЬНОСТИ ДОЛЖЕНСТVOВANIA ПРИ ПОМОЩИ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Палий Юлия Владимировна

*К.п.н., доцент, ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»
julmay19@gmail.com*

CONVEYING THE MODALITY OF OBLIGATION BY MEANS OF GRAMMATICAL STRUCTURES IN THE SPANISH LANGUAGE

Yu. Palii

Summary: The present study is devoted to the issue of the usage of grammatical constructions in conveying the modality of obligation in Spanish. The purpose of this work is to identify the peculiarities of the use of grammatical constructions haber de + infinitivo, hay que + infinitivo, tener que + infinitivo, deber de + infinitivo when conveying the modality of obligation in the novel "Niebla" by the Spanish writer Miguel de Unamuno. The results of the study show that grammatical constructions reflect not only the modality and aspectuality of the action, but also convey different semantic shades of meaning. In the constructions that express the obligation, the subjective-evaluative component is most clearly manifested.

Keywords: subjective modality, obligation, grammatical constructions, infinitive.

Аннотация: Представленное исследование посвящено вопросу использования грамматических конструкций при передаче модальности в испанском языке. Целью данной работы является выявление особенностей употребления грамматических конструкций haber de + infinitivo, hay que + infinitivo, tener que + infinitivo, deber de + infinitivo при передаче модальности долженствования в романе испанского писателя Мигеля де Унамуно «Niebla». Результаты проведенного исследования показывают, что грамматические конструкции отражают не только модальность и аспектуальность действия, но и передают различные смысловые оттенки. В конструкциях, выражающих долженствование, наиболее ярко проявляется субъективно-оценочный компонент.

Ключевые слова: субъективная модальность, долженствование, грамматические конструкции, инфинитив.

Введение

Модальность – многоплановое понятие, изучаемое несколькими науками. Для модальности как категории характерна неоднозначность трактовки. Объективная модальность определяется отношением содержания высказывания к действительности, субъективная модальность – отношением говорящего к высказыванию или оценкой адекватности высказывания говорящим.

Вопросами изучения категории модальности занимались исследователи О.К. Васильева-Шведе [1], В.С. Виноградов [2], Т.В. Романова [3], Л.В. Селезнева [4], М.А. Шевцова [6].

Субъективная модальность может изучаться на уровне предложения, фрагмента текста или целого текста. Текстовая модальность может передавать общее отношение автора к действительности, авторская модальность – авторскую интенцию [3]. Главным отличием авторской модальности от субъективной является способность второй реализовываться на уровне предложения. Однако, объединяющим началом для всех перечисленных выше видов модальности является оценочный

компонент, проявляющийся через отношение говорящего/автора [4].

В испанском языке существует ряд грамматических средств, передающих значение вынужденности, объединенных общей модальностью долженствования, необходимости, и т.п. Мы можем отнести конструкции haber de + infinitivo, hay que + infinitivo, tener que + infinitivo и deber de + infinitivo к грамматизованным конструкциям, выражающим долженствование [1, с. 233].

Например, конструкция haber de + infinitivo выражает долженствование, а также значение необходимости, «следует», «нужно». Конструкция tener que + infinitivo может выражать также необходимость, невозможность избежать действия. Конструкция hay que + infinitivo является безличной. По смыслу она близка к двум предыдущим конструкциям, основным значением которых является долженствование [2, с. 248].

Deber de + infinitivo выражает высокую степень вероятности осуществления действия со значением «должно быть». Следует отметить, что в современном испанском языке наблюдается известная тенденция к функциональному смешению конструкции deber с инфинитивом и

deber de-инфинитивом [2, с. 251].

Вышеуказанные структуры могут иметь множественные пересечения с другими полями значений, иными словами, могут одновременно принадлежать к нескольким полям. Названные конструкции являются средством передачи субъективной модальности. По мнению автора М.А. Шевцовой «субъективная модальность выражает оценку со стороны говорящего о степени познания объективных связей. В отличие от объективной модальности, отражающей характер связей в самой действительности и потому являющейся составной частью конкретного содержания предложения, субъективная модальность не выступает результатом отражения объективной действительности. Она выражает лишь оценку адекватности этого отражения» [6].

Среди разновидностей модальностей, выражающих субъективную оценку, автор выделяет:

- *Эпистемическая модальность знаний* (вывод на основе имеющихся знаний и фактов)
- *Эпистемическая модальность мнений* (вывод на основе имеющихся знаний/фактов, представленный как наиболее вероятный/достоверный)
- *Деонтическую модальность* (в случае употребления глагола *deber*) [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что в испанском языке ряд модальных конструкций выражает субъективную оценку с точки зрения долженствования, вынужденности или необходимости.

Рассмотрим примеры употребления грамматических конструкций, выражающих долженствование, в романе Мигеля де Унамуно «Niebla».

«*Es una desgracia esto de tener que servirse uno de las cosas – pensó Augusto – ; tener que usarlas, el uso estropea y hasta destruye toda belleza. La función más noble de los objetos es la de ser contemplados. ¡Qué bella es una naranja antes de comida!*» [5, с. 29].

В первом предложении конструкция *tener que + infinitivo* передает значение вынужденности, обязательства, идущих извне. Особенно ярко передает состояние смирения с внешними условиями первое предложение, где конструкция *tener que + infinitivo* употреблена дважды, что подчеркивает, степень осознания главным героем невозможности противостоять обстоятельствам.

«*¡La hormiga. ¡bah!, uno de los animales más hipócritas! Apenas hace sino pasearse y hacernos creer que trabaja. Es como ese gandul que va ahí, a paso de carga, codeando a todos aquellos con quienes se cruza, y no me cabe duda de que no tiene nada que hacer. ¡Qué ha de tener que hacer, hombre, qué ha de tener que hacer!*» [5, с. 30].

Похожее значение еще одной конструкции *haber de + infinitivo* можно встретить в монологе Аугусто. В данном случае при помощи грамматического средства передана невозможность сопротивляться течению жизни. Несмотря на то, что данная реплика идет от первого лица и является субъективной, в контексте предложения она может быть несколько обобщенной, передавая безличное значение типа «ничего не поделаешь», «что поделаешь».

«*Ya tiene mi vida una finalidad; ya tengo una conquista que llevar a cabo. ¡Oh, Eugenia, mi Eugenia, has de ser mía!*» [5, с. 42].

В данном предложении конструкция *haber de + infinitivo* передает не столько значение долженствования, исходящее из внешних условий (обстоятельства, моральный долг), сколько помогает передать чувства главного героя – несмотря на то, что мужчине мучительно осознавать реальную ситуацию, которая причиняет ему боль и беспокойство, он стремится достичь цели. *Haber de + infinitivo* в настоящем контексте по функциям приближается к Futuro Simple и Modo Imperativo.

«– *Procuro cumplir lo mejor posible con mi deber profesional, y ya que tengo que ganarme la vida...*

– *Eso de tener que ganarte la vida... – empezó a decir don Fermín.*» [5, с. 71].

Из диалога Евгении и дона Фермина ясно, что женщина оценивает свою ответственность как внутреннюю потребность исполнить долг. Именно конструкция *tener que + infinitivo* позволяет подчеркнуть, что именно Евгения является ответственной за свою судьбу. Иными словами, значение *tener que + infinitivo* имеет конкретную отнесенность к говорящему, позволяя читателю определить, кто является исполнителем действия/воли.

В следующих примерах, напротив, присутствует обшая, обезличенная конструкция *hay que + infinitivo*. Особенность употребления такой конструкции в том, что она указывает не столько на лицо, сколько подчеркивает важность исполнения определенного действия, продиктованного внешними причинами.

«*Hay que ganarla a puño!*» [5, с. 74]

«*Y hay que confundir. Confundir sobre todo, confundirlo todo.*» [5, с. 215]

«*Porque hay que ponerse en todo.*» [5, с. 185]

«*Hay que digerir la felicidad!*» [5, с. 185]

«*Le digo a usted, tía, que me la ha de pagar. Me la ha de pagar ese...*» [5, с. 115]

Евгения уверяет свою тетью в том, что Аугусто должен ответить за содеянное. Модальная конструкция выражает не просто долженствование, а угрозу, т.к. женщина словесно «наказывает» обидчика, оценивая его действия как неадекватные.

«– *Que hay que casarse con ellos. Para eso han nacido y*

son buenos, para maridos.»

«– *Pero si no le quiero, ¿cómo **he de casarme** con él?» [5, с 116]*

В данном примере *hay que + infinitivo* служит для передачи субъективного мнения, однако, перенесенного на объективный план. Тетя Евгении выражает свою мысль выдавая ее за истину, в то время как племянница не соглашается принять условия тети, отвечая ей вопросительным предложением, в котором присутствует конструкция *haber de + infinitivo*, которая в данном случае выражает отказ от вынужденности, необходимости исполнять чужую волю. Помимо отказа выполнять действие, конструкция передает недоумение по поводу сделанного предложения.

«*Cuando estuvieron en la calle, Víctor comenzó:*

– *Ya sabes, Augusto, que me **tuve que casar** muy joven...*

– *¿Que **te tuviste que casar**?» [5, с. 106]*

Друг Аугусто, Виктор, рассказывает мужчине о том, что его судьба была решена против его же воли. Конструкция *tener que + infinitivo* в настоящем контексте имеет несколько обобщенное значение, поскольку действие было выполнено над говорящим, без его согласия. Такое обобщенное значение говорит о резко отрицательной оценке Виктором произошедшего, смещая фокус субъективной модальности на более общий, объективный план.

«– *Y ¿por qué no **me he de burlar**? Tú, querido experimentador, la quisiste tomar de rana, y es ella la que te ha tomado de rana a ti.» [5, с.215].*

В обращении Виктора конструкция *haber de + infinitivo* с частицей *no* передает сопротивление подчиняться правилам. Виктор пытается продемонстрировать намерение противостоять обычным схемам поведения и по этой же причине старается «уколоть» Аугусто.

«*¿Qué dulzura **debe de ser** olvidarse de la vida y de la muerte entre sus brazos!, ¡dejarse brezar en ellos como en olas de carne!» [5, с.81].*

В этом примере конструкция *deber de+ infinitivo* передает оценку говорящим предполагаемой ситуации. Здесь конструкция передает долженствование не в привычной функции, а в значении «должно бы/должно быть» в смысле предположения. Аугусто предстает, как ему может быть хорошо, если он окажется в обществе приятной незнакомки.

Анализ материала показал, что грамматизованная конструкция *tener que + infinitivo* имеет отнесенность к конкретному лицу, но передает долженствование/необходимость, исходящие извне, или значение обязательства, которое говорящий по субъективным или объективным причинам считает необходимым исполнить. Конструкция *haber de + infinitivo* по своему значению приближается к конструкции *tener que + infinitivo*, однако первая имеет более интенсивное значение морального долга и предрешенности. Конструкция *deber de + infinitivo* имеет значение долженствования, но с большим процентом вероятности или предположения. Безличная конструкция *hay que + infinitivo* переносит акцент не на исполнителя действия, а на само действие. Данная конструкция носит обобщающий характер и может переносить высказывание на объективный план.

Согласно результатам проведенного исследования, было выявлено, что область субъективно-модальных значений грамматических конструкций включает целое множество значений, таких как необходимость, сомнение, желание, возможность, предположение. На данные смыслы могут накладываться дополнительные значения эмоционального плана, такие как: страх, удивление, негодование, угроза и т.д.

Наиболее ярко субъективно-оценочный компонент проявляется на уровне грамматических средств, таких как конструкции, выражающие долженствование. Данное исследование может получить развитие и быть дополнительно сравнительным анализом передачи средств субъективной модальности текста оригинала и перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева-Шведе О.К., Степанов Г.В. Теоретическая грамматика испанского языка: Морфология и синтаксис частей речи / О.К. Васильева-Шведе, В.К. Степанов. – М.: Высшая школа, 1972. – 349 с.
2. Виноградов В.В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике / В.В. Виноградов. – М., 1975. – 559 с.
3. Романова Т.В. Модальность. Оценка. Эмоциональность / Т.В. Романова. – Нижний Новгород: НЛГУ им. Н.А. Добролюбова, 2008. – 309 с.
4. Селезнева Л.В. Текстовая модальность в разных типах дискурса / Л.В. Селезнева // Ученые записки РГСУ. Филология и искусствоведение. – 2009. – Вып.6. – С. 199-203.
5. Унамуно М. Туман. Niebla / Miguel de Unamuno. — СПб.: Антология, КАРО, 2006. – 256 с.
6. Шевцова М.А. специфика использования средств выражения модальности вынужденности в романе Э. Мендосы «Sin noticias de Gurb» [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://moglobi.ru/stati/m-a-shevcova-rostov-na-donu-specifika-ispolezovaniya-sredstv-v/main.html> (дата обращения: 15.08.2020).

© Палий Юлия Владимировна (julmay19@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТРУКТУРНАЯ СИНОНИМИЯ ТЕРМИНОВ СФЕР ГЕНЕТИКИ И ГЕННОЙ ИНЖЕНЕРИИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ¹

STRUCTURAL SYNONYMY OF GENETICS AND GENETIC ENGINEERING TERMS IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE²

**A. Razduyev
Z. Khakiyeva
P. Zekiyeva**

Summary: The article examines such a common linguistic phenomenon as synonymy drawing on the material of the English-language Genetics and Genetic Engineering terms. Despite the presence of a large number of synonyms of lexical units in the language as a whole, within the framework of terminology, synonymy is considered as a negative phenomenon, since an ideal term corresponds to one special notion. The aim of the work is to identify the features of structural synonymy of terms used in scientific and technical texts and discourse. Specific models of synonymic rows on the basis of the number of lexemes are considered. In the course of the work, it has been determined that polylexemic terminological units (terminological phrases) containing two or more components-terminological elements most often enter the paradigmatic relations of synonymy in the fields of Genetics and Genetic Engineering. The authors come to the conclusion about the importance of the process of formation of terms-synonyms, which contributes to the development of special knowledge in the spheres in question. The study of synonymy is important from the point of view of unification, harmonization and standardization of genetic terminology.

Keywords: synonymy, term, terminology, Genetics, Genetic Engineering, discourse, text.

Раздудев Алексей Валерьевич

*К.филол.н., доцент, с.н.с., ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»
arazduyev@bk.ru*

Хакиева Залиха Усмановна

*К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
zalikha_khakiyeva@mail.ru*

Зекиева Петимат Масудовна

*К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
sekiyeva@mail.ru*

Аннотация: В рамках статьи изучается такое распространенное языковое явление, как синонимия на материале англоязычных терминов сфер генетики и генной инженерии. Несмотря на присутствие большого числа синонимов лексических единиц в языке в целом, в рамках терминологии синонимия рассматривается как негативное явление, так как в идеале одному термину соответствует одно специальное понятие. Целью работы является выявление особенностей структурной синонимии терминов, употребляемых в научно-технических текстах и дискурсе. Рассматриваются конкретные модели синонимических рядов, базирующиеся на количестве лексем. В ходе работы определено, что в сферах генетики и генной инженерии наиболее часто в парадигматические отношения синонимии вступают полилексемные терминологические единицы (термины-словосочетания), содержащие два и более компонента-терминоэлемента. Авторы приходят к выводу о значимости процесса образования терминов-синонимов, который способствует развитию специального знания в анализируемых сферах. Изучение синонимии важно с точки зрения унификации, гармонизации и стандартизации генетической терминологии.

Ключевые слова: синонимия, термин, терминология, генетика, генная инженерия, дискурс, текст.

Синонимия – это весьма распространенное явление в рамках лексики современного английского языка. Возникновение синонимов обусловлено, с одной стороны, стремлением избежать повторов одних и тех же лексических единиц в рамках коммуникации (как письменной, так и устной), а с другой – обозначить то или иное качество, свойство или характеристику пред-

мета. В том, что касается терминологии, синонимия в ее рамках долгое время считалась негативным явлением. Традиционно применяемый список требований к термину как специальной единице включает пункт отсутствия у него синонимов в рамках терминологии одной сферы [Лотте, 1961: 7-35]. В теории один термин вербализует одно специальное понятие, но на практике – несколько

1 Исследование поддержано грантом Президента РФ (проект № 075-15-2019-347 «Деривационное, когнитивно-семантическое и дискурсивное моделирование русско-, англо- и испаноязычной терминологии сфер генетики и генной инженерии: источники возникновения терминов, история развития и современное состояние терминосистем»), ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», науч. рук. – канд. филол. наук, доц., старший науч. сотр. А.В. Раздудев.

2 The research was supported by the Russian Federation President grant (project 75-15-2019-347 «Derivative, cognitive-semantic and discursive modelling of the Russian, English and Spanish Genetics and Genetic Engineering terminology: the sources of terms, history of development and current state of the terminological systems»), Pyatigorsk State University, scientific advisor – A.V. Razduyev, PhD in Philology, Associate Professor, senior researcher.

терминологических единиц могут выступать для обозначения одного и того же понятия [см. Гринев, 1993: 76-78], образуя синонимичные пары или даже ряды: *latent phage – vegetative phage* (латентный фаг – вегетативный фаг); *chromonema – genonema – gene string* (хромонема – генонема – геновая цепочка). Особенно ярко синонимия терминов проявляется в различных специальных текстах и дискурсе. Интересной в лингвистическом плане с точки зрения парадигматических отношений выступает находящаяся на стадии становления англоязычная терминология сфер генетики и геновой инженерии.

Целью исследования является анализ синонимичных пар и рядов терминологических единиц сфер генетики и геновой инженерии в современном английском языке, выделение структурных типов синонимов, построение моделей синонимичных рядов и исчисление частотности употребления каждой модели в текстах и дискурсе. Материалом для исследования послужили англоязычные терминологические единицы генетической сферы общим объемом 500 единиц, отобранные методом сплошной выборки из различных печатных и электронных источников по соответствующей тематике и могущие иметь синонимы. Используемый комплексный метод исследования включает в себя метод сплошной выборки терминов, метод сопоставительного анализа, метод реконструкции структурно-словообразовательных моделей (моделей терминоподобия), методы компонентного и дефиниционного анализа, а также методы количественной и статистической обработки данных. В ходе исследования выделены структурные типы синонимов и построены конкретные модели синонимичных рядов.

В результате анализа эмпирического (терминологического) материала было выявлено, что около ¼ всех отобранных англоязычных терминов сфер генетики и геновой инженерии могут иметь синонимы (500 терминологических единиц).

В структурном плане термины-синонимы можно разделить на моноксемные (однословные) и полилексемные (многословные, главным образом, двухкомпонентные, реже – трех- и более компонентные, термины-словосочетания) [см. Алборова, Раздубев, 2014; Раздубев, Симонова, Лазыко, 2019; Симонова, 2018; Razduyev, Simonova, 2019 и др.]. В соответствии с количеством структурных компонентов выделяются следующие модели синонимичных пар и рядов, которые мы сводим к следующим дихотомиям:

1. моноксемный (однословный) термин – моноксемный (однословный) термин;
2. моноксемный (однословный) термин – полилексемный (многословный) термин / термин-словосочетание;
3. полилексемный (многословный) термин – полилексемный (многословный) термин / термин-сло-

восочетание – термин-словосочетание [см. также: Джасим Ареф, 2007]. Причем в рамках третьей группы количество слов-компонентов может как совпадать, так и различаться (например: *Graves' disease – Basedow disease – Basedow-Graves disease – toxic diffuse goiter / болезнь Грейвса – Базедова болезнь – болезнь Грейвса-Базедова – диффузный токсический зоб*). Все три группы имеют различное терминологическое наполнение, в том числе в количественном плане. Рассмотрим каждую из групп подробнее.

Первая группа «моноксемный (однословный) термин – моноксемный (однословный) термин» является самой немногочисленной (163 пары синонимов, или 29,64% выборки объемом 550 терминологических единиц). Приведем и проанализируем некоторые примеры: *acroblast* (акробласт) – *acrosome* (акросома), *acrosome* (акросома) – *idiosome* (идиосома), *idiosome* (идиосома) – *acroblast* (акробласт), *ageing* (старение) – *senescence* (старение), *adichogamy* (гомогамия) – *homogamy* (гомогамия), *allelism* (аллелизм) – *allelomorphism* (аллеломорфизм), *androgenesis* (андрогенез) – *etheogenesis* (этеогенез, андрогенез), *pangeneses* (пангенез, пангенезис) – *regeneration* (регенерация), *aptonuon* (аптонуон) – *aptogene* (аптоген), *aster* (астер) – *astrophaera* (астросфера), *aster* (астер) – *astrocentre* (астросфера), *autosome* (аутосома) – *euchromosome* (эухромосома), *digenesis* (чередование поколений) – *heterogenesis* (гетерогенез), *autogamy* (автогамия) – *self-fertilization* (самооплодотворение), *variability* (вариабельность, изменчивость) – *variation* (изменчивость), *breeding* (скрещивание) – *crossing* (скрещивание), *chromonema* (хромонема) – *genonema* (генонема), *selfing* (самопроизводство) – *self-reproduction* (самопроизводство), *proto-cell* (протоклетка) – *probiotic* (пробиот), *proterogyny* (протерогиния) – *protogyny* (протогиния), *plastosome* (ядрышко) – *mitochondrion* (митохондрий), *plasmosome* (ядрышко) – *nucleolus* (ядрышко), *plasmacitoma* (плазмацитомы, миелома) – *myeloma* (миелома), *planospore* (планоспора) – *zoospore* (зооспора), *photorecovery* (фотореактивация) – *photoreactivation* (фотореактивация), *conception* (оплодотворение) – *fertilization* (оплодотворение), *cytoblast* (ядро) – *nucleus* (ядро), *cytogene* (цитоген, плазмоген) – *plasmagene* (плазмоген), *degeneracy* (дегенерация) – *degeneration* (дегенерация), *heterozygosity* (гетерозиготия, гетерозиготность) – *heterozygosis* (гетерозиготия, гетерозиготность), *homeorhesis* (гомеорез, гомеорезис) – *canalization* (гомеорез, канализированность), *homogametes* (гомогаметы) – *isogametes* (изогаметы), *leukosis* (лейкоз) – *leukemia* (лейкемия), *inductor* (индуктор) – *inducer* (индуктор, эвокатор), *infertility* (бесплодность, стерильность) – *sterility* (бесплодность, стерильность), *inoculation* (посев, инокуляция) – *plating* (посев), *karyolymph* (кариоплазма, кариолимфа, нуклеоплазма, ядерный сок) – *karyoplasm* (кариоплазма, кариолимфа, нуклеоплазма, ядерный сок) [Арефьев, Лисовенко, 1995; GMMG; GTBPG; Knapp, Knapp,

2000; Lingvo; Multitran; NCIDGT; Thesaurus; TGGT] и др.

Вторая группа «моноксемный (однословный) термин – полилексемный (многословный) термин / термин-словосочетание» является второй по численности (142 синонимичные пары, или 25,82% терминологической выборки). Приведем некоторые примеры: *Albers-Schoenberg disease* (болезнь Альберса-Шенберга, мраморная болезнь костей) – *osteopetrosis* (остеопетроз, мраморная болезнь костей), *Albright syndrome* (синдром Олбрайта) – *pseudohypoparathyroidism* (псевдогипопаратиреоз, псевдогипопаратиреозидизм), *Donohue syndrome* (синдром Донахью) – *leprechaunism* (лепречаунизм), *Louis-Bar syndrome* (синдром Луи-Бар) – *ataxia-teleangiectasia* (атаксия-телеангиэктазия), *Owren disease* (болезнь Оврена) – *parahemophilia* (парагемофилия), *bladder germ* (бластула) – *blastula* (бластула), *unisexual reproduction* (однополное воспроизводство, партеногенез) – *parthenogenesis* (партеногенез), *transgressive variation* (трангрессивная изменчивость) – *transgression* (трангрессивная изменчивость), *arrhenotokous parthenogenesis* (аррентокный партеногенез) – *arrhenotoky* (аррентокия), *breeding stock* (стадо производителей) – *broodstock* (маточное стадо), *bridge corpuscle* (десмосома) – *desmosome* (десмосома), *cell membrane* (клеточная (плазматическая) мембрана, плазмалемма) – *plasmalemma* (плазмалемма), *cell membrane* (клеточная (плазматическая) мембрана) – *cytollemma* (плазмалемма), *cell organ* (органонд, органелла) – *organelle* (органелла), *chromatic agglutination* (слипание (хромосом), агглютинация хроматина) – *stickiness* (слипание (хромосом), агглютинация хроматина), *chromosome pairing* (синапсис, конъюгация хромосом) – *synapsis* (синапсис), *coding triplet* (кодон, триплет) – *codon* (кодон), *complex mutation* (комплексная мутация) – *macromutation* (макрмутация), *sublethal mutation* (сублетальная мутация) – *semi-lethal* (полулетальная мутация, полулеталь), *Scheie disease* (болезнь Шейе) – *gargoilism* (гаргоилизм), *random mating* (случайное скрещивание, случайное спаривание, панмиксия) – *panmixis* (панмиксия), *proteolytic enzyme* (протеолитический фермент, протеаза, протеиназа) – *peptidase* (пептидаза), *potency alleles* (изоаллели) – *isoalleles* (изоаллели), *pollen mother cell* (материнская клетка пыльцы) – *microsporocyte* (микроспороцит), *permanent modification* (длительная модификация, перманентная модификация) – *dauermodification* (перманентная модификация), *egg cell* (яйцеклетка) – *ootid* (оотид), *elementary species* (элементарный вид, биотип, геновид) – *biotype* (биотип, геновид), *embryonic fission* (дробление) – *cleavage* (дробление), *monohybrid heterosis* (моногобридный гетерозис) – *overdominance* (сверхдоминирование), *equational separation* (эквационное деление) – *postreduction* (постредукция), *equatorial nuclear plate* (экваториальная ядерная пластинка) – *mid-body* (экваториальная ядерная пластинка), *exaggeration gene* (ген-интенсификатор, ген-усилитель) – *intensifier* (ген-интенсификатор, ген-усилитель), *gene string* (геномема, генная нить) – *chro-*

monema (хромонема, геномема), *modifying gene* (ген-модификатор) – *modifier* (ген-модификатор), *maturation division* (деление созревания) – *meiosis* (мейоз), *insect pollination* (энтомогамия, энтомофилия) – *entomophily* (энтомофилия), *akaryote* (безъядерная клетка) – *enucleate cell* (безъядерная клетка), *allogamy* (аллогамия, перекрестное оплодотворение, перекрестное опыление, чужеопыление) – *open pollination* (перекрестное оплодотворение, свободное опыление), *intersterility* (интерстерильность, гибридная стерильность) – *hybrid sterility* (гибридная стерильность), *killer-factors* (факторы-убийцы) – *plasmid-like particles* (плазмидоподобные частицы) [Арефьев, Лисовенко, 1995; GMMG; GTBPG; Knapp, Knapp, 2000; Lingvo; Multitran; NCIDGT; Thesaurus; TGGT] и др.

Третья группа «полилексемный (многословный) термин – полилексемный (многословный) термин / термин-словосочетание – термин-словосочетание» представляет собой наиболее объемную в количественном плане (245 синонимичных пар, или 44,55% выборки). Рассмотрим некоторые примеры синонимических рядов, включающих двух-, трех-, четырех- и т.д. словные термины. Начнем с двухсловных синонимических соответствий: *Aarskog syndrome* (синдром Аарскога) – *facio-genital dysplasia* (фациогенитальная дисплазия, лице-генитальная дисплазия), *cytogenic anemia* (пернициозная анемия, злокачественная анемия) – *Addison disease* (болезнь Аддисона(-Бирмера)), *bamboo hair* (узловатая трихоклазия, расщепление волос) – *Netherton syndrome* (синдром Незертонна), *Haldane's law* (правило Холдейна) – *Haldane's rule* (правило Холдейна), *Barr body* (тельце Барра) – *sex chromatin* (половой хроматин), *Kanner syndrome* (синдром Каннера) – *infantile autism* (детский аутизм), *absolute lethal* (полная леталь) – *complete lethal* (полная леталь), *accidental hermaphroditism* (случайный гермафродитизм) – *developmental hermaphroditism* (онтогенетический гермафродитизм), *acentric chromosome* (ацентрическая хромосома) – *akineti chromosome* (акинетиическая хромосома), *allosteric enzyme* (аллостерический фермент) – *regulatory enzyme* (регуляторный фермент), *enucleate cell* (безъядерная клетка) – *enucleate cell* (безъядерная клетка, цитопласт), *uncycling cell* (покоящаяся клетка) – *resting cell* (покоящаяся клетка, клетка в фазе), *autoradiographic efficiency* (авторадиографическая эффективность) – *radioautographic efficiency* (радиоавторадиографическая эффективность), *blood coagulation* (коагуляция крови, свертывание крови) – *blood clotting* (коагуляция крови, свертывание крови), *breeding stock* (маточное стадо, стадо производителей) – *breeder's stock* (маточное стадо, стадо производителей), *breeding system* (система скрещиваний) – *mating system* (система скрещиваний), *cell strain* (клеточный штамм) – *cell line* (клеточная линия), *centric fission* (отталкивание центромер) – *centromere repulsion* (отталкивание центромер), *chromosome mottling* (хромосомная эрозия) – *chromosome erosion* (хромосомная эрозия), *chromosome phenotype* (хромосомный фено-

тип) – *nuclear phenotype* (ядерный фенотип), *chromosome set* (хромосомный набор) – *chromosome complement* (хромосомный набор), *chromosome spiralization* (спирализация хромосом) – *chromosome condensation* (конденсация хромосом, сокращение хромосом), *cloning site* (сайт клонирования, сайт встраивания) – *insertion site* (сайт встраивания), *repressor gene* (ген-репрессор, репрессивный ген) – *regulator gene* (ген-регулятор), *repeated backcrossing* (повторное бэккроссирование) – *recurrent backcrossing* (повторное бэккроссирование), *recombination load* (рекомбинационный груз) – *segregational load* (сегрегационный груз), *recognition site* (сайт распознавания, сайт узнавания) – *restriction site* (сайт рестрикции), *recognition palindrome* (короткий палиндром) – *short palindrome* (короткий палиндром), *population homeostasis* (популяционный гомеостаз) – *genetic homeostasis* (генетический гомеостаз), *pluriphasic lethal* (многофазный летальный фактор) – *polyphasic lethal* (многофазный летальный фактор), *pleuromitotic chromosome* (плевромитотическая хромосома) – *holocentric chromosome* (голоцентрическая хромосома голокинетическая хромосома), *constitutive immunity* (конституциональный иммунитет) – *natural immunity* (естественный иммунитет, врожденный иммунитет), *core structure* (фибрилярный центр) – *fibrillar center* (фибрилярный центр), *cross pollination* (перекрестное оплодотворение, свободное опыление) – *open pollination* (перекрестное оплодотворение, свободное опыление), *cross sterility* (гибридная стерильность) – *hybrid sterility* (гибридная стерильность), *cytoplasmic inheritance* (материнское наследование) – *maternal inheritance* (материнское наследование), *dark repair* (темновая репарация) – *dark reactivation* (темновая репарация), *dark repair* (темновая репарация) – *excision repair* (эксцизионная репарация), *deleterious mutation* (вредная мутация) – *detrimental mutation* (вредная мутация), *null allele* (нулевой аллель) – *silent allele* (молчащий аллель), *neutral equilibrium* (пассивное равновесие) – *passive equilibrium* (пассивное равновесие), *mutation frequency* (частота мутаций) – *mutation rate* (частота мутаций), *paracentromeric heterochromatin* (прицентромерный гетерохроматин) – *paracentic heterochromatin* (прицентромерный гетерохроматин), *concealed variability* (скрытая изменчивость) – *potential variability* (потенциальная изменчивость), *direct mutation* (прямая мутация) – *forward mutation* (прямая мутация), *distant hybridization* (отдаленная гибридизация) – *interspecific hybridization* (межвидовая гибридизация), *ectopic transcription* (незаконная транскрипция) – *illegitimate transcription* (незаконная транскрипция), *multiple genes* (аддитивные факторы) – *polymeric genes* (полимерные гены), *double exchange* (двойной кроссинговер) – *double crossing-over* (двойной кроссинговер), *multipolar mitosis* (множественный митоз, многополюсный митоз, полицентрический митоз) – *multipolar division* (многополюсное деление, многополюсный митоз), *multistrand model* (полинемиическая модель) – *polynemic model* (полинемиическая модель), *ethological isolation* (этологическая изоляция) – *sexual isolation* (половая изоляция), *extraneous population*

(маргинальная популяция) – *marginal population* (маргинальная популяция), *extranuclear inheritance* (внеядерная наследственность) – *maternal inheritance* (материнское наследование), *gene bank* (банк генов) – *genomic library* (библиотека генов), *genetic burden* (генетический груз) – *genetic load* (генетическая нагрузка), *genetic disease* (генетическая болезнь) – *hereditary disease* (наследственная болезнь), *genetic environment* (генетическая среда) – *genotypic environment* (генотипическая среда), *hereditary variation* (наследственная изменчивость) – *genetic variation* (генетическая изменчивость), *hermaphrodite flower* (двуполый цветок) – *bisexual flower* (обоеполюный цветок, двуполый цветок), *latent phage* (латентный фаг) – *vegetative phage* (вегетативный фаг), *intra breeding population* (замкнутая популяция) – *closed population* (закрытая популяция), *intragenic gene* (внутригенный ген) – *nested gene* (внутригенный ген), *intrasomatic selection* (внутрисоматический отбор) – *cell selection* (клеточный отбор), *invisible mutation* (невидимая мутация) – *silent mutation* (молчащая мутация, мутация в неструктурном гене), *isocoding mutation* (изокодонная мутация) – *samesense mutation* (изокодонная мутация), *isolation index* (индекс изоляции) – *isolation estimate* (индекс изоляции), *key gene* (главный ген, олигоген, ключевой ген, основной ген) – *major gene* (главный ген, олигоген, ключевой ген, основной ген), *colony hybridization* (гибридизация колоний) – *Grunstein-Hogness method* (метод Грюнштейна-Хогнесса), *bifunctional vector* (бифункциональный вектор) – *dual-purpose plasmid* (бифункциональный вектор), *weak promotor* («слабый» промотор) – *low-level promotor* («слабый» промотор) [Арефьев, Лисовенко, 1995; GMMG; GTBPG; Knapp, Knapp, 2000; Lingvo; Multitran; NCIDGT; Thesaurus; TGGT] и др.

Более редкими выступают синонимичные дихотомии с двух- и трехсловным соответствием, например: *Krabbe disease* (болезнь Краббе(-Бенеке)) – *globoid cell leukodystrophy* (болезнь Краббе), *Angelman syndrome* (синдром Ангельмана) – *happy puppet syndrome* (синдром счастливой куклы), *Franklin syndrome* (синдром Франклина) – *heavy chain disease* (болезнь тяжелых цепей), *frameshift mutations* (мутация «сдвига рамки» (считывания), мутация со сдвигом фазы) – *reading frame mutations* (мутация «сдвига рамки» (считывания), мутация со сдвигом фазы), *chromosome pairing* (синапсис, конъюгация хромосом) – *conjugation of chromosomes* (конъюгация хромосом), *auxotrophic mutation* (ауксотрофная мутация) – *nutrient requiring mutation* (ауксотрофная мутация), *isopycnic centrifugation* (изопикническое центрифугирование) – *density gradient centrifugation* (центрифугирование в градиенте плотности) [Арефьев, Лисовенко, 1995; GMMG; GTBPG; Knapp, Knapp, 2000; Lingvo; Multitran; NCIDGT; Thesaurus; TGGT] и др.

Другие полилексемные синонимичные соответствия еще меньше представлены в количественном плане, приведем некоторые примеры: *asymmetric chromosome*

rearrangements (асимметричные перестройки хромосом) – *asymmetric chromosome mutations* (асимметричные мутации хромосом), *giant platelet syndrome* (синдром гигантских тромбоцитов) – *Bernard-Soulier syndrome* (синдром Бернара-Сулье), *high-energy phosphate compound* (высокоэнергетический фосфат) – *energy-rich phosphate compound* (высокоэнергетический фосфат), *Maxam-Gilbert method* (метод Максама-Гилберта) – *chemical method of DNA sequencing* (химический метод секвенирования ДНК), *highly repetitious DNA* (высокоповторяющаяся ДНК) – *rapidly reassociating DNA* (высокоповторяющаяся ДНК), *passenger DNA* (ДНК-пассажир) – *cloned DNA* (клонированная ДНК), *junk DNA* (избыточная ДНК, мусорная ДНК) – *selfing DNA* (избыточная ДНК), *law of independence* (закон независимого комбинирования признаков, третий закон Менделя) – *law of independent assortment* (закон независимого комбинирования признаков, третий закон Менделя), «*island*» *model* (модель «стога сена», модель локальной конкуренции за спаривание) – *local mate competition model* (модель локальной конкуренции за спаривание) [Арефьев, Лисовенко, 1995; GMMG; GT-BPG; Knapp, Knapp, 2000; Lingvo; Multitran; NCIDGT; The-saurus; TGGT] и др.

Соотношение всех трех групп структурных моделей терминов наглядно показано на диаграмме (см. Диаграмму 1).



Диаграмма 1. Процентное соотношение моделей синонимических пар и рядов генетических терминов в структурном плане

В некотором смысле преобладание многокомпонентных англоязычных терминов в выборке, в целом, обуславливает тот факт, что в количественном отношении преобладают единицы третьей группы. Первая и вторая группы представлены приблизительно в равном соотношении, с небольшим количественным перевесом монолексемных пар синонимов (около 3%), что может быть объяснено более длинными синонимичными рядами, которые составляют именно монолексемные терминологические единицы. Полилексемные соответствия представлены, главным образом, двусловными терминами. Следует отметить тот факт, что учет структурных особенностей терминов-синонимов важен в плане унификации, гармонизации и стандартизации англоязычной терминологии сфер генетики и генной инженерии, выборке терминологических единиц из синонимического ряда, разработке стандартов на термины и определения, а также в рамках учебных курсов для подготовки специалистов-генетиков и генных инженеров.

Таким образом, в результате анализа терминологической выборки мы приходим к выводу о том, что в структурном плане в рамках синонимии преобладает дихотомия «полилексемный (многословный) термин – полилексемный (многословный) термин / термин-словосочетание – термин-словосочетание» (245 синонимичных пар) по сравнению с комбинациями «монолексемный (однословный) термин – монолексемный (однословный) термин» (163 пары синонимов) и «монолексемный (однословный) термин – полилексемный (многословный) термин / термин-словосочетание» (142 синонимичные пары). Следует отметить, что в количественном плане преобладают пары двусловных синонимов. С практической точки зрения полученные результаты могут найти применение при унификации, гармонизации и стандартизации терминологии сфер генетики и генной инженерии современного английского языка, разработке соответствующих стандартов на термины и определения, а также при обучении специалистов-генетиков и генных инженеров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алборова А.А., Раздубев А.В. Структурные особенности гуманитарной и научно-производственной терминосистем в сопоставительном аспекте (на примере терминосистем киноиндустрии и нанотехнологий) // Вестник Брянского государственного университета. 2014. № 2. С. 306-312.
2. Арефьев В.А., Лисовенко Л.А. Англо-русский толковый словарь генетических терминов. М.: ВНИРО, 1995. 407 с.
3. Гринев С.В. Введение в терминоведение. М., 1993. 309 с.
4. Джасим Ареф М. Лингвистический термин в межкультурной коммуникации (к вопросу о принципах создания учебного словаря лингвистических терминов для иракских филологов-русистов) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. № 2. Ч. 1. С. 123-127.
5. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии // Вопросы теории и методики. М.: Изд-во АН СССР, 1961. 160 с.
6. Раздубев А.В., Симонова Е.А., Лазько А.Ю. Основные морфологические и морфолого-синтаксические деривационные модели терминов сферы генетики (на материале английского языка) // Вестник Пятигорского государственного университета. 2019. № 3. С. 40-43.

7. Симонова Е.А. Основные структурные типы английских, русских и испанских терминов сферы фармации // Вестник Пятигорского государственного университета. 2018. № 2. С. 198-205.
8. Genetic. Synonyms. Thesaurus.com. URL: <https://www.thesaurus.com/browse/genetic> (дата обращения 15.12.2020). – Thesaurus.
9. Glossary of Medical and Molecular Genetics. Atlas of Genetics and Cytogenetics in Oncology and Haematology. URL: <http://atlasgeneticsoncology.org/Educ/GlossaryID30028ES.html> (дата обращения: 15.12.2020). – GMMG.
10. Glossary of Terms. Basic Principles of Genetics: An Introduction to Mendelian Genetics. URL: <https://www2.palomar.edu/anthro/mendel/glossary.htm> (дата обращения 15.12.2020). – GTBPG.
11. Knapp S.D., Knapp S.D. The contemporary thesaurus of search terms and synonyms: A guide for natural language computer searching. Phoenix, AZ: Oryx Press, 2000. 656 p.
12. Lingvolive.com. URL: <https://www.lingvolive.com/> (дата обращения: 15.12.2020). – Lingvo.
13. Multitran.com. URL: <https://www.multitran.com/> (дата обращения: 15.12.2020). – Multitran.
14. NCI Dictionary of Genetics Terms. National Cancer Institute. URL: <https://www.cancer.gov/publications/dictionaries/genetics-dictionary> (дата обращения 15.12.2020). – NCIDGT.
15. Razduyev A.V., Simonova E.A. The specificity of term formation in the fields of genetics and genetic engineering (based on the material of the English, Spanish and Russian languages) // Филология: научные исследования. 2019. № 6. С. 182-193.
16. Talking Glossary of Genetic Terms. National Human Genome Research Institute. URL: <https://www.genome.gov/genetics-glossary/> (дата обращения: 15.12.2020). – TGGT.

© Раздудев Алексей Валерьевич (arazdujev@bk.ru), Хакиева Залиха Усмановна (zalikha_khakieva@mail.ru),
Зекиева Петимат Масудовна (sekieva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Пятигорский государственный университет

ВАРЬИРОВАНИЕ ЛИНГВОКОГНИТИВНОЙ МОДЕЛИ МЕТАФОРЫ В ТРЭВЕЛ-МЕДИА ДИСКУРСЕ

Скрябина Екатерина Юрьевна

*Соискатель, Пермский Государственный Национально-исследовательский Университет
katyaalikina@yandex.ru*

VARIATION OF THE LINGUOCOGNITIVE MODEL OF METAPHOR IN TRAVEL MEDIA DISCOURSE

E. Skryabina

Summary: This research is devoted to the study of linguo-cognitive features of metaphorization in travel media discourse, represented by texts of different genres published in travel magazines. The article describes the results of modeling a metaphor at the cognitive and textual levels of discourse. As a result of the study, a correlation between the metaphor and the genre of travel media text is established.

Keywords: metaphor, travel media discourse, genre, travel media text, concept, destination.

Аннотация: Настоящее исследование посвящено изучению лингвокогнитивных особенностей метафоризации в трэвел-медиа дискурсе, представленном разножанровыми текстами, опубликованными в туристических журналах. В статье описаны результаты моделирования метафоры на когнитивном и текстовом уровнях дискурса. В результате проведенного исследования устанавливается корреляция метафоры и жанра трэвел-медиа текста.

Ключевые слова: метафора, трэвел-медиа дискурс, жанр, трэвел-медиа текст, концепт, дестинация.

Введение

В современном мире растущий интерес лингвистов к изучению туристского дискурса представляется вполне обоснованным, поскольку путешествие как форма рекреационной и познавательной деятельности традиционно является одной из высших ценностей человека во многих культурах, а в эпоху глобализации туризм как массовая практика путешествий становится общечеловеческим социокультурным феноменом. Так, Манильская декларация по мировому туризму в 1980 году провозгласила: «Туризм понимается как деятельность, имеющая важное значение в жизни народов в силу непосредственного воздействия на социальную, культурную, образовательную и экономическую области жизни государств и их международные отношения» [5, с. 6]. В туристском дискурсе как вербально опосредованной деятельности в специальной сфере происходит репрезентация туристского знания в текстах. Трэвел-медиа текст является результатом (и процессом) особой дискурсивной практики на стыке туризма и СМИ – трэвел-медиа дискурса (ТМД). Трэвел-медиа текст можно выделить в качестве самостоятельного речевого жанра, который в зависимости от интенции адресата реализуется в трех жанровых вариантах ТМТ. Полагаем, что метафора как способ концептуализации и вербализации специального знания в дискурсе будет иметь отличия в зависимости от жанрового варианта ТМТ. В данном исследовании предпринимается попытка построить лингвокогнитивную модель метафоризации в разножанровых текстах ТМД. С этой целью нами разрабатывается комплексная методика, позволяющая изучить метафору на когнитив-

ном (концептуальном) и лингвистическом (текстовом) уровнях с применением дискурс-анализа. Исследование корреляции жанра и метафоры в трэвел-медиа дискурсе видится актуальным, поскольку позволит дополнить и интегрировать наши знания по вопросам метафоры, дискурса и функциональной стилистики.

Основная часть

В современных исследованиях понятие трэвел-медиа текста иногда используется в широком смысле для обозначения любого текста о путешествиях (англ. travel) в пространстве СМИ (англ. mass media). Общепринятым же является более узкое значение этого понятия: Трэвел-медиа текст понимается как особый тип текста, опубликованный в туристических журналах и обладающий такими инвариантными чертами как репрезентация фрейма «Другая страна», полидискурсивность, лингвокреативность, полиинтенциональность (просвещение, убеждение, развлечение), визуализация (креолизованный текст); событийность, диалогичность, нарративная структура, маршрутизация, эмоциональность, оценочность и др. [9, с. 3]. Полагаем, что трэвел-медиа текст можно выделить в качестве особого речевого жанра, структура, семантика и прагматика которого складывались на протяжении всей истории туризма. При этом жанр (речевой жанр) понимается нами как типизированная модель речевого взаимодействия партнеров по общению, единство композиционно-тематической и стилистической стороны речевого произведения, обусловленное коммуникативной задачей (интенцией) адресанта с ориентацией на адресата [8]. Современное развитие жанра трэвел-ме-

диатекста обусловлено потребностями туристской сферой на данном этапе ее развития. Анализ литературы выявил, что трэвел-медиа-тексты классифицируются по доминирующей коммуникативной интенции адресанта [9], по типу («концепции») туристического журнала [12], по типу адресата [4]. Эти параметры легли в основу нашей классификации жанровых вариантов трэвел-медиа-текстов (таб. 1), названия которым даны по доминантной коммуникативной задаче адресанта.

Таблица 1.

Жанровые варианты ТМТ.

Жанровые варианты ТМТ	Классификация ТМТ по доминирующей интенции адресанта [Редькина 2013]	Классификация туристических журналов по «идеологии» (концепции) [Hanusch 2009]	Типы адресатов ТМТ [Елкина 2016]
Познавательный ТМТ	Информационно-познавательный ТМТ	Научно-популярный журнал	Профессиональный путешественник
Развлекательный ТМТ	Информационно-развлекательный ТМТ	Популярный глянцево-журнал	Индивидуальный турист
Рекламный ТМТ	Информационно-рекламный ТМТ	Бортовой (коммерческий) журнал	Массово-организованный турист

Специфика жанрового варианта ТМТ находит выражение в вариативности способов репрезентации туристского знания. Наша гипотеза состоит в том, что метафора как универсальный механизм концептуализации и вербализации специального знания будет иметь отличия в зависимости от жанрового варианта ТМТ. *Объектом исследования* в настоящей статье являются метафоры в разножанровых трэвел-медиа-текстах. *Предметом исследования* выступает лингвокогнитивная модель метафоры в трэвел-медиа-текстах разных жанров. При этом под лингвокогнитивной моделью метафоры мы понимаем теоретический конструкт, который призван описать действие метафоры как когнитивного и языкового механизма при порождении и восприятии текста с учетом экстралингвистических факторов. С целью изучения семантических и структурных особенностей метафоризации в разножанровых ТМТ нами разработана комплексная методика, которая состоит из трех последовательных этапов.

На первом этапе в наши задачи входило: выбрать источники материала исследования в соответствии с тремя жанрами ТМД, идентифицировать метафору в текстах, сплошной выборкой отобрать равное количество метафор из каждого издания и на основе отобранного материала построить три равновеликих корпуса метафор ТМД.

С помощью метода идентификации метафоры MIPVU [13] нами были отобраны по 440 метафор (всего 1320 метафор) из трех туристических журналов «Вокруг света», «Вояж», «UAM». Выбор этих изданий основывается на том, что данные журналы отличаются «идеологией», которая находит выражение в тенденции к публикации текстов определенного жанра ТМД. Так, тексты, опубликованные в «Вокруг света», научно-популярном издании и официальном журнале Русского географического общества, относятся к познавательному жанру ТМТ. Тексты «ВОЯЖа», популярного глянцевого туристического журнала, составляют развлекательный жанр ТМТ. К рекламному жанру ТМТ относятся тексты из «UAM», бортового журнала авиакомпании «Уральские Авиалинии», которая является одним из крупнейших авиапартнеров российских и зарубежных туроператоров. Отобранные метафоры составили три корпуса метафор ТМД: «Познавательный ТМТ», «Развлекательный ТМТ», «Рекламный ТМТ».

На втором этапе – этапе изучения метафоры как когнитивного механизма репрезентации туристского знания в ТМД – мы построили концептуальную модель метафоры для каждого корпуса ТМД. Для этого обратились к методике метафорического моделирования [1], в основе которой лежит лексикографическое описание метафор (на основе определений, представленных в толковых словарях). Все метафоры в корпусах были классифицированы по двум параметрам на основе положения о противопоставлении двух смысловых комплексов, концептуальных областей, образующих метафорическое значение: области денотата и сигнификата, или области объекта осмысления и метафорической модели. Эта методика позволила нам определить сферы-цели образного отождествления (денотат), а также выявить наиболее активные (частотные) сферы-источники метафорического отождествления (сигнификат) туристского знания в каждом из трех корпусов.

Изучение денотативного дескриптора позволило определить содержание ТМД и совокупность раскрывающих его тем, а также «тематическую структуру» каждого отдельного жанра ТМД. Полагаем, что темой трэвел-медиа-текстов является дестинация, – «место (территория) посещения, привлекающее туристов своими специфическими природными и рекреационными ресурсами, достопримечательностями, историческим и культурным наследием» [8, с.3]. Понятие дестинации, на наш взгляд, шире и глубже, чем понятие «Другая страна», предложенное Т.Ю. Редькиной [9], поскольку «территориально дестинации могут быть различных размеров, начиная от территории всей страны (и даже континента) и заканчивая маленьким городком или поселком (Великий Устюг – родина Деда Мороза) [8, с. 3]. Предметом описания в ТМД является дестинация и ее отдельные содержательные характеристики, которые образуют тему и подтемы ТМД. «Тематический репертуар» туристского дискурса

определяется компонентным составом концепта «Дестинация», который на ментальном уровне может быть представлен в виде фрейма из 40 слотов. Такое строение фрейма «Дестинация» основывается на 40-компонентной структуре дестинации, предложенной в работах австралийского ученого О. Дженкинс [11, с. 10]. Слотами фрейма являются ландшафт, пейзаж, климат, локация, границы, соседи, флора, фауна, экологическая ситуация, местное население, история, достопримечательности и др. [там же], которые были объединены нами в три тематические группы: География, Культура, Сервис. Классификация метафор ТМД по денотативному дескриптору представлена в процентном соотношении в таблице 2.

Таблица 2.
«Тематический репертуар» в разных корпусах ТМД (в %).

Тема	Познавательный ТМТ	Развлекательный ТМТ	Рекламный ТМТ
География	41,2	21,1	13
Культура	40,4	41	31
Сервис	18,4	37,9	56

Как показывает таблица 1, в «Познавательном ТМТ» наименее репрезентативной оказалась тема Сервис, при этом темы География и Культура представлены в данном корпусе в большем количестве и практически в равной степени. В «Развлекательном ТМТ» чаще всего метафорами описывается тема Культура. Самой популярной темой в корпусе «Рекламный ТМТ» оказался Сервис. Таким образом, метафора является тематическим «фильтром» в том или ином жанровом варианте ТМТ. Так, в «Познавательном ТМТ» метафорически осмысляются и репрезентируются в тексте такие слоты концепта «Дестинация», которые относятся к донаучной парадигме туризма (период профессиональных путешествий), для которой характерно освоение (и описание) новых территорий, знакомство с новыми культурами. Тогда как в «Рекламном ТМТ» метафора репрезентирует те слоты концепта «Дестинация», которые отражают сущность современного массового досугового туризма.

Следующим шагом было изучение сигнификативного дескриптора метафоризации ТМД или метафорической модели, под которой понимается понятийная область, являющаяся источником метафорического отождествления. Все метафоры в каждом из корпусов были распределены по пяти доменам (основным понятийным областям): Природоморфная, Антропоморфная, Социоморфная, Артефактная и Идеоморфная метафоры. К домену **Природоморфная** метафора относятся метафоры, отождествляющие дестинации (или их отдельные компоненты) с миром природы: «*Сеть отелей **пустыля корни** во всех мегаполисах мира*» [3], «*Люди на острове, как **бессмертник**, довольствуются самым малым*» [2]. **Антропоморфная** метафора описывает дестинацию

как человека с точки зрения биологии, физиологии и психологии, например: «*Похожие на игрушечные, факверковые дома самых разных форм и расцветок – **лицо** Руана*» [3], «*Хельсинки – архитектурный **брат** Северной столицы*» [14]. К **Социоморфной** метафоре относятся метафоры, связанные с социальной деятельностью человека: «*Проиграв Барселоне **схватку** за туристов, Мадрид остаётся, без всякого сомнения, одним из самых главных испанских городов*» [3]. **Артефактная** метафора отождествляет дестинации с предметами: «*Этот регион в центральной Италии отгородился от остального **сапога** Апенниннами*» [2], «*Весь остров Панак, словно **кусочек сыра «Радомер»**, насквозь пронизан такими пещерами*» [14]. К **Идеоморфной** метафоре относятся метафоры, связанные с миром идей и фантазий, например: «*Китцбюэль – это очаровательная снежная **сказка***» [14], «*В Стамбуле предстоит знакомство с мусульманскими мечетями, византийскими дворцами, двориками в египетском стиле и прочими культурными **пришельцами** из различных эпох*» [14]. Результаты классификации метафор по метафорическим моделям в трех корпусах ТМД представлены в таблице 3.

Таблица 3.
Классификация метафор в корпусах ТМД по сигнификативному дескриптору (в %).

Метафорическая модель	Познавательный ТМТ	Развлекательный ТМТ	Рекламный ТМТ
Природоморфная	12,3	9,8	8,5
Антропоморфная	18	30,2	14,5
Социоморфная	26,6	19	18
Артефактная	26,4	15	6
Идеоморфная	16,7	26	53

Как показывает таблица 3, в «Познавательном ТМТ» максимальной активностью обладают Артефактная и Социоморфная метафоры. В «Развлекательном ТМТ» наиболее активной метафорической моделью является Антропоморфная метафора (дестинации как личности со своим характером), значительную активность обнаружила Идеоморфная метафора. В «Рекламном ТМТ» абсолютным «лидером» является Идеоморфная метафора, то есть в данном жанре дестинации осмысляются как идеальные объекты, как фантастические или сказочные миры.

На третьем этапе исследования – этапе изучения метафоры как языкового механизма репрезентации туристского знания в ТМД – мы построили модель экспликации метафоры для каждого корпуса ТМД. Для этого мы применили метод деривационного анализа [6], согласно которому экспликация результата интеграции концептов и образование собственно метафоры как единицы языка осуществляется в процессе текстообразования в результате производной деривации двух пропозиций. При таком подходе метафорой может быть назван любой способ экспликации концептуальной интеграции от деривации сравнения до вторичной номинации (слова

в переносном значении). Модель экспликации метафоры ТМД представляет собой трехступенчатый процесс (метафора может быть образована на каждой ступени) и включает следующие деривационные шаги: **Предикативная, Атрибутивная, Номинативная** метафоры. К **Предикативной** метафоре относятся следующие структуры: сравнение («отель как гнездо на дереве» [3]); именной предикат («Тироль – это рай для любителей спортивной ходьбы» [14]); глагольная метафора («вулкан дремлет» [2]). **Атрибутивная** метафора включает метафоры, вербализованные следующими конструкциями: приложение («отель-улей» [2]); предложные атрибутивные структуры («бутон цветка размером с футбольный мяч» [2]); генитивные атрибутивные структуры («море цвета изумруда» [3]); атрибуты с суффиксоидом («волнообразные горы» [2]); атрибуты с суффиксом («окаменевший город» [3]); контракция («хрустальный водопад» [3]). К **Номинативной** метафоре относятся такие структуры как генитивная конверсия («ожерелье островов» [3]); атрибутивная конверсия («архитектурное кружево» [3]); транспозиция («изумруд в Индийском океане» [14]). Следующим шагом мы классифицировали все метафоры по способу их экспликации в тексте с целью выявить наиболее активные (частотные) способы вербализации метафоры в каждом из трех корпусов. Результаты классификации метафор по способу деривации в тексте представлены в таблице 4.

Таблица 4.
Модель экспликации метафор в корпусах ТМТ (в %).

	Познавательный ТМТ	Развлекательный ТМТ	Рекламный ТМТ
Предикативная метафора	29,7	41,2	48,2
Атрибутивная метафора	21,1	27,2	27
Номинативная метафора	49,2	31,6	24,8

Построенная нами модель экспликации метафоры в корпусах ТМТ выявила различия в способах вербализации метафоры в текстах разных жанров. В «Познавательном» ТМТ преобладают номинативные метафоры, что, вероятно, связано с обилием географических терминов-метафор, к которым мы относим как географические понятия (например, горный хребет, горная цепь, подошва горы), так и топонимы – названия географических объектов (ущелье Чертов палец, гора Плешивая, река Кочерга). В «Развлекательном ТМТ» доминируют предикативные метафоры, атрибутивные и номинативные структуры представлены чуть в меньшей степени. Предикативные метафоры «лидируют» в «Рекламном ТМТ». Исследователи метафоры как стратегии популяризации специального знания полагают, что активное использование предикативных метафор (экспликация обеих концептуальных областей, между которыми проводятся параллели) представляется продуктивным с позиций интенций адресанта, поскольку обеспечивает снижение информационной плотности (развернутая информация) [7, с. 175]. Более того, экспликация денотата (чаще всего с указанием названия дестинации) способствует, на наш взгляд, созданию крепких ассоциативных связей относительно того или иного места у адресата.

Заключение

Таким образом, гипотеза, выдвинутая нами в начале исследования, подтвердилась: лингвокогнитивная модель метафоры варьируется в зависимости от жанра ТМТ. Различия обнаруживаются как на когнитивном уровне (активность различных метафорических моделей), так и на текстовом уровне (различные модели экспликации метафоры). Это позволяет говорить о наличии корреляции метафоры и жанра в трэвел-медиадискурсе и ставит перед нами новые вопросы о характере взаимосвязи речи и деятельности человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Русская политическая метафора: (Материалы к слов.) АН СССР, Ин-т рус. яз. М.: ИРЯ, 1991. 193 с.
2. Вокруг света, электронная версия журнала. URL: <http://www.vokrugsveta.ru>.
3. Вояж, электронная версия журнала. URL: <http://www.voyagemagazine.ru>.
4. Елкина И.И. Автор и адресат трэвел-медиатекста // Ученые записки новгородского государственного университета. 2016. № 2(6). С. 1-5.
5. Международный туризм: правовые акты / Рос. междунар. акад. туризма; [Сост.: Н.И. Волошин]. М.: Финансы и статистика, 2000. 393 с.
6. Мишланова С.Л. Метафора в медицинском дискурсе. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002. 160 с.
7. Мишланова С.Л., Уткина Т.И. Метафора в научно-популярном медицинском дискурсе (семиотический, когнитивно-коммуникативный, прагматический аспекты). Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 2008. 428 с.
8. Новиков В.С. Инновации в туризме. М.: ИЦ «Академия», 2007. 208 с.
9. Редькина Т.Ю. Трэвел-медиатекст: способы и приёмы речепорождения: учеб.-метод. пособие. СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, Высш. шк. журн. и мас. коммуникаций, 2013.
10. Салимовский В.А., Яруллин Д.В. О тождестве речевого жанра // Жанры речи. 2017. № 2(16). С. 151-159.
11. Jenkins O.H. Understanding and measuring tourist destination images. International Journal of Tourism Research, 1(1), 1999. P. 1-15.

12. Hanusch F. Taking travel journalism seriously: suggestions for scientific inquiry into a neglected genre. *Communication, Creativity and Global Citizenship*. Brisbane, July 2009. P. 623-636.
13. Steen G. A Method for Linguistic Metaphor Identification / G. Steen, A.G. Dorst et al. Amst.: John Benjamins, 2010. P. 238.
14. UAM, электронная версия журнала «Уральские Авиалинии». URL: <http://www.uam.ru>.

© Скрябина Екатерина Юрьевна (katyaalikina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Пермский Государственный Национально-исследовательский
Университет

ТЕРМИНОСИСТЕМА «МАТЕРИАЛОВЕДЕНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ МАТЕРИАЛОВ» В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

TERMINOLOGICAL SYSTEM "MATERIALS SCIENCE AND TECHNOLOGIES OF MATERIALS" IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

T. Stupina
O. Filonchik
V. Antolinovskaya

Summary: The article presents a comparative analysis of technical terminology forming the terminological system «materials science and technologies of materials» in the English and Russian languages. Special aspects of terminological units functioning are considered. Derivation models and conceptual categories of terms are defined, issues of adequate translation of specialized words are engaged. Terms-borrowings and elements of metaphorical terminology generation in the studied subject area are highlighted, key sources of technical metaphors are identified.

Keywords: term, terminological system, terminological derivation, terminologisation, borrowings, translation, materials science, technologies of materials.

Ступина Татьяна Владимировна

К.культурологии, доцент, Сибирский федеральный университет (Красноярск)
stupina_tv@mail.ru

Филончик Ольга Александровна

К.культурологии, доцент, Сибирский федеральный университет (Красноярск)
oly-fill@yandex.ru

Антолиновская Вера Михайловна

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

Аннотация: В статье проводится сравнительно-сопоставительный анализ технической терминологии, формирующей терминосистему «материаловедение и технологии материалов» в английском и русском языках. Рассматривается специфика функционирования терминологических единиц. Определяются деривационные модели и понятийные категории терминов, затрагиваются вопросы адекватного перевода специальной лексики. Отмечаются термины-заимствования и элементы метафорического терминопорождения в исследуемой предметной области, обозначаются приоритетные источники технических метафор.

Ключевые слова: термин, терминосистема, терминологическая деривация, терминологизация, заимствования, перевод, материаловедение, технологии материалов.

Изучение терминосистем и функционирование терминов в современной лингвистике рассматривается, как правило, с точки зрения сопоставительно-типологической и когнитивно-дискурсивной парадигм, учитывая разнообразный, специальный контекст: лингвистический; юридический; экологический; экономический; финансовый; физический; общественно-политический; архитектурный; авиационный; военно-технический; нанотехнологический; нефтяной; компьютерный; метеорологический; метрологический; метрический; медицинский (медсестринский, офтальмологический, стоматологический); спортивный; танцевальный; туристический и т.д.

В данной работе анализируются языковые единицы, полученные методом сплошной и частичной выборки из одноязычных и двуязычных справочников, энциклопедий, учебных пособий, терминологических словарей и специализированных научных журналов; номинирующие понятия материаловедения и технологий материалов и формирующие техническую терминологию в английском и русском языках.

Терминосистема «материаловедение и технологии

материалов» характеризуется структурированной конфигурацией, распространенной количественной представленностью (включая неологизмы и нюансированные формулировки), а также высокой функциональной устойчивостью и активным развитием, находясь в прямой зависимости от современных тенденций в мире науки и техники.

Термины сферы материаловедения и технологий материалов в английском и русском языках образуют пять понятийных категорий:

1. «Материал» (aluminum – алюминий; cast iron – чугун; ferrofluid – феррофлюид; glass – стекло; graphene – графен; nickel – никель; rubber – резина; steel – сталь; thermoset – реактопласт; tin – олово);
2. «Свойство» (brittleness – ломкость, хрупкость; elasticity – эластичность; hardness – твердость; plasticity – пластичность; specific strength – удельная прочность; stiffness – упругость; thermal conductivity – теплопроводность; toughness – жесткость; waterproof – водонепроницаемость; wear resistance – износостойкость);
3. «Дефект» (bending – изгиб; broken bubble – кавер-

на, раковина; crack – трещина; dimple – вмятина; entrapped slag – шлаковое включение; porosity – пористость; rupture – разрыв; rust – ржавчина; shear – сдвиг; torsion – кручение);

4. «Способ обработки/изготовления» (annealing – отжиг; coining – чеканка; drawing – волочение; forging – ковка; injection molding – литье под давлением; quenching – закалка; sintering – спекание; soldering – пайка; stamping – штамповка; tempering – отпуск);
5. «Машина/инструмент/оборудование/» (anvil – наковальня; drop hammer – штамповочный молот; furnace – плавильная печь; grinder – шлифовальный станок; hot chamber – горячая камера; milling machine – фрезерный станок; rolling mill – прокатный стан; shank-type cutter – черенковый резец; torch – горелка; welding gun – сварочный пистолет).

В основе формирования лексических единиц, компонентов анализируемой группы лежат терминологизация, межъязыковые заимствования и морфологический способ. Так, элемент английской общепотребительной лексики «green», в русском языке представленный значениями «зеленый/свежий/экологически чистый», в области материаловедения трактуется как «необработанный (металл)/незакалённый (сталь)/необожжённый (фарфор)/неспечённый (порошковая прессованная заготовка)/затвердевший (бетон, раствор)/непросушенный (песок)». В терминологическом массиве материаловедения и технологий материалов переосмыслены значения «article» (статья/раздел/артикул) – «изделие/деталь»; «bar» (бар) – «прут/стержень»; «bed» (кровать) – «станина»; «China» (Китай) – «фарфор/фарфоровые изделия»; «cure» (лечить/исправлять) – «вулканизировать (резину)/пропаривать (бетон)»; «die» (умирать/затухать/заканчиваться) – «штамп/матрица/пресс-форма/заготовка»; «dull» (тупой/затупившийся) – «матовый»; «fine» (прекрасный/изысканный) – «мелкозернистый/мелкодисперсный/чистый (серебро)»; «pig» (поросенок) – «болванка (чушка металла)/слиток» [3].

Межъязыковое взаимодействие в контексте рассматриваемой терминотерминологической системы отражено в терминах-заимствованиях английского и русского языков, имеющих интернациональный характер и тождественность смыслового содержания: «caustic cracking» – «каустический крекинг»; «ceramic pigment» – «керамический пигмент»; «cloisonne» – «клуазонне»; «composite» – «композит»; «filigree» – «филигрань»; «hybrid material» – «гибридный материал»; «megaplastic deformation» – «мегапластическая деформация»; «passive metal» – «пассивный металл»; «patina» – «патины»; «polymer» – «полимер» [5].

В терминотерминологической системе «материаловедение и технологии материалов» словосложение, как способ морфологического образования специальных понятий, в английском

языке демонстрирует широкие потенции, например: «alloy dressing» – «разделка сплава»; «ball iron» – «кричное железо»; «box casting» – «елочная отливка»; «cake copper» – «штыковая медь»; «cat eyes» – «нерастворённые частицы каучука (в резиновом клее)»; «fish scale» – «чешуйчатость (дефект поверхности)»; «ingot dogs» – «клещи для слитков»; «lead jacket» – «свинцовая оболочка»; «silicon wafer» – «кремневая пластина/вафля»; «tongue-and-groove rolling» – «прокатка в закрытых калибрах». Данные номинации активно эксплуатируют модели метафорического образования терминологических элементов, источниками (донорами) которых являются фауна (cat, dog, fish), одежда (jacket), пища (cake, wafer), предмет повседневного обихода (box), физическое действие человека (dressing), игровой/спортивный инвентарь (ball), орган (eyes, tongue). Как отмечает Т.А. Сытникова, метафорическое терминологическое образование является вполне закономерным процессом и весьма продуктивным способом именования ранее не называемых понятий, учитывая высокую скорость их появления [4, с. 8]. В русском языке метафорический образ английских терминов сферы материаловедения и технологий материалов раскрывается в менее выразительной форме.

Терминологический потенциал языка определяется терминологической деривацией и терминологическими типами [2, с. 24]. Английская терминология исследуемой предметной области, как правило, многокомпонентна и преимущество выстраивается согласно моделям:

1. Noun + Noun (creep recovery – обратная ползучесть; fountain brick – центральной литник);
2. Noun + Noun + Noun (fatigue load limit – предел усталостной нагрузки; zinc phosphate treatment – фосфатирование);
3. Adjective + Noun (black silver – хрупкая серебряная руда; cyclic stress – циклическое напряжение);
4. Participle II + Noun (forged stock – кузнечная заготовка; killed heat – раскисленная плавка);
5. Participle II + Noun + Noun (cut stone veneer – облицовка из тёсаного камня; repeated tension test – испытание на повторное растяжение).

В процессе исследования также были выделены три модели четырехкомпонентных словосочетаний терминологического характера:

1. Adverb + Adjective + Noun + Noun (extra-low-carbon ferrochrome – безуглеродистый феррохром);
2. Adjective + Noun + Noun + Noun (low alloy carbon steel – низколегированная углеродистая сталь);
3. Noun + Noun + Participle II + Noun (fiber glass reinforced plastics – стеклопласты).

Установлено, что терминологическим потенциалом в английском и русском языках в большей мере обладают имена существительные и имена прилагательные.

тельные. Глагольные термины в английском языке проявляют признаки изолирующего строя с характерным для него конверсивным типом образования глагольных терминов от терминов-существительных [1, с. 39]. В терминосистеме «материаловедение и технологии материалов» данная особенность реализуется в следующих примерах с эквивалентными глагольными вариантами русского языка: «to hammer» – «ковать/чеканить»; «to iron» – «покрывать железом/металлом; править (на правильной машине/прессе)»; «to machine» – «подвергать машинной обработке/обрабатывать на станке»; «to nickel» – «никелировать»; «to sand» – «шлифовать/зачищать шкуркой»; «to shape» – «придавать форму»; «to steel» – «покрывать сталью/закалять»; «to strain» – «деформировать/растягивать»; «to subject» – «подвер-

гать (воздействию)»; «to tool» – «обрабатывать резцом (металл); обтесывать (камень)».

Таким образом, основной механизм формирования терминосистемы «материаловедение и технологии материалов» отражается в осмыслении общеупотребительной лексики в техническом контексте, включении общенаучных и узкоспециальных терминологических единиц, межотраслевых терминов (специальных понятий из области физики, химии и металлургии), акцентируя интегративный характер данной предметной области, демонстрируя языковую связность, целостность, полноту, информативность, тематическую продуктивность, высокую образность, коммуникативную четкость и контекстуальный характер ее компонентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исакова Л.Д. Функционирование глагольных терминов в научных текстах (сопоставительный аспект) / Л.Д. Исакова // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. – 2018. – № 2 (791). – С. 89-98.
2. Карапетян А.Э. Терминосистема танца в английском и русском языках: лексико-семантический и лингвокультурный аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2008. – 30 с.
3. Словарь Multitran [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.multitran.com> (дата обращения: 15.02.2021).
4. Сытникова Т.А. Англоязычная компьютерная техническая терминосистема как объект лингвокогнитивного исследования: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Владивосток, 2011. – 23 с.
5. Collins Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.collinsdictionary.com> (дата обращения: 15.02.2021).

© Ступина Татьяна Владимировна (stupina_tv@mail.ru), Филончик Ольга Александровна (oly-fill@yandex.ru), Антолиновская Вера Михайловна (antolin@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОЛИТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК БАЗОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА

Тан Чжэнь

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет
313526983@qq.com

POLYTEXTUALITY AS A BASIC CHARACTERISTIC OF POPULAR SCIENCE TEXT

Tang Zhen

Summary: The purpose of this article is to identify the features of the composition and verbal design of popular science text in the media. The scientific novelty of the research lies in the fact that the study of the structural-semantic organization and stylistic features of a popular science text in the media is carried out on the basis of the concept of such a compositional unit as a subtext, highlighted by the author in relation to the spheres of human activity, the forms of social consciousness associated with them and fixed communicative practice in relation to them with style groupings of speech genres and the linguistic means that form them.

The results obtained showed that the polytextuality and polystyle character of the presentation are constitutive features of a popular science text, since it is the integrality of subtexts that ensures the effectiveness of impact on different types of consciousness of addressees; in accordance with the task of broadcasting scientific information to non-specialists, the basic unit of a scientific subject - a scientific concept - is subjected to multiple recoding; in an ordinary subtext - into a "naive" (everyday) concept; in the artistic subtext - in the artistic image; in the publicistic subtext - into a socially evaluative semantic unity.

Keywords: text; popular science text; polytextuality; subtext; functional styles of speech.

Аннотация: Целью данной статьи является выявление особенностей композиции и вербального оформления научно-популярного текста в сфере СМИ.

Научная новизна исследования заключается том, что изучение структурно-смысловой организации и стилистических особенностей научно-популярного текста в СМИ осуществляется, исходя из понятия такой композиционной единицы, как субтекст, выделяемой автором в соотнесённости со сферами деятельности человека, связанными с ними формами общественного сознания и закреплёнными коммуникативной практикой по отношению к ним стилистическими группировками речевых жанров и формирующих их языковых средств.

Полученные результаты показали, что политекстуальность и полистилевой характер изложения являются конститутивными чертами научно-популярного текста, поскольку именно интегральностью субтекстов обеспечивается эффективность воздействия на разные типы сознания адресатов; в соответствии с задачей трансляции научной информации неспециалистам базовая единица научного субтекста – научное понятие – подвергается множественному перекодированию; в обыденном субтексте – в «наивное» (обыденное) понятие; в художественном субтексте – в художественный образ; в публицистическом субтексте – в социально-оценочное смысловое единство.

Ключевые слова: текст; научно-популярный текст; политекстуальность; субтекст; функциональные стили речи.

Введение

В современном мире впечатляющие достижения научно-технического прогресса и интенсивное развитие коммуникационной среды оказывают непосредственное влияние на усиление интереса широких слоёв общества к научным знаниям, что обуславливает развитие форм и жанров речи, через которые осуществляется популяризация знаний. Вышесказанное определяет **актуальность** данной статьи.

Для достижения поставленной цели решаются следующие **задачи:** изучить структурно-смысловую композицию научно-популярного текста; выявить стилистические особенности научно-популярного текста; *определить специфику научно-популярного текста в СМИ.*

В качестве материала исследования используется текст М. Софера «Сколько стоит снегопад?», опублико-

ванный в 2017 году в журнале «Наука и жизнь».

Основными **методами** нашего исследования являются структурно-семантический, функционально-стилистический и дискурсивный анализ.

В качестве **теоретической базы** нашего исследования были использованы прежде всего теория речевых жанров М.М. Бахтина [2], стилистическая концепция М.Н. Кожинной [7], соотносящая стилистические черты каждого из функциональных стилей со спецификой соответствующей сферы деятельности и формы общественного сознания, идеи Е.А. Баженовой [1] о дискурсивно-стилистическом подходе к изучению научного текста, выделяющие субтекст как особую единицу композиционного анализа, мысли о текстообразовании. Важным аспектом исследования стало выявление интегральной стилистической природы научно-популярного текста в сфере СМИ, обусловленной массовостью, а значит широкой вариатив-

ностью адресата, с опорой на статьи А.В. Вороновой [5], И.М. Вознесенской [4], Л.М. Болсуновской [3], Т.Н. Хомутовой [13], Г.Ю. Гришечкиной [6], Т.В. Радзиевской [8]. Кроме того, в исследовании уделяется внимание влиянию зоны обыденности (на основе работы А.П. Сегал [10]) на содержательные и стилистические особенности научно-публицистического текста.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в курсах по медиалингвистике, стилистике русского языка, теории речевого воздействия, риторике. Полученные данные применимы в процессе учебно-методической деятельности при создании учебников и учебных пособий по анализу текста и обучению иностранцев смысловому восприятию научно-популярного дискурса.

Особенности композиции научно-популярного текста

Научно-популярная речь, как отмечает Т. Н. Хомутова, сохраняет основные специфические особенности, характерные для научного стиля. Прежде всего «в научно-популярной литературе репрезентуются знания, полученные в различных теоретических и практических сферах научной деятельности; план содержания научно-популярных текстов в основном, тот же, что и в собственно научной литературе» [13, с. 38].

Однако научно-популярной коммуникации свойственна двойственность целей, что отражается в стиле-вом облике текстов: «Коммуникативные цели научно-популярных текстов определяют некоторые черты, с одной стороны, связанные с «чисто» научным стилем: передача научных знаний (прослеживается в монографиях, научных статьях, диссертациях), а с другой — с газетно-публицистическим стилем: адресованность к массовой аудитории и воздействие не только рациональное, но и эмоциональное» [5, с. 9] или другими словами «сообщаемое обращено здесь сразу всем, и адресат характеризуется свойством массовости <...>, являясь в этой ситуации слабо очерченной фигурой» [8, с. 86]. При этом, по мнению А.В. Вороновой, «данные черты не дают основания делать выводы о механическом соединении особенностей научного и газетно-публицистического стилей» [там же], но можно сказать, что научно-популярный текст имеет стилистически интегрированную природу [13, с. 39] и может быть отнесён к так называемым «синкретическим» жанрам, которые находятся на стыке функциональных стилей [6, с. 130].

В этой связи стоит вспомнить идеи М.М. Бахтина о том, что условия и цели деятельности человека в различных областях с использованием языка отражает композиция текста в соответствии со спецификой сферы общения и что стиль неразрывно связан с тематическими и компо-

зиционными единствами [2, с. 255]. С учётом сказанного полагаем, что именно выявление особенностей композиции научно-популярного текста позволит наиболее чётко определить его специфику.

Изучая композицию собственно научных текстов, Е.А. Баженова убедительно показывает, что «функциональная и семантическая общность рассредоточенных по пространству научного произведения языковых единиц позволяет объединить их в специфические структуры научного текста – *субтексты*» [1, с. 27]. Согласно позиции Е.А. Баженовой, субтексты выражают разноаспектное содержание и определяют смысловую многомерность и композиционную членимость научного произведения, эксплицируют развитие нового знания и обеспечивают его доведение до адресата [там же, с. 28].

Опираясь на разработанные Е.А. Баженовой принципы анализа собственно научного текста, выявим систему субтекстов научно-популярного текста и дадим им характеристику. В качестве материала для анализа мы выбрали текст М. Софера «Сколько стоит снегопад?» из журнала «Наука и жизнь» [11].

В рассматриваемом тексте обсуждение вынесенной в заголовок проблемы «Сколько стоит снегопад?» автор проводит в двух основных аспектах: прежде всего он объясняет с позиции естественных наук, что такое снег, а затем рассматривает вопрос о влиянии снегопада на хозяйственную и экономическую стороны деятельности общества.

В анализируемом тексте изложение мыслей автора осуществляется последовательно от описания явления к объяснению его сущности (изложению научных фактов), затем автор выявляет социально-экономическое значение снегопадов, делает выводы о «стоимости» для экономики этого природного явления и его последствий, которые могут оказывать воздействие на социально-бытовую жизнь человека, и тем самым отвечает на поставленный в заголовке вопрос. Так замыкается композиционный круг рассматриваемого текста.

Главной целью автора текста является показать, настолько такое привычное для человека вещество, как снег, представляет собой сложное природное явление, которое может влиять на разные аспекты человеческой жизни. Истолкование сущности явления, имеющего наименование *снег*, для широкой читательской аудитории автор проводит с опорой а) на специальные научные знания, б) на обыденный опыт обычного человека и в) на художественные образы данного природного феномена, либо заимствуя их из прецедентных произведений искусства, либо создавая самостоятельно за счёт использования выразительных возможностей русского языка.

В связи с этим в анализируемом тексте формируют-

ся 3 субтекста, где специфика каждого из типов мышления (научного, обыденного, художественного) получает отражение в особенностях отбора языковых единиц и приёмов их сочетания в соответствии с нормами коррелирующего функционального стиля речи. Это позволяет нам выделить *научный*, *обыденный* и *художественный* субтексты в рассматриваемом тексте.

Однако, данный текст, будучи созданным для средств массовой информации – научно-популярного журнала – не просто доводит до читателя информацию о выбранном природном явлении, но и интерпретирует это явление с позиций его воздействия на социальную жизнь (что отражается в заголовке – проблемном вопросе), формируя тем самым определённое общественное мнение. Как подчёркивает И.М. Вознесенская, «если научное объяснение не предполагает выражение оценки и отношения адресанта к самому явлению, то научно-популярное объяснение в сфере СМИ к представлению объективной сути явления неизбежно добавляет отношение автора к объекту объяснения (удовлетворение, одобрение или обеспокоенность), что является существенным компонентом смысловой и модальной структуры текста» [4, с. 18]. На основании сказанного мы выделяем в анализируемом тексте еще один субтекст – *публицистический*. Названные субтексты представляют собой «вертикальные» структуры в тексте, поскольку фрагменты одного субтекста могут быть отделены друг от друга фрагментами другого или других субтекстов.

Рассмотрим подробнее каждый из выделенных субтекстов.

Стилистические особенности научно-популярного текста

Научный субтекст в указанном тексте передаёт научное знание. Представляя сущность снега с позиции разных наук, кратко и адаптированно излагая результаты научных исследований, автор тем самым создает представление о снеге как о сложном объекте. В связи с этим автор выбирает не один, а как минимум два научных аспекта – естественнонаучный и экономический, что позволяет выделить в научном субтексте две соответствующие тематические составляющие. Так, в следующем примере: *<...> постоянные издержки, входящие в стоимость уборки (трудоzатраты, реагенты, механизмы и пр.), почти одинаковы в пределах высоты снега от 15 до 100 см*, – экономическая закономерность, в вербализации которой участвует ряд экономических терминов, формирующих первую часть приводимого высказывания: *издержки, стоимость, трудоzатраты*, – обосновывается полученными от метеорологов данными об актуальных количественных значениях – *от 15 до 100 см* – естественнонаучного параметра, названного здесь терминологическим сочетанием *высота снега*.

Насыщенность процитированного высказывания терминами свидетельствует о его отнесённости к научному стилю речи, который «представляет научную сферу общения и речевой деятельности, связанную с реализацией науки как формы общественного сознания; отражает теоретическое мышление, выступающее в понятийно-логической форме, для которого характерны *объективность* и *отвлечение от конкретного* и случайного, *логическая доказательность* и *последовательность* изложения» [7]. В рассматриваемом субтексте мы находим подтверждение реализации данного набора конститутивных стиливых черт научного мышления и функционального стиля.

Впечатление объективности информации и отвлечённости приводимых сведений от случайностей создается автором текста за счёт изложения научно обоснованных закономерностей, например: **Климатологи подметили закономерность: если в октябре—ноябре в Сибири выпало много снега, то на северо-востоке США и Канады будет суровая зима**; использования большого количества терминологической лексики, например: **Аномалии зимней погоды в Северном полушарии связаны с фазами Арктического колебания. Арктическое колебание, или Арктическая осцилляция, характеризует изменение атмосферного давления в северных широтах относительно давления в широтах умеренных**; приведения значительного массива данных, выраженных количественно-именными сочетаниями: **Ноябрь 2016 года, Казахстан. В Алма-Ате небывалый снегопад: 18 ноября за сутки выпало свыше 18 мм осадков при норме 5-7 мм. Город покрыл слой снега толщиной 32 см, а в предгорье образовались сугробы до 60 см. Сезонная норма для снежного покрова в городе — не более 15—20 см.**; стилизацией части изложения под журнал наблюдений метеоролога, когда в анализируемом тексте 7 абзацев подряд начинаются обозначением даты и места выпадения рекордного количества осадков в виде снега: *Февраль 2009 года Великобритания. <...>, Январь 2010 года, Китай. <...>, Февраль 2014 года, США. <...>, Январь 2016 года, США. <...>, Ноябрь 2016 года, <...>, Казахстан. Октябрь 2016 года, <...>, Россия. Ноябрь 2016 года, Москва. <...>*: использованный здесь параллелизм конструкций акцентирует внимание читателя на приводимых данных и направляет его на сравнение характеризуемых ими ситуаций.

Свойственная научной речи доказательность и последовательность изложения передаются использованием языковых средств (прежде всего союзов и наречий), служащих для выражения причинно-следственных, сопоставительных и других типов отношений, входящих в семантическую группу обусловленности: **Поскольку заснеженные пространства, подобно огромному зеркалу, отражают в космос почти 90% приходящей от Солнца лучистой энергии, то над ними царит**

холод. **Поэтому, чем** больше белых пространств на Земле, **тем** меньше прогревается ее поверхность, **а** это уже серьезный климатический фактор.

Фрагменты научного субтекста обнаруживаются во всех компонентах построенного по модели рассуждения анализируемого текста: в объяснении сущности рассматриваемого явления, в аргументирующих высказываниях, содержащих данные о его влиянии на климат, а значит, и на хозяйственную деятельность человека, в выводах об экономических последствиях для человеческого социума того или иного проявления этого природного феномена, что свидетельствует о том, что именно научный субтекст выполняет функцию информационной основы текста.

Обыденный субтекст в рассматриваемом тексте передает те «наивные» представления о снеге, которые сформировались у людей в процессе их контакта с окружающей действительностью.

Обслуживающий сферу обыденности разговорный стиль речи, по наблюдениям лингвистов, не имеет тематических ограничений: «разговорный стиль связан с бытовой сферой жизни человека, хотя может и выходить за ее пределы в рамках неофициального общения» [7]. Исследователи отмечают, что «обыденность начинает «умнеть», а наука становится предметом обыденных суждений» [10, с. 7], при этом для обыденного общения характерна свобода выражения (в пределах литературных норм), преобладание неосложненных предложений, простых предлогов и союзов, широкое использование местоимений и частиц [7]. *В выделяемом нами в рассматриваемом тексте обыденном субтексте проявляется опора автора на повседневный опыт читателя, на конкретные ситуации действительности, для актуализации первичных (приблизительных) представлений о характеризуемом природном явлении.*

Опора на обыденный опыт читателя позволяет автору адаптировать научную информацию для восприятия её неспециалистами. Рассмотрим пример, где соединены научные и обыденные представления о снеге: **То, что за окном «идёт», «лежит», «метёт», «блестит», «тает», — это и вещество, и процесс, и природное явление, и состояние погоды.** Здесь толкование строится не на изъяснении понятия, а на вызове в сознании читателя обыденного образа снега через перечисление состояний и действий определяемого природного явления, при этом «наивное» определение сопрягается в данном высказывании с научной классификацией; в результате две части высказывания, контрастируя между собой стилистически, в совокупности воздействуют на читателя, заставляя его задуматься о том, насколько такое привычное явление, как снег, является в действительности сложным природным феноменом и научным

объектом. И далее в том же абзаце автор, вновь сочленив обыденное и научное, даёт понятийное определение описываемому объекту: **выпавший снег, то есть рыхлая осадочная ледяная порода.** Так обнаруживается один из приёмов адаптации специальной научной информации для неспециалистов – сопряжение обыденного представления и научного понятия.

У обыденного субтекста есть ещё одна функция – контактоустанавливающая: автор сокращает дистанцию между собой и адресатом, обнаруживая точки сближения с ним в культурном и коммуникативном планах за счёт:

- использования местоимения *наш* (*заканчивается наша северная весна*),
- включения в ориентированный на стилистику книжной речи фрагмент текста выражений, характерных для непринуждённой речи (*Календарная зима — ещё не сама зима, а только границы зимнего сезона*),
- вербализации «наивных» критериев определения времени года при помощи бессоюзного предложения с условно-следственным отношением частей, по синтаксической модели которого в русском языке строятся высказывания, передающие народные приметы: *Независимо от показаний термометров главным признаком зимы остаётся снег: снег пошёл – зима пришла*,
- демонстрации общности с читателем через ориентацию фрагмента текста на непринуждённую беседу с характерными языковыми средствами и речевыми приёмами её выражения: бессоюзными сложными предложениями (*Упадёт на руку — даже не почувствуешь*), неполными предложениями (*Упадёт на руку*), определённо-личными предложениями с обобщённым значением (*даже не почувствуешь*), разговорными союзами (*ведь*), с переводом изложения из информативного в репродуктивный регистр речи как способом вызова в памяти адресата общих с автором наблюдений (*<...> весит она [снежинка. – Т.Ч.] не более 2—3 мг. А снежинки всё падают и падают...*) и знаний (*И вспоминаются с детства знакомые строки И.З. Сурикова*).

Через совокупность указанных средств в данном субтексте декларируется принадлежность автора и адресата к единой лингвокультурной общности, что облегчает контакт коммуникантов.

Многие научные понятия в анализируемом тексте перекодируются в художественные образы, и, как известно, в стилистике изложение содержания текста через художественные образы определяется как «специфическое свойство художественного стиля речи», которое «проявляется в намеренно созданной по законам искусства организации языковых средств, благодаря которой по-

нятие воплощается в образ» [7]. При этом художественный образ характеризуется «нераздельным единством чувственных и смысловых моментов» [9].

Указанный приём перевода понятия в художественный образ делает текст и более экспрессивным, и более воспринимаемым. Применяя данный приём в анализируемом тексте, автор во фрагментах научной речи заменяет абстрактную научно-книжную лексику на метафору: *Снег как **детище** высоких слоёв атмосферы; **вотчина** геологов*. Характеризуя снег и зиму, автор используют (1) эпитеты, (2) сравнения, (3) олицетворения, (4) перифразы: *Поскольку (1) **заснеженные** пространства, (2) **подобно громадному зеркалу**, отражают в космос почти 90% приходящей от Солнца лучистой энергии, то над ними (3) **царит** холод. Поэтому, чем больше (4) **белых пространств** на Земле, тем меньше прогревается её поверхность, а это уже серьёзный климатический фактор*.

Художественно-образные выразительные средства сопрягают изъяснение сути описываемого явления с его эстетизацией, которая поддерживается в тексте и интертекстуальными включениями. Автор осуществляет эмоционально-интеллектуальное воздействие на читателя, цитируя широко известные произведения русских поэтов: Б. Пастернака (*Мело, мело по всей земле/ Во все пределы...*); И. Сурикова (*Белый снег пушистый/ В воздухе кружится/ И на землю тихо/ Падает, ложится*); И. Бродского (*снег, сталкиваясь с крышей, вопреки природе, принимает форму крыши*); а также строку из популярной песни: «Одна снежинка — ещё не снег». Источники используемых цитат разнородны, и в этом выборе, охватывающем как высокую культуру, так и массовую, вновь проявляется ориентация на широкий диапазон аудитории.

Отметим также, что внутри **художественного субтекста** можно выделить по способу представления информации – *вербальный и невербальный* (визуальный): в текст включены шесть художественных фотографий снежных пейзажей Н. Домриной. Указанные вербальные и невербальные средства делают описываемое природное явление более зримым и, актуализируя его эстетический аспект, вызывают позитивные эмоции у читателя, стимулируя тем самым его интерес к данному тексту.

Итак, автор, передавая информацию через художественный образ, активизирует накопленный читателем жизненный багаж представлений и знаний об описываемом предмете, а также связанных с ними эмоций, и тем самым стимулирует читателя к «прочувствованному» и осмысленному восприятию трактуемого понятия.

Специфика научно-популярного текста в СМИ

Сегодня научно-популярные тексты занимают значи-

тельное место в СМИ, главной задачей которых наряду с информированием публики является воздействие на общественное мнение.

Автор так строит свой текст, что проблемный вопрос: *Сколько стоит снегопад?*, направляющий на протяжении всего текста рассуждение автора, вынесен в заголовок, ответ же на него как вывод из рассуждения сформулирован в последних строках текста. Складывающиеся из этих двух компонентов вопросно-ответное единство, передающее ключевые мысли, получает чёткое выделение в тексте, что облегчает читателю восприятие информации и заряжает текст дополнительным воздействующим потенциалом.

Заметным компонентом научно-популярных текстов в СМИ становится отношение автора к тому, о чём он сообщает, – к научным фактам: «научно-популярный дискурс изобилует эмоционально-оценочными способами выражения позиции автора. Можно говорить о том, что научно-популярный дискурс выполняет как информативную функцию, так и функцию убеждения» [3, с. 3416].

Данное положение подтверждается анализом нашего текста, где в организации **публицистического субтекста** заметную роль играют языковые средства, как отражающие авторское мнение, так и сопрягающие базовое научное понятие *снег* с социальной оценкой. Так, упомянутое выше высказывание, подводившее итог авторскому рассуждению, выделяется в тексте не только своей финальной позицией, но и ярко выраженной эмоционально-оценочной тональностью, формируемой акцентированным стилистическим контрастом между, с одной стороны, (1) окказиональными эпитетами с экономической семантикой и (2) трансформированным разговорно-фамильярным фразеологизмом *прошлогодний снег*, имеющим словарное значение 'лишний, совершенно ненужный' [12], а с другой, – (3) констатирующим эмоционально нейтральным книжным сочетанием слов: (1) «**Затратный**» *снег зимой может стать* (1) «**доходным**» *в летний период. Так что* (2) **снег**, *в особенности «**прошлогодний**», (3) **имеет немалую цену***.

В анализируемом научно-популярном тексте продуманное композиционное распределение и стилистическое оформление публицистического субтекста с его интенсивным выражением оценочности не только ясно передаёт точку зрения автора на заданный в заголовке проблемный вопрос, но и через энергичное эмоционально-интеллектуальное воздействие формирует позицию читателя по отношению к данному вопросу, а с учётом массового характера коммуникации – осуществляет влияние на формирование общественного мнения, выполняя тем самым одну из базовых функций СМИ.

Заключение

Проведенный нами анализ позволяет сделать следующие **выводы**: изучение структурно-смысловой организации и стилевых особенностей научно-популярного текста в СМИ целесообразно осуществлять на основе такой композиционной единицы, как субтекст, выделяя типы субтекстов в соотношении со сферами деятельности человека, связанными с ними формами общественного сознания и закреплёнными коммуникативной практикой по отношению к ним стилевыми группировками первичных речевых жанров и формирующих их языковых средств.

Наше исследование показало, что основными композиционными единицами научно-популярного текста в сфере СМИ выступают научный, обыденный, художественный и публицистический субтексты, при этом в каждом из них базовая единица научного субтекста – научное понятие – подвергается лингвокогнитивному

перекодированию: в обыденном субтексте – в «наивное» (обыденное) понятие; в художественном субтексте – в художественный образ; в публицистическом субтексте – в социально-оценочное смысловое единство. Именно интегральностью субтекстов с их вариативным лингвокогнитивным воплощением базового научного понятия обеспечивается эффективность воздействия на разные типы адресатов.

На основании сказанного, полагаем, что конститутивной чертой научно-популярного текста должна быть признана политекстуальность (термин – Е.А. Баженовой), обязательно предполагающая, в отличие от собственно-научного текста, и полистилевый характер изложения.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы должны быть связаны с разработкой типологии научно-популярных текстов, функционирующих в сфере СМИ, на основе продемонстрированной в данной статье методики анализа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баженова Е.А. Научный текст в дискурсивно-стилистическом аспекте // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2009. № 5. С. 24-32.
2. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С. 250-296.
3. Болсуновская Л.М., Найдина Д.С. Способы выражения позиции автора в научном и научно-популярном дискурсах // Фундаментальные исследования. 2015. № 2 (часть 15). С. 3413-3416.
4. Вознесенская И.М. Прагматика объяснения (выразительные средства в научно-популярных текстах) // Филологический класс. 2015. № 2 (40). С. 15-19.
5. Воронова А.В. Научно-популярные тексты как объект функционально-стилистического анализа // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 2. С. 7-12.
6. Гришечкина Г.Ю. Научно-популярная лингвистическая литература: аспекты изучения в русле функциональной стилистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. № 4. С. 130-136.
7. Кожина М.Н. Стилистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/stylistic-dictionary/articles/157/hudozhestvenno-obraznaya-rechevaia.htm> (дата обращения: 26.08.2020).
8. Радзиевская Т.В. Текстовая коммуникация и текстообразование // Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис / отв. ред. Т.В. Булыгина. М., 1992. С. 79-109.
9. Русова Н.Ю. От аллегории до ямба: Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. М.: Флинта, Наука, 2004. [Электронный ресурс]. URL: <http://niv.ru/doc/dictionary/literary-terminology/fc/slovar-213.htm#zag-843> (дата обращения: 16.09.2020).
10. Сегал А.П. Проблемное поле исследования обыденного сознания // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10957> (дата обращения: 16.09.2020).
11. Софер М. Сколько стоит снегопад // Наука и жизнь. 2017. № 1. С. 14-18.
12. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. — М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940. [Электронный ресурс]. URL: https://enc.biblioclub.ru/Termin/1183198_PROSHLOGODNIY (дата обращения: 26.08.2020).
13. Хомутова Т.Н., Петров С.Г. Научно-популярный текст: интегральная модель // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2013. № 2. С. 37-41.

© Тан Чжэнь (313526983@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Our authors

Abazova L. – Candidate of Philology, Associate Professor, FSBEI HE "Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov "

Achkasova N. – Associate professor, Financial University under the government of Russian Federation, Moscow

Alekseeva A. – Senior Lecturer, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

Alekseeva O. – postgraduate student, Lomonosov Moscow State University

Aleshina E. – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Burdenko VSMU, Voronezh

Antolinovskaya V. – Senior Lecturer, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

Arakelyan M. – Ph.D (Historical Sc.), Assistant Professor, Civil Defence Academy EMERCOM of Russia

Balkanov I. – Cand. Sc. (Linguistics), Associate Professor, Military University of the Defense Ministry of the Russian Federation, Moscow

Bondarenko S. – Ph.D., Associate Professor, Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia

Burina E. – PhD. in Pedagogical Science, associate Professor, MGIMO University

Dmitrieva V. – Candidate of Historical Sciences, assistant professor, Sevastopol State University

Driga M. – Senior Lecturer, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Dzhanhotova Z. – Candidate of Philology, Associate Professor, FSBEI HE "Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov "

Filonchik O. – Candidate of Culturology, Associate Professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

Filonchik O. – PhD in Cultural Studies, Associate Professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

Garkavets S. – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Burdenko VSMU, Voronezh

Gerasimenko T. – Senior Lecturer, Plekhanov Russian University of Economics

Gimaev Ya. – Cand. Sci. (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of The Russian Federation

Glotova A. – postgraduate student, Sevastopol State University; senior lecturer, Lomonosov Moscow State University Branch in Sevastopol

Golikova T. – Philology Doctor, assistant professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

Golubkova E. – Cisco Networking Academy Instructor in RTU MIREA

Goncharov S. – Lecturer, FGKVOU VO «Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after the Hero of the Soviet Union A.K. Serov»

Gordeeva N. – candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Penza State University», Pedagogical Institute named after V.G. Belinsky

Gutaeva Zh. – Candidate of Philology, Associate Professor, FSBEI HE "Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov "

Ibragimova M. – Doctor of Philology, Associate Professor, leading researcher of G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art of the Dagestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala).

Ilyushin A. – Candidate of Philosophy Sciences, Associate Professor, Federal state budgetary educational institution of higher education «Saratov State Law Academy»

Ishaeva O. – Senior Lecturer, Russian University of Transport (RUT MIIT)

Ismayilova L. – Candidate of Philology, Associate Professor, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Khakiyeva Z. – PhD in Philology, associate professor, Chechen State University

Khvostova I. – Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Kochesokova M. – Candidate of Philology, Associate Professor, FSBEI HE "Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov"

Konopleva E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Siberian State University of Science and Technology named after M.F. Reshetnev

Kravchenko J. – candidate of Sciences in Pedagogy, associate professor, Federal State Autonomous Educational Institution Higher Education «Sevastopol state University», Sevastopol

Krivosheeva E. – Senior lecturer, People's Friendship University of Russia (Moscow)

Kruglov A. – Cisco Networking Academy Instructor in RTU MIREA

Kuralesina V. – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Burdenko VSMU, Voronezh

Kuznetsova S. – candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Penza State University», Pedagogical Institute named after V.G. Belinsky

Lavricheva I. – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Federal state budgetary educational institution of higher education «Saratov State Law Academy»

Lavrova I. – Ph.D (Historical Sc.), Assistant Professor, Civil Defence Academy EMERCOM of Russia

Li Yimo – Postgraduate Student, MSU-PPI University in Shenzhen, China; Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Russia

Likhatcheva I. – Senior lecturer, People's Friendship University of Russia (Moscow)

Lobanova E. – PhD, Associate Professor, Plekhanov Russian University of Economics,

Makarova T. – Ph.D in History, Associate Professor, Russian Economic University Plekhanoff (Moscow)

Merkushev V. – Senior Lecturer, Federal state budgetary educational institution of higher education «Saratov State Law Academy»

Nasrtdinova V. – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Kazan Higher Tank Command School

Nersesyan G. – PhD Student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Pyatigorsk State University»

Nikitina E. – PhD in Philology, Associate Professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

Nikolaev D. – Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Ovezova U. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia

Palii Yu. – Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Sevastopol State University

Ponomareva A. – assistant, Financial University under the Government of the Russian Federation

Prokhorova N. – candidate of philological sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Penza State University», Pedagogical Institute named after V.G. Belinsky

Razduyev A. – PhD in Philology, associate professor, senior researcher, Pyatigorsk State University

Rusanova T. – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Burdenko VSMU, Voronezh

Savchenko S. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sterlitamak branch of Bashkir State University

Skryabina E. – Applicant, Perm State National Research University

Stupina T. – Candidate of Culturology, Associate Professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

Tang Zhen – Saint-Petersburg State University

Tsvetkova L. – Candidate of Philological Sciences, Teacher, G.A. Taran School No. 41, Moscow

Tulinov S. – Head of Cisco Networking Academy in RTU MIREA

Vladimov N. – Candidate of Philology, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Volkova N. – Moscow Aviation Institute (National Research University)

Vonog V. – PhD in Cultural Studies, Associate Professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

Wagner M. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia

Wang Tong – PHD-student of the Department of Theory and Methods of single combats Russian State University of Physical Education, Sports, Youth and Tourism (SCOLIPE)

Yakovleva E. – assistant, Financial University under the Government of the Russian Federation

Yaroslavskaya I. – Senior Lecturer, Plekhanov Russian University of Economics

Yelizarova I. – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Burdenko VSMU, Voronezh,

Zakirova D. – Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor, Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism, Kazan

Zekiyeva P. – PhD in Philology, associate professor, Chechen State Teacher-Training University

Zenina L. – PhD, Associate Professor, Plekhanov Russian University of Economics

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).