

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№4–2 2022 (АПРЕЛЬ)

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.

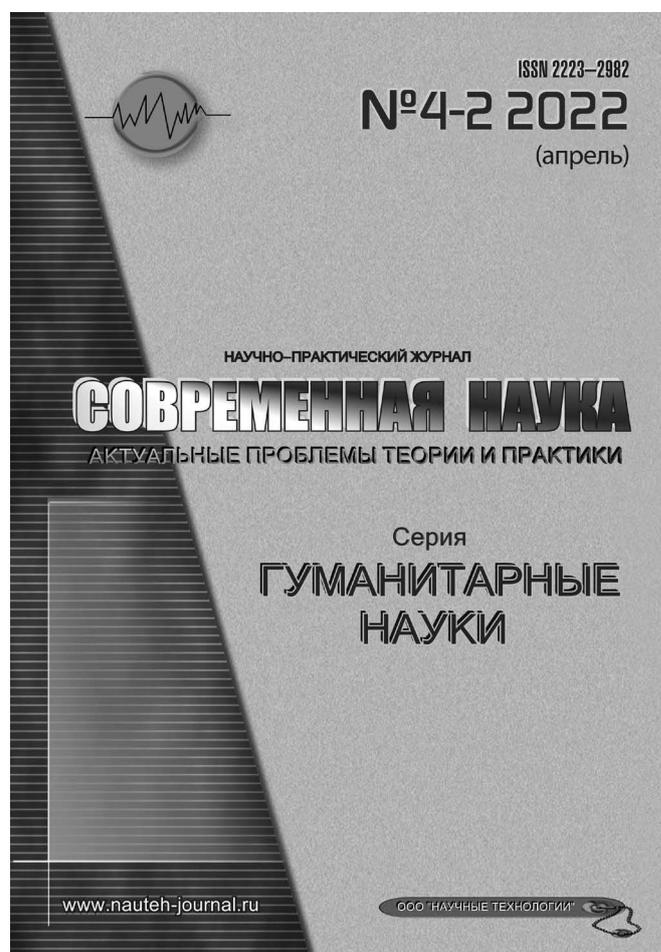
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 4-2 (апрель) 2022 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 26.04.2022 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

Балданова А.С.-Д., Анахина М.В. – Роль экологических факторов в развитии земледелия у бурят Иркутской губернии на рубеже XIX-XX веков
Baldanova A., Anakhina M. – The role of environmental factors in the development of agriculture among the Buryats of the Irkutsk province at the turn of the 19th-20th centuries 6

Гао Янь – Исследование китайской эмиграции на советском Дальнем Востоке в 20–30-е годы XX века на основе российских архивов
Gao Yan – Study of Chinese emigration in the soviet Far East in the 20–30s of the XX century on the basis of Russian archives 12

Енчинов Э.В., Торусhev Э.Г. – Летние стойбища скотоводов среднегорья республики Алтай
Enchinov E., Torushev E.G. – Summer camps of cattle breeders of the middle mountains of the Altai republic 17

Николаев Д.А., Толкачева И.В. – Особенности местного администрирования в ходе процесса замены ратников нижегородского резервного ополчения 1812 гг.
Nikolaev D., Tolkacheva I. – Features of local administration during the process of replacing the warriors of the Nizhny Novgorod Reserve militia of 1812 21

Семенов С.Е. – Практика вручения материнских наград в СССР: на материалах Смоленской области
Seменов S. – The practice of awarding maternal awards in the USSR: based on the materials of the Smolensk region 25

Скопа В.А. – Административная реорганизация статистических учреждений в Российской империи во второй половине XIX века
Skopa V. – Administrative reorganization of statistical institutions in the Russian Empire in the second half of the 19th century 31

Педагогика

Асейкина Л.С., Кашина Л.Г. – Особенности самостоятельной работы иностранных военнослужащих с адаптированным учебным материалом по языку специальности
Aseykina L., Kashina L. – Features of independent work of foreign military personnel with adapted educational material in the language of the specialty 35

Борисова Ю.В. – Обучение чтению профессионально-ориентированных текстов на иностранном языке как ключевой элемент подготовки выпускников новой формации в Горном университете
Borisova Yu. – Teaching to read professionally-oriented texts in a foreign language as a key element of training graduates of a new formation at the Mining University 41

Гончар Н.Н., Шабанова А.Е. – Единая специализированная система – текст, дискурс
Gonchar N., Shabanova A. – Single Specialized System – Text and Discourse 46

Килеп Г.Л. – Особенности организации проектной работы в школе
Kilep G. – Special features of the project work organization at school 53

Кузнецова Т.Н. – Основные вопросы обучения лексике
Kuznetsova T. – Key issues in teaching lexis 56

Латун В.В. – Проблемы педагогики и образования в теоретическом наследии Ж.Ф. Лиотара
Latun V. – Problems of pedagogy and education in the theoretical heritage of J.-F. Lyotard 61

Лулева Т.А., Лулев В.В., Михайличенко А.Г., Северина М.Б., Рахинский Д.В. – Синергетический подход к проектированию содержания обучения
Luneva T., Lunev V., Mikhailichenko A., Severina M., Rakhinsky D. – Synergetic approach to the design of learning content 65

- Максимова Ю.О., Буслаева Т.Х.** – Специфика формирования лексических минимумов в российской и зарубежной методике преподавания иностранных языков
Maksimova J., Buslaeva T. – The specifics of the lexical minima formation in the Russian and foreign methods of teaching foreign languages 69
- Михайлова Н.Л., Швейд Е.Н., Степанова Г.А., Демчук А.В.** – Инновационный потенциал конкурсной деятельности в системе непрерывного профессионального самоопределения обучающихся
Mikhailova N., Shveyd E., Stepanova G., Demchuk A. – Innovative potential of competitive activity in the system of continuous professional self-determination of students 75
- Нетребская О.Н.** – Преподавание философских дисциплин на английском языке в российском вузе: актуальность, проблемы, решения
Netrebskaya O. – Philosophical disciplines teaching in English at a Russian university: relevance, problems, solutions 81
- Савельева И.П., Киндяшева А.С.** – Развитие творческих навыков дошкольников с помощью музыкальной импровизации по методике К. Орфа
Saveleva I., Kindyashева A. – Development of creative skills of preschoolers with the help of musical improvisation according to the method of K. Orfa 84
- Санцевич Я.С., Агафонова Н.Ю., Плотникова О.В., Шестернина В.В.** – Развитие коммуникативных навыков в интерактивной среде занятий по английскому языку в процессе получения профессионального образования
Santsevich Ya., Agafonova N., Plotnikova O., Shesternina V. – Development of communication skills in an interactive environment of English language classes in the process of obtaining professional education 90
- Сударикова С.В.** – Формирование культуры безопасности труда с использованием технологии коучинга
Sударикова S. – Formation of a culture of occupational safety using coaching technology 96
- Сунь Синвэй, Нин Янань** – Исследование модели подготовки специалистов в сфере высшего образования с использованием технологий искусственного интеллекта
Sun Xingwei, Ning Yanan – Research on the model of training the specialists in higher education using artificial intelligence technologies 101
- Тележко И.В., Чернова О.Е., Шульдишова А.А., Литвинов А.В.** – Развитие поликультурной личности переводчика в процессе обучения отраслевому переводу
Telezhko I., Chernova O., Shul'dishova A., Litvinov A. – Development of the multicultural personality of the translator in the process of training in industry-specific translation 105
- Якупова Л.Ф.** – Научно-исследовательские полилингвальные проекты как одна из моделей проектной деятельности по литературе
Yakupova L. – Research polylingual projects as one of the models of project activities in literature 109

ФИЛОЛОГИЯ

- Агаева Тюркан Саявуш кызы** – Когнитивный аспект рекламного текста
Agaeва Turkan Sayavush – Cognitive aspect of an advertising text 113

- Алхлавова И.Х., Акамов А.Т.** – Тематика и проблематика лирических текстов Б. Магомедова
Alkhlavova I., Akamov A. – Themes and problems of B. Magomedov's lyrical texts 118

- Ариас А.-М.** – Некоторые особенности значения и функционирования слов с нечеткой семантикой в масс-медийном дискурсе (на материале немецкого языка)
Arias A.-M. – Some features of the meaning and functioning of words with fuzzy semantics in mass media discourse (by the material of the German language) 122

- Асланова Г.В.** – Сопоставление признаков флективности в азербайджанском языке с другими языками
Aslanova G. – Comparison of signs of inflection in the Azerbaijani language with other languages 125

- Атаев Б.М., Абдуллабекова У.Б.** – Социолингвистический портрет кумыкского языка
Ataev B., Abdullabekova U. – Sociolinguistic portrait of the Kumyk language. 129

- Баймухаметова К.И.** – Отражение национальной картины мира во фразеологических единицах немецкого языка
Baymukhametova K. – Reflection of the national worldview in German phraseological units 134
- Васильева К.Н.** – Здоровье человека в русских современных паремиях
Vasileva K. – Human health in modern proverbs ... 137
- Голованевский А.Л., Печенкина О.Ю., Трошина Н.В., Федорова Т.В.** – Имя собственное как репрезентант концепта явление: корпусное исследование
Golovanevskiy A., Pechenkina O., Troshina N., Fedorova T. – Proper name as a representative of the concept phenomenon: corpus research. 142
- Демкина Я.Ю.** – Комплексный подход в изучении коммуникативного поведения дискурсивной личности кандидата в президенты США (на материале текстов жанра предвыборных дебатов Д. Трампа)
Demkina Ya. – An integrated approach to the study of the communicative behavior of the discursive personality of the US presidential candidate (on the material of the texts of the genre of election debates D. Trump) 147
- Лачугина Е.Н.** – Гендерный аспект корреляционной загадки и разгадки (в английском, русском и немецком языках)
Lachugina E. – Gender aspect of the correlation mystery and solutions (in English, Russian and German) 153
- Ленкова Т.А.** – Эволюция понятия «креолизованный медиатекст» в аспекте семиотики и психологии (на материале надрегиональной прессы Германии)
Lenkova T. – The evolution of the concept of "creolised media text" in terms of semiotics and psychology (on the material of the German supraregional press) 158
- Ленкова Т.А.** – Место постановочной фотографии в современной прессе
Lenkova T. – The place of staged photography in the contemporary press 164
- Ма Тунтун** – Лексические средства выражения благодарности в разных типах дискурса
Ma Tongtong – Lexical means of gratitude in different types of discourse. 168
- Мукосеева Я. Ю.** – Формирование терминологии металлургического производства XVIII в.: морфемная структура и способы словообразования
Mukoseeva Y. – Development of terminology metallurgical production of the XVIII century: morphemic structure and methods of word formation. 171
- Мурза А.Б., Алферова Т.Л.** – Организация повествования в художественном произведении
Murza A., Alferova T. – The formation of narrative in the work of art. 176
- Николаева Е.Ю.** – Сопоставительный анализ пи трамп / trump в зарубежных и российских СМИ
Nikolaeva E. – Comparative analysis of precedent name trump / trump in foreign and Russian media 182
- Фомина Т.А., Натурина С.А.** – Дискурсивные практики в экспериенциальной динамике взаимодействий
Fomina T., Naturina S. – Discourse practices in experiential context 185
- Цзо Аньфэй** – Анализ компенсационной тактики институциональных культурных лакун в русском переводе сборника «Рассказы Ляо Чжэя о необычайном»
Zuo Anfei – Analysis of the compensation strategies of institutional cultural vacancy in the Russian translation of the collection "Strange stories from a Chinese studio" 189
- Шарипова Э.М., Михайлова М.Н., Пирвердиева Э.А., Медведева И.А.** – Особенности возникновения и эволюции антропонимов французского языка
Sharipova E., Mihaylova M., Pirverdieva E., Medvedeva I. – Features of the origin and evolution of anthroponyms in the French language 194
- Информация
- Наши авторы. Our Authors. 198
- Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 200

РОЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В РАЗВИТИИ ЗЕМЛЕДЕЛИЯ У БУРЯТ ИРКУТСКОЙ ГУБЕРНИИ НА РУБЕЖЕ XIX-XX ВЕКОВ

Балданова Аюна Сырен-Доржиевна

К.и.н., доцент, ФГБОУ ВО «Бурятская государственная сельскохозяйственная академия им. В.Р. Филиппова»

(г. Улан-Удэ)

basd70@mail.ru

Анахина Марина Владимировна

к.и.н., доцент, ФГБОУ ВО «Бурятская государственная сельскохозяйственная академия им. В.Р. Филиппова»

(г. Улан-Удэ)

hidemi1410@gmail.com

THE ROLE OF ENVIRONMENTAL FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF AGRICULTURE AMONG THE BURYATS OF THE IRKUTSK PROVINCE AT THE TURN OF THE 19TH-20TH CENTURIES

A. Baldanova

M. Anakhina

Summary: The article discusses the historical local experience of agricultural nature management by the Buryats of Cisbaikalia in various departments and tribal administrations in the pre-revolutionary period and its change under the influence of socio-economic processes associated with the development of capitalism and the resettlement policy of tsarism. Conclusions are drawn about the importance of observing environmental standards in the management of agriculture, its relevance in modern times. It is emphasized that the depletion and reduction of arable land, deforestation led to a deterioration in the rational nature management of the Buryats.

Keywords: agriculture, Buryats, ecology, capitalism, resettlement policy, Irkutsk province.

Аннотация: В статье рассматривается исторический локальный опыт земледельческого природопользования бурят Предбайкалья по разным ведомствам и родовым управлениям в дореволюционный период и его изменение под влиянием социально-экономических процессов, связанных с развитием капитализма и переселенческой политикой царизма. Сделаны выводы о важности соблюдения экологических норм в ведении земледельческого хозяйства, его актуальность в современное время. Подчеркивается, что истощение и сокращение пашен, вырубка лесов привели к ухудшению рационального природопользования бурят в земледелии.

Ключевые слова: земледелие, буряты, экология, капитализм, переселенческая политика, Иркутская губерния.

Земледелие существовало у бурят еще до прихода русских. Об этом свидетельствуют архивные памятники, остатки ирригационных систем, а в документах XVII в. встречаются сообщения о наличии у бурят посевов проса, гречихи, ячменя [14, с. 173].

Потребность в хлебе – дополнительном источнике питания – была у всех кочевников и частично удовлетворялась за счет собственного производства. До прихода русских земледелие не играло крупной роли, так как тогда было несовместимо с кочевым образом жизни. Главное занятие бурят скотоводство во многом зависело от природно-климатических условий, и чтобы застраховать себя от возможного голода, необходимо было иметь побочный продукт, который бы поддерживал пищевой баланс в случае нехватки продуктов скотоводства. Этот пробел восполняли земледелие и промыслы.

Земледелие стало особенно интенсивно развиваться в XVIII–XIX вв. в связи с новыми социально-экономическими процессами, связанными с установлением связей России и новых ее окраин, превращением хлебопаше-

ства в основную товарную отрасль в связи с развитием товарно-денежных отношений, необходимостью снабжать казенные заводы, фабрики, население хлебом [2; 3; 13; 20].

Отдавая должное роли вышеназванных факторов, заметим, что не последнюю роль в развитии земледелия сыграли природно-климатические условия территорий проживания бурят, сложившийся тип природопользования, что отразилось в работах современных историков, занимающихся проблемами аграрного природопользования Байкальского региона [1; 4; 5; 12; 14; 16].

Поэтому, чтобы выявить значение природных условий и не умалить роли социально-экономических факторов, выделим бурятские хозяйства в группы по следующим признакам:

- природные условия среды обитания, благоприятные или неблагоприятные для выращивания хлебов;
- роль и место земледелия в хозяйстве.

Получились следующие группы хозяйств:

- хозяйства Балаганского округа, кудинских и верхоленских (без ольхонцев) бурят;
- хозяйства тункинских и ольхонских бурят Иркутской губернии.

В первую группу вошли все бурятские хозяйства Иркутской губернии, которые засеивали больше всех, хотя среди них были хозяйства с преобладанием скотоводства. Природные условия мест их проживания были благоприятны для развития земледелия: наличие плодородных почв, достаточный срок для вегетации растений, мягкий по сравнению с Забайкальем климат. Буряты этих ведомств по сравнению с другими начали раньше и успешнее заниматься огородничеством, сажали картофель и табак.

Неслучайно именно здесь земледелие расцвело больше всего. Хозяйства аларских и боханских бурят были самыми развитыми по уровню земледелия, по сравнению с ними кудинцы и верхоленцы засеивали меньше. Так, в 1907 г. балаганские буряты засеяли 108141 дес. пашни, верхоленские – 43258 дес., кудинские – 15066 дес. [7, л. 143]. У последних был более суровый климат для выращивания хлебов. Тем не менее, верхнекудинские, ользонские, хоготовские, ангинские и баяндаевские роды засеивали больше всех среди бурят Верхоленского ведомства, а кудинцы Иркутского округа являлись главными производителями бурятского хлеба по своему округу.

Уже в конце XIX века буряты этих ведомств поставляли свой хлеб на рынки губернии. Его продавали на Елизаветинский винокурный завод, купчихе Голдобиной, в Иркутск, на Тельминскую фабрику, в Усолье, Черемхово и другие места [11, л. 30].

Степные думы собирали сведения о состоянии погоды и посева хлебов и трав, составляли итоги по ведомствам и отправляли в уездные полицейские управления. Это были итоги со всех родовых управлений ведомства о состоянии погоды в момент посева, после него и всего периода за каждые 15 дней.

Материалы с такими сводками встречаются в архивных фондах в немалом количестве, особенно по степным

думам Иркутской губернии [8, л. 94]. Если проследить зависимость урожая от благоприятных и неблагоприятных для роста хлебов лет, то это соотношение прямо пропорциональное. Отсутствие засухи, ранних заморозков, ветров и т.д. в период роста хлебов давали возможность получить ожидаемый результат.

Такие сведения собирали со всех родовых участков, составляли общую сводку для всего ведомства. Затем составляли данные по всей губернии. Каждое родовое управление вело отчет о числе погибших хлебов, качестве отдельных видов по сортам. Это позволяло ясно проследить картину роста и предвидеть будущий урожай. Администрация из этих отчетов могла составить примерные предварительные результаты будущего урожая.

Влияние природных факторов отразилось и на структуре посевов (табл.1) [2, с. 146].

Мы видим, что почти половину посевов занимает в Верхоленском округе озимая рожь. Здесь для нее были благоприятные условия, поскольку обилие лесов и гор, глубокий снежный покров позволяли сохранять и создавать дальнейшие условия для роста. Основной культурой озимая рожь была и в других округах, где мягкая снежная зима и лесистый рельеф защищали ее от ветров и вымерзания, в то время как в Забайкалье ее почти не выращивали. Однако, постепенно в течение начала XX в. доля озимой ржи в посевах уменьшается.

Если в 1901–1905 гг. она составляла 31%, то к 1915 г. – 28% посевов [19, с. 345]. Это было связано с расчистками лесов под пашни, заготовлением леса в огромном количестве для нужд железной дороги, промышленности и т.д.

Далее из таблицы видно, что хорошо росли ярица и пшеница, местные почвы подходили для них. Соотношение ярицы по всем ведомствам примерно одинаковое, только в Нижнеудинском округе она занимает незначительный процент, поскольку суровые условия горно-таежной местности мешали ее вегетации. В Верхоленском округе доля пшеницы меньше других культур, т.к. здесь были распространены более морозостойкие виды посевов.

Таблица 1.

Структура посевов сельскохозяйственных культур по бурятским ведомствам Иркутской губернии в расчете на 100 десятин, % к итогу (конец XIX в.)

Название округов	Озимая рожь	Яровая рожь	Пшеница	Ячмень	Овес	Прочие хлеба
Верхоленский	48,9	24,5	5,9	9,7	9,5	1,5
Иркутский	43,8	29,6	14,7	2,7	12,2	4,0
Нижнеудинский	39,1	14,7	14,6	6,3	22,4	2,9
Балаганский	29,5	26,8	17,2	3,2	29,0	4,3

Теплолюбивые культуры просо и гречиха возделывались в южных округах – Иркутском и Балаганском. Доля посевов холодостойких и влаголюбивых овса и ячменя в таежных округах, Верхоленском и Нижнеудинском, превышала средне губернское значение.

Старались засеивать те виды хлебов, которые могли дать гарантированные всходы. Какие виды пригодны к местным условиям, а какие нет – узнавали из практики. Русские соседи-хлебопашцы также делились своими знаниями. Большое влияние оказывал спрос рынка. Например, овес больше всего выращивали в Балаганском округе, где проходил Московский тракт и был развит извоз.

Распространение видов зерновых культур дифференцировалось по районам даже в одном округе. Так, в улусе Куйта Аларского ведомства больше сеяли яровую рожь, здесь для нее подходил существующий рельеф. В улусах Зоны и Аляты того же ведомства преобладала озимая рожь в посевах, поскольку здесь местность была лесистая. По мнению янгутских бурят, наиболее надежной культурой для них, дающей высокий урожай, более морозостойкой, легко переносящей засуху, засорение сорняками была озимая рожь. В весеннюю засуху озими успевали окрепнуть и покрыть землю, охраняя почву от высыхания [17, с. 105].

Таким образом, видим, что в зависимости от локальных различий, микроклимата и микрорельефа менялась структура посевов злаковых культур. Большую долю занимали те культуры, которые были наиболее приспособлены к конкретным условиям климата, отобраны человеком в результате хозяйственного отбора, как самые надежные и урожайные.

Однако, знание того, какие виды хлебов лучше растут в данной местности, еще не означало успеха. Нужно было создать условия, которые позволили бы обеспечить период роста и вырастить стабильный урожай. Для этого важно было удачно выбрать место пашни, ее расположение и рельеф.

Особенностью земледелия бурят Иркутской губернии в начале XX в. являлось то, что большая часть пашен была из-под лесов. Это вызвано тем, что было мало свободных земель на открытых пространствах, поскольку они изымались в колонизационный фонд для переселенцев. Кроме того, эти земли ценились за плодородие. Особенно долго служили пашни из-под берез, т.к. почва здесь была богата перегноем, затем лиственничник, где тоже много гумуса, потом осинник. Лесные пространства из-под сосняка были слабыми. Предпочтение отдавалось возвышенному и солнцепечному участку.

Самый выгодный для расчистки был березовый лес,

т.к. его тонкие корни скорее подпревают, находясь на поверхности, легче вычищаются. Самый трудный для расчистки – лиственничный лес, крепкий и мощный, средний сосняк. Преимуществом было то, что пашни из-под леса по сравнению со степными лучше выдерживали засуху, ветер для них не так вреден.

При выборе полей обращали внимание на почвенный состав земли: цвет и мощность, большая или меньшая густота травяного покрова, его характер, защищено ли поле от ветров, на низком или высоком месте оно находится, учитывали близость лесов, гольцов, воды и т.д.

Каждая культура требовала определенных условий, которые подходили для одних, но могли быть губительными для других. Например, буряты выяснили, что гречиху, ячмень и ярицу нельзя высевать на дне пади, где много инея, для них выбирали уровень повыше. В низинах высевали озимь и овес, т.е. хлеба, стойкие к ранним заморозкам. Озимь нельзя было сеять на высоких и открытых местах, иначе она могла погибнуть от недостатка снега и замерзнуть. Пшеницу как наиболее требовательный хлеб сажали на лучшие почвы, желательнее на суглинки.

Все эти знания, накопленные бурятами за многие годы, составляли своеобразные приемы рационального использования природных условий конкретной местности и служили залогом успеха. Земледелие достигло успехов у бурят во многом благодаря учету этих особенностей.

По сравнению с русскими крестьянами, буряты имели меньший опыт земледелия. В описываемый период они жили по соседству, их селения находились чересполосно, а значит, условия мест проживания были примерно одинаковыми. Как отмечали многие исследователи бурятского хозяйства, такие как Н. Бестужев [6], И.А. Асалханов [3], буряты смогли превзойти своих учителей – русских землепашцев в искусстве выращивания хлебов и занять достойное место на рынках сбыта, где бурятское зерно считалось качественным и чистым.

Что касается тункинских, ольхонских и китойских бурят, мы определили их в одну группу, исходя из того, что земледелие у них было менее развито, чем скотоводство. Горно-таежный рельеф и почвы этих мест были малопригодны для роста хлебов.

В Ольхонском ведомстве земледелие почти не существовало. Во многих статистических данных вообще не указывается количество пашни у еланцинских и кутульских бурят. В архивных документах ГАИО за 1907 г. по Еланцинскому и Кутульскому ведомствам нет данных о размерах площади посева [10, л. 196 об.]. А по материалам переписи 1917 г. по Иркутской губернии количество

пашни у них соответственно 551 и 83 дес. [15, с. 12].

Земледелие здесь было невыгодным, местность была каменистой. Основной доход давали скотоводство и рыболовство. В Иркутской губернии ольхонцы были такими же «земледельцами», как и агинцы в Забайкалье, которые не выращивали хлеб.

Тункинцы Иркутского уезда были вторыми по уровню земледелия здесь после кудинцев. На 100 душ обоего пола они засеивали меньше всех в губернии [18, с. 25]. Здесь было мало открытых мест, пригодных для посевов. Приходилось делать пашни, расчищая участки из-под леса. В лесу деревья очерчивали и засушивали, пни выкорчевывали. Часть деревьев оставляли, чтобы была тень и задерживалась влага. Таких расчисток не было у бурят степных ведомств Балаганского, Иркутского и Верхоленского округов.

В зависимости от местности варьировались сроки земледельческих работ. В Балаганском, Кудинском ведомствах, где преобладал степной ландшафт и поля раньше очищались от снега, сев яровых начинался уже с половины апреля и заканчивался в середине мая. В Тункинском ведомстве лесной и притаежной зоны посев яровых из-за позднего схода снегов и медленного просыхания земли замедлялся на неделю и более.

В сроках земледельческих работ буряты также старались придерживаться дат русского народного календаря, который был своеобразной энциклопедией сельского хозяйства.

В начале XX в. у западных бурят уменьшилась площадь запашки в связи с изъятием земель в колонизационный фонд для переселенцев. Если в конце 80-х гг. на одно хозяйство приходилось в среднем 4,8 дес. запашки, то в 1917 г. – 3,2 дес., что составило сокращение на 34%. По Балаганскому уезду площадь запашки уменьшилась на 40%, в Верхоленском уезде – на 27%, в Иркутском – на 24%, в Нижнеудинском – на 18% [3, с. 419].

Даже в течение 10 лет – с 1907 по 1917 г. наблюдается ощутимое сокращение площади пахотных земель по всем ведомствам иркутских бурят, что видно из следующей таблицы (табл.2) [9, л. 144-197; 15, с. 16]. Нет данных по Окинскому ведомству, так как здесь вообще не занимались земледелием из-за сурового климата и горного рельефа.

Произведя расчет по данным таблицы 2, видим, что общая площадь пахотных земель в целом по 4 уездам бурят Иркутской губернии, сократилась. Если в 1907 г. площадь пашни в Балаганском уезде в 1907 г. была 107927 дес., то в 1917 г. - 54151 дес.; в Верхоленском уезде было 43258 дес., через 10 лет стало 24074 дес.; в Иркутском

уезде было 17691 дес., то в 1917 г. стала 16890 дес.; в Нижнеудинской землице в 1907 г. – 1400 дес., в 1917 г. - 1043 дес.

Больше всего изъяли земель у общин с наиболее развитым земледелием: Аларской, Бильчирской, Молькинской, Кахинской, Боханской, Баяндаевской, Ользоновской, Ленской, Верхнекудинской, так как почвы здесь были самые плодородные.

Также из таблицы видим увеличение численности населения бурят за 10 лет по всем ведомствам, кроме Нижнеудинской землицы, которая из всех бурятских ведомств подверглась наиболее масштабному сокращению территории и оттоку коренного населения в процессе переселения.

С уменьшением площади пахотных земель, количество десятин земли на душу населения также сократилось. В Иркутском уезде площадь запашки на душу населения с 1907 г. к 1917 г. сократилась с 2,3 дес. до 0,93 дес.; в Балаганском уезде – с 8,6 дес. до 1,9 дес. на душу населения; в Верхоленском уезде – с 7,1 дес. до 1,3 дес. земли. Это привело к нерациональному использованию земель и упадку земледелия.

Буряты требовали прекращения землеотводных работ, оказывали сопротивление. Так, Унгинское ведомство Балаганского уезда потеряло к 1909 г. 133930 десятин удобной земли. Оно возбудило ходатайство о возвращении, но прошение было отклонено. У бурят Абхайского улуса Верхнекудинского ведомства были изъяты для переселенцев выгоны и сенокосные угодья, ходатайство об их возвращении также было отклонено.

Наличные пашни хищнически эксплуатировались до истощения, а новые нужно было создавать за счет расчистки леса. Пашни обеднялись, разрушались, забрасывались. Небрежная обработка полей и неправильный севооборот также способствовали ухудшению качества земли. Много было завезено переселенцами семян сорняками.

Не употреблялись зерноочистительные машины и другие орудия труда для лучшей обработки пашни и надежного посева. Плохо была поставлена агрономическая служба. Так как Сибирь была еще плохо изучена в почвенном, климатическом и экономическом отношении, необходимо было создание опытных участков и полей. Между тем, по всей Сибири их насчитывалось к 1910 г. только 3 [3, с.476]. Из-за отсутствия селекционных работ и районирования сельскохозяйственных культур «по видам и сортам» посевы отличались крайней пестротой, хлеба вырождались, с каждым годом они мельчали, так как высевали одни и те же семена.

Соотношение площади пахотных земель у бурят Иркутской губернии в 1907 и 1917 гг.

Название ведомства	Число душ		Количество десятин пахотной земли	
	1907 г.	1917 г.	1907 г.	1917 г.
Иркутский уезд				
Торское	1007	2955	2724	2011
Койморское	1231	2954	2627	1696
Харбятское	1813	4541	2608	2409
Сайгутское	192	577	1791	1797
Курумчинское	345	1148	1607	1514
Капсальское	457	1194	1970	2245
Алагуевское	313	759	—	138
Окинское	360	1633	—	—
Ординское	1251	1989	2964	4057
Нижнеудинская земляца	664	223	1400	1023
Балаганский уезд				
Унгинское	2273	3438	7655	3377
Нельхайское	759	2579	7861	6107
Аларское	1336	2121	16306	3282
Ныгдинское	722	1964	5336	4484
Куйтинское	635	1416	7851	3796
Бильчирское	1539	2771	13279	5272
Молькинское	1070	2498	6570	2667
Улейское	549	1472	3311	1762
Кахинское	956	2847	9551	6351
Зун-Быкотское	478	1215	1772	992
Боханское	1596	4520	19111	12407
Укырское	641	1081	9324	3654
Верхотенский уезд				
Баяндаевское	629	1681	5312	2997
Ользоновское	766	1736	5296	3177
Хоготовское	782	2249	5208	3364
Ленское	122	2327	10523	4538
Ангинское	836	1853	7310	4121
Куленгское	250	338	1378	492
Еланцинское	620	2249	—	551
Кутульское	690	2200	—	83
Верхнекудинское	1356	3749	8231	4751

Все эти факторы приводили к снижению урожайности. Основную причину крестьяне видели в сокращении сроков нахождения пашен в залежи. В районах, где производилось товарное зерно, чтобы быстрее получить доход, переходили к 1–2 летней залежи вместо долготной (10 лет для восстановления), поэтому продуктив-

ность зерна начала быстро снижаться, поскольку земли быстро истощались, что свидетельствовало о нерациональном природопользовании [4, с.17].

Таким образом, многое в хозяйстве хлебопашца: сроки работ по обработке полей, возможность удобрять

пашню, применение передовых орудий труда, набор сельскохозяйственных культур и т.д. зависели от степени благосостояния хозяйства, обеспеченности скотом, семенами, рабочими руками. Оказывали влияние и такие важные факторы, как степень близости городов и приисков, транспортных путей, стоимость продуктов земледелия, плотность населения, вмешательство администрации, масштабы торговой и просветительской деятельности, т.е. социально-экономические факторы, связанные с развитием товарно-денежных отношений и капитализацией хозяйства.

С изменявшимися социально-экономическими условиями менялись методы агрохозяйствования, способы адаптации, многие из которых были вызваны объективными причинами, вынуждавшими к определенным нерациональным действиям. Последствия развития земле-

делия у бурят были огромными, они отразились в быту и культуре. Однако для более успешного его развития необходимо было соблюдение экологических принципов ведения хозяйства.

Развитие земледелия в Иркутской губернии, особенно у бурят Балаганского округа, было выгодным, тем более что для этого имелись благоприятные природные условия. Но политика правительства подрывала его основы изъятием земель у бурят в ходе переселенческой политики, вырубкой лесов в огромных масштабах, что в дальнейшем привело к экологическим проблемам и спаду производства зерна. Этот исторический опыт является актуальным в ведении современного аграрного хозяйства, т.к. позволяет учесть ошибки прошлого и еще раз подтвердить важность соблюдения рационального природопользования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анахина М.В., Гарбуз И.В. Трансформация земельных отношений в Байкальском регионе в XVIII-XIX вв. // Проблемы модернизации АПК и культурно-хозяйственные традиции Байкальского региона: монография / под ред. Е. Б. Баторовой. Улан-Удэ: Издательство БГСХА имени В.Р. Филиппова, 2018. С. 46-59
2. Асалханов И.А. Сельское хозяйство Сибири в конце XIX – начале XX вв. Новосибирск: Наука, 1985. 267 с.
3. Асалханов И.А. Социально-экономическое развитие Юго-Восточной Сибири во 2-й половине XIX века. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1963. 494 с.
4. Балданова А.С.-Д. Трансформация традиционного хозяйственного природопользования бурят в конце XIX - начале XX веков // Известия Алтайского государственного университета. 2011. № 4-2 (72). С. 13-18.
5. Балданова А.С.-Д. Хозяйственное природопользование тункинских бурят в конце XIX - начале XX веков // Актуальные вопросы развития аграрного сектора экономики Байкальского региона: материалы Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, посвященной Дню Российской науки. Улан-Удэ: Издательство БГСХА имени В.Р. Филиппова, 2021. С. 190-194.
6. Бестужев Н.А. Гусиное озеро. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1991. 112 с.
7. Государственный архив Иркутской области (ГАИО). Ф. 32. Оп.2. Д.1793.
8. ГАИО, Ф. 32. Оп.2. Д.1793.
9. ГАИО. Ф.32. Оп.2. Д.1693.
10. ГАИО. Ф.32. Оп.2. Д.1693.
11. Государственный архив Республики Бурятия (ГАРБ). Ф.4. Оп.1. Д.1908.
12. Дулов А.В. Географическая среда и история России конца XV – середины XIX в. М.: Наука, 1983. 256 с.
13. Залкинд Е.М. Присоединение Бурятии к России. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1958. 317 с.
14. Зуляр Ю.А. Очерки истории природопользования в Байкальском регионе в XX веке. Иркутск: Иркутский университет, 2002. 496 с.
15. Итоги предварительного подсчета материалов переписи 1917 г. По Иркутской губернии / Под ред. К. Н. Миротворцева. Иркутск: Тип. штаба Иркутского военного округа, 1919. 519 с.
16. Курышов А.М. Трансформация системы традиционного хозяйства коренных народов Прибайкалья на рубеже XIX – XX столетий. Иркутск: Издательство БГУЭП, 2011. 212 с.
17. Манжигеев И.М. Янгутский бурятский род. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1960. 232 с.
18. Материалы по исследованию хозяйственного быта сельского населения Енисейской и Иркутской губерний. М., 1890. Т.2. Вып. 4. Иркутская губерния. 92 с.
19. Обзор Иркутской губернии за 1900 г. Иркутск: Губернская типография, 1901. 31 с.
20. Шунков В.И. Очерки по истории земледелия в Сибири. Новосибирск: Наука, 1975. 432 с.

© Балданова Аюна Сырен-Доржиевна (basd70@mail.ru), Анахина Марина Владимировна (hidemi1410@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИССЛЕДОВАНИЕ КИТАЙСКОЙ ЭМИГРАЦИИ НА СОВЕТСКОМ ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ В 20–30-Е ГОДЫ XX ВЕКА НА ОСНОВЕ РОССИЙСКИХ АРХИВОВ¹

Гао Янь

Библиотекарь, Хэйхэский университет (провинция Хэйлуцзян, КНР)
gy19881027@126.com

STUDY OF CHINESE EMIGRATION IN THE SOVIET FAR EAST IN THE 20–30S OF THE XX CENTURY ON THE BASIS OF RUSSIAN ARCHIVES

Gao Yan

Summary: The article deals with the history of the Chinese resettlement in the Soviet Union in the 1920–1930s. It is noted that Chinese emigrants played an exceptionally important role in the Soviet-Chinese relations of this period. The number, socio-economic status, cultural, educational, economic and political activities of Chinese emigrants in the Soviet Far East and their outstanding contribution to the development of the Soviet Union and China are considered. The study was carried out on the basis of Russian archives in order to restore the history of Chinese emigrants in the 1920–1930s as accurately as possible.

Keywords: 1920–1930s, Far East, Russian archives, Chinese emigrants, Soviet Union.

Аннотация: В статье рассмотрена история переселения китайцев в Советский Союз в 20–30-е гг. XX в. Отмечается, что китайские эмигранты играли исключительно важную роль в советско-китайских отношениях этого периода. Рассматриваются численность, социально-экономическое положение, культурно-просветительская, хозяйственная и политическая деятельность китайских эмигрантов на советском Дальнем Востоке и их выдающийся вклад в развитие Советского Союза и Китая. Исследование проведено на основе российских архивов с тем, чтобы максимально точно восстановить историю китайских эмигрантов в 20–30-е гг. XX в.

Ключевые слова: 1920–1930-е гг., Дальний Восток, российские архивы, китайские эмигранты, Советский Союз.

Эмиграция китайцев на территорию России существует вот уже в течение нескольких столетий. Обуславливают данное явление не только наличие общей границы, но и тесные контакты между этими странами в области торговли, культуры, политики, образования. Вопросы китайско-российской эмиграции изучают многие историки. Чэн Хун и Ван Сюй выявляют политические причины эмиграции на рубеже XIX–XX вв. [9]. Я.В. Онегова рассматривает китайско-российскую эмиграцию в наше время [6]. В 20–30-х гг. прошлого века эмиграция китайского населения в Россию стала особенно активной, однако назвать данное явление хорошо проанализированным в исторической науке нельзя; исследовательские работы единичны [1; 2; 4; 5]. Гораздо больше внимания традиционно уделяется эмиграции сторонников Белого движения на территорию Китая [8]. Тем не менее, китайская эмиграция как явление, ставшее значимым для советского Дальнего Востока в 1920–1930-х гг., заслуживает самого внимательного изучения.

Цель статьи – рассмотреть жизнь и деятельность китайских эмигрантов на Дальнем Востоке в 1920–1930-х гг. Исследование проводилось на материалах российских архивов, в частности, Государственного архива Хабаровского края (ГАХК) и Государственного архива Приморского края (ГАПК).

Архивные данные свидетельствуют о том, что с начала 20-х гг. XX в. китайские эмигранты начали изменять свой образ, избавляться от стереотипов; значительно повысился их политический статус. Они вместе с советским народом участвовали в социалистическом строительстве. В этот период китайскими эмигрантами в основном были студенты, обучавшиеся в Советском Союзе, китайские бизнесмены и рабочие, советские разведчики, а также китайцы, бежавшие в Советский Союз с китайско-советской границы.

Важным является вопрос о численности китайских эмигрантов и распределении их на территории Дальнего Востока.

¹ Статья является результатом важного научно-исследовательского проекта социально-экономического развития провинции Хэйлуцзян КНР 2021 г. (базовый проект) «Исследование российских исторических материалов о китайских эмигрантах в Советском Союзе в 20–30-е годы XX века» (2021г.; номер проекта: 21544).

В середине 20-х гг. XX в. советское правительство Приморской губернии издало декрет о запрете найма иностранной рабочей силы, ограничении развития частного предпринимательства и решительной борьбе с нелегальной иммиграцией и преступностью. По этой причине численность китайских эмигрантов в Советском Союзе резко сократилась. В 1921 г. в европейской части Советского Союза насчитывалось 90 тыс. китайцев без постоянной работы, а в Сибири Советского Союза – ещё около 30 тыс. человек [4, с. 70]. По статистике в 1923 г. численность китайцев на Дальнем Востоке уменьшилась до 50 183 человек [Там же, с. 111], а затем снова стала увеличиваться.

В 1926 г. на Дальнем Востоке насчитывалось 72 005 чел. китайцев, а вообще в Советском Союзе – 101 700 человек [4, с. 111]. Китайцы составляли 3,8 % от всего населения на Дальнем Востоке и 41,3 % от общего числа иностранцев на Дальнем Востоке (Причиной такого значительного увеличения может быть приток китайцев в Советский Союз или более подробная статистика по числу проживающих). В крупных городах проживало всего 42 203 чел. китайцев: 24 480 чел. во Владивостоке, 5 615 чел. – в Хабаровске, 4 878 чел. – в Никольске-Уссурийском, 3 895 чел. – в Благовещенске, 3 340 чел. – в Чите [Там же, с. 116]. Владивосток был городом с наибольшей долей китайцев. При этом из 72 тыс. китайцев 3 815 чел. являлись гражданами СССР, 68 190 чел. продолжали оставаться китайскими подданными [7, с. 66]. До 1926 г. численность китайцев все еще росла, а с 1927 г. постепенно стала уменьшаться. В 1929 г. во Владивостокском округе насчитывалось 42,3 тыс. китайцев.

В конце 20-х – начале 30-х гг. XX в. китайско-советские отношения резко ухудшились из-за антикоммунистических инцидентов «зачистки партии» Цзян Кайши и конфликта на КВЖД и советское правительство ввело определённые ограничения на трудоустройство китайских эмигрантов в Советском Союзе, что затрудняло их выживание, и многие эмигранты возвратились в Китай. В 1931–1932 гг. число китайских эмигрантов в Советском Союзе сократилось более чем на две трети. В 1932 г. в Приморской губернии их было 32,6 тыс., в том числе во Владивостоке – 16,6 тыс., в Никольске-Уссурийском – 3,8 тыс. [7, с. 66].

По данным всесоюзной переписи населения, проведённой в СССР в 1937 г., в 1937 г. в Советском Союзе проживало 20 147 китайцев, что на 81 553 человека меньше, чем в 1926 г. Большая часть эмигрантов проживала на Дальнем Востоке и в Восточной Сибири. В Якутской АССР – 1300 чел., в Амурской области – 1 134 чел., в Приморской области – 7 196 чел. Более подробно – см. табл. 1 [5, с. 181].

В более поздние годы по военным, политическим и

другим причинам Советский Союз запрещал китайским эмигрантам въезд на Дальний Восток, массово выселял их за границу. По подсчётам А.Г. Ларина, около 8 000 человек было принудительно выселено, более 10 000 человек арестовано, часть из них отправлена обратно в Китай [4, с. 156].

Необходимо рассмотреть социально-экономическую деятельность китайских эмигрантов, которые в 20-30-е гг. XX века составляли важную часть советского Дальнего Востока, играли значимую роль в социально-экономическом развитии региона. Среди собственников во всех отраслях китайцы в городах Дальнего Востока составляли 37 % (7 978 чел. китайцев среди 21 311 собственников). В восстановительный период на Дальнем Востоке, в условиях осуществления НЭПа, китайцы активно участвовали в социально-экономической жизни региона, пополняли ряды рабочих, служащих и ремесленников. При функционировании государственных и частных предприятий спрос на китайскую рабочую силу все еще существовал, и угледобывающая промышленность и транспортная отрасль в этот период продолжали в значительной степени полагаться на китайских эмигрантов. Большинство китайских бизнесменов вело мелкую торговлю, владело прачечными, хлебопекарнями, трикотажными мастерскими, ателье по пошиву кожаных сумок и т.д. Китайские рабочие занимались тяжёлым физическим трудом в таких отраслях, как лесозаготовка, добыча угля, кожевенное производство, строительство, золотодобыча, транспорт, рыболовство и различные ремесла. Китайские эмигранты оказали значимое влияние на социально-экономическое положение региона.

В период советской власти на Дальнем Востоке повышается степень централизации управления и усиливается роль государственного хозяйства в дальневосточной экономике. Ограничительные меры, направленные на свертывание частного предпринимательства, такие как усиление налогового пресса, реквизиции товаров, конфискации предприятий, вели к значительному уменьшению доходов китайских торговцев на территории советского Дальнего Востока. В 1926 г. китайские предприниматели составляли 96 % (8 109 чел.) от общего числа всех торговцев-восточников дальневосточного края [5, с. 182]. В 1926–1927 гг. в крае функционировало 5 148 китайских предприятий с оборотом 54 129 тыс. руб. Из них 1 137 заведений торговали продуктами, напитками и табачными изделиями, 197 – тканями и галантереей, 2 498 вели универсальную и смешанную торговлю [Там же]. Влияние китайского торгового капитала опиралось на поставки с торговых баз китайских промышленных рынков и налаженные связи с партнерами в Маньчжурии.

Конец 1920-х – начало 1930-х гг. является периодом серьезных изменений для китайцев на советском

Численность китайцев – иностранных граждан в СССР в 1937 г.

Республика, область	Всего	В т. ч. мужчин	Республика, область	Всего	В т. ч. мужчин
РСФСР	18 951	17 389	Алтайский кр.	128	122
Башкирская АССР	47	47	Краснодарский кр.	19	19
Бурят-Монгольская АССР	478	422	Красноярский кр.	377	339
Кабардино-Балк. АССР	3	3	Орджоникидзевский кр.	15	14
Коми АССР	80	80	Амурская обл.	1 134	1 076
Крымская АССР	4	4	Архангельская обл.	39	39
Марийская АССР	1	1	Вологодская обл.	2	2
Мордовская АССР	7	7	Воронежская обл.	38	31
НП АССР	4	4	Горьковская обл.	14	12
Северо-Осетинская АССР	3	3	Ивановская обл.	7	6
Татарская АССР	19	12	Иркутская обл.	229	220
Удмуртская АССР	2	2	Калининская обл.	20	17
Чечено-Ингушская АССР	13	12	Камчатская обл.	22	22
Чувашская АССР	4	4	Кировская обл.	3	3
Якутская АССР	1 300	1 289	Куйбышевская обл.	15	15
Еврейская АО	240	231	Курская обл.	5	5
Ленинградская обл.	189	186	Тульская обл.	24	19
Московская обл.	695	581	Уссурийская обл.	1 978	1 785
Нижне-Амурская обл.	475	464	Хабаровская обл.	1 611	1 461
Новосибирская обл.	909	881	Челябинская обл.	35	35
Омская обл.	36	27	Читинская обл.	1 065	1 019
Оренбургская обл.	19	18	Ярославская обл.	14	13
Орловская обл.	22	21	Азербайджанская ССР	4	4
Приморская обл.	7 196	6 464	Белорусская ССР	20	19
Ростовская обл.	8	7	Грузинская ССР	7	5
Рязанская обл.	7	4	Казахская ССР	662	584
Саратовская обл.	16	14	Киргизская ССР	116	93
Сахалинская обл.	281	272	Узбекская ССР	235	193
Свердловская обл.	37	35	Украинская ССР	126	125
Смоленская обл.	39	37	Таджикская ССР	17	16
Сталинградская обл.	14	9	Туркменская ССР	9	6
Тамбовская обл.	9	9	<i>Всего в СССР</i>	<i>20 147</i>	<i>18 434</i>

Дальнем Востоке. Прекращение политики НЭПа и исключение частного капиталистического сектора из дальневосточной экономики привело к значительным ограничениям для китайского бизнеса. Насильственным распространением государственных облигаций, экспроприацией товаров и конфискацией предприятий советские власти вытеснили китайских предпринимателей с Дальнего Востока. В конце 20-х гг. XX в. ухудшение китайско-советских отношений оказало самое непосредственное и серьезное влияние на дальнейшее развитие

региона и приграничного населения двух стран. Удельный вес китайских рабочих на предприятиях района понизился с 17 % в 1929–1930 гг. до 2,2 % в 1930–1931 гг. [5, с. 183]. Прекратилась деятельность китайских обществ на советском Дальнем Востоке. Китайские эмигранты на советском Дальнем Востоке по-прежнему были, однако среди них не было важнейшей части – китайских предпринимателей.

С началом коллективизации появились китайские и

«смешанные» (с китайскими и русскими хозяйствами) колхозы. В 1932 г. на Дальнем Востоке насчитывалось 16 китайских и «смешанных» колхозов, среди них непосредственно китайских – 13 с общим количеством 675 хозяйств и 2 287 едоков [5, с. 184]. При этом за китайскими колхозами была закреплена прерогатива выращивания овощей. Принимались также меры для того, чтобы побудить китайцев выращивать традиционные восточные культуры.

Ещё один важный аспект – культурно-просветительская и политическая деятельность китайских эмигрантов, которые участвовали в строительстве социализма и распространении марксизма на советском Дальнем Востоке. Как отмечает Л. Жань, «для советского правительства китайская миграция стала значимым фактором не только традиционного восполнения дефицита трудовых резервов, особенно на Дальнем Востоке, но и притока бойцов в части Красной Армии в период гражданской войны» [2, с. 204]. Затем, в 20–30-е гг. XX в., на советском Дальнем Востоке среди китайских эмигрантов развернулись культурно-просветительское и партийное движение. Советскими властями для этого были созданы партийные школы, партийные комитеты вузов, отделы пропаганды и агитации, библиотеки, издательства, клубы, театры, коммуны и другие учреждения. Советские власти осуществляли ряд мероприятий по созданию кооперативов и профсоюзов, проведению Стахановского движения, культурно-просветительской работе среди китайских эмигрантов, реформе образования и литературно-художественного дела.

В конце 20–30-х гг. XX в. на Дальнем Востоке функционировали 6 китайских клубов с количеством членов 1 945 (большинство – китайские рабочие) и 19 красных уголков для китайцев, в том числе: клуб «1 Мая» во Владивостоке, клубы имени Кантонской коммуны и имени Ли Да Гоу в Хабаровске, клуб имени Сун Чжао Чжэня в Благовещенске. В основном в них входили китайские рабочие [5, с. 179]. Основными формами клубной работы были беседы, «живые газеты», громкие читки, выпуск стенных газет и организация киносеансов. В декабре 1921 г. Отдел пропаганды ЦК РКП(б) принял постановление о подготовке кадров, необходимых для хозяйственного и революционного строительства в дальневосточных приграничных районах. Летом 1922 г. в Иркутске было открыто отделение Коммунистического университета трудящихся Востока (КУТВ) для представителей народов Дальнего Востока, включая китайцев. В июне 1925 г. была создана китайская секция при подотделении национальных меньшинств Владивостокского горкома РКП(б) [Там же, с. 181]. Постановлением Приморского губкома РКП(б) от 4 июля 1925 г. во Владивостоке было создано китайское отделение при Приморской губернской советско-партийной школе [1].

В различных ликбезах Приморской губернии с 1924 по 1929 гг. обучалось около 2 000 китайских эмигрантов [3, с. 185]. Для них на советском Дальнем Востоке издавались газеты на китайском языке: «Рабочий путь», «За новый алфавит», «Восточный рабочий», «Китайский рабочий», «Горняк», «Портовик», «Тихоокеанские рабочие», которые способствовали распространению революционных идей среди китайских рабочих. Кроме того, для детей были открыты китайские школы, а для взрослых – рабоче-крестьянские ускоренные школы и филиалы высших школ. В 1927–1928 учебном году в Дальневосточном крае было 4 государственные китайские школы первой ступени, в которых обучалось 127 учащихся. Организовывалась внеучебная деятельность для детей в виде китайской организации пионеров. 1 января 1932 г. во всех учебных заведениях приграничного района обучалось 809 китайских студентов и 3 828 детей китайских эмигрантов [1].

Была также организована Дальневосточная краевая высшая китайская ленинская школа, созданная 1 марта 1933 г. В 1936–1937 учебном году в школе был 281 слушатель, существовала организация коммунистического союза молодежи, в которую входил 41 член, в том числе 36 китайцев [10, р. 49]. Обучение в дальневосточной краевой китайской высшей ленинской школе было четырехгодичным, здесь преподавали не только основные предметы (математику, физику, химию и естественную науку), но и историю Коминтерна. Кроме того, проводили радиоподготовку, обучение стрельбе и специальную подготовку личного состава, отправляемого в Китай для участия в антияпонской разведке, а также подготовку военных командирских и управленческих кадров. Большинство выпускников китайской высшей ленинской школы во Владивостоке шли работать в местные профсоюзы и советское правительство, некоторые возвращались в Китай. За шесть лет китайская высшая ленинская школа подготовила группу коммунистов для китайской революции и антияпонской войны, направила много кадров на антияпонскую войну 1937–1945 гг.

Нельзя отрицать исторический вклад китайских эмигрантов как в жизнь Дальнего Востока и всего Советского Союза, так и в деятельность их собственной родины – Китая. Китайские эмигранты получили широкое признание во всех сферах общества двух стран, а также способствовали дружескому обмену между народами России и Китая.

Китайские эмигранты содействовали экономическому развитию Сибири и Дальнего Востока. Благодаря совместным усилиям китайских и русских рабочих и крестьян экономика Сибири и Дальнего Востока быстро развивалась. Эти регионы отличаются от европейской части Советского Союза климатом, в связи с чем русские, жившие в европейской части, часто оказываются не при-

способлены к местным методам земледелия. Китайские крестьяне не только были трудолюбивы, упорны и лучше адаптированы к здешнему ландшафту и климату, но и обладали уникальными методами ведения сельского хозяйства; их небольшие сельскохозяйственные орудия соответствовали потребностям края. Поэтому сельское хозяйство в крае в значительной степени зависело от китайских эмигрантов, благодаря усердному труду которых значительно увеличилась площадь пахотной земли и урожай зерновых. В золотодобывающей промышленности, которая была важной отраслью на Дальнем Востоке в этот период, большинство золотодобытчиков также были китайскими рабочими. Развитие золотодобывающей промышленности стало чрезвычайно важным источником накопления капитала в Советском Союзе.

Китайские эмигранты широко распространили марксизм-ленинизм в Китае и участвовали в Коминтерне и в создании КПК (Коммунистической партии Китая). Они публиковали пропагандистские издания для распространения марксизма-ленинизма. Например, в 1920 г. китайцы Амурской губернии выпускали газету «Звезда коммунизма»: с 5 мая по 1 ноября было издано 58 тыс. эк-

земпляров. Также в Амурской губернии распространили 23 тыс. экземпляров различных манифестов и листовок китайских коммунистов, 5 тыс. экземпляров брошюр на китайском языке. Китайскими эмигрантами непрерывно переправлялись в Китай через Хэйхэ и другие пункты манифесты, листовки и брошюры для пропаганды идеологии марксизма-ленинизма.

Итак, китайские эмигранты способствовали политическому, технологическому и культурному обмену между Китаем и Советским Союзом. Они путешествовали между пограничными городами и внутренними районами двух стран, что углубляло дружбу между двумя странами и способствовало взаимному обмену в области сельскохозяйственной технологии, языковой культуры и культуры питания двух стран. Китайские эмигранты заимствовали российские сельскохозяйственные орудия и привезли в Россию китайские сельскохозяйственные технологии, что способствовало развитию сельского хозяйства обеих стран. Существовали и языковые заимствования. Китайская эмиграция 1920–1930-х гг. обогатила историю, культуру и жизнь народов двух стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дацышен В.Г. Политические репрессии и китайцы в СССР // Сибирь и ссылка: Siberia and the Exile. История пенитенциарной политики Российского государства и Сибирь XVIII–XXI веков. URL: <https://memorial.krsk.ru/Articles/2010/2010Dacyshen.htm>.
2. Жань Л. Китайская эмиграция в России в советско-китайских отношениях 1917–1931 гг. // Вопросы национальных и федеративных отношений. 2022. Т. 12. № 1 (82). С. 204–212.
3. История Дальнего Востока России. Т. 3. Кн. 4. Дальневосточное общество в 1945–1950-е годы. Владивосток: Дальнаука, 2009. 694 с.
4. Ларин А.Г. Китайские мигранты в России. История и современность. М.: Восточная книга, 2009. 512 с.
5. Мотрович В.П. Иностранцы граждане – китайцы в Советском Союзе по данным Всесоюзной переписи населения 1937 г. // Китай: история и современность: Мат. VIII междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург: УрФУ, 2015. С. 179–186.
6. Онегова Я.В. Эмиграция из Китая: причины и влияние на Россию // Современное научное знание: теория, методология, практика: Сб. научн. тр. по мат. Междунар. науч.-практ. конф. Смоленск: Наукосфера, 2019. С. 53–55.
7. Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества: Мат. междунар. науч.-практ. конф. / Отв. ред. Д.В. Буяров. Благовещенск: БГПУ, 2011. 446 с.
8. Чуприна М.В. Социально-экономические особенности эмиграции гражданских лиц из России в Китай (1917–1945 гг.) // Власть. 2012. № 8. С. 133–135.
9. Чэн Хун, Ван Сюй. К вопросу о китайской эмиграции в Россию (середина XIX – начало XX в.) // Вопросы истории. 2021. № 1. С. 109–120.
10. Larin V. Chinese in the Russian Far East: Regional views // Crossing National Borders: human migration issues in Northeast Asia. New York: United Nations University Press, 2006. P. 47–67.

© Гао Янь (gy19881027@126.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛЕТНИЕ СТОЙБИЩА СКОТОВОДОВ СРЕДНЕГОРЬЯ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ¹

SUMMER CAMPS OF CATTLE BREEDERS OF THE MIDDLE MOUNTAINS OF THE ALTAI REPUBLIC

**E. Enchinov
E. Torushev**

Summary: The article describes the life and structure of Altai summer mountain camps in the middle mountains of the Altai Republic. In the course of the historical development and reduction of traditional nomadic territories, the result of the search and adaptation to new conditions was the development of a system of vertical cattle breeding in the Altai economy. In winter, cattle are kept in lowlands protected from the wind, and in summer on high-altitude pastures.

Keywords: Altai Republic, altaians, culture, traditions, middle mountains, cattle breeding, housing.

Енчинов Эркин Валериевич

К.и.н., с.н.с., БНУ Республики Алтай «Научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова», (г. Горно-Алтайск)
enchinov_e@mail.ru

Торушев Эркем Геннадьевич

К.и.н., с.н.с., БНУ Республики Алтай «Научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова», (г. Горно-Алтайск)
erktor@mail.ru

Аннотация: В статье описывается быт и устройство алтайских летних горных стойбищ в среднегорье Республики Алтай. В ходе исторического развития и сокращения традиционных территорий кочевий, результатом поиска и адаптаций к новым условиям, стало развитие системы вертикального скотоводства в алтайском хозяйстве. Зимой скот содержится в защищенных от ветра низинах, а летом на высокогорных пастбищах.

Ключевые слова: Республика Алтай, алтайцы, культура, традиции, среднегорье, скотоводство, жилище.

Одним из основных видов потребностей необходимых для ведения хозяйственно-культурной деятельности является освоенная, относительно безопасная территория, выразившаяся в – поселении, а в случае с активной хозяйственной деятельностью, связанной с животноводством, в комплекс поселения включим стойбища. Поселение – населенное место, населенный пункт, постоянно или сезонно обитаемое место. Характеризуется пространственной ограниченностью и территориальной общностью его структурных элементов – совокупностей жилищ, дорог и других материальных форм обитания людей, мест приложения труда, объектов производства инфраструктуры, рекреационных зон и т.д. [1, с. 324].

Не раскрывая вопрос историографии изучения поселений в алтайской культуре, только отметим, что на данный вопрос обращали внимание такие исследователи как: Е.М. Тоцакова, Н.В. Екеев, Э.Г. Торушев, Э.В. Енчинов и др.

В плане классификации поселений и стойбищ краеугольным элементом является ландшафт, который по сути и формирует три уровня хозяйственной специфики, это хозяйствование в низкогорье,

среднегорье и высокогорье. В целом для рельефа Республики Алтай характерно нарастание высот с северо-запада на юго-восток.

Для низкогорья характерны высоты 300–500 м. Рельеф северной части слабо расчленен, речные долины относительно широкие, сочетаются с гривами, вытянутыми в разных направлениях. Южная часть характеризуется более ярко выраженным горным рельефом, долины рек сужаются, склоны гор становятся круче. В среднегорье долины средневысотных гор с абсолютной отметкой 800–1000 м. Это долины рек верхнего Чарыша, Катуня, Урсула, средней и верхней Катуня. Здесь в Центральном Алтае на хребтах отчетливо выражены ледниковые формы рельефа. Значительные пространства заняты межгорными котловинами, которые представляют наибольшую ценность в сельскохозяйственном отношении (Абайская, Уймонско-Катандинская, Канская, Урскульская, Теньгинская, Ябоганская). На высоте 1400–2000 м. над уровнем моря расположены долины рек Чуи, Аргута, Башкауса, Чулышмана. Межгорные котловины (Курайская, Чуйская, Сайлюгемская, Сомохинская) и долины рек Чулышмана и Башкауса, имеющие важное значение в хозяйственной деятельности населения Восточного и Юго-Восточного Алтая (районы высокогорья), простира-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Республики Алтай в рамках научного проекта № 20-49-040009 p_a

ются на фоне высокоподнятых горстовых массивов [3, с. 9–10].

Исходя из особенностей рельефа система районирования хозяйственной специализации населенных пунктов региона не однородна, так для низкогорья (Чойский, Турочакский, Майминский районы) в виду естественных ландшафтных особенностей, как болотистая местность, густая тайга занятие животноводством сильно затруднено и как следствие летние стойбища представлены в меньшем количестве нежели в районах среднегорья и высокогорья (Онгудайский, Усть-Канский, Усть-Коксинский, Улаганский, Кош-Агачский районы), которые богаты на полу степи и альпийские луга.

Поселения, в том числе летние стойбища в алтайской культуре независимо от размера и места локализации называют «*юрт*», который включают комплекс таких понятий как род, семья, хозяйство. При этом *юрт* различают по времени года. Зимнее поселение называется «*кышту*», летнее «*жайлу*». Корни названий сезонных поселений состоят из слов, обозначающих времена года: «*жайлу*» (*жай*-лето), «*кышту*» (*кыш*-зима). Зимой на южных склонах гор, свободных от снега и болотистых долинах, промерзающих льдом, от чего трава, к которой не подобраться летом и осенью становится доступной, скот находит корм в виде высушенной травы. На постоянных зимних поселениях живут длительное время – с сентября по май-июнь, на сезонных летниках – с мая-июня по август-сентябрь [2, с. 275].

Генезис системы поселений «*дайлу*» и «*кышту*» можно проследить по бытовавшим трем формам перекочевков, характерных для территории региона в зависимости от локализации (низкогорье, среднегорье, высокогорье).

Установление советской власти, введение колхозно-совхозной системы многое изменило в социально-политическом плане, но относительно форм и способов производственной деятельности, технологий материальной культуры сохранялись. Что можно справедливо сказать о системе перекочевков, продолжающих существовать с теми или иными изменениями по сей день. Первая форма перекочевки характерна для горностепной и отчасти высокогорной (полупустынной) зоны. Летние пастбища и поселения находятся в обширных межгорных степях, долинах и на весьма значительной высоте от 800 до 1500 м. над уровнем моря. Осенью скот переводят к зимним пастбищам в низины. Там, в распадке, защищенном от ветров месте обычно находятся зимники, оборудованные дворами и избой для чабанов. Весной с появлением первой зелени на пастбищах начиналось передвижение в обратном порядке (вертикальное кочевье). На летних пастбищах также совершаются перекочевки

(горизонтальные перекочевки), вызванные истощением кормовой базы для скота, такие кочевания были на незначительные расстояния. Вторая форма кочевания заключается в том, что хозяйственные территории располагаются в узких горных долинах. Зимние и весенние пастбища находятся в низовьях рек на более низкой высоте 600–700 м. Летние пастбища находятся в высокогорье на белках, где скот пасется на альпийских лугах. Особенностью третьей формы перекочевков является перемещения по степи, обычно место стойбища меняется 2–4 раза (в зависимости от состояния пастбища), а осенью вновь возвращаются к местам постоянных зимовок [3, с. 46]. Из трех форм кочевков наиболее распространенной является вторая, позволяющая сохранить сенокосные угодья и набрать в летнее время упитанность скоту в высокогорьях.

С реорганизацией колхозно-совхозной системы в 1990-х гг. летние стойбища, продолжали активно использоваться и не потеряли своей актуальности и в начале XXI в.

Остановимся на описании летнего стойбища среднегорья. Данный вид стойбища имеет много общих черт со стойбищами как низкогорья, так и высокогорья региона.

Центром стойбища являются рубленая избушка, со средней размерностью 3х3, 3х6, 4х4 м., в случае если есть транспортный подъезд к стойбищу, то также используются готовые доски. Еще в первой половине XX в. летники строили как традиционные жилища, как например, конусообразный *айыл*. Крепкие летники, позволяют достаточно комфортно переносить летне-осеннюю прохладу, дождь, снег и даже служить точкой проживания охотников в зимнее время. Применение современных строительных инструментов как бензопила, дрель-шуруповёрт позволяет в короткие сроки возводить летник и огороженные пригоны, что положительно сказывается на сохранности поголовья от нападения диких зверей.

Традиционно летник закладывают недалеко от места старого летника, если же летник формируется на новом месте, то выбирают склоны с южной экспозицией, учитываются морфометрические характеристики рельефа, ориентация по сторонам света, наличие источника питьевой воды, продолжительности светового дня на выбранном участке, тип растительности, состав почвы и т.д.

Удачный выбор места строительства избушки, по сути дела, формирует всю структуру летнего стойбища, так защищенный от ветра участок лучше сказывается на самочувствии, как человека, так и скота, наличие водных источников и топлива поддерживают здоровье и позволяют раньше выходить на выпас. Также южные склоны в

меньшей степени завалены снегом зимой, в виду естественной защиты горой от заметания снегом, так и длительным пребыванием солнца на данной экспозиции [2, с. 277].

После того как участок под строительство был выбран, приступают к возведению стен. В виду того, что в горной местности слой гумуса, чернозема незначителен, под нижний венец сруба обычно подкладывают камни, служащие своего рода «фундаментом» строению, либо же стараются использовать особенности рельефа, каменистую почву.

Сруб возводили способом в «чашечку», когда в угловом соединении бревен делается чашеобразная выемка, которая является своего рода замком в межвенечном соединении. Высота сруба доходит до 11–12 венцов (165–180 см.). Высоты сруба в 2 м и более увеличивают внутренний объем сооружения, что сказывается на сложности отопления, в осенне-зимнее время для прогрева помещения потребуется больше дров. Межвенечные стыки традиционно утепляют мхом, при этом в некоторых местах оставляют небольшие смотровые щели, т.к. окна обычно отсутствуют. Дверь согласно традиционному мировоззрению алтайцев ориентируют на восток солнца. В летниках, расположенных на небольшом удалении от населенных пунктов или же имеющих грунтовую дорогу, по которой возможен подвоз материала, возможно наличие потолка. Потолок утепляется землей, но чаще в виду сложности подвоза досок, потолок в условиях среднегорья не делается, а сразу с верхнего венца поднимают стропильный ряд, из стволов молодых деревьев делают обрешетку и покрывают скаты крыши рубероидом, корой лиственницы.

Источником тепла в избушке является печка типа буржуйки, купленная в магазине или изготовленная самостоятельно из сварного железа. Буржуйка отапливает все помещение, также на ней готовят пищу, располагается она обычно с права от входа. На пространство избушки алтайцы обычно распространяют ту же сетку координат, что и в *айыле*, т.е. слева от входа мужское пространство, там располагается мужской инвентарь, оружие, а с права женское, там хранят припасы пищи в этой же части находится печка [2, с. 278].

Во внутреннем убранстве летника все подчинено хозяйственным задачам, которые решают находящиеся там люди. Обычно летники лишены какого-либо комфорта, пространство рассчитано для временного пребывания 3–4 человек. Вдоль левой стены от входа располагают нары, с опорой на противоположенную стену также от входа ставят небольшой стол, который сколачивают из 4–5 небольших досок, стульями служат также 2–3 доски. На внутренние стороны стропил крепят 1–2 жерди,

к которой подвязывают продукты, разные крупы, подвешенное хранение продуктов решает сразу две задачи, до них не доберутся грызуны, и они всегда находятся в сухом месте. Дрова хранят напротив буржуйки или под нарами, необходимо, чтобы в избушке всегда были сухие дрова, если кто-нибудь ночует в летнике в отсутствие хозяев, то он должен перед уходом восполнить запас дров, который он сжег. Полов в летнике обычно не делают, от постоянного хождения земля затвердевает, и становится ровной и вполне пригодной для перемещения.

Помимо летника в комплекс стойбища входят загоны для скота, коновязь, водный источник питьевой воды и туалет. Местом встречи гостей является коновязь, отчасти она мыслится как край освоенного социокультурного пространства стойбища. Устанавливают коновязь в 10–15 м. от летника, иногда как коновязь используют близстоящее дерево. У коновязи спешиваются с лошади сами чабаны, табунщики, обычно коновязь бывает с тремя делениями, позволяющие одновременно повязывать 2–3 лошади. Сложностью установления коновязи в среднегорье является небольшой слой земли, каменистая почва, поэтому в летниках среднегорья нельзя увидеть коновязи с 6 и более делениями, которые требуют большого заглубления.

На небольшом удалении от летника располагают загон для скота, который традиционно сооружается из валежника, остатков поваленных ветром деревьев в редких случаях из сетки. Такое ограждение не способно защитить скот от хищного зверя, например волка, но наличие загона позволяет производить точный учет количества скота. Так многие чабаны пересчитывают свой скот каждое утро, выпуская из загона по одному, по два животного. Также относительно укрытий добавим, что для верховых лошадей от дождя, палящего солнца были подножья вековых кедров, усыпанные листьями и покрытые мягким и сухим мхом. В случае необходимости под кедром спокойно может заночевать и человек. На удалении в 15–20 м. располагают туалет, также изготовленный из подручных средств [2, с. 279].

Таким образом, летние стойбища среднегорья в алтайской культуре активно используют систему традиционных знаний, которые касаются выбора участков, способов строительства, материалов. Летники сохранили традиционные названия, систему координат во внутреннем убранстве, также обязывают придерживаться системы норм обычного права, как например императив поведения гостя в летнике во время отсутствия хозяина «сколько взял, столько отдал». Летние горные стойбища в Республике Алтай на начало XXI в. можно рассматривать как культурное наследие алтайского народа, где сохраняются и продолжают бытовать элементы норм традиционной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демографический энциклопедический словарь / Гл. ред. Д.И. Валентей. – М.: Советская энциклопедия, 1985. 608 с.
2. Енчинов Э.В. Быт и устройство алтайских летних стойбищ в 1990-е гг. // Политическое и социально-экономическое развитие Сибири и сопредельных территорий в 40-х–90-х гг. XX века. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения советского государственного и политического деятеля Михаила Васильевича Карамаяева. Горно-Алтайск, 11-14 марта 2019 года. – Горно-Алтайск: БНУ РА «Научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова», 2019. – С. 271–281.
3. Макошев А.П. Вопросы территориальной организации горно-животноводческого хозяйства Алтая: монография. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2010. 263 с.

© Енчинов Эркин Валериевич (enchinov_e@mail.ru), Торушев Эркем Геннадьевич (erktor@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова

ОСОБЕННОСТИ МЕСТНОГО АДМИНИСТРИРОВАНИЯ В ХОДЕ ПРОЦЕССА ЗАМЕН РАТНИКОВ НИЖЕГОРОДСКОГО РЕЗЕРВНОГО ОПОЛЧЕНИЯ 1812 ГГ.

FEATURES OF LOCAL ADMINISTRATION DURING THE PROCESS OF REPLACING THE WARRIORS OF THE NIZHNY NOVGOROD RESERVE MILITIA OF 1812

*D. Nikolaev
I. Tolkacheva*

Summary: The article is devoted to the consideration of the peculiarities of the formation of the Nizhny Novgorod reserve militia of 1812: the identification of the peculiarities of the local estate and corporate administration of the era, revealed in the process of replacing the militia warriors. Based on the study of the materials of the Central Archive of the Nizhny Novgorod region and the analysis of historiographical data, the general and special features of the reserve militia corps at an early stage of its formation are revealed.

Keywords: Nizhny Novgorod province, Nizhny Novgorod militia of 1812, reserve militia of 1812, volunteer movement, Napoleonic Wars, officers, military and civilian ranks, mobilization.

Николаев Дмитрий Андреевич

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

Толкачева Ирина Вячеславовна

*К.филол.н., доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
irzim@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению особенностей процесса формирования нижегородского резервного ополчения 1812 г.: выявлению особенностей местного сословно-корпоративного администрирования эпохи, выявленных в процессе замены ратников ополчения. На основе изучения материалов Центрального архива Нижегородской области и анализа историографических данных выявлены общие и особенные черты резервного ополченного корпуса на ранней стадии его формирования.

Ключевые слова: Нижегородская губерния, нижегородское ополчение 1812 г., резервное ополчение 1812 г., добровольческое движение, наполеоновские войны, офицерский состав, военные и гражданские чины, мобилизация.

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 действитель-

ный 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 ополченного округа (вместе с ополчениями казанским, вятским, симбирским, пензенским и костромским) [7, с.368] под предводительством генерал-лейтенанта П.А. Толстого [8, с.67]; начальником же нижегородского ополчения являлся князь Г.А. Грузинский.

Почти одновременно с формированием «основного» губернского ополчения началась организация ополчения резервного, возглавленного генерал-лейтенантом Григорьевым, меньшего по количеству ратников и на основании несколько иных, значительно сниженных требований к призывному контингенту. Но, несмотря на определенные сниженные критерии (по сравнению с первоначальными требованиями) к их физической пригодности, большое количество воинов, призванных в

ополчение, приходилось, в силу тех, или иных причин, заменять другими.

Совершенно неожиданно процесс «перемены воинов» высветил серьезные административно-управленческие противоречия среди главных действующих лиц, руководивших процессом сбора ополчения. Все началось с того, что при медицинском «свидетельствовании» одного из первых, «забракованных» военными приемщиками, воинов, а именно – ратника Малюгина – Нижегородская врачебная управа «отозвалась» Григорьеву о неутешительном диагнозе, ставящем крест на дальнейшей службе ратника: «... около заднего прохода геморроидальные большие шишки с немалым из оных кровотечением, препятствующие хождению ... управа находит воина неспособным к продолжению службы ...» [20, л.155]. Логичное отстранение ратника от службы по объективным медицинским показаниям вызвало крайне негативную реакцию «исполняющего обязанности» («правлящего должность», на время пребывания Г.А. Грузинского во главе местного ополчения) губернского предводителя дворянства (а до этого являвшегося нижегородским уездным дворянским предводителем) П. Ленивцева, фактически, отказавшегося выполнять требования Григорьева. С сугубо формальной стороны, действительно, «обраковка» воина и «представление» его на «перемену» произошла почти через месяц после его зачисления в ополчение, а не в «указные» 3-е суток. Но суть дела заключалась в том, что Григорьев еще не был в это время назначен командиром резервного ополчения и приемом в него воинов «ведали» тот же П. Ленивцев и Г.А. Грузинский, отдававшие все необходимые распоряжения и контролировавшие этот процесс по своему усмотрению. В результате все «неспособные» ратники (а их насчитали более 50-ти) до момента их реальной «обраковки» под руководством Григорьева) пробыли «в командах» значительно дольше положенного срока [21, л.376].

Являясь ревностным защитником прав дворянского сословия, Ленивцев, «разъяснил» Григорьеву, с «государственнических» позиций, что его требования о «перемене» ратника Малюгина («а, равно, и прочих ратников») в столь поздний срок после их приема в ополчение, являются серьезным и «разрушительным» прецедентом «на будущее», наносят «общественный вред» и ущемление «достоинства» дворянского сословия; несут грядущее «разрушение вотчинного хозяйства» как основу государственного «благополучия» и дают прочим ратникам нежелательный пример и повод к уклонению от службы.[22, л.192-194] Но если несколько абстрагироваться от статей формальных положений о сроке приема ратников и принять во внимание совершенно объективные, рассмотренные выше обстоятельства, то, по сути дела, руководителями дворянства губернии совершалось преступление, заключавшееся в массовой поставке

заведомо не годных к службе воинов, что можно было бы квалифицировать, выражаясь современным языком, как умышленный подрыв боеспособности губернского войскового соединения, совершенного в военное время с соответствующимиотягчающими обстоятельствами. Совершенно понятно, что вотчинники старались «сбыть с рук» в первую очередь ненужных в хозяйстве и мало-производительных крестьян, находя в этом негласную поддержку и «понимание» (на деле) руководителей дворянской корпорации, т.е., под «завесой» выпретенных фраз о долге, дворянском достоинстве и благе государства, вотчинные интересы, фактически, противопоставлялись интересам государства. Тем не менее, руководителям резервного ополчения удалось добиться нужного результата и постепенно стали происходить массовые замены «неспособных» ратников.

В марте 1813 г., согласно прошениям «вотчиноначальников», командиров подразделений ополчения, ратников и их родственников были заменены: «крестьянин Александр Леонтьев, который поступил уже в команду батальонного начальника Патрикеева ...» [23, л.31]; «Ивана Алексея, поступившего уже в команду ...» [23, л.31]; «... Андрей Ефимов оказался неспособным к службе за хромотою, который и препровожден для смены ...» [23, л.36]; «...воин Матвей Павлов Семенов...по причине болезни находился в госпитале, где у него свело ногу так, что ни к какой службе не способен ...» [23, л.51]. По настоянию вотчиноначальников Д. Алексея (вотчины князя Гагарина) и Ф. Леонтьева были заменены ратники С. Егоров, А. Марков и А. Савельев [23, л.55, 108]. В марте же были заменены ратники: А. Харитонов, М. Иванов, П. Федоров, Н. Миронов, С. Егоров, А. Марков [23, л.268] и многие другие. В апреле 1813 г. были заменены следующие воины: М. Красильников, Т. Митин, С. Буканин, И. Чернухин, М. Антонов [24, л.122]. Большая группа воинов (А. Александров, С. Михайлов, А. Петров, С. Никитин, П. Иванов, А. Андреев, П. Блинов, В. Брагин) была представлена к перемене от имени «графа Головина Васильской округи» [24, л.162]. Кроме того, были заменены: И. Степанов, П. Васильев, А. Печононов, С. Осипов, Ф. Ильин, В. Игнатъев, Ф. Никифоров, Д. Нехорошев [24, л.264].

В мае 1813 г. от вотчины того же «графа Головина села Воротынца» была заменена очередная большая группа воинов (П. Алексеев, В. Семенов, А. Александров, С. Михайлов, А. Петров, С. Никитин, П. Иванов, А. Андреев) [21, л.83]. Спорный вопрос о перемене ратника Е. Иванова был разрешен Нижегородской врачебной управой следующим образом, а именно: «...крестьянин Ефим Иванов на перемену ... отзывается болезнью от порубу до половины ногтей на левой ноге пальцев, которая препятствует, будто бы, ему в свободном хождении ...» [21, л.221]. По результатам медицинского обследования «... и по свидетельству всей управы оказался (годен для службы – авт.), хотя три средние пальца от порубу по-

вреждены, но оные хождению не препятствуют ...» [21, л.226].

Следует отметить, что основной причиной замены воинов в ополчении являлись их серьезные физические недостатки, препятствующие полноценной службе, болезни и травмы, а также возраст и рост. Вот характерный перечень недугов, обнаруженных у воинов «заресформных команд» (поступивших, или, вернее, причисленных к резервному ополчению): «глух и крив правым глазом», «всем корпусом слаб», «правая нога в колене переломлена», «застарелая венерическая болезнь», «скорбутные раны», «бельма на глазах», «повреждение ноги в щиколотке», «слабость зрения», «большая мошечная опухоль», «перелом ноги», «вывих ноги в колене», «выпадка заднего прохода» (т.е., геморрой – авт.), «старые цынготные раны», «повреждение груди», «малоумие», «вышиб руки в плече», «затвердение детородных яиц», «сведение большой ахиллесовой жилы», «сведением руки в локте», «падучая болезнь» (эпилепсия – авт.), «повреждение

спины» и пр. Противоречия по вопросу замен, возникшие, первоначально, между руководителями резервного ополчения и предводителями дворянства Нижегородской губернии (Грузинским и Ленивцевым) были, в основном, преодолены и процесс замен происходил, после «дела» ратника Малюгина, без эксцессов. Есть все основания предположить, что между всеми упомянутым должностными лицами был достигнут некий негласный консенсус, в результате которого руководители ополчения получили возможность «спокойно» «браковать» воинов по медицинским показаниям, т.е., без вмешательства в этот процесс дворянских предводителей, а последние – покровительствовали вотчинникам в процессе «текущих» замен «годных» воинов на «других годных», т.е., реализовывавших на практике возможность вернуть в вотчины (поскольку ополчение не выдвигалось в поход, а находилось в местах базирования) более ценных работников, заменяя их также годными к службе, но менее успешными в ведении хозяйства, лицами.

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. Дорощев 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 про-

- блемы 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.30,
 21. ЦАНО, Ф.1822, Оп.2, Д.5
 22. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.183-а
 23. ЦАНО, Ф.1822, Оп.3, Д.10
 24. ЦАНО, Ф.1822, Оп.3, Д.14

© Николаев Дмитрий Андреевич (dmnikolaeff@mail.ru), Толкачева Ирина Вячеславовна (irzim@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

ПРАКТИКА ВРУЧЕНИЯ МАТЕРИНСКИХ НАГРАД В СССР: НА МАТЕРИАЛАХ СМОЛЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

Семенов Сергей Евгеньевич

аспирант, ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»
alarm-xxx@yandex.ru

THE PRACTICE OF AWARDING MATERNAL AWARDS IN THE USSR: BASED ON THE MATERIALS OF THE SMOLENSK REGION

S. Semenov

Summary: The presented article examines the history of the Institute of maternal awards in the USSR, the practice of awarding and awarding maternal orders and medals, documentary support of the presentation and awarding process.

The author has set a goal - on the basis of regional documents to identify mothers with many children who have been awarded maternal awards; to study the practice of awarding them; to identify the impact of maternal awards as a method of non-material incentives on the demographic situation in the country.

The source base consisted mainly of documents of the State Archive of the Smolensk region (the Smolensk Regional Executive Committee Foundation), materials of the award group of the Smolensk Regional Executive Committee. Documents on awards and medal awards, official documents, correspondence on awarding issues, questionnaires were examined.

The names of award-winning mothers with many children were revealed, and statistical data were obtained. The course of awards up to the collapse of the USSR is analyzed, the regularities of the development of the award institute are established. An array of archival documents in the regional archive has been installed and analyzed.

The author believes that maternal awards were not the main, but an essential tool of non-material incentives in the USSR, which had a considerable impact on improving the demographic situation.

It is concluded that the Soviet experience of maternal awards is of great importance in stimulating fertility today, which is confirmed by the presence of similar orders and medals in the countries of the former USSR.

Keywords: awards, orders, medals, USSR, heroine mother, motherhood, mothers with many children.

Аннотация: В представленной статье рассматривается история института материнских наград в СССР, практика награждения и вручения материнских орденов и медалей, документарное обеспечение процесса представления и награждения.

Автором поставлена цель – на основе региональных документов выявить многодетных матерей, достойных материнских наград; изучить практику их награждения; выявить влияние материнских наград как метода нематериального стимулирования на демографическую ситуацию в стране.

Источниковую базу составили в основной своей массе документы Государственного архива Смоленской области (фонд Смоленского облисполкома), материалы наградной группы Смоленского облисполкома. Исследованы документы по награждениям и вручениям медалей, служебные документы, переписка по вопросам награждения, анкеты.

Выявлены имена многодетных матерей, удостоенных наград, получены статистические данные. Проанализирован ход награждений вплоть до распада СССР, установлены закономерности развития наградного института. Установлен и проанализирован массив архивных документов в региональном архиве.

Автор считает, что материнские награды были не главным, но существенным инструментом нематериального стимулирования в СССР, оказавшим немалое влияние на улучшение демографической ситуации.

Сделан вывод, что советский опыт материнских наград имеет большое значение в деле стимулирования рождаемости и в наши дни, что подтверждается наличием подобных орденов и медалей в странах бывшего СССР.

Ключевые слова: награды, ордена, медали, СССР, мать-героиня, материнство, многодетные матери.

Советская наградная система – поистине уникальное явление в мировой истории государственных знаков отличия. Столько нововведений в наградную практику не приносило ни одно государство. Одним из таких новшеств стала система материнских наград, учреждённых для поощрения многодетного материнства.

Нужно сказать, что власти в СССР всегда были озабочены подъёмом института семьи и, как следствие, рождаемости. Правда, первые десятилетия принимаемые

меры носили всё больше принудительный характер. Ещё в декабре 1917 года ВЦИК и Совнарком РСФСР приняли декреты «О гражданском браке, о детях и о ведении книг актов состояния» и «О расторжении брака» - первые основополагающие документы советского семейного права. Тогда разом вне закона поставили церковный брак, ввели свободу развода, уравнили в правах законных и незаконнорождённых детей, создали институт опеки и т.д. С 1927 года начал действовать Семейный кодекс. Разобравшись с институтом семьи, Советское руковод-

ство принялось за меры стимуляции рождаемости, и по привычке также начали с карательных мер. В частности, в 1936 году вне закона были поставлены аборт – их запрет под страхом уголовного преследования был отменён только после смерти И.В. Сталина[4, с. 9, 17, 29].

Как и многие другие подобные сферы, советское семейное право претерпело ломку в годы Великой Отечественной войны. Шло лето 1944 года. Уже практически полностью были освобождены оккупированные гитлеровцами территории Советского Союза. Советское руководство, вероятно, только тогда смогло окончательно осознать всю глубину демографической ямы, в которой оказалась страна из-за катастрофических военных потерь и потерь среди мирного населения из-за беспримерного геноцида, устроенного гитлеровскими оккупантами в захваченных районах[9, с. 96-114].

8 июля 1944 года появился большой Указ Президиума Верховного Совета СССР «Об увеличении государственной помощи беременным женщинам, многодетным и одиноким матерям, усилении охраны материнства и детства, об установлении высшей степени отличия – звания «Мать-героиня» и учреждении ордена «Материнская слава» и медали «Медаль материнства»[2]. Многие из установленных этим Указом льгот и налогов просуществовали до конца социализма[7, с. 58-65]. Но нас больше интересует пункт 3 Указа, благодаря которому в Советском Союзе появилась уникальная категория государственных наград. Выстроился несменяемый ранжир этих наград, вручаемых многодетным матерям, начиная с пяти рождённых ими детей. За пять рождённых и воспитанных детей вручалась медаль Материнства 2-й степени, за шесть – медаль Материнства 1-й степени, за семь – орден «Материнская слава» 3-й степени, за восемь – орден «Материнская слава» 2-й степени, за девять – орден «Материнская слава» 1-й степени[11, с. 34-36, 85-89, 122-124.], а за десять и более положено было присваивать звание «Мать-героиня» с вручением ордена и грамоты Президиума Верховного Совета СССР[10, с. 234-241].

При составлении Указа учитывался целый ряд обстоятельств. Принимая во внимание высокий уровень детской смертности в многодетных семьях, авторы закона внесли оговорку, что вручение могло производиться только по достижении последним ребёнком годовалого возраста и при этом чтобы были в живых все остальные дети этой матери. Военные годы наложили свой отпечаток на закон – учитывались законным образом усыновлённые дети, погибшие или пропавшие без вести на фронте, погибшие при спасении человеческой жизни, охране социалистической собственности и правопорядка, скончавшиеся от последствий полученных при этих же обстоятельствах ранений, контузий, травм, заболева-

ний, а также по причине полученного профессионального заболевания или трудового увечья[8, с. 117-121].

Кроме того, необходимо отметить, что центральная власть, понимая, что у неё нет возможности охватить всю огромную страну в плане выявления и награждения многодетных матерей, тем более в условиях продолжавшейся войны, а после её окончания – при необходимости восстановления народного хозяйства – передала часть своих полномочий Верховным Советам союзных республик. Лишь высшая степень отличия – орден «Мать-героиня» - присваивался Указом Президиума Верховного Совета СССР, тогда как все прочие материнские ордена и медали вручались в соответствии с Указами, принятыми в республиках[1, с. 80-85].

Сбор сведений о жителях, выявление среди них многодетных матерей и представление их к соответствующим наградам ложился целиком и полностью на местные власти – областные, краевые, районные, городские исполнительные комитеты Советов депутатов трудящихся. По этой причине именно в региональных архивах следует искать значительную долю документальных отложений. Рассмотрим массив документов, хранящийся в Государственном архиве Смоленской области – подобным же образом организовано хранение аналогичных документов и в других архивных учреждениях Российской Федерации.

Как уже было отмечено выше, в отличие от, скажем, медалей «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.», право награждения орденами и медалями, за исключением самого высшего, было делегировано от Президиума Верховного Совета СССР к аналогичным органам союзных республик. Поэтому почти все архивные дела, где содержатся документы о награждении многодетных матерей, начинаются с соответствующих подшитых Указов Президиума Верховного Совета РСФСР. Первоначально они представляли собой исполненные на официальных бланках с Государственным гербом РСФСР листы формата А4 с выдержкой из Указов в части, касающейся Смоленской области. В конце выдержки стояла подпись секретаря Президиума Верховного Совета РСФСР, но при этом председатель Президиума её не подписывал, в отличие от цельного Указа. Именно в таком виде они поступали в канцелярию Смоленского облисполкома в первые годы. С февраля 1946 года выдержки из Указов видоизменились – типография финансово-хозяйственного отдела при Секретариате Президиума Верховного Совета РСФСР начала печатать их в виде брошюр, и отправлять по регионам. В случае опечаток в именах с последующими Указами адресу, то есть всё тому же облисполкому, отправлялась бумажка с надписью «Поправка», где имелась таблица со страницей, колонкой, строкой, где содержалась ошибка,

как напечатано слово, содержащее её, и пояснение, как его следует читать. Такой порядок был характерен для советских периодических изданий, что в некоторой степени роднит эти выдержки из Указов с ними. Так, в Указе от 1 марта 1961 года содержится вклеенный листок с поправкой в этот Указ, из которого мы можем узнать информацию, что отчество домашней хозяйки из посёлка при совхозе «Замыцкий» Тёмкинского района Анны Глудиной следует читать не как «Фминична», а как «Фоминична»[13, л. 2].

Иногда после выдержек из Указов сразу подшиты представления Смоленского облисполкома, оформленные в виде решений этого органа. В принципе, своим оформлением они повторяют Указы, различия лишь шапка и должностные лица, подписывавшие их. Однако в основной своей массе данный вид документов содержатся в общем массиве решений облисполкома, идущем отдельными делами.

Наиболее интересна другая категория документов – анкеты представляемых к награждениям женщин. Форма анкеты была типовой, утверждённой Указом Президиума Верховного Совета СССР[11, с. 243], и даже в то время, когда представления к некоторым наградам оформлялись как попало – в частности, встречались даже представления, исполненные в ученических тетрадях, на оборотной стороне старых обоев, карт, плакатов и т.п. – исполкомовские работники, работавшие в группе награждения многодетных матерей оформляли необходимые документы на аккуратных типографских бланках.

В левом верхнем углу анкеты указывались республика, город, район (без указания области, края или автономии). Далее шли пункты: фамилия, имя, отчество, год и место рождения, партийность, образование, национальность, род занятий или должность, перечень ранее вручённых наград. Десятым пунктом шла таблица, где перечислялись все дети, рождённые представляемой женщиной – давались их полные фамилия, имя, отчество, год рождения, а также их местонахождение на момент представления. В этой графе наиболее часто встречаются записи – «при матери», «в Советской Армии», «в детском доме», «живёт отдельно», там же указывалось, если кто-то из детей погиб на фронте или при исполнении служебных обязанностей. Завершали анкету графы с годом и месяца рождения последнего ребёнка, домашний и служебный адрес, дата заполнения, а также подписи секретаря сельсовета (для деревенских жительниц, коих среди многодетных матерей было большинство) и заведующего отделом по государственным пособиям многодетным и одиноким матерям (впоследствии – отделом социального обеспечения). Все эти анкеты собирались в облисполкоме, затем готовился проект решения, подписывавшийся председателем и секретарём

облисполкома, а затем всё это отправлялось в Москву, для закрепления факта награждения уже в виде Указа.

К сожалению, то, что Верховный Совет СССР оставил за собой полномочия награждать орденом «Матери-героиня» матерей, родивших и воспитавших 10 и более детей, привело к нехватке архивных документальных отложений именно касающихся этой категории награждаемых. Орден относился к высшим степеням отличия, стоя в иерархии советских наград в одном ряду со званиями Героя Советского Союза и Героя Социалистического Труда. Поэтому данные о многих из них хранятся в Государственном архиве Российской Федерации, а облисполком далеко не всегда оставлял копии. Нельзя гарантировать, что в конкретном Указе будет содержаться анкетная информация – к 1980-м годам они вообще перестали попадаться при изучении документов. Иногда при составлении биографий приходится использовать анкеты на будущих матерей-героинь, когда их награждали низестоящими орденами, по факту рождения 5-9 детей. А на первую мать-героиню из Смоленской области – колхозницу колхоза имени Крупской Руднянского района Пелагею Андросовну Цыганкову – вообще не составлялось анкеты, и Смоленский облисполком напрямую направил просьбу о присвоении звания с минимальными сведениями. Указ был подписан 12 декабря 1944 года[22, л. 235]. С 1945 года механизм представлений к наградам уже упорядочился.

Особого внимания заслуживает промежуточная переписка, которая может раскрыть некоторые детали наградной «кухни» и даже иногда бытовые подробности. Так, в записке и. о. секретаря Смоленского облисполкома А.Г. Варламова в адрес начальника 2-го отделения милиции города Смоленска представитель органов власти просит выслать справку о прописке дочери представляемой к награждению женщины, которая к тому времени уже была замужем жила отдельно. Интересно здесь место прописки этой дочери – город Смоленск, улица Тимирязева, крепостная стена, 15 – таким образом, подтверждается факт проживания в первые послевоенные годы в исторических башнях Смоленской крепостной стены смолян, оставшихся без крова во время оккупации. При этом ранее подобная справка выдавалась, однако, поскольку действительными они являлись лишь в течение 6 месяцев, требовалась новая[17, л. 45].

Большое количество заполняемых сотрудниками исполкомов документов в первые годы вручения материнских наград неоднократно приводило к появлению фактологических ошибок, что нужно учитывать при использовании данных. Иногда это становилось причиной задержки вручения наград, поскольку вышестоящие инстанции замечали ошибки и давали нижестоящим запросы о разъяснении не стыкующихся моментов. Так, б

января 1949 года заместитель заведующего отделом по учёту и регистрации награждённых при Секретариате Президиума Верховного Совета РСФСР Е. Остовская направила в адрес Смоленского облисполкома запрос о многодетной матери Ефросинии Андреевне Нефёдовой, представленной к званию «Мать-героиня», следующего содержания: «...Прошу Вас сообщить правильные имена и года рождения детей, т. к. в анкетных данных записана дочь Таисия 1947 года рождения, а в выписке исполкома сельского Совета депутатов трудящихся она не значится, а вместо неё записан сын – Виктор 1938 года рождения, в анкете же сын Виктор не указан» [18, л. 12]. В итоге звание ей было присвоено только четырьмя месяцами позже.

Встречаются в делах и собственноручные письма многодетных матерей в адрес председателя Президиума Верховного Совета СССР с просьбой рассмотреть вопрос об их награждении. Яркий пример такого документа – письмо на имя М.И. Калинина жительницы деревни Дмитровки Тумановского (ныне – Вяземского) района Смоленской области Анны Павловны Пименовой, которое стоит процитировать полностью, поскольку оно очень хорошо характеризует, к сожалению, частую в те годы ситуацию: «Я родила и воспитала 10 человек детей, последней моей дочери 7 лет. Ровно год, как я хлопочу положенную мне по закону награду, а результатов нет. Сначала мне сказали в Тумановском райисполкоме, что тебе, бабушка, не положено награды, так как у тебя нет ребёнка, которому исполнился бы год, потом они поняли, что сделали ошибку, но и помочь – не помогли. Дело в том, что старший сын погиб на войне и пропал без вести, справку из райвоенкомата, где состоял на учёте сын, прислали, но Тумановский райисполком её не признаёт, почему – я не знаю. Сын проживал в Москве и стоял на учёте в Красно-Пресненском райвоенкомате. Сначала райвоенкомат не давал справки. Я написала в редакцию «Правды», тогда справку выслали, но Тумановский райисполком говорит, что справка негодна, езжай, старуха, в Москву, ищи другую справку. Куда я поеду, когда сил у меня почти нет, да я и неграмотная, пошла в милицию, а пропуска не дают, говорят, зачем тебе в Москву ехать. Прошу помочь мне выхлопотать документы и получить положенную мне награду ордена «Мать-героиня». К вам с уважением Пименова А.П. Письмо написано по просьбе Пименовой Анны Павловны Кузнецовым Александром Алексеевичем...» [15, л. 118]

Едва ли районные органы власти целенаправленно «зажимали» документы женщины, и даже не факт, что конкретных работников можно упрекнуть в чиновничьем равнодушии – в первые годы существования материнских наград работники исполкомов были загружены выявлением многодетных матерей и заполнением на них документов, при том, что штат делопроизводителей

был вовсе не велик. Не известно даже, ускорило ли решение вопроса письмо на имя М.И. Калинина – Указ Президиума Верховного Совета СССР был подписан лишь 31 декабря 1946 года, уже после смерти «всесоюзного старосты» [21, л. 2].

В некоторых случаях спущенные в облисполком из Верховного Совета СССР письма недовольных граждан вызвали бурную переписку между всеми сторонами конфликта. Иногда в таких документах можно увидеть некие бытовые подробности, дающее представление о жизни обычных граждан в изучаемую эпоху. Интересна в данном плане растянувшаяся на четыре года история с многодетной матерью Верой Ефремовной Зиновьевой, колхозницы колхоза «2-я большевистская весна» Андреевского (ныне – Новодугинского) района. Ещё 25 сентября 1948 года Андреевский райисполком подготовил все документы на присвоение ей звания «Мать-героиня» и представил их в облисполком. В областной структуре решили уточнить фамилии некоторых детей, причём уточняли так долго, что срок действия полученных от этих самых детей справок успел истечь, и дело было возвращено в райисполком для переоформления. Причиной долгого разбирательства стала смена фамилии двумя младшими детьми – Александром и Дмитрием – с Зиновьевых на Степановых. Новая фамилия была образована от имени их отца, Степана Тимофеевича Зиновьева. В документах Александр так объяснял смену фамилии: «Просто не захотел носить фамилию Зиновьев, потому что её носил враг народа». Дети Зиновьевой, от которых требовалось получить справки, жили к тому времени в самых разных уголках СССР – в Коми АССР, Карагандинской области Казахской ССР, Подмоскovie, Москве, Ленинграде. Вышеупомянутый Александр Степанов-Зиновьев, хоть и пообещал запросить от братьев и сестёр справки, но так этого не сделал, зато написал письмо на имя председателя Президиума Верховного Совета СССР Н.М. Шверника, обвинив в волоките райисполком. В ответ председатель Андреевского райисполкома Д. И. Ковалёв писал: «Всё, что можно было сделать с нашей стороны, нами сделано, но когда её дети сами сознательно волокитят дело, а она как мать не способствует положению конца этой волоките, то все наши усилия тщетны» [19, л. 100-102]. Окончательно эта история закончилась только 3 июля 1951 года, когда Указ о присвоении звания «Мать-героиня» Вере Ефимовне Зиновьевой был подписан [16, л. 2].

Ещё одна нестандартная история связана с представительницей цыганской национальности Раисой Казимировной Белявской. Цыганок среди награждённых в советское время многодетных матерей было немало. На момент заполнения документов в райисполкоме – в январе 1946 года – она жила в деревне Красицы Гжатского (ныне – Гагаринского) района Смоленской области с

десятью своими детьми. Указ о присвоении ей звания «Мать-героиня» был подписан 24 мая 1946 года, однако положенные Грамоту и нагрудный знак вручить ей не успели и были вынуждены вернуть их в отдел наград Верховного Совета СССР – как указано в документах, «поскольку ушла с табором в неизвестном направлении»[14, л. 235].

Вручение наград сопровождалось заполнением актов о вручении, типичных для советской наградной системы. Интересно, что награды иногда вручались даже после смерти награждаемой – супругу или детям. Так, Мария Никифоровна Козлова, удостоенная звания «Мать-героиня» Указом от 20 мая 1960 года, скончалась до вручения Грамоты и нагрудного знака, ввиду чего последние были переданы её детям на вечное хранение. В те годы это была ещё довольно редкая практика – подавляющее большинство орденов и медалей было положено после смерти награждённого сдавать государству[20, л. 27].

Последний Указ Президиума Верховного Совета СССР о присвоении звания «Мать-героиня», в котором фигурировали смолянки, был подписан 23 января 1990 года. Тогда его были удостоены: работница совхоза «Демидовский» Вяземского района Вера Михайловна Андреева, жительница посёлка Мальцево Сычёвского района Вера Васильевна Гусева и жительница Смоленска Надежда Александровна Ермолаева. После изменения Конституции СССР в марте 1990 года наградные полномочия перешли к Президенту СССР М. С. Горбачёву. 14 ноября 1991 года он подписал единственный Указ о присвоении званий «Мать-героиня», в котором фигурировали жительницы Смоленщины. Двумя последними матерями-героинями в Смоленской области стали жительница города Велижа Людмила Леонидовна Карпова и жительница города Вязьма Светлана Викторовна Титенок.

Всего же за период с 1944 по 1991 годы Почётного звания «Мать-героиня» были удостоены 507 смолянок, родивших и воспитавших минимум 10 детей каждая. 1045 женщин Смоленщины получили ордена «Материнская слава» 1-й степени, 2728 – ордена «Материнская слава» 2-й степени, 6622 – ордена «Материнская слава» 3-й степени, 11597 – медали Материнства 1-й степени, 26098 – медали Материнства 2-й степени. Конечно, некоторые из женщин последовательно получили все награды, но чаще всё же ситуация, когда получили только максимальные.

Распад Советского Союза отнюдь не унёс в прошлое материнские награды как класс. На постсоветском пространстве звание «Мать-героиня» сохранено на Украине (присваивается от 5 детей)[23], в Киргизии (от 7 детей)[5] и в Приднестровской Республике (от 10 детей)[3, с. 24-26].

В России наследниками советской системы материнских наград являются орден «Родительская слава» и медаль этого ордена, учреждённые в пору президентства Д.А. Медведева. Интересно, что вручаются эти награды одновременно и матери, и отцу, различаясь лишь способом подвеса – у женщин на банте, у мужчин на пятиугольной колодке[12].

Однако вручаются орден и медаль достаточно редко, гораздо чаще многодетных матерей удостоивают региональных наград. На Смоленщине с 2008 года вручают Почётные знаки Смоленской области «Материнская слава» имени Анны Тимофеевны Гагариной – матери первого космонавта, нашего земляка[6]. Можно сказать, что они тоже являются наследниками материнских наград, впервые появившихся в Советском Союзе более 75 лет назад и ставших олицетворением общественного уважения к традиционному институту семьи, к женщинам и их нелёгкой доле рождения и воспитания детей – будущего страны.

Подводя итоги, можно отметить следующее. Советская власть стала родоначальником уникального явления в мировой истории наград. Конечно, нельзя сказать, что основной причиной послевоенного подъёма рождаемости были именно материнские ордена и медали, массово раздаваемые многодетным матерям. Скорее они стали штрихом, который довершил общую систему, знаменующую собой озабоченность государства вопросами улучшения демографической ситуации. Нельзя не отметить и то, что сильны были ещё вековые, особенно деревенские, традиции, и сама рождаемость стала сильно падать уже в следующую эпоху советского строя, связанную со всё большей урбанизацией, увеличивающейся долей городского населения.

В принципе, можно сделать вывод, что наградное стимулирование рождаемости играло пусть и не главную, но всё же ощутимую роль в улучшении демографической ситуации в стране. По крайней мере, в моральном плане, ведь женщины ощущали, что, осуществляя предназначенную самой природой свою функцию – рождение детей – они не будут забыты государством, будут окружены его заботой. Ведь государство, продолжая на протяжении всего послевоенного времени существования СССР вручать материнские награды, подчёркивало, что демографическая ситуация в стране является предметом его повышенного внимания. Но материнские награды стали важнейшим элементом нематериального стимулирования, которое в Советском Союзе было поставлено на очень высокий уровень. Более того – советский опыт, как показано выше, востребован и в наши дни, когда многие государства бывшего СССР также озабочены вопросами подъёма рождаемости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманаев П.В. Советская наградная система. – М.: Фонд «Русские витязи», 2014.
2. Ведомости Верховного Совета СССР, 1944, № 37.
3. Государственные награды Приднестровской Молдавской Республики. – Бендеры: Полиграфист, 2010.
4. Жиромская В.Б. Демографическая история России в 1930-е гг. Взгляд в неизвестное. – М.: РОССПЭН, 2001.
5. Закон Кыргызской Республики «О государственных наградах и почетных званиях Кыргызской Республики». [Электронный ресурс] // Сайт мэрии г. Кара-Балта. URL: <http://kara-balta.kg/novosti/%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD-%D0%BA%D1%8B%D1%80%D0%B3%D1%8B%D0%B7%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B9-%D1%80%D0%B5%D1%81%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B8-%D0%BE-%D0%B3%D0%BE%D1%81%D1%83%D0%B4%D0%B0/> (дата обращения: 22.03.2022).
6. Закон Смоленской области от 28 мая 2008 года № 72-з «О почетном знаке Смоленской области «Материнская слава» имени Анны Тимофеевны Гагариной». [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/939011556> (дата обращения: 22.03.2022).
7. Иванов Ф.Н., Минин И.В. Наградная система Союза ССР: учебное пособие по курсу «Вспомогательные исторические дисциплины» (фалеристика). – Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского гос. ун-та, 2010.
8. Кузнецов А.А., Чепурнов Н.Н. Наградная медаль. В 2-х тт. Т. 2. 1917-1988. – М.: Патриот, 1995.
9. Малинкин А.И. Женские награды в России: опыт исследования по социологии наградного дела. // Мир России, 2004, Т. XIII, № 2. – С. 96-114.
10. Сборник законов СССР и Указов Президиума Верховного Совета СССР 1938-1944 гг. – М.: Ведомости ВС СССР, 1945.
11. Сборник законодательных актов о государственных наградах СССР. – М.: Известия, 1987.
12. Указ Президента Российской Федерации № 775 от 13.05.2008. [Электронный ресурс] // Сайт Министерства труда Российской Федерации. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/president/ukaz/21> (дата обращения: 22.03.2022).
13. Государственный архив Смоленской области (далее – ГАСО). Ф. 2361. Оп. 7. Д. 79.
14. ГАСО. Ф. 2361. Оп. 7. Д. 118.
15. ГАСО. Ф. 2361. Оп. 7. Д. 119.
16. ГАСО. Ф. 2361. Оп. 7. Д. 147.
17. ГАСО. Ф. 2361. Оп. 7. Д. 187.
18. ГАСО. Ф. 2361. Оп. 7. Д. 207.
19. ГАСО. Ф. 2361. Оп. 7. Д. 236.
20. ГАСО. Ф. 2361. Оп. 7. Д. 350.
21. ГАСО. Ф. 2361. Оп. 7. Д. 514.
22. ГАСО. Ф. 2361. Оп. 7. Д. 646.
23. Закон України № 1549-III «Про державні нагороди України». [Электронный ресурс] // Сайт Верховной Рады Украины. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1549-14> (дата обращения: 22.03.2022).

© Семенов Сергей Евгеньевич (alarm-xxx@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АДМИНИСТРАТИВНАЯ РЕОРГАНИЗАЦИЯ СТАТИСТИЧЕСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Скопа Виталий Александрович

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

ADMINISTRATIVE REORGANIZATION OF STATISTICAL INSTITUTIONS IN THE RUSSIAN EMPIRE IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

V. Skopa

Summary: The article deals with the process of reforming statistical institutions in the Russian Empire in the second half of the 19th century. The main milestones in the design of statistical structures are determined. Special attention is paid to the statistical council as a centralizing body. The key goal of the council was to determine the methods for collecting and systematizing statistical data within the territorial boundaries of the entire state. Separately, it was determined that the council unifies all statistical work. This document laid down the organizational and controlling function of the council in terms of administrative statistics and significantly expanded the organizational foundations of the administrative structure.

Keywords: statistical council, ministry, Russian Empire, accounting, state statistics.

Аннотация: В статье рассматривается процесс реформирования статистических учреждений в Российской империи во второй половине XIX века. Определены основные вехи оформления статистических структур. Отдельное внимание обращено на статистический совет как централизующий орган. Ключевая цель совета заключалась в определении приемов сбора и систематизации статистических данных в территориальных границах всего государства. Отдельно определялось, что совет унифицирует все статистические работы. Данный документ закладывал организационно-контролирующую функцию совета по части административной статистике и существенно расширял организационные основы административной структуры.

Ключевые слова: статистический совет, министерство, Российская империя, учет, государственная статистика.

Исследование исторического опыта становления, развития и деятельности статистических учреждений в XIX – начале XX в. обусловлена изменениями общественного отношения к изучению и использованию научно обоснованных статистических данных, характеризующих экономическое, политическое и социокультурное развитие страны. Актуальность рассматриваемой проблемы подчеркивается ведущейся среди историков дискуссией о роли количественных и качественных статистических источников в исторических исследованиях. Самостоятельным объектом дискуссии является определение адекватности источников, в том числе статистического материала, который во многом зависит от уровня «зрелости» и развития статистических учреждений.

Переосмысление и реконструкция процесса действовавшей системы статистического учета в Российской империи вызывает интерес не только у историков, но и статистиков, административных и государственных служащих. Данный интерес во многом объясняется стремлением выявить и проанализировать новые закономерности развития административных структур, компаративно соотнести и выделить ключевые элементы и

дефиниции системы, обосновать важность и высокую потребность статистического учета в период активного развития капиталистических отношений – вторая половина XIX века.

Историю Российской административной статистики, а вместе с тем и учреждений, рационально отсчитывать начиная с учреждения министерств 1802 года. Данный переход заложил начало отраслевого управления, а вместе с тем, внутренне подталкивал к зарождению статистического учета по отраслям. До этого времени сбор разных данных для правительства, которые были необходимы, формировали без центрального ведомства и, важно заметить, эти данные поступали крайне разрозненно, асинхронно и не всегда надлежащим образом [4]. К тому же многие сведения и вовсе отсутствовали, на что указывают регулярные повторные запросы из различных ведомств как по горизонтали административных единиц – министерство коммерции, народного просвещения, финансов и внутренних дел, так и вертикали – министерство-губерния. По этому поводу интересной представляется оценка Ю. Э. Янсона «Российская административная статистика никогда не представлялась законодателю и служащим в виде цельной системы. Большинство уз-

конений и распоряжений оставались неотменными и после издания новых по тому же предмету. По большому счету весь массив статистических данных формировался исконно на местах посредством привлечения местного населения и административно-полицейской службы» [8].

Первое официальное статистическое учреждение возникло в 1811 году при Министерстве полиции. Она просуществовала до 1827 года фактически формируя крайне необходимый материал для ведомств. Процесс формирования сведений являлся фрагментарным и разномысленным, при этом многие сведения по отдельным регионам и вовсе отсутствовали. В нём сосредотачивалась статистика движения населения, хозяйственные вопросы, общий административно-государственный учёт. Главное же масса статистического материала сосредотачивалась в Министерстве финансов и в разных его департаментах [6]. Рост статистических данных, высокая потребность в выверенном и верифицированном материале принуждали администрацию к формированию самостоятельного статистического органа. Влияние объективных факторов, к числу которых можно отнести высокую потребность в адекватных статистических сведениях, системное их формирование в итоге, привели к тому, что в 1832 году с учреждением Министерства внутренних дел на него возложили и те отрасли статистики, которые лежали на Министерстве полиции, но при этом функционально деятельность созданного министерства была расширена [2].

Во вновь учрежденном Министерстве было создано статистическое отделение. Она состояла при совете Министерства и просуществовала в таком виде до 1852 года, когда был преобразован статистический комитет [1].

Важнейшими вехами организации статистического учета в Российской империи можно отметить следующие годы: 1834 год – было издано положение о губернских и областных статистических комитетах и, 1837 год – наказ губернаторам, который во многом детализировал и конкретизировал сферу деятельности в части статистического учета.

В 1852 году было издано Высочайшее повеление «образование статистического отделения» [9]. Данный документ расширял функции ведомства, а министру предоставлялось право определять как внутреннее устройство комитета, так и порядок действий, при этом определялись суммы необходимые на функционирование созданной структуры. Решение финансовой стороны дела существенно раскрепощало процесс функционирования учреждения.

В 1857 году произошли очередные изменения – преобразован ЦСК, структурно имеющий два отдела.

Каждый отдел состоял из трех непременных членов из которых один заведовал ходом дел и перепиской. Они избирались министром внутренних дел из лиц, состоящих при Министерстве, то есть фактически это были государственные служащие.

По положению 1857 года непосредственно подчинялись комитету все статистические работы и проверка полученных сведений. К тому же деятельность губернских статистических комитетов тоже подлежала контролю со стороны комитета. Данная унификация дел позволяла системно, хоть и не всегда, формировать сведения и подвергать их верификации. С 1860 года министр ведомства являлся непосредственным членом государственного совета с представлением сведений по статистике. В этом же году министру было поручено составить подробную программу и инструкцию для производства работ губернским статистическим комитетам [3]. На деле преобразование центрального комитета затянулось и окончательно положение было утверждено только в апреле 1863 года. Новое положение сравнительно с прежней редакцией представляло существенную разницу, которая заключалась в двух вещах: во-первых, была определена функция комитета – это направление статистических работ, их организация и содержание и во-вторых – это техническая обработка сформированного материала [6].

По положению 1863 года созданный совет состоял под «председательством товарища министра внутренних дел, членов двоякого рода: непременных, куда относили директора центрального комитета, академика академии наук по кафедре статистики и политической экономии, управляющего статистическими отделениями главного штаба военного Министерства, департамента сельского хозяйства, Министерства государственных имуществ и других министерств и главных управлений; и совещательных, куда относили тех, которые назначались от ведомств и которые не имели особых статистических отделений» [5].

Генеральная цель совета заключалась в определении приемов сбора и систематизации статистических данных в территориальных границах всего государства. Отдельно определялось и то, что совет унифицирует все статистические работы. В результате учрежденной структуре вменялось: организовывать и курировать общеимперские статистические кампании; осуществлять непосредственный контроль за производством статистических обследований, проводимых самостоятельно отдельными административными структурами; разрабатывать и внедрять переписные формы, которые имеют единую основу для все регионов или ведомств; в соответствии развитию теории и практики статистического учета способствовать улучшению формированию и регистрации статистического материала. В данном случае

учитывались и достижения, которые были оформлены на международных статистических конгрессах.

В таком виде отредактированное положение о совете представляло собой попытку создать такой орган, который бы объединял все статистические работы, которые производились разными ведомствами [10]. На самом деле совет должен был входить в обсуждение способов сбора статистических данных не только в тех случаях, когда для того требовалось соглашение разных ведомств, но и в тех, когда сведения формировались отдельными ведомствами для себя. Фактически была создана надсистемная структура.

Обозначенный функционал совета являлся его неотъемлемой обязанностью. Положение не определяло вовсе при каких обстоятельствах и каким путем могли возникать в Совете суждения о вопросах учета. Сам состав совета едва ли обеспечивал надлежащую силу его решения. Председателем его был товарищ одного из министров, члены – это подчинённые чиновники разных ведомств, а также лица, которые «имели нравственный авторитет». Представителей науки в совете не было, если не считать академика по кафедре статистики.

Главной причиной неудачи первой попытки создать центральное для всей административной статистики учреждения само Министерство внутренних дел считало неопределенность предметов ведомства и отношение к другим центральным управлениям в том виде как они были определены положением 1863 года.

Новое положение 1875 года определяло абсолютно новые задачи данной структуры: во-первых, был определен точный круг деятельности ведомства; во-вторых – определено отношение совета как к министерству внутренних дел, так и другим управлениям. Проект нового положения обратил внимание на усиление авторитета совета и полагал возможность достигнуть его: во-первых, тем, чтобы в председатели совета назначалось лицо, «заявившее себя специальными познаниями по административной статистике и занимавшееся статистическими исследованиями о России»; во-вторых, «назначения в число членов совета по высочайше утвержденному представлению министра внутренних дел лиц известных статистическими трудами» [8]. Причины, по которым председательство в совете предполагалось возложить на особое лицо специально знакомое с делом статистики заключалась в том, что «такое лицо будет иметь возможность и время неуклонно следить за потребностями и успехами постоянно расширяющегося свою область и совершенствующимся в своём развитии статистического дела как в России, так и в других государствах» [8]. Той же целью предполагалось, что членом совета в обязательном порядке будет председатель отделения статистики Императорского русского географи-

ческого общества. Наконец проект указывал, что в числе задач совета входит «забота о правильном устройстве местных статистических органов» [9].

Настоящее устройство губернских органов административной статистики представлялось еще далеко несовершенным. Весьма желательно и даже необходимо, как писал Ю. Янсон, «для успеха административной статистики, чтобы все вопросы обсуждались компетентными в коллегиальных учреждениях лицами» [8]. Для достижения возможного совершенства в деле сбора статистических данных необходимо было позаботиться и об определении, как и какими способами должны формироваться статистические данные не только на уровне министерств, но и регионов, так как в последствии «будут отражены в губернаторских отчетах» [10].

В первоначальном проекте положения о совете, который был составлен Министерством внутренних дел, мы видим, что права его определялись широкими полномочиями. Фактически все Министерства лишались автономии в части статистического учета. В этом виде проект встретил сильную оппозицию со стороны почти всех заинтересованных ведомств так как существенно ограничивалась их самостоятельность, и устанавливался контроль со стороны статистического совета как высшего органа административной статистики.

Председатель совета назначался по предложению рекомендации министра внутренних дел. Ученое сообщество в административной структуре было увеличено за счет включения профессора статистики из Императорского Санкт-Петербургского университета.

Данный документ фактически закладывал организационно-контролирующую функцию совета по части административной статистике, куда относили «установление правильных и верных способов сбора и обработки статистических сведений по всей империи» [7]. Ключевым пунктом документа являлось то, что исключительно только совет рассматривал вопросы, которые касались устройства статистической части или самих статистических работ. В первую очередь это касалось общегосударственных кампаний.

Итак, как видим, документ несколько расширял и систематизировал организационные основы и функциональную направленность административной структуры – статистического совета. Улучшение состояло только в том, что само Министерство внутренних дел обязано было вносить на «заклучение совета свои предложения относительно статистических работ и устройство статистической части в губерниях и в том, что вопрос о производстве переписи населения не мог быть теперь разрешен без участия совета» [8]. Анализируя положение можно отметить, что задачи и функции совета выстра-

ивались следующим образом: обсуждение способов работ по административной статистике (сюда были отнесены различные формы учета); изучение ранее проведенных статистических работ и их анализ, для дальнейшего использования; определение системного издания статистических сведений; организация особых статистических учреждений в разных ведомствах; разработка мер по совершенствованию статистических работ [11].

Таким образом, реформирование системы статисти-

ческого учета, а вместе с тем и организация статистического совета как высшего органа, закрепило централизованную основу в формировании статистических данных как стратегического ресурса в управлении. Унификация статистических работ и прописываемый регламент их выполнения способствовал системному формированию сведений по всей империи. Учрежденная структура во многом являлась координатором в деятельности региональных статистических центров, прописывая методическое обеспечение статистических обследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьячков М.Ф. История статистики. М., 1963. – 217 с.
2. Елисеева И.И. История государственной статистики России. 1811–2011. М., 2013. – 187 с.
3. Каблуков Н.А. Статистика. Изд. 2-е, пересм. и доп. М., 1915. – 384 с.
4. Плошко, Б.Г. История статистики. М., 1990. – 294 с.
5. ПСЗРИ Собр. 2. Т. 38. Отд. 1. № 39556.
6. Сборник циркуляров и инструкций Министерства внутренних дел с учреждения Министерства за 1865 год. СПб., 1865. – 361 с.
7. Штейнфельд Н.П. Дневник заведующего переписным участком в глухой провинции // Русское богатство. 1897. Октябрь.
8. Янсон Ю.Э. Сравнительная статистика России и западноевропейских государств. – СПб., 1878. – Т. 1: Территория и население. – XVI. – 373 с.
9. Янсон Ю.Э. Теория статистики: краткий курс, по лекциям проф. Ю.Э. Янсона (с изм. и доп.). СПб., 1907. – 47 с.
10. Янсон Ю.Э. Устройство правильной переписи населения в России (продолжение) [Текст] // Сборник государственных знаний / под ред. В.П. Безобразова. СПб., 1875. Т. 2. – С. 86–124.
11. Бушен А.Б. Об устройстве источников статистики населения в России. СПб., 1864. – 247 с.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Алтайский государственный педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ С АДАптиРОВАННЫМ УЧЕБНЫМ МАТЕРИАЛОМ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

FEATURES OF INDEPENDENT WORK OF FOREIGN MILITARY PERSONNEL WITH ADAPTED EDUCATIONAL MATERIAL IN THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY

L. Aseykina
L. Kashina

Summary: The article is devoted to the independent work of foreign servicemen as an important part of pedagogical interaction in solving the problem of accessibility of teaching the specialty language of some groups of cadets. The features of independent work with adapted materials of textbooks are investigated; a complex of interrelated pedagogical conditions is considered, the fulfillment of which makes this work effective, ensuring the formation of professional speech competence at all stages of teaching the discipline; recommendations on methodological support of independent work of cadets in its organization, management and provision of training facilities are given.

Keywords: foreign military personnel, specialty language, accessibility, professional speech competence, adapted educational materials, independent work.

Асейкина Лариса Степановна

К.п.н., доцент, Краснодарское высшее военное
авиационное училище летчиков
l.aseykina@gmail.com

Кашина Лариса Георгиевна

старший преподаватель, Краснодарское высшее военное
авиационное училище летчиков

Аннотация: Статья посвящена самостоятельной работе иностранных военнослужащих как важной части педагогического взаимодействия в решении проблемы доступности обучения языку специальности некоторых групп курсантов. Исследуются особенности самостоятельной работы с адаптированными материалами учебных пособий; рассмотрен комплекс взаимосвязанных педагогических условий, выполнение которых делает эту работу эффективной, обеспечивая формирование профессиональной речевой компетенции на всех этапах обучения дисциплине; даны рекомендации по методическому сопровождению самостоятельной работы курсантов в ее организации, руководстве и обеспечении средствами обучения.

Ключевые слова: иностранные военнослужащие, язык специальности, доступность, профессиональная речевая компетенция, адаптированные учебные материалы, самостоятельная работа.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО и Приказа Министерства обороны РФ самостоятельная работа курсантов военного вуза является «частью учебной деятельности обучающихся по освоению основной профессиональной образовательной программы и организуется в целях закрепления и углубления полученных знаний и навыков, поиска и приобретения новых знаний, а также выполнения учебных заданий, подготовки к предстоящим занятиям, зачетам и экзаменам» [1, с. 10]. 50% общей трудоёмкости учебной нагрузки должно выполняться обучающимися без непосредственного контакта с преподавателем или управляться преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы. «Преподаватель организует учебный процесс, познание же осуществляется сугубо индивидуально самими учащимися» [11, с. 338].

Оптимизация организации и «содержания самостоятельной работы иностранных военнослужащих является важным направлением совершенствования их подготовки в военных вузах России» [9, с. 45], поэтому актуализируется педагогическое взаимодействие в целях

формирования компетенций курсантов в этой работе, ее методического обеспечения и педагогического сопровождения.

Решение лингводидактических задач обучения дисциплине «Язык специальности» во многом опирается на самостоятельную учебную деятельность иностранных военных специалистов (далее – ИВС), которая должна способствовать «созданию познавательной мотивации и заинтересованности, а в последующем самостоятельности мышления, самоорганизации воспроизводимой и порождаемой речи, ее самоконтролю на разных этапах профессиональной подготовки» [6, с.111].

Изучение проблем обучения ИВС первого курса (опрос, анализ объективных показателей) выявило основные причины трудностей в освоении аутентичного материала учебного пособия по языку специальности: слабое владение русским языком (40% опрошенных), сложность учебно-методических материалов (35% респондентов), непривычная организация учебного процесса, в том числе и самостоятельной работы (20% опрошенных) [3]. Предложенный объем, лексико-грам-

матическое и смысловое наполнение текстов и заданий пособия в пределах обозначенного в тематических планах лимита времени стали малодоступными, что снизило мотивацию ИВС к обучению, создало барьеры в изучении общеобразовательных и профильных дисциплин.

В связи с этим актуальным является обеспечение доступности обучения для некоторых групп ИВС, создания им оптимальных условий для развития самостоятельности, дифференцированный подход к организации учебного процесса [10] и педагогического взаимодействия, методическая обработка (адаптация) учебных материалов. Это позволит курсантам не только осваивать учебную программу по дисциплине, но и усилит мотивацию к обучению, будет стимулировать их познавательную активность [2] и откроет перспективы для успешной самостоятельной учебной работы.

Наша статья нацелена на изучение особенностей самостоятельной работы ИВС с адаптированным учебным материалом по языку специальности, ее роли в формировании профессиональной речевой компетенции. В задачи исследования входит выявление педагогических условий в обеспечении эффективности самостоятельной работы ИВС и выработка методических рекомендаций для ее организации на разных этапах обучения.

Научная новизна исследования состоит в определении специфики самостоятельной учебной деятельности некоторых групп иностранных курсантов, изучающих язык специальности в созданных адаптационных условиях, и обозначении лингводидактического аспекта педагогической работы для достижения целей обучения дисциплине.

В поиске оптимальных способов решения поставленных задач и теоретического обоснования данного исследования нами определены основные принципы и методологические подходы: компетентностный, дифференцирующий, личностно-деятельностный, текстоцентрический и системный.

Самостоятельную учебную деятельность обучающихся следует рассматривать с позиций системного подхода как совокупность взаимосвязанных компонентов:

- целевого (принятие субъектами образования целей обучения дисциплине, понимание цели выполняемой самостоятельной работы и конкретного задания);
- стимулирующе-мотивационного (формирование познавательных потребностей в профессиональной сфере, стимулирование мотивации к самостоятельному изучению дисциплины);
- содержательного (обеспечение выполнения ФГОС и программы по языку специальности, освоение материала адаптированных учебных пособий);

- процессуального (организация самостоятельной работы, применение разных форм, приемов, методов и средств для активизации обучающихся);
- контрольно-оценочного (контроль, диагностика самостоятельной учебной деятельности и самоконтроль, оценка и самооценка результатов работы).

Все перечисленные компоненты подчинены цели обучения дисциплине, при этом самостоятельная работа является «приоритетным направлением в решении задач обучения языку специальности, важнейшей формой творческого целенаправленного подхода к обучению» [6, с. 111]. Ее результаты – показатель эффективности процесса обучения. Вполне очевидна значимость изучения факторов, обеспечивающих успешную реализацию всех компонентов самостоятельной учебной деятельности.

Анализ научно-методической литературы и практический опыт организации самостоятельной работы ИВС позволяют предположить, что ее эффективность может быть достигнута при выполнении комплекса взаимосвязанных педагогических условий, а именно:

- сформированы навыки самостоятельной учебной деятельности на довузовском этапе обучения;
- учитываются уровень владения русским языком, национальные и индивидуальные особенности обучающихся для организации дифференцированного обучения;
- осуществляется соответствующее методическое сопровождение самостоятельной работы ИВС по языку специальности (организация и управление, снабжение средствами обучения).

Компетентностный подход в военном образовании требует такой организации учебного процесса, которая предполагает формирование военно-профессиональных компетенций, в том числе профессиональной речевой компетенции, умений и навыков курсантов в самостоятельной учебной деятельности. Однако у многих иностранцев, получающих образование в военном вузе РФ, навыки самостоятельной работы недостаточно сформированы [9, 10] в силу объективных причин (например, отсутствие подобной работы или иные требования к ней в практике национального образования), индивидуально-психологических и ментальных особенностей. Следует учитывать различное восприятие курсантами учебного материала, темп, стиль, характер самостоятельных действий, отношение к личному времени и разный уровень адаптивных способностей.

Подготовительный курс – стартовая площадка для обучения в российском военном вузе – адаптирует иностранцев к условиям новой образовательной и социокультурной среды. Здесь формируется их познава-

тельный интерес к стране пребывания и ее культуре, к русскому языку как языку общения и профессионального обучения, к результатам собственной работы, а также закладываются основы самостоятельной учебной деятельности. Более сложной является задача воспитания трудолюбия, сознательного отношения к труду, умения преодолевать различные трудности. Если в процессе обучения начинают работать «воля, эмоции, то они, создавая благоприятный мотивационный фон, неизбежно будут способствовать активизации познавательного интереса, внутренней потребности в приобретении знаний» [7, с. 195]. Поддерживают интерес и активизируют самостоятельность ИВС разнообразные методические приемы, дидактические игры, творческие задания в сочетании с внеаудиторной социокультурной работой.

Учет объективных факторов адаптации ИВС, их национальных и индивидуальных особенностей, интересов и потребностей требует личностно-деятельностного и дифференцированного подходов к методическому обеспечению самостоятельной работы на занятиях и во время самоподготовки. Уже в довузовской подготовке особое внимание уделяется группам позднего заезда и ИВС с недостаточным опытом самостоятельности в учебе. Преподавателю важно использовать вариативные по содержанию тексты и задания, обеспечивать обратную связь: оказывать консультативную помощь во внеаудиторное время, руководить самостоятельной работой курсантов, контролировать ее выполнение и анализировать результат.

Многие методисты [4, 11 и др.] считают, что в настоящее время внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс подготовки иностранных абитуриентов в вузы РФ является обязательным условием интенсификации и оптимизации учебного процесса. «Расширение электронного образовательного пространства для изучающих русский язык как иностранный способствует доступности обучения, получению образовательных услуг в индивидуальном режиме» [4, с. 18]. В условиях военного вуза актуальными являются компьютерные презентации, справочно-информационные источники (переводчики, словари) и аудиоматериалы лингафонного кабинета, электронные учебные пособия для основных курсов.

Методисты считают, что «самостоятельную работу обучающихся во время самоподготовки и на занятии следует проводить в тесном единстве с аудиторной работой под непосредственным руководством преподавателя, поскольку оба вида деятельности имеют одну цель – формирование языковой и речевой компетенции будущего военного специалиста» [5, с. 224]. Активность и заинтересованность ИВС в самостоятельной работе будет зависеть от реализации принципов сознательности, доступности и индивидуальности.

Обучающиеся должны осознавать цели и смысл работы, условия выполнения каждого конкретного задания. Задача преподавателя – обучить курсантов рациональным приемам самостоятельной деятельности и распределению времени выполнения работы в зависимости от ее характера, возможностей ИВС, их опыта и уровня знаний. С помощью преподавателя курсанты овладевают навыками поиска информации в словаре и тексте, приемами запоминания и алгоритмом самопроверки работы. Знание задач и объема работы, сроков ее представления и критериев оценки, понимание последовательности действий побуждают обучающихся к концентрации внимания и усилий.

Мотивацию поддерживают и стимулируют разнообразные способы поощрения ИВС за успехи в учебе и творческой деятельности, а также современные компьютерные технологии, на основе которых разрабатываются учебно-информативные и иллюстративные материалы, тесты (тренировочные, текущего и промежуточного контроля знаний), индивидуальные раздаточные материалы.

Задачи изучения дисциплины «Язык специальности» реализуются с позиций текстоцентрического подхода, а формирование компетенций в самостоятельной работе с профессиональным текстом осуществляется поэтапно при выполнении ИВС комплекса обучающих, структурно-содержательных, обучающе-контролирующих и контролирующих заданий [6] на занятиях и самоподготовке коллективно, по парам или индивидуально.

Начальный этап обучения языку специальности (первый курс) позволяет отметить реальные результаты формирования у ИВС коммуникативной компетенции и навыки самостоятельности, обнаружить проблемные зоны в предвузовской адаптации. По ее итогам принимается решение об организации дифференцированного обучения некоторых групп позднего заезда, курсантов с проблемами сложной адаптации и здоровья, социокультурными и психологическими особенностями (менталитет, мотивация, уровень образования, знание иностранных языков).

В соответствии с принципами научности, доступности и необходимой достаточности в изучении специальных текстов и языковых явлений следует осторожно и корректно устранять причины трудностей работы с аутентичными материалами учебных пособий, подвергая их методической обработке. Адаптированные материалы становятся понятными, а значит, эффективными, поскольку опираются на языковое сознание и языковую картину мира ИВС, учитывают их особенности и уровень знаний. Уже во время адаптации необходимо тщательно отобрать и методически оправданно распределить учебный материал для самоподготовки и занятий с пре-

подавателем.

На наиболее сложном, начальном этапе обучения особенно важна предварительная подготовка к занятию. Для этого составлены методические рекомендации, которые доступны каждому курсанту и являются частью учебно-методического комплекса дисциплины. Они содержат подробные инструкции и опоры для выполнения заданий во время самоподготовки. Лексику целесообразно изучать на двух уровнях, опираясь на родной язык курсантов. Сначала они самостоятельно знакомятся со списком терминов и словоблоками текста предстоящего занятия, семантизируют новые слова, используя двуязычные словари. Затем на уроке в предтекстовых заданиях преподаватель проверяет и корректирует самостоятельную работу, для чего используются синонимы, однокоренные слова, значения морфем, средства наглядности, изучается употребление лексических единиц в предложениях текста, а в лингафонном кабинете на самоподготовке ведется отработка навыков произношения. Кроме того, решение возникших в обучении проблем и дополнительная тренировочная работа с изучаемыми языковыми явлениями возможна во время внеаудиторных практикумов и консультаций.

В связи с наличием у ИВС сложностей в переосмыслении содержания текстов предлагаемые задания самостоятельной работы должны максимально отражать информативное и языковое наполнение конкретных текстов. Курсанты выполняют обучающие задания на узнавание изученного материала, поиск в тексте указанных единиц, тестовый выбор наиболее полного и конкретного варианта ответа на вопрос и т.д.

Для снятия трудностей особое внимание уделяется опорам: моделям выполнения заданий, вспомогательному материалу для построения высказываний, вариантам для выбора языковых средств, иллюстративному материалу, ключевым словам текста, конструкциям научного стиля речи («квалификации», «состава», «назначения» и др.) и т.д. Также необходимо научить обучающихся в информационном содержании и языковом оформлении текста и заданий видеть (а при аудировании и слышать) определенные опоры, облегчающие восприятие и понимание чужой речи. В этом случае курсантам «одинаково важно научиться пользоваться готовыми (объективными) опорами и создавать свои (субъективные)» [5, с. 225].

Следовательно, в начале обучения языку специальности особенно важна роль преподавателя в обеспечении курсантов необходимыми средствами обучения, в создании для них условий максимальной опеки самостоятельной работы с типовыми и частотными единицами языка, в контроле работы и диагностике уровня речевой самостоятельности ИВС и эффективности педагогического взаимодействия.

Следующий этап изучения дисциплины и повышения уровня самостоятельности в учебной работе (второй курс) отличается языковой и смысловой вариативностью, направлен на обучение приемам трансформации, уточнение или дополнение информации, создание предложений и микротекстов. Задания на составление предложений по синтаксическим моделям с использованием слов, словосочетаний и смысловых блоков, данных в лексической справке, сочетаются с упражнениями на подстановку пропущенных слов и элементов текста. А для заданий по синтаксической и синонимической замене следует использовать образцы-эквиваленты.

Адаптированный учебный материал содержит задания разного уровня трудности. Например, самостоятельно или с преподавателем заполняются таблицы, составляются схемы различных классификаций, а последующий пересказ фрагментов профессионального текста с использованием лексических опор выполняется избирательно и по желанию курсанта. Дифференциация заданий в раздаточном материале поддерживает мотивацию ИВС к обучению, помогает в реализации возможностей курсантов, а дополнительная информация по тематике занятия в рубрике «Знаете ли вы, что ...» стимулирует их интерес своей профессиональной значимостью и актуальностью.

Структурно-содержательные задания организуют притекстовую работу в просмотре текста и выборе варианта его названия, в определении последовательности структурных частей и т.д., а послетекстовая работа посвящена интерпретации текста, анализу его содержания и языкового оформления. Обучающе-контролирующие задания проверяют уровень понимания текста, формируют умения выстраивать ответ по коррекции предлагаемого высказывания (Задание. *Согласитесь, опровергните или дополните данные утверждения. В ответе используйте конструкции: «Я (не) согласен с тем, что ...», «Да, это так, но кроме того ...». Аргументируйте ответ*). К обучающе-тренировочной работе привлекается электронное учебное пособие, которое поддерживает интерес к обучению, помогает формировать автоматизм в употреблении терминологии и языковых конструкций, а также проводить текущий контроль и самоконтроль речевых компетенций ИВС.

В целом на втором курсе учебный материал постепенно усложняется заданиями на реконструкцию языковых единиц, разноуровневыми заданиями, которые расширяют рамки обычной самостоятельной работы и учитывают индивидуальные возможности курсантов, развивают познавательную активность и самостоятельность в выборе ими языковых средств учебно-профессионального общения.

На завершающем этапе изучения дисциплины (тре-

тий курс) для самостоятельной работы предлагается комплекс заданий по структурно-смысловому анализу текстов, повторению изученного материала, подготовке к экзамену. Этот этап обучения ИВС посвящен «контрольно-оценочному аспекту формирования речевой профессиональной компетенции» [5, с. 228], подведению итогов длительной совместной работы с преподавателем и демонстрации реальных результатов самостоятельной работы ИВС. Они уже абсолютно самостоятельно выполняют многие виды работы, например, выделение смысловых частей текста и написание плана, задания с элементами творчества (выбор правильного ответа при формулировке вывода к тексту, выражение собственного мнения по проблеме, решение реальной ситуативно-речевой задачи и др.). Совершенствуя умения и навыки самостоятельной работы, курсанты постепенно вырабатывают свою методику ее организации в достижении учебных целей, проявляют ответственность за результаты познавательной деятельности.

В условиях дифференцированного обучения ИВС вполне логична методическая обработка имеющегося экзаменационного материала при сохранении общих требований и комплекса заданий. Опыт в создании адаптированных вариантов аутентичного материала учебных пособий по языку специальности [2] позволил подготовить структурно аутентичные экзаменационные тексты и задания, соответствующие критериям аутентичности содержательно и формально, лексически, грамматически и функционально [8].

Подготовка к экзамену меняет характер обычной самостоятельной работы, подчиняет ее требованиям программы и критериям оценивания уровня профессиональной речевой компетенции. В обучающе-тренировочных заданиях доминирует письменная форма, и проводятся консультации с преподавателем. Курсанты совершенствуют навыки трансформации языковых конструкций и работы со специальным текстом: в определении его темы, коммуникативной задачи, ключевых слов, микротем, в составлении назывного плана и написании аннотации. ИВС готовятся к контролю знаний терминологии и аббревиатур, к ответам на вопросы по тексту и проверке уровня говорения и языкотворчества при выражении мнения по конкретной научно-технической проблеме. По сути, экзамен определяет у ИВС уровень речевой профессиональной компетенции, способность самостоятельно осваивать и обрабатывать специальную

информацию, общаться в авиационно-технической среде.

Наше исследование особенностей каждого этапа обучения языку специальности отдельных групп иностранных курсантов позволяет преподавателю осознать стратегии работы с ними, спланировать реализацию практических задач в педагогическом взаимодействии и методическом сопровождении самостоятельной деятельности ИВС.

Подводя итоги исследования, необходимо отметить следующие положения:

- при существующей проблеме доступности материалов учебных пособий для обучения иностранных военнослужащих языку специальности самостоятельная работа в аудитории и во время подготовки к занятиям становится важным фактором в развитии навыков самостоятельности и формировании профессиональной речевой компетенции;
- исследование показало, что эффективность самостоятельной учебной работы зависит от выполнения комплекса взаимосвязанных педагогических условий: успешной адаптации и формирования навыков самостоятельности в довузовской подготовке; учета объективных причин и субъективных особенностей ИВС, уровня их владения русским языком для реализации дифференцированного подхода к обучению языку специальности; соответствующего методического сопровождения самостоятельной учебной деятельности курсантов;
- комплексное использование средств обучения с активным привлечением информационно-компьютерных технологий повышает интерес к учебе и мотивационную активность ИВС, способствует эффективности их самостоятельной деятельности в изучении языка специальности;
- при сохранении базовых требований учебной программы и создании в обучении специальных условий ИВС смогут полноценно работать с адаптированными материалами учебных пособий, развивать самоконтроль и самоорганизованность, под руководством и с помощью преподавателей повышать уровень самостоятельности в формировании профессиональной речевой компетенции и военно-профессиональной подготовки в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ от 15 сентября 2014 г. № 670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/12107> (дата обращения: 29.03.2019).
2. Асейкина Л.С., Кашина Л.Г. Методическая обработка аутентичных учебных материалов по языку специальности для иностранных военнослужащих //

- Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 05/3. С. 11–16.
3. Асейкина Л.С., Кашина Л.Г. Обеспечение доступности учебных материалов по языку специальности для иностранных военнослужащих // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 09/2. С. 18–22.
 4. Баранова И.И., Демина Е.Е. Современные технологии в организации самостоятельной работы студентов в курсе русского языка // Труды IX Международной конференции «Международное сотрудничество в образовании и науке: Актуальные вопросы обучения иностранных студентов в российских вузах. 50 лет подготовительному факультету». Санкт Петербург, 20–23 мая 2015 г. Т.7. Современные технологии в обучении русскому языку как иностранному. – СПб., СПбПУ, 2015. С. 14–21.
 5. Биченок Л.П. Организация самостоятельной работы с иностранными военнослужащими в военном вузе // Вестник Чувашского университета. – 2018. – № 4. С. 224–230.
 6. Биченок Л.П. Самостоятельная работа как одна из составляющих обучения научному стилю на материале языка специальности в военном вузе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2020. – № 1 (106). С. 110–119.
 7. Закирьянова А.Х. Специфика организации самостоятельной работы обучающихся на занятиях по иностранному языку // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. Проблемы языковой подготовки сотрудников ОВД. – 2017. – № 17-2. С. 194–195.
 8. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. С. 18–23.
 9. Ромашов В.М. Оптимизация обучения иностранных военнослужащих основам самостоятельной работы в военных вузах России // Вестник Военного университета. – 2010. – № 1 (21). С. 42–45.
 10. Тенитилов П.С. Обучение иностранных военнослужащих на основе принципа доступности. Автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2018. – 24 с.
 11. Ходжаева М.Д. Самостоятельная работа студентов по русскому языку как средство повышения эффективности учебной и профессиональной деятельности будущего специалиста // Вестник Таджикского государственного университета права, бизнеса и политики. Серия гуманитарных наук. – 2014. С. 336–442.

© Асейкина Лариса Степановна (laseykina@gmail.com), Кашина Лариса Георгиевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ НОВОЙ ФОРМАЦИИ В ГОРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Борисова Юлия Вячеславовна

К.ф.н., Санкт-Петербургский горный университет
borisova1977@inbox.ru

TEACHING TO READ PROFESSIONALLY-ORIENTED TEXTS IN A FOREIGN LANGUAGE AS A KEY ELEMENT OF TRAINING GRADUATES OF A NEW FORMATION AT THE MINING UNIVERSITY

Yu. Borisova

Summary: In the system of professionally-oriented foreign language teaching at a technical university, one of the important competencies is working with texts in the specialty. Reading professionally-oriented texts is the most important aspect of the process of teaching a foreign language at the Mining University, as it introduces students not only to language features, but also to professional vocabulary and scientific concepts. The main task when reading such texts for a future specialist is to obtain information necessary for further professional activity.

The purpose of the study is to identify difficulties encountered by students when working with professionally-oriented texts of oil and gas, mining, exploration and construction directions.

The scientific novelty lies in the analysis of the main difficulties that arise when reading special texts by students of the Mining University. As a result, special attention is paid to ways to overcome these difficulties in the educational process of the Mining University.

Keywords: Federal State Educational Standard of Higher Education, competence, reading instruction, professionally oriented texts.

Аннотация: В системе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в техническом вузе одной из важных компетенций является работа с текстами по специальности. Чтение профессионально-ориентированных текстов является важнейшим аспектом процесса обучения иностранному языку в Горном университете, так как знакомит студентов не только с языковыми особенностями, но и с профессиональной лексикой и научными понятиями. Основная задача при чтении подобных текстов для будущего специалиста – получение информации, необходимой в дальнейшей профессиональной деятельности.

Цель исследования – выявление трудностей, возникающих у студентов при работе с профессионально-ориентированными текстами нефтегазовой, горной, геологоразведочной и строительной направленностей.

Научная новизна заключается в анализе основных сложностей, возникающих при чтении специальных текстов студентами Горного университета. В результате особое внимание уделено способам преодоления этих сложностей в образовательном процессе Горного университета.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, компетенция, обучение чтению, профессионально-ориентированные тексты.

Введение

Актуальность

Анализ публикаций в базе данных российской научной электронной библиотеки e-library по запросу «Особенности перевода научно-технических текстов» за последние десять лет свидетельствует о том, что тема обучения студентов технических вузов особенностям работы с профессиональными текстами на иностранном языке вызывает неподдельный интерес среди преподавателей различных высших учебных заведений, ведущих поиск путей решения возникающих при этом проблем.

В частности, в статьях М.М. Барановой, М.Г. Царе-

городцевой (Баранова, Царегородцева, 2018) рассматриваются особенности методики обучения профессионально-ориентированному чтению на материале химических текстов; другие исследователи (Гуменюк, Даньшина, 2016) анализируют тексты по информатике и информационным технологиям; Е.Ю. Малышева (Малышева, 2018) и А.В. Мельдианова (Мельдианова, 2018) провели исследование работы с текстами по авиационной тематике; Л.А. Рогожина (Рогожина, 2017) рассмотрела тексты экономического дискурса; Е.М. Скурко (Скурко, 2011) – тексты, посвященные пожарно-техническим вопросам; А.О. Ушакова (Ушакова, 2016) занималась методикой обучения переводу рекламных текстов, а М.В. Шириян, С.В. Шустова (Шириян, Шустова, 2018) – медицинских. Авторы вышеупомянутых статей уделяют внимание вопросам понимания терминов, перевода аб-

бревиатур и рассматривают общие тенденции обучения некоторым приемам работы с английскими научно-техническими текстами.

Ряд исследователей изучает различные лексические и грамматические особенности обучения чтению и переводу научно-технических текстов. Так, В.Д. Быкова (Быкова, 2019) определяет способы перевода термин-словосочетаний с атрибутивной связью, Н.С. Кочеткова (Кочеткова, 2016) демонстрирует особенности перевода предлогов, В.Г. Мойсевич, Л.В. Мойсевич, И.А. Ефименко (Мойсевич, Ефименко, 2016) выделяют различные функции герундия в английской научно-технической литературе и приводят способы его перевода, а Е.Е. Попова и М.Ю. Семенова (Попова, Семенова, 2016) затрагивают проблему перевода безэквивалентных терминов.

Авторы Горного университета также вплотную занимаются вопросами методики работы с профессионально-ориентированными текстами. Чувилева Н. В. проанализировала традиционный подход и «обучающую стратегию «МАХ» (Чувилева, 2017, с. 161) и продемонстрировала «важность обучения студентов основам профессионально-ориентированного» перевода (Чувилева, 2017, с. 186). Виноградова Е. В. рассмотрела «различные виды чтения» (Виноградова 2020, с. 325) и изучила вопрос «проработки терминологии в условиях преподавания иностранного языка в вузе технической направленности» (Виноградова 2020, с. 468). Пушмина С.А. обосновала «необходимость введения дополнительного (экстенсивного) чтения технических текстов на английском языке в рамках курса ESP» (Пушмина, 2020, с. 322). Скорнякова Э.Р. Работает со студентами Горного университета, «используя различные приемы технологии формирования критического мышления» (Скорнякова, 2021, с. 307). Рассадина рассматривает «edutainment» (Рассадина, 2016, с. 498) как неотъемлемый элемент процесса обучения в современном вузе, Сищук Ю.М. делает акцент на широкое употребление «заимствований из немецкого языка в горно-геологической терминологии» (Сищук, 2016, с. 504). Щукина Д.А. обращает внимание на необходимость «научного диалога в современном техническом вузе» (Щукина, 2016, с. 508).

В отличие от упомянутых выше работ наше исследование ставит целью выявление и анализ трудностей, возникающих у студентов при работе с профессионально-ориентированными текстами нефтегазовой, горной, геологоразведочной и строительной направленностей, и приводит возможные пути их преодоления в рамках образовательного процесса в Горном университете.

Теоретической базой исследования послужили труды русских и зарубежных педагогов и методистов, занимающихся вопросами методики обучения чтению на иностранном языке.

Практическая значимость работы заключается в описании способов преодоления возникающих трудностей при чтении профессионально-ориентированных текстов и возможности использования результатов исследования преподавателями английского языка при подготовке студентов горных, нефтегазовых, геологоразведочных и строительных специальностей.

Обзор публикаций в базе данных ResearchGate.net за последние 10 лет демонстрирует интерес ученых разных стран к использованию разнообразных методик и переводческих стратегий при чтении и переводе нефтегазовых, строительных и геологоразведочных текстов. С.В. Латышева (Латышева, 2019) предлагает использовать алгоритм перевода специализированной лексики в текстах нефтегазовой тематики, в основе которого лежит дискурсивно-когнитивный подход. А. Сутопо (Sutopo A, 2018) демонстрирует преимущества использования переводческой программы Transtool при переводе текстов строительной тематики. Дж. Ли, П. Жанг (Junye L., Pinglan Zh., 2019) рассматривают способы применения функциональной эквивалентности при переводе научно-технических текстов по теме Civil Engineering с английского на китайский язык, описывают лексико-грамматические особенности английских научных текстов, приводят буквальный (дословный) перевод и последовательное смещение слов и словосочетаний в качестве основных переводческих стратегий.

Очевидно, что, не владея навыком чтения профессионально-ориентированных текстов на иностранном языке, невозможно справиться с задачей осуществления профессиональной коммуникации на иностранном языке и стать высококвалифицированным специалистом в своей отрасли, будь то горное или нефтегазовое дело, промышленное и гражданское строительство, архитектура или геологоразведка.

Для реализации подготовки студентов к решению поставленной цели формирования коммуникативной компетенции, подразумевающей способность к ведению коммуникации на иностранном языке в рамках выбранной специальности, требуется организовать работу на протяжении всего образовательного процесса. На кафедре иностранных языков Горного университета преподаватели постепенно и последовательно решают эту задачу. Особое внимание уделяется вопросу работы с текстами профессиональной тематики, начиная со второго семестра обучения, а в третьем и четвертом семестрах формирование требуемой стандартом компетенции является приоритетной задачей всего образовательного процесса.

Работа со специальными текстами является важнейшим аспектом процесса обучения иностранному языку, так как знакомит учащихся не только с языковыми осо-

бенностями, но и с профессиональной лексикой и научными понятиями. Основная задача при чтении такого рода текстов для будущего специалиста – получение информации, ввиду чего крайне важно понимание смыслового содержания, то есть эквивалентность перевода.

Материалом для исследования способности студентов Горного университета читать и переводить профессионально-ориентированные тексты послужила база данных экзаменационных переводов, выполненных студентами горного, строительного, геологоразведочного и нефтегазового факультетов при сдаче ими многокомпонентного экзамена. В течение последних семи лет перевод фрагмента оригинального неадаптированного профессионального текста по специальности является обязательным элементом промежуточного и итогового контроля. За годы проведения экзамена в письменной форме на кафедре иностранных языков сформировался своеобразный «банк данных», анализируя который, преподаватели кафедры могут проследить основные ошибки и сложности, возникающие в процессе перевода профессиональных оригинальных текстов.

В течение всего процесса обучения студенты готовятся к сдаче этого экзаменационного аспекта, что, в конечном итоге, служит формированию у них требуемой ФГОС ВО (3++) коммуникативной компетенции.

Авторами данной статьи был проведен экспертный анализ основных ошибок, которые встречались в экзаменационных работах студентов Горного университета при выполнении ими экзаменационных переводов в 2019-2021 годах. Было проанализировано 324 работ студентов. Основными ошибками, которые совершили студенты, были:

1. грамматические ошибки – 46 %;
2. лексические ошибки – 32 %;
3. остальные виды ошибок (орфографические, стилистические, пунктуационные и др.) – 22 %.

Как мы видим, грамматические и лексические ошибки составляют значительное большинство всех имеющихся ошибок, что навело авторов исследования на мысль о необходимости систематизации совершаемых ошибок и поиска способов преодоления имеющихся сложностей.

Среди грамматических ошибок наиболее часто встречающимися были:

1. неумение правильно переводить конструкции в страдательном залоге – 24 % из числа всех грамматических ошибок;
2. некорректный перевод неличных форм глагола (инфинитива, герундия, причастий – 18 % из числа всех грамматических ошибок;
3. неумение распознавать в тексте и корректно переводить безличные конструкции – 17% из числа

всех грамматических ошибок;

4. неспособность адекватно перевести сложноподчиненные и сложносочиненные предложения – 14% из числа всех грамматических ошибок;
5. незнание некоторых значений модальных глаголов – 9% из числа всех грамматических ошибок;
6. остальные виды грамматических ошибок – 18 %.

Помимо грамматических ошибок, следующим сложным моментом оказалось адекватное понимание и использование лексических терминов по изучаемой специальности.

Одной из причин, объясняющих возникновение лексических сложностей, появляющихся, если система механизма смены языковых кодов не является достаточно хорошо сформированной в сознании студентов, является **интерференция**. Интерференция – это влияние норм и принципов родного языка на изучаемый язык, смешение языковых систем двух языков. Соответственно, осуществляя перевод специализированного профессионального текста, студенты зачастую отталкиваются от норм родного языка, не принимая во внимание, что каждый язык функционирует, опираясь на собственную уникальную систему норм и правил. Такие переводы могут содержать в себе множество переводческих ошибок, в том числе искажения содержания переводимого текста, нарушений принципов функционирования языка, буквализмы и т.д.

Обучая переводу основных лексических терминов в профессиональных текстах, преподаватели кафедры иностранных языков отталкиваются от принципа сознательного учета интерференции и стремятся свести к минимуму отрицательное влияние родного языка.

Для преодоления деструктивной интерференции у будущих горных инженеров, строителей и специалистов в нефтегазовой отрасли авторы считают целесообразным использовать ряд упражнений, направленных на снятие лексических интерференционных сложностей. Упражнения, направленные на обучение работе с основными терминами по специальности, создаются и выпускаются ежегодно преподавателями кафедры в составе методических указаний и пособий, предназначенных для всех имеющихся направленностей и специализаций студентов второго курса Горного университета.

Например, при работе с текстами по строительным специальностям часто встречается словосочетание «*intelligent house*». Работая с текстами в методических указаниях, где встречается это словосочетание, студентам объясняется, что «*intelligent house*» нельзя перевести буквально как «интеллигентный дом», что такой перевод нелеп, а необходимо выбрать существующую в родном языке конструкцию «умный дом».

Студенты технических специальностей уже имеют определенный сформировавшийся понятийный аппарат в рамках родного языка, на который преподаватели опираются в процессе чтения профессионально-ориентированных текстов.

В образовательном процессе на кафедре иностранных языков Горного университета преподаватели знакомят студентов так называемыми «ложными друзьями переводчика», иллюстрируют наиболее типичные ошибки и объясняют, как лучше перевести тот или иной термин. Например, *data* – данные (исходные, экспериментальные и т.н.), а не *дата*; *construction* – строительство, сооружение, изготовление, а не конструкция; *design* – расчет (конструкторский), конструкция, проект, а не дизайн; *production* – производство, производительность, добыча, а не продукция и т.д.

На протяжении второго, третьего и четвертого семестров при изучении разделов «Я и моё образование (учебно-познавательная сфера общения)» и «Я и моя будущая профессия (профессиональная сфера общения)» практически все лексические темы связаны с обучением

чтению специальных текстов и адекватному использованию в речи профессиональных лексических терминов. Кроме того, студенты выполняют переводы оригинальных неадаптированных текстов по специальности при сдаче аспекта «индивидуальное чтение». При выполнении самих переводов и их проверке происходит тренировка навыков перевода специальных терминов.

Практически все методические пособия, методические указания для подготовки к практическим занятиям и самостоятельной работы базируются на использовании специализированных текстов по будущим специальностям студентов, а грамматические задания строятся на примерах с употреблением профессиональной лексики.

Заключение

Таким образом, в приведенном исследовании выявлены особенности и определены основные сложности, возникающие в процессе обучения чтению специальных текстов, и представлены пути их преодоления, применяющиеся преподавателями кафедры иностранных языков Горного университета.

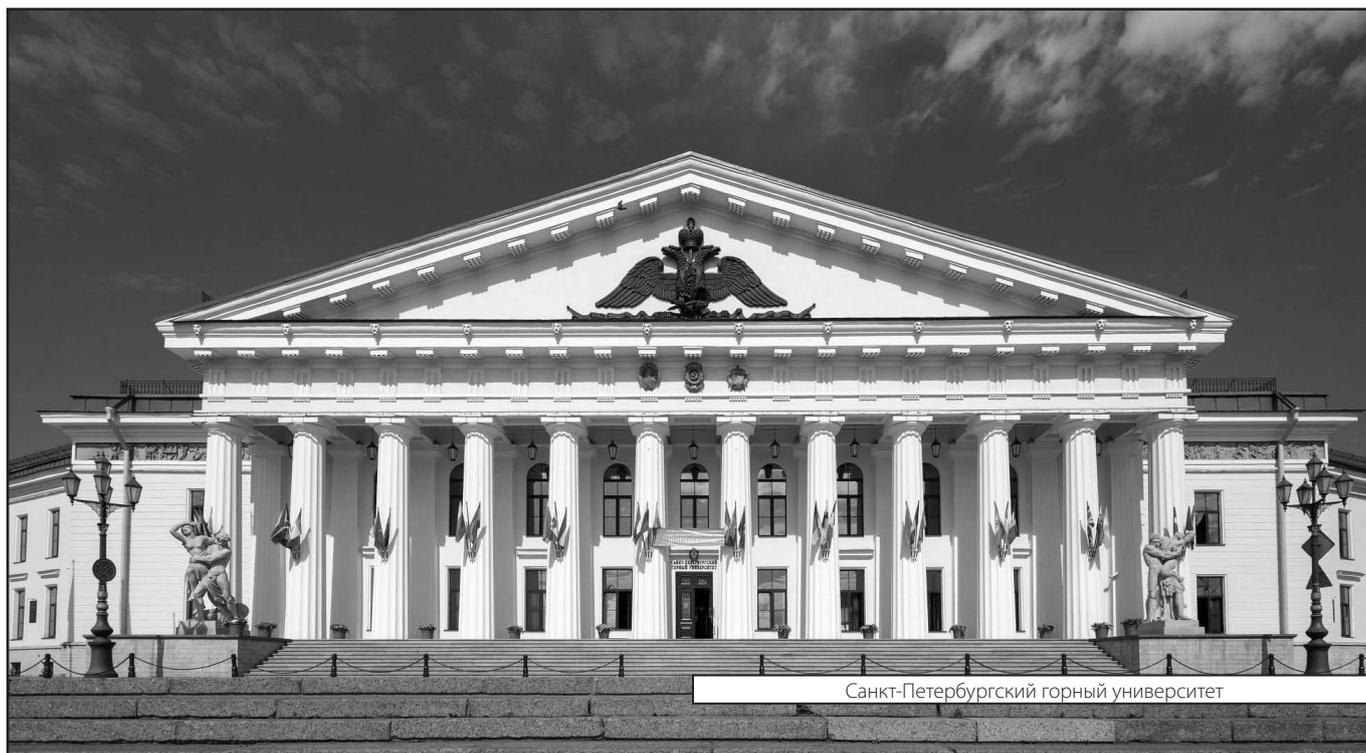
ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова М.М., Царегородцева М.Г. Актуальные вопросы перевода терминов в химических текстах // Успехи в химии и химической технологии. 2018. Т. 32. № 4 (200). С. 135-137.
2. Гуменюк О.А., Данышина А.Е. Особенности перевода терминов с английского языка на русский (на материале текстов по информатике и информационным технологиям) // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. 2016. № 3. С. 43-47.
3. Малышева Е.Ю. Лексико-грамматические особенности перевода научно-технической литературы (на примере текстов авиационной тематики) // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики: традиции и инновации: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию Института иностранных языков. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2018. С. 134-140.
4. Мельдианова А.В. Проблема передачи неличных форм глагола в современном английском языке и переводе их с английского языка на русский (на материале английских авиационных текстов) // Научный диалог. 2018. № 4. С. 113-123.
5. Рогожина Л.А. Особенности перевода полисемичных терминов современного экономического дискурса английского языка // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 342-433.
6. Скурко Е.М. Вопросы перевода оригинальной научно-технической литературы с английского языка на русский // Пожары и чрезвычайные ситуации: предотвращение, ликвидация. 2011. № 3. С. 46-50.
7. Ушакова А.О. Технический рекламный текст: переводческие гипотезы и решения // Индустрия перевода. 2016. Т. 1. С. 128-133.
8. Ширинян М.В., Шустова С.В. Трудности медицинского перевода и способы их преодоления при обучении студентов неязыковых вызов // Язык и культура. 2018. № 43. С. 295-316. DOI: 10.17223/19996195/43/18
9. Быкова В.Д. Перевод терминов-словосочетаний с атрибутивной связью в научно-технической литературе // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2019. № 2 (22). С. 172-175.
10. Кочеткова Н.С. Особенности перевода предлогов с английского языка на русский в научно-технической литературе // Вояджер: мир и человек. 2016. № 6. С. 140-143.
11. Мойсевич В.Г., Мойсевич Л.В., Ефименко И.А. Использование герундия в английской научно-технической литературе и его перевод на русский язык // Проблемы модернизации современного высшего образования: Лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: материалы II Международной научно-практической конференции. Омск: Омский автобронетанковый инженерный институт, 2016. С. 175-179.
12. Попова Е.Е., Семенова М.Ю. Безэквивалентные термины и их передача при переводе специальных текстов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2016. № 2. С. 36-45. DOI: 10.15593/2224-9389/2016.2.4
13. Виноградова Е.В. Оптимизация заданий по внеаудиторному чтению на иностранном языке у студентов неязыковых вузов / Е.В. Виноградова // Профес-

- сионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы. Сборник статей участников Ежегодной всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург: СПбГЭУ, 2020. С. 325–331.
14. Виноградова Е.В. Особенности в работе с научно-технической терминологией на занятиях по иностранному языку в языковом вузе / Е.В. Виноградова // Современное образование: содержание, технологии, качество. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ», 2020. Т. 1. С. 468–470.
 15. Пушмина С.А., ЕМИ: чтение технических текстов/ Пушмина С.А. // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы. Сборник статей участников Ежегодной всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург: СПбГЭУ, 2020. С. 322–325.
 16. Скорнякова Э.Р. О применении технологии развития критического мышления при обучении профессионально-ориентированному чтению студентов технического вуза / Э.Р. Скорнякова // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы. Сборник статей Ежегодной всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург, 2021. С. 307–312.
 17. Рассадина С.А. Культурологические основания концепции «edutainment» как стратегии формирования общекультурных компетенций в вузах негуманитарного профиля // Записки Горного института. 2016. Т. 219. С. 498–503. DOI 10.18454/PMI.2016.3.498
 18. Сишук Ю.М. Заимствования из немецкого языка в русской горно-геологической терминологии // Записки Горного института. 2016. Т. 219. С. 504–507. DOI 10.18454/PMI.2016.3.504
 19. Чувилева Н.В. Критерии отбора текстов для профессионально-ориентированного обучения чтению на иностранном языке / Н.В. Чувилева // под ред. Алмазова Н.И. // Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2017. С. 186–188.
 20. Чувилева Н.В. Приемы работы с текстами при обучении профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке / Н.В. Чувилева // Современные образовательные технологии в преподавании естественно-научных и гуманитарных дисциплин. Сборник научных трудов IV Международной научно-методической конференции. 2017. С. 164–171.
 21. Щукина Д.А. Теория и практика научного диалога в современном техническом вузе // Записки Горного института. 2016. Т. 219. С. 508–512. DOI 10.18454/PMI.2016.3.508
 22. Latsheva S.V. Oil and gas industry lexis translation: discourse-cognitive approach (notions versus terms). [Электрон. ресурс]. // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering 2019. Режим доступа: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/483/1/012046>
 23. Sutopo A. Translation analysis on civil engineering text produced by machine translator. [Электрон. ресурс]. // The second International Conference on Energy, Environmental and Information System (ICENIS 2017). 2018. Vol. 31. Режим доступа: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/20183110012>
 24. Junye L., Pinglan Zh. Application of functional equivalence theory in civil engineering text translation. [Электрон. ресурс]. // Open journal of modern linguistics 2019. № 09 (04): 238-244. Режим доступа from: 10.4236 / ojml.2019.94022 (дата обращения 01.04.2020)

© Борисова Юлия Вячеславовна (borisova1977@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ЕДИНАЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННАЯ СИСТЕМА – ТЕКСТ, ДИСКУРС

SINGLE SPECIALIZED SYSTEM – TEXT AND DISCOURSE

**N. Gonchar
A. Shabanova**

Summary: The article describes the English professionally oriented instructional text and the English instructional discourse as a single specialized system of argumentative and professionally oriented communication realizing in a foreign-language instructional environment for engineering education. In this context, learning process in the English classroom for training a specialized technician is an interaction between a teacher and students and their activity is carried out in the course of generating and interpreting texts. In this context, the instructional communication in a foreign-language learning environment proceeds in the form of textual activity. Setting it as a goal mainly to investigate and determine the features of the English instructional text the author highlights its specific characteristics. In this respect, textual activity in the learning interaction is nothing more than a content-semantic exchange, where the English instructional text/discourse acts as a tool for transmitting communicatively significant information. Thus, the English instructional text and the English instructional discourse are interchangeable concepts and can be considered as a tool for using language as a single specialized system for expressing certain ways of thinking, designed to purposefully influence the student, introducing a certain system of knowledge into his consciousness, including scientific knowledge and ideas in order to change his knowledge / knowledge system and ideas about the real view of the world. The English instructional text and the English instructional discourse is a single specialized system of argumentative, professionally oriented communication the purpose of which is a harmonious socialization of a new member of society.

Keywords: text, discourse, a foreign-language instructional environment, professionally oriented communication, the English instructional text, the English instructional discourse, a single specialized system.

Гончар Наталия Николаевна

*К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВПО «Тверской
государственный технический университет»
n_gonchar@mail.ru*

Шабанова Анна Евгеньевна

*старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «Тверской
государственный технический университет»
anya222@mail.ru*

Аннотация: В статье описывается английский профессионально ориентированный учебный текст и английский учебный дискурс как единая специализированная система аргументативной и профессионально ориентированной коммуникации, функционирующая в иноязычном образовательном пространстве подготовки специалиста технического профиля. В этом контексте процесс обучения английскому языку в условиях учебной коммуникации представляет собой взаимодействие между преподавателем и студентами, и их деятельность осуществляется в процессе создания и интерпретации текстов. В данном контексте английский учебный текст и английский учебный дискурс являются взаимозаменяемыми понятиями и могут рассматриваться как инструмент использования языка для выражения определенных способов мышления, предназначенный для целенаправленного воздействия на обучаемого, внедрения в его сознание определенной системы знаний, в том числе научных знаний и понятий для того, чтобы изменить его знания / систему знаний и представлений о реальной картине мира. Таким образом, английский учебный текст и английский учебный дискурс представляют собой единую специализированную систему аргументативной, профессионально ориентированной коммуникации на английском языке при обучении языку специальности, целью которой является гармоничная социализация нового члена общества.

Ключевые слова: текст, дискурс, иноязычное образовательное пространство, профессионально ориентированная коммуникация, английский учебный текст, английский учебный дискурс, единая специализированная система.

Слово «текст» интуитивно понятно любому носителю языка, но основные характеристики текста могут быть объяснены только при учете следующих факторов, а именно: коммуникативных, социокультурных и когнитивных. Эти факторы соотносятся с соответствующими лингвистическими (вербальными) характеристиками текста.

Термин «дискурс» относится к набору научных междисциплинарных понятий, которые широко используются в современной науке. В социологии это социально обусловленный способ общения между людьми и их понимание социальной реальности. В науке о коммуникации дискурс – это контекст и вербальные и невер-

бальные способы коммуникации, а также содержание коммуникации, которое можно рассматривать как своего рода общую систему правил, объясняющих практику вербального и невербального взаимодействия в обществе для производства знаний. Таким образом, дискурс – это принятая и одобренная в обществе система представлений о знаниях, их позиционирование, презентация и репрезентация, которая в условиях взаимодействия интерактантов организована особым образом для создания тематических специфических значений и смыслов. То есть дискурс – это конкретный предмет обсуждения, реализующийся в социальной ситуации.

Для целей исследования наиболее важным является

определение дискурса, представленное В.З. Демьянковым: «Discourse – дискурс, произвольный фрагмент текста, состоящий более чем из одного предложения или независимой части предложения. Часто, но не всегда, концентрируется вокруг некоторого опорного концепта; создает общий контекст, описывающий действующие лица, объекты, обстоятельства, времена, поступки и т.п., определяясь не столько последовательностью предложений, сколько тем общим для создающего дискурс и его интерпретатора миром, который «строится» по ходу развертывания дискурса... Исходная структура для дискурса имеет вид последовательности элементарных пропозиций, связанных между собой логическими отношениями конъюнкции, дизъюнкции и т.п. Элементы дискурса: излагаемые события, их участники, перформативная информация и «не-события», т.е. а) обстоятельства, сопровождающие события; б) фон, поясняющий события; в) оценка участников событий; г) информация, соотносящая дискурс с событиями» [1, с. 28].

Ю.С. Степанов выдвигает идею о том, что «дискурс описывается как всякий язык, имеющий свои тексты», «как способ оперирования (с) языком» [2, с. 655-688]. Л.В. Цурикова считает дискурс «способом (формой) межличностного вербального взаимодействия» [3, с. 130]. В.И. Иванова понимает под дискурсом «непрерывный, протяженный отрезок речи в его актуальном употреблении» [4, с. 51]. А.Д. Самойлова дает дискурсу следующее определение: «Дискурс – это текст, создаваемый говорящим (пишущим) для достижения определенной коммуникативной цели, реализующейся через соответствующие стратегии и тактики, диктующие выбор языковых средств с необходимым значением» [5, с. 161].

На наш взгляд, наиболее значимое определение дискурса было предложено Н.Д. Арутюновой: «Дискурс – это связный текст в сочетании с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие...» [6, с. 5-40].

В лингвистике дискурс рассматривается в сравнении с другими языковыми явлениями. Как правило, дискурс противопоставляется тексту и апеллирует к дихотомии «устный дискурс – письменный текст». И.Р. Гальперин указывает, что «текст – это письменная форма речевого изложения» [7, с. 138].

М.Л. Макаров подчеркивает, что такое разграничение неоправданно сужает рамки этих категорий, сводя их к двум формам языковой реальности – «использующей и неиспользующей письмо» [8, с. 70].

В некоторых исследованиях наблюдается тенденция проводить различие между дискурсом и текстом в

парадигматическом отношении «статика – динамизм», «процесс – результат». Таким образом, как отмечают исследователи Г. Браун и Г. Юл, дискурсу приписывается деятельностное, процессуальное начало, в то время как текст предстает как продукт речевого производства, имеющий определенную законченную и фиксированную форму [9, с. 268].

Рассматривая проблему, вслед за И.Н. Аксеновой и Т.А. Жалагиной, «текст» / «дискурс» следует определять как «и продукт речевой деятельности человека, обладающий предметно-знаковым характером, и как основную единицу коммуникации, возникающую в процессе коммуникации и отражающую исторические, социальные, когнитивно-познавательные процессы развития общества, т.е. реальную действительность во всей ее полноте, и, наконец, текст – это фрагмент конкретной коммуникации, основная единица жизнедеятельности человека, способствующая развитию коммуникации, т.е. развитию человеческой цивилизации» [10, с. 49].

Мы согласны с приведенными выше определениями и рассматриваем их как дополнение к выведенной собственной дефиниции. В нашем понимании дискурс – это актуализированное речевое произведение, зависящее от лингвистических и нелингвистических факторов (последние не входят в область рассмотрения в настоящем исследовании).

В отношении понятий «дискурс» и «текст» мы принимаем точку зрения тех авторов, которые рассматривают возможность синонимического использования этих терминов, оставляя за дискурсом его подчеркнутые «динамизм и процессуальность».

Таким образом, текст / дискурс – это речевое произведение, имеющее аргументативную направленность, рассматриваемое нами как целенаправленное социальное речевое действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и в механизмах познания.

Переходя к описанию функционирования английского текста в условиях иноязычного образовательного пространства подготовки специалиста технического профиля в учебной ситуации на практическом занятии следует отметить, что учебные тексты представляют собой единую специализированную систему аргументативной коммуникации. Следует так же подчеркнуть, что в учебном взаимодействии на иностранном языке при обучении языку специальности будущего специалиста технического профиля оригинальный (аутентичный, естественный, подлинный) текст на английском языке служит источником профессиональной и научной информации и передает знания о реальной картине мира. Данный тип текста помещается в рамки задач, продиктованных учебной ситуацией, не идентичной ситуации

его первичного существования, и в этом контексте в условиях учебной интеракции он становится английским учебным текстом.

Мы принимаем точку зрения О.П. Богатыревой, которая пишет: «Учебный языковой текст может рассматриваться как основная коммуникативная единица обучения иностранному языку, если принять, что его фундаментальные свойства: 1) принципиальная неоднородность («гетеротекстность»); 2) порождающий характер; 3) предметная направленность на развитие вторичной личности учащегося; 4) методический принцип организации и оценки вторичного учебного текста учащегося» [11, с. 9]. «Учебный текст – это функционирование учебного дискурса в контексте образовательной и педагогической коммуникации» [11, с. 9].

В условиях учебной интеракции в учебной ситуации английский учебный текст выполняет следующие функции:

- образец профессиональной устной и письменной речи;
- источник общекультурной информации;
- источник социокультурной информации;
- источник профессиональной информации;
- источник лингвистической информации.

Анализ эмпирического материала, ситуаций профессиональной деятельности технических специалистов позволяет нам выделить следующие типы текстов, которые в учебной ситуации функционируют как тексты-образцы профессиональной устной и письменной речи и служат источником профессиональной информации:

- на практике – инструкция по эксплуатации, техническая документация, патент, реклама, контракт, отчет;
- в исследовательской деятельности – реферат, рецензия, описание эксперимента, научная статья, реферат, диссертация;
- в проектной работе – план, проект, оценка проекта.

На самом деле эти тексты являются единицами обучения с точки зрения учебного взаимодействия на английском языке в учебной ситуации, поскольку выпускник университета встретится с такими типами текстов в своей будущей профессиональной деятельности. В связи с этим учебный текст на английском языке как единицу обучения, функционирующую в условиях учебного взаимодействия, можно охарактеризовать как сложный, научный, подготовленный и нормативный, представляющий единство внешних и внутренних структур. Критерием отбора учебных английских текстов преподавателем являются профессиональные потребности будущего технического специалиста. Этот тип текста должен способствовать успешному восприятию передаваемой ин-

формации на английском языке благодаря логике и форме выражения мысли.

Являясь фрагментом коммуникации – явлением, вплетенным в процесс учебной интеракции, английский учебный текст – единица языка, функционирующая в процессе коммуникации, обладает, с одной стороны, общими свойствами всех текстов, а с другой стороны – спецификой, обусловленной условиями его функционирования. К интерпретации данных проблем мы и приступаем в настоящем исследовании.

Среди многочисленных задач высшей школы наиболее важной, наряду с подготовкой высококвалифицированных технических специалистов, является повышение общего культурного уровня выпускника университета. Уровень общего образования человека является одним из показателей качества образования в целом. Конечно, человек, имеющий высшее образование, должен быть квалифицированным специалистом в своей профессиональной деятельности и в то же время ему следует быть образованным человеком с высоким культурным уровнем.

Следует подчеркнуть, что учебный курс по практике английского языка для студентов в университете, как никакой другой учебный предмет, обладает огромными возможностями для формирования высококультурной личности. И следует отметить, что в основном повышение культурного уровня студентов в условиях иноязычного общения происходит с помощью текстового учебного материала на английском языке. В связи с этим нам представляется необходимым определить типы текстов, функционирующих в иноязычном образовательном пространстве подготовки специалиста технического профиля, описать их функции, дать их характеристики и рассмотреть проблемы реализации данного типа текста как дискурсивного образования.

Итак, функцию текста как источника общекультурной информации, как материала для развития личности в условиях учебного взаимодействия можно рассматривать как его самостоятельную функцию. При отборе профессионально ориентированных текстов личный интерес студента учитывается здесь может в меньшей степени, поскольку совокупность культурных ценностей, моральных норм, уровень интеллектуального развития человека – это совершенно объективные понятия, и они должны быть сформированы у каждого человека. Для этой цели отбираются учебные тексты общекультурной направленности. Они несут информацию о культуре страны изучаемого языка в сравнении с культурой родной страны, расширяют кругозор обучаемых, формируют моральные принципы и развивают мышление. Эти тексты не должны быть узкоэтнографическими, их основной чертой должна стать присутствующая в них про-

блемность. Необходимо, чтобы такие тексты побуждали студентов высказывать свое мнение, вызвали желание дискутировать, спорить и стимулировали потребность в саморазвитии. На наш взгляд, такие тексты могут быть использованы как стимул для говорения, как материал для развития монологической и диалогической речи. В то же время информация, содержащаяся в этих текстах, должна соответствовать возрасту, социальному опыту обучаемых и уровню образования. Такие тексты должны содержать информативный материал, достаточный для организации пересказа, беседы, обсуждения, и должны быть построены на знакомом лингвистическом материале.

В учебном взаимодействии особое место занимают тексты, являющиеся источником социокультурной информации. Эти тексты содержат как региональную, так и лингвистическую информацию. С одной стороны, они содержат информацию о географии, истории, традициях и обычаях, моральных и социальных ценностях страны изучаемого языка. С другой стороны, они включают информацию об особенностях вербального и невербального поведения, принятого в различных ситуациях общения, в то время как функционирование языковых явлений демонстрируется на фоне социального контекста. Задача таких текстов – расширить социокультурный кругозор обучаемых, показать особенности и специфику другой культуры, народа, социальных групп.

Текст, направленный на обучение межкультурной коммуникации, должен быть современным и аутентичным, связной речью типичного образца по теме, соответствовать языковой норме вербального общения, а также отражать национальную коммуникативную специфику.

Следующая функция текста, которую можно рассматривать как самостоятельную, заключается в том, что она является источником лингвистической информации. В данном случае текст рассматривается не как образец, демонстрирующий особенности речевого поведения, а как средство формирования знаний о лексических единицах для всех сфер речевой деятельности, представляющий контекст, иллюстрирующий использование лексики, а также грамматических явлений. Соответственно, образцы текстов такого рода должны обеспечивать контекст, позволяющий точно и недвусмысленно понимать лингвистический материал.

Письменная речь является одним из аспектов профессиональной подготовки технических специалистов. Поэтому, на наш взгляд, важной функцией является реализация учебного текста на английском языке, который выступает в качестве текста-образца в учебной ситуации для развития навыков письма. Следовательно, работа по развитию навыков письма должна реализовываться на протяжении всего периода обучения в университете и

должна быть ориентирована на реальные потребности выпускника в его будущей профессиональной деятельности. Анализ профессиональной деятельности выпускников технических вузов позволяет нам рассматривать следующие типы текстов как единицу обучения в контексте учебного взаимодействия:

1. Профессиональная область: инструкция, руководство, пояснительная записка, план, проект, резюме, реферат, рецензия, тезисы доклада, доклад, научная статья.
2. Сфера бизнеса: факсы, электронные письма, заказы, меморандумы, бланки, анкеты, деловые письма, регистрационные формы.
3. Повседневная сфера: заметки, открытки, личные письма.

Принимая во внимание вариативность текстов, реализующихся в учебном процессе при обучении языку специальности, следует признать, что любой тип текста (с доминирующей ролью текста, несущего научную и профессиональную информацию), погруженный в учебную ситуацию, можно рассматривать как английский учебный текст (АУТ). Из вышесказанного следует, что АУТ как дискурсивное образование представляет собой текст, реализующийся в условиях учебного взаимодействия и имеющий множество функций для гармоничного развития личности будущего технического специалиста.

Материалом для данного исследования послужил корпус фрагментов учебных текстов на английском языке в количестве 150 единиц анализа общим объемом около 35 000 знаков. Эмпирический материал данного исследования был получен при работе с различной современной учебной и методической литературой. Универсальность и вариативность задач, поставленных в исследовании, определили использование соответствующих методов, основными из которых являются теоретико-дедуктивный метод и дискурс-анализ. В зависимости от конкретного этапа анализа использовались методы семантической и прагматической интерпретации, анализа, синтеза, сравнения коммуникативных ролей, элементы количественного анализа.

Следует отметить, что учебный текст на английском языке является источником профессиональной информации, и представление его фреймовой модели сопряжено с проблемами декодирования и интерпретации со стороны обучаемого. Ставя перед собой цель, главным образом, исследовать и определить особенности английского учебного текста, необходимо выделить его специфические характеристики:

1. АУТ, который реализуется в учебном иноязычном пространстве для подготовки технического специалиста, представляет собой особый тип текста, целью которого является передача, хранение и накопление научных знаний в результате учебной

- дискурсивной деятельности на английском языке.
2. Специфика АУТ связана с его информационной насыщенностью, которую мы понимаем, как результат накопления когнитивного опыта. Это определяет тесную взаимосвязь всех категорий АУТ, таких как информативность, целостность, связность, членимость. Таким образом, специфика АУТ проявляется в особых средствах актуализации этих категорий и в их соотношении друг с другом.
 3. Ключом к успешному декодированию АУТ должна быть его строгая организация в соответствии с определенными требованиями. Знания, представленные в этом типе текста, должны быть четко структурированы. Таким образом, включение сети ключевых терминов / ключевых понятий и методов организованной экспликации терминологического / понятийного аппарата соответствующей науки являются особенно значимыми в его структуре.
 4. Специфической особенностью АУТ является реализация определений ключевых терминов / ключевых понятий в его постулируемых дефинициях. Эксплицируя содержание дефиниций / терминов, эти типы определений соотносятся с разнообразными форматами знания (концептами, пропозициями, фреймами и др.) и выступают в АУТ как определенные когнитивные единицы, детерминируемые своей собственной концептуальной структурой.
 5. Анализ эмпирического материала также позволил сделать вывод о том, что специфика АУТ проявляется также в особом наборе используемых в нем лексических единиц: как терминологических, так и нетерминологических. Рассмотрение взаимосвязи между терминологической и нетерминологической лексикой выявляет различную роль этих единиц. Если термины служат «фокусами» для введения научных знаний (семантически они структурируют текст), то нетерминологическая лексика выступает в качестве особого «фона», облегчающего введение терминов в текст (названий понятий, используемых в описательных частях АУТ).
 6. Специфика АУТ проявляется в том, что в нем используется большое количество ключевых научных понятий, тесно связанных друг с другом, что отражается в лексическом оформлении их определений и особенно четко проявляется на концептуальном уровне. Именно концептуальный анализ определений ключевых научных терминов и понятий в тексте позволяет увидеть глубину представления в данном типе текста домена науки.
 7. Специфика АУТ проявляется также и в том, что термины могут наряду с научными знаниями передавать элементы повседневных знаний, в то

время как нетерминологическая лексика, «терминологизируясь» применительно к определенной области науки, может передавать научную информацию. Это возможно потому, что различные значения слов, используемых в качестве терминов, взаимосвязаны внутри номинативной единицы, а отдельные значения терминов и нетерминов взаимосвязаны на всей протяженности текста.

8. Специфика АУТ также заключается в том, что она вербализует знания как об основных понятиях / концептах науки, так и о существующей иерархии и субкатегоризации этих понятий, об их взаимосвязи, взаимодействии и взаимопроникновении в домене науки, а также об их функционировании на уровне повседневных знаний и, следовательно, об их месте в картине мира. Этот тип текста также вербализует знания о методологии науки как особой сфере человеческой деятельности в целом, о методологии научной теории и ее взаимосвязи с другими областями науки (например, лингвистической). В этом случае специальная информация может быть представлена на всем протяжении текста явно или может имплицитно автором текста.
9. Декодирование АУТ и его последующая интерпретация связаны не только со считыванием явно представленной информации, но и с пониманием неявной информации, которая выявляется в ходе реализации механизма выведения заключения. Очевидно, что выведение заключения возможно только в том случае, если преподаватель обладает определенной базой предварительных знаний / предварительного понимания, собственного опыта, поскольку главным условием понимания АУТ является наличие знаний в какой-либо конкретной области науки. Предзнание / предпонимание не может ограничиваться только лингвистической компетенцией и общими (или фоновыми) знаниями, но в первую очередь должно включать именно экспертные знания.
10. Декодирование АУТ осуществляется на нескольких уровнях: на лексическом и грамматическом уровне; на уровне когнитивных структур представления научных знаний в тексте, когда устанавливаются различные типы отношений между основными понятиями науки и выстраиваются различные фреймовые структуры и межфреймовые связи; на уровне концептуальной структуры, когда конкретной наукой определяются и используются основные понятия, их совокупность, а также их функционирование на различных уровнях категоризации мира.

Таким образом, переходя к рассмотрению проблем функционирования текста как основы формирования дискурса, мы понимаем, что учебный дискурс на англий-

ском языке – это нормативно организованное речевое взаимодействие между преподавателем и студентом, основанное на реализации учебных текстов на английском языке в учебной ситуации, которая имеет как лингвистический, так и экстралингвистический планы, использующая определенную систему профессионально ориентированных знаков, учитывающая статусно-ролевые характеристики основных участников интеракции – преподавателя и студента (студентов), взаимодействующих в учебной ситуации, интерпретируемой в рамках нашей концепции как институционализированная, ориентированная на вербальное взаимодействие, культурно маркированная коммуникативная система. В этом отношении мы считаем, что учебный дискурс – это тип институциональной коммуникации аргументативной направленности, целью которой является социализация нового члена общества и передача ему определенных знаний, навыков и социальных ценностей.

В данном контексте английскому учебному дискурсу объективно присущи следующие системообразующие признаки: интерактанты, локализованный хронотоп, условно установленная цель в рамках данного социального взаимодействия, ритуально закрепленные роли интерактантов, речевые стратегии (последовательности речевых действий в учебных ситуациях), ограниченная номенклатура жанров, и четко определенный арсенал прецедентных явлений (имена, высказывания, функционирующие учебные тексты и реализующиеся ситуации в учебном взаимодействии).

Поскольку английский учебный дискурс имеет аргументативную направленность и обращен к студенту с целью изменения его системы знаний о языке, окружающей действительности, включая его профессиональные знания, английскому учебному дискурсу присуще понятие «обратной связи». Именно наличие обратной связи придает ему характеристику диалогичности, сводя его, по сути, к диалогу как динамичному, развивающемуся вербальному явлению, основанному на аргументации. С этой точки зрения понятия №диалог» и «диалогическое взаимодействие аргументативной направленности» применимы к английскому учебному дискурсу. Диалогическая основа английского учебного дискурса эксплицируется в соответствующем обмене репликами на уровне различных дискурсивных практик, которые выступают в качестве минимальных единиц учебного взаимодействия.

Создавая и интерпретируя высказывания в процессе диалогического взаимодействия, участники взаимодействия осуществляют содержательно-семантический обмен, который является сутью процесса аргументации в английском учебном дискурсе. Обмен дискурсивными ходами аргументативной направленности происходит в рамках особого типа учебного взаимодействия, осно-

ванного на учебном тексте на английском языке (оригинальном, аутентичном, естественном, подлинном и профессионально ориентированном), помещенном в рамки задач, продиктованной учебной ситуацией.

Таким образом, учебный текст на английском языке представляет собой тип институциональной коммуникации, специально организованное иллокутивное речевое произведение аргументативной направленности (содержащее объяснительные основы для точного понимания и интерпретации). Основными функциями английского учебного текста являются информирование и убеждение. Данные функции текста реализуются в процессе построения аргументации. Аргументация в учебном тексте на английском языке характеризуется тем фактом, что она не представляет собой ярко выраженную дискуссию или спор. Автор текста предвосхищает возможную дискуссию с обучаемыми, предвидит очевидные вопросы с их стороны и дает на них ответы.

Резюмируя вышесказанное, следует сделать вывод о том, что основой аргументации английского учебного текста как составляющей английского учебного дискурса являются его лингвистические и дискурсивные характеристики. Таким образом, характеристиками английского учебного текста /английского учебного:

- институциональность,
- направленность на адресата,
- специфические условия функционирования,
- информативность,
- последовательность и организация структуры аргументации,
- лингвистические характеристики,
- дискурсивные характеристики.

Из вышесказанного следует, что английский учебный текст и английский учебный дискурс являются взаимозаменяемыми понятиями и могут рассматриваться как единая специализированная система, как инструмент использования языка для выражения определенных способов мышления, предназначенный для целенаправленного воздействия на обучаемого, внедрения определенной системы знаний в его сознание, включая научные знания и идеи, в целях того, чтобы изменить его знания / систему знаний и представлений о реальной картине мира.

Таким образом, мы можем заключить, что английский учебный текст и английский учебный дискурс представляют собой единую специализированную систему аргументативного, профессионально ориентированного общения, функционирующую в иноязычном образовательном пространстве подготовки специалиста технического профиля, целью которого является гармоничная социализация нового члена общества – будущего высококвалифицированного специалиста в технической сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демьянков В.З. Кооперированность общения и стремление понять собеседника. // Демьянков В.З.; Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация: к 70-летию д-ра филол. наук, проф. Е.Ф. Тарасова. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского; М.: Институт языкознания РАН, 2005. – С. 28 – 36.
2. Степанов Ю.С. Между системой и текстом – дискурс. // Степанов Ю.С.; Язык и метод. К современной философии языка. – М.: Языки русской культуры, 1998. – С. 655 - 688.
3. Цурикова Л.В. Социально-культурная обусловленность знания и анализа дискурса в межкультурной коммуникации. // Цурикова Л.В.; Вестник ВГУ, 2001. – Вып. 2. – Сер. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С. 128 – 157.
4. Иванова В.И. Язык / речь / дискурс – объект лингвистики. // Иванова В.И.; Вестник ТвГУ, 2008 №1 (7). – Сер. «Филология». – С. 51
5. Самойлова А.Д. Дискурс: к проблеме определения понятия. // Самойлова А.Д.; Словарь, грамматика, текст в свете антропоцентрической лингвистики: Сб. статей. / под ред. О.Л. Михалевой. – Иркутск: Иркут.ун-т, 2005. – Вып.3 – С.150 – 163.
6. Арутюнова Н.Д. Лингвистические проблемы референции. // Арутюнова Н.Д.; Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 13. Логика и лингвистика. М.: Прогресс, 1982. – С. 5-40.
7. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. // Гальперин И.Р. – М: Наука, 1981. – С.138.
8. Браун Г., Юл Г. Дискурс-анализ. // Браун Г., Юл Г. – Кембридж: Изд. «Кембридж Университи Пресс», 1983. – 268.
9. Макаров М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе.//Макаров М.Л. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 1998. – С.70
10. Аксенова И.Н., Жалагина Т.А. Диалог. Основные свойства и критерии деления: учебное пособие. // Аксенова И.Н. и Жалагина Т.А. – Тверь: Тверской государственный университет, 1991. – С. 49
11. Богатырева О.П. Функционально-семантическая характеристика учебного языкового текста: автореф. дис. . . . филол. наук. // Богатырева О.П.– Тверь, 2006. – С. 9.

© Гончар Наталия Николаевна (n_gonchar@mail.ru), Шабанова Анна Евгеньевна (anya222@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тверской государственный технический университет

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

SPECIAL FEATURES OF THE PROJECT WORK ORGANIZATION AT SCHOOL

G. Kilep

Summary: In this article, we are talking about how various didactic and methodological principles can be implemented to build project competencies; how to integrate increasingly intensive project-based learning into the teaching and learning process; what competencies need to be formed in students so that they can cope with difficult situations and be able to successfully work on learning tasks.

In general, the author invites you to think about how to avoid difficulties in organizing project work.

Keywords: project method, design technology, microproject, macroproject, project work.

Килеп Галина Леонидовна

Аспирант, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. И.Г. Петровского», г. Брянск
tischgalina@yandex.ru

Аннотация: В данной статье речь идёт о том, как могут быть реализованы различные дидактико-методические принципы для наращивания проектных компетенций; как интегрировать все более интенсивное обучение на основе проектов в учебно-воспитательный процесс; какие компетенции необходимо сформировать у обучающихся, чтобы они могли справиться со сложными ситуациями и умели успешно работать над учебными заданиями. В целом, автор приглашает к размышлению, как избежать трудностей при организации проектной работы.

Ключевые слова: метод проектов, проектная технология, микропроект, макропроект, проектная работа.

Метод проектов принято считать инновационной технологией в современном образовании. Но идея отнюдь не новая. Одни исследователи считают, что основоположником данного метода является Дж. Дьюи [1, с.31].

Другие находят подтверждение, что проектное обучение появилось раньше в России, и ярким его представителем является С.Т. Шацкий.

Немецкий же учёный М. Кнолль, пишет в своих научных трудах, что проектное обучение уже было в 1596 г. в Римской академии Сан-Лука [2, с.18].

Этот вопрос остаётся дискуссионным до сих пор, как в российской науке, так и за рубежом. Внедрение проектной методики у нас оказалось недостаточно продуманным, последовательным и было запрещено в советское время, а за границей тоже не имела успеха, не считая отдельно взятых проектов в школах и ВУЗах. После 30-х годов о методе проектов вновь заговорили только в 80-90 годах.

Тем не менее, эта методика является актуальной и в 21 веке. Теперь данный метод заиграл новыми красками и предоставляет много возможностей в развития становления личности, особенно если речь идёт о ситуации успеха. Современный школьник должен получать образование, реализовать себя и при этом быть успешным. Проектная технология позволяет создавать такие условия.

Рассмотрим, что сегодня привносят российские и

зарубежные педагоги в проектную технологию? Современные учителя знакомы с методом проектов. Об этом говорят на курсах повышения квалификации, форумах, конференциях, совещаниях и педсоветах. Коллеги делятся опытом работы в данном направлении. Но до сих пор проектная работа является экзотическим звеном в образовании, и умеют её организовать далеко не все педагоги. Возможные причины нежелания использовать современную технологию можно определить следующим образом:

Во-первых, остро не хватает времени: нужно успеть выполнить учебный план;

Во-вторых, неумение организовать самостоятельную проектную работу учащихся;

В-третьих, трудность в выборе актуальной темы и выполнения полезного проектного продукта.

Все обучение иностранному языку должно быть направлено на подготовку учащихся к общению вне класса. Лучший способ сделать это - принести практику использования языка в класс и как можно чаще делать там то, что люди делают с языком вне класса. [3, с.151].

Чтобы обеспечить возможность использования иностранного языка в присутствии класса, важно с самого начала учитывать, насколько работа в классе приближена к внешней реальности, где целевой язык используется как средство общения.

Поэтому логичным шагом было бы открыть класс для внешнего мира, чтобы учащиеся могли проверить свои

возможности и границы иностранного языка в «реальных» ситуациях. [4, с.10].

Помимо включения внешнего мира в учебный процесс, проектная ориентация основывается и на других принципах, например, описанных в программе обучения иностранным языкам ФГОС и в государственном образовательном плане для гимназий и школ "Немецкий язык как иностранный» для обучения за рубежом.

Целостная и сложная концепция языка и коммуникации, на которой основаны программа и план, означает, что ситуации преподавания и обучения должны быть конкретными и ориентированными на действие, и что компетенции не могут планироваться отдельно друг от друга и изолированно.

Особенности проектного обучения

Темы и содержание проектов должны вызывать у учеников живой интерес, чтобы соответствующая тема была для них актуальной, и они отождествляли себя с ней. Проекты ориентированы на содержание, близкое к повседневной жизни и актуальное для учащихся, и учитывают настоящие или будущие личные и профессиональные интересы школьников через соответствующую тематическую направленность. При этом важно учитывать дидактико-методический принцип персонализации, который позволяет учащимся действовать лингвистически, ориентируясь на личность. Личная ссылка может быть результатом интересов, возраста, способностей и т.д.

Существенной особенностью является межкультурная направленность уроков: благодаря обращению к реальности, проекты дают возможность ученикам привнести свои знания и опыт в уроки проекта в соответствии с принципом межкультурного обучения и открыть иностранный язык и культуру на основе всего того, что им знакомо и привычно.

Проектное обучение – это обучение с помощью всех органов чувств или с помощью головы, сердца и рук. Оно включает в себя прикладные навыки, полученные, например, на предметах искусства и рукоделия, а также интеллектуальные навыки, которые ученики уже имеют или приобрели на других предметах.

На проектных уроках учащиеся вместе обсуждают, разрабатывают, пробуют и отвергают свои идеи. Они разрабатывают стратегии, которые применяются, проверяются и, при необходимости, пересматриваются для решения задач и проблем в процессе обучения. Отдельные учащиеся показывают, как они действуют при решении задач. Кроме того, учащиеся осознают, что они могут общаться в рамках проекта, несмотря на слабое знание

языка.

Проектное обучение в школе характеризуется высокой степенью интерактивности между учащимися и преподавателями, а также между самими учащимися. Кооперативные формы работы, такие как партнерская и групповая работа с четким распределением ролей и задач, способствуют как общению на иностранном языке, так и взаимодействию между всеми участниками. [6, с.34].

Каждый человек предоставляет группе или всему классу свои (частичные) результаты выполнения определенных заданий, поэтому взаимодействие основано на партнерстве. Совместная работа над проектом, особенно предварительная исследовательская работа, а также обсуждение возможных решений проблем подразумевает, что иностранный язык является не только объектом в классе, но и средством для обсуждения решений. Иностранный язык становится, так сказать, рабочим языком, которым пользуются ученики. При работе над особо сложными вопросами возможны дискуссии на родном языке, но создание продукта и презентация должны проводиться на целевом языке.

На проектных уроках ученики подключаются к внеклассной (иностранный язык) действительности. С одной стороны, это может быть сделано путем привлечения носителей немецкого языка, живущих в стране, или немецких средств массовой информации к урокам, с другой стороны, ученикам также предоставляется возможность получить (лингвистический) опыт вне школы. Этот тип обучения используется для самостоятельного знакомства с иноязычной действительностью.

Наращивание проектной компетенции

В процессе работы над проектом всегда возникают различные вопросы. Как интегрировать всё более интенсивное обучение на основе проектов в учебно-воспитательный процесс? Какие компетенции необходимо сформировать у обучающихся, чтобы они могли справляться со сложными ситуациями и умели успешно работать над учебными заданиями?

Чтобы не столкнуться с большим сопротивлением проектным планам, необходимо, с одной стороны, осторожно познакомить учеников с формами проектно-ориентированного обучения. С другой стороны, оно должно быть лишено того экзотического характера, который оно (все еще) имеет частично в школьной практике.

Когда ученики, учителя и руководство школы убеждаются в том, что работа с учебником и проектные уроки не исключают друг друга, а могут сочетаться в значительной мере и дополнять друг друга, то значительная часть

существующего недовольства может быть уменьшена.

Не только ученики, но и педагоги сами шаг за шагом готовятся к реализации **макропроектов** – крупномасштабных проектов, длящихся несколько занятий, через различные **микропроекты**. Внимательно знакомя участников с проектным обучением, мы должны подумать о том, каких знаний, навыков и умений ожидаем от своих учеников, какие задания им нужно предложить выполнить самостоятельно и какие формы презентации можно ожидать. Сначала лучше работать над микропроектами – небольшими проектами, которые можно создать за один или два урока и, таким образом, постепенно формировать коммуникативную компетенцию и все необходимые навыки для проектно-ориентированной работы.

Для начала Майкл Шратц рекомендует: слишком большой проект может стать сдерживающим фактором, особенно для первых попыток. Здесь необходима предварительная (само) оценка, предпочтительно с коллегами, имеющими опыт работы в проектах. [5, с.68].

Введение в проектно-ориентированное обучение можно организовать следующим образом:

1. *Содействовать самостоятельному обучению.*
Воспитывать самостоятельность через соответствующие рабочие задания, сокращать до минимума преподавание, ориентированное на учителя, рассматривать творческие формы работы, эксперименты и исследования на иностранном языке. Использовать различные социальные формы - первое открытие школы внешнему миру. Работать над микропроектами на индивидуальных и сдвоенных уроках, интегрировать творческие и деятельностные формы работы.
2. *Организовать обучение с помощью рабочего или недельного плана.*

Вести работу по еженедельному плану путем введения сборника различных заданий и упражнений с различными вариантами обработки, а также вспомогательных средств и дальнейших импульсов, (направляемая) работа с рабочими планами. Проводить дальнейшую работу в микропроектах. Это будет первой ориентацией на междисциплинарное преподавание. Использовать вспомогательные материалы, такие как словари, интернет и т.д.

3. *Обучать в учебных кружках и на станциях. Вести работу на станциях через установленные кружки и клубы.*
4. *Сделать школу открытой для внешнего мира.*
Посещать внешкольные учреждения, знакомить с более сложными формами презентации, осуществлять руководство макропроектами.
5. *Организовать самостоятельное индивидуальное и групповое обучение.*
Использовать все формы проектного самоорганизованного и самонаправленного обучения.

Воспитание самостоятельности учащихся должно начинаться очень рано на уроках иностранного языка. Обучение, ориентированное на учителя, в котором импульсы к обучению исходят (почти) исключительно от учителя, должно быть снижено до необходимого уровня. Этого можно достичь, используя различные формы проектной деятельности.

Формы проектно-ориентированного преподавания и обучения немецкому языку как иностранному предлагают идеальные возможности для удовлетворения потребности в образовании, способствуя как индивидуальному, так и совместному обучению в аутентичных контекстах и предоставляя учащимся возможность взять на себя ответственность за процесс обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. История социальной педагогики: Хрестоматия-учеб.: Учеб. Пособие. Под. ред. М.А. Галагузовой. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 544 с.
2. Кноль, М.: 300 лет обучения по проекту. В: Pädagogik, 8/1993, 53 с.
3. Функ Г. Интерактивное обучение. – Мюнхен: Лангеншайдт и Клетт, – 2015. – 184 с.
4. Legutke M.: Lernaufgaben und Rückwärtsplanung. In: An work Magazin –Heft 19/2011: Lernaufgaben. Das Leben in die Klasse bringen. Braunschweig. Diesterweg.S.6-7.
5. Schratz M.: Gemeinsam Schule lebendig gestalten, Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Weinheim: Beltz., 1996.S.87.
6. Wicke R.E.: Projektorientiertes Lernen – aber wie? In: ders.: Aktiv und Kreativ Lernen. München: Hueber, 2004. S.136-194.

© Килеп Галина Леонидовна (tischgalina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ

KEY ISSUES IN TEACHING LEXIS

T. Kuznetsova

Summary: The article looks into the importance of lexis in the setting of English language teaching. Topics analyzed include the scope of vocabulary learning, aspects of knowing a lexical item, strategies of learning/teaching lexis. The article also considers issues of vocabulary testing and evaluation.

Keywords: concept of four strands, word families, lexical item, meaning focused input, meaning focused output, high frequency words, low frequency words, massed repetition, spaced repetition.

Кузнецова Татьяна Николаевна

Старший преподаватель, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС), г. Москва
TaNKuznetsova@fa.ru

Аннотация: В статье рассматриваются основные вопросы обучения лексике в преподавании английского языка как иностранного. Автор анализирует проблематику объема изучаемой лексики, различные аспекты усвоения лексической единицы, стратегии изучения/преподавания лексики. Особое внимание уделяется вопросам тестирования и оценивания словарного запаса.

Ключевые слова: концепция четырех направлений, словарные гнезда, лексическая единица, смысловой ввод, осмысленное воспроизведение, высокочастотные слова, низкочастотные слова, интенсивное повторение, периодическое повторение.

Изучение и усвоение лексики занимает центральное место в преподавании английского языка, постольку поскольку без определенного словарного запаса обучающиеся не могут не понимать других участников коммуникации, ни выразить свои собственные мысли. Уилкинс [8, с.111-112] отмечает, что "...в то время как без грамматики можно передать очень мало, без лексики нельзя передать вообще ничего". Даже не владея основами грамматики, используя некий набор полезных слов и словосочетаний, представляется вполне возможным донести свою мысль до собеседника.

Льюис [1, с.89] утверждает, что "лексика - это ядро или сердце языка" и определяет словарный запас как совокупность существующих в языке слов, который включает в себя как отдельно взятые слова, так и устойчивые фразы и словосочетания, несущие определенное смысловое значение. Словарный запас, таким образом, состоит из лексических единиц (ЛЕ) - слов с конкретным значением/значениями и лексических фраз.

По мере того, как обучающиеся расширяют свой словарный запас, тем самым развивая беглость в использовании иностранного языка, на передний план выходит выработка индивидуальных стратегий изучения лексики.

В процессе изучения иностранного языка обучающиеся сталкиваются с необходимостью запоминания большого количества новых слов в относительно короткий период времени. В связи с этим, задача преподавателя состоит в определении наиболее эффективных способов введения и закрепления ЛЕ. Недавние исследования в этой области указывают на прямую взаимосвязь между усвоением определенного объема лексики обучающимися в качестве основного критерия успешности обу-

чения иностранному языку. Успешное освоение лексики достаточно часто ассоциируется со знанием иностранного языка как такового. В частности, Шмитт [7, с.265] утверждает, что "словарный запас занимает центральное место в языковой системе, и его освоение имеет решающее значение для типичного обучающегося". Другими словами, максимальное расширение словарного запаса может рассматриваться в качестве основного условия при изучении иностранного языка.

Студенты осознают важность словарного запаса в изучении иностранного языка на инстинктивном уровне. Шмитт [ibid, с.262] справедливо отмечает, что обучающиеся гораздо чаще используют словари, а не учебники грамматики. Усвоенный лексический материал помогает обучающимся понимать других людей и общаться с ними на иностранном языке, а также использовать его в своих профессиональных целях.

В этой связи возникает вопрос: какие слова следует учить? Прежде всего, это незнакомые слова, которые имеют наибольшую ценность для обучающихся. Как правило, это наиболее частотные слова или слова, отвечающие их специальным потребностям. Самые частотные слова, встречающиеся в устном и письменном тексте, имеют наибольшую ценность для понимания и дальнейшего употребления и должны вводиться и отрабатываться во время занятия. Низкочастотные слова имеют определенную ценность, но не встречаются настолько часто, чтобы уделять им внимание в аудитории. В этой связи, одной из важных задач при обучении лексике является привитие обучающимся навыков самостоятельной работы с низкочастотными словами.

На начальных этапах развития словарного запаса следует изучать наиболее частотные семьи из первой 1000

слов, а затем наиболее частотные семьи из 1001-2000 слов. Существует несколько перечней слов, основанных на частоте и диапазоне их встречаемости. Самыми распространенными являются перечни слов, составленные Майклом Вестом (1953 г.), «Список общеупотребительных слов» (General Service List - GSL) и «Британский национальный корпус» (British national corpus – BNC), который является результатом совместной работы ведущих университетов и издательских домов Великобритании (2007).

Только после усвоения высокочастотной лексики целесообразно переходить к введению слов, удовлетворяющих специальные потребности обучающихся. «Список академических слов» (Academic Word List) Коксхеда (2000) - один из примеров полезного словаря для студентов, которые знают наиболее частотные слова и планируют обучаться в университете.

Что мы подразумеваем под знанием слова? На каких аспектах преподавателю следует сосредоточить свои усилия при введении формы, значения и употребления ЛЕ? (Таблица 1)

Согласно Нейшен [3, с.89], форма слова включает в себя произношение (устная форма), написание (письменная форма) и любые части слова, из которых состоит конкретная лексическая единица (ЛЕ), как то префикс, корень, суффикс.

Нейшен полагает [ibid, с.92], что значение представляет единство формы и содержания и включает в себя

само понятие и ассоциации, которые приходят на ум, когда индивид сталкивается с конкретным словом или выражением. Употребление связано с грамматическими функциями слова или фразы, устойчивыми словосочетаниями с данной ЛЕ, частотностью ее использования. Особое внимание при введении и закреплении ЛЕ уделяется соблюдению баланса между рецептивными и продуктивными заданиями. Из этого следует, что для успешного усвоения каждого слова или словосочетания необходимо учесть все три аспекта и выполнить 18 различных типов лексических заданий.

Таблица 1 наглядно демонстрирует, что помимо изучения формы, значения и примеров употребления каждого слова, для их эффективного усвоения необходимо уделять внимание развитию как рецептивных, так и продуктивных знаний. Это означает, что для полного усвоения ЛЕ одного задания недостаточно. ЛЕ усваиваются постепенно и, как правило, этот процесс не ограничивается одним уроком. Именно поэтому Нейшен [4, с.3] ввел так называемый метод "четырёх направлений" в качестве основы для планирования эффективной программы обучения лексике. Суть четырех направлений заключается в том, что развитие словарного запаса будет оптимальным и сбалансированным при условии, что на обучение лексике на каждом этапе будет отводиться одинаковое количество времени.

Метод четырех направлений Нейшена включает в себя следующие этапы:

1. смысловой ввод, то есть введение ЛЕ, сфокусированное на ее значении;

Таблица 1.

Компоненты знания слова

Аспект	Компонент	Рецептивное знание	Продуктивное знание
Форма	Устная	Как слово звучит на слух?	Как слово правильно произнести?
	Письменная	Как слово выглядит?	Как слово правильно написать?
	Частицы слова	Из каких частиц состоит слово?	Как слово можно преобразовать?
Значение	Форма и значение	Какое значение может иметь эта словоформа?	Какую форму можно использовать для выражения этого значения?
	Понятие и значения	Что включает в себя данное понятие?	К каким предметам может относиться это понятие?
	Ассоциации	Какие слова ассоциируются с данным словом?	Какие слова можно использовать вместо данного слова?
Употребление	Грамматические функции	В каких грамматических конструкциях встречается данное слово?	В каких грамматических конструкциях необходимо использовать данное слово?
	Словосочетания	Какие слова и какие части речи сочетаются с данным словом?	Какие слова и какие части речи необходимо использовать с данным словом?
	Особенности использования (стиль, частотность, пр.)	Где, когда и как часто возможно использовать данное слово?	Где, когда и как часто следует использовать данное слово?

2. воспроизведение ЛЕ;
3. особенности употребления ЛЕ;
4. развитие беглости в воспроизведении ЛЕ.

ЛЕ вводятся через чтение и аудирование, при этом главной целью является общее понимание текста. На этапе смыслового ввода примерно 98% слов, которые встречаются в устном или письменном тексте, должны быть известны обучающимся. Это подтверждается исследованиями, результаты которых показывают, что когда обучающимся известны 98% слов в письменном или аудио тексте, они способны воспринимать текст без сторонней помощи [5, с.7]. Другим необходимым условием является предъявление материала на основе знакомой грамматики. Чтение и прослушивание материала на основе знакомой грамматики позволяет обучающимся сосредоточить свое внимание на незнакомых словах, что обеспечивает идеальные условия для успешного угадывания слов в контексте.

При использовании вводного материала, сфокусированного на значении, обучающиеся постепенно расширяют свой словарный запас, неоднократно сталкиваясь с неизвестными словами в контексте. Более того, словарный запас, который уже усвоен обучающимся, может быть далее расширен через его узнавание в оригинальных контекстах.

Целью основного этапа смыслового ввода является закрепление словарного запаса путем использования недавно введенных ЛЕ в устной и письменной речи.

На данном этапе основная задача преподавателя заключается в подборе или разработке учебных материалов, требующих использования целевой лексики в оригинальных контекстах. Одним из способов достижения этой задачи является использование целевых ЛЕ в формулировке заданий к упражнениям с тем, чтобы у обучающихся возникла необходимость использовать эти слова для успешного выполнения задания. Благодаря ориентированному на смысл воспроизведению, обучающиеся могут расширить все аспекты своего продуктивного знания слов.

На этапе обучения особенностям использования ЛЕ особое внимание уделяется усвоению слов, использованию эффективных стратегий изучения лексики. Наиболее частотные слова целенаправленно отрабатываются на занятии с использованием всех упомянутых выше этапов ввода и усвоения ЛЕ. Для менее частотных слов представляется вполне разумным сосредоточиться на одном аспекте знаний, как правило, на форме и значении.

Интеллект-карты, словарные тетради, составление словарных гнезд, интенсивное чтение и задания, одно-

временно включающие в себя отработку как формы, так и содержания, являются весьма эффективными инструментами освоения иноязычной лексики. Привитие навыков самостоятельного изучения лексики составляет важную часть данного этапа, поскольку в любом языке слишком много низкочастотных слов, и в этой связи одной из задач преподавателя является формирование у обучающихся навыков эффективной работы с неизвестными словами за пределами аудитории.

Угадывание значения слова из контекста, использование словаря, составление тематических глоссариев представляются наиболее продуктивными стратегиями самостоятельного изучения лексики [6, с.101]. Не менее важное значение имеет знание обучающимися основ морфологии, что способствует более эффективному усвоению лексических гнезд.

Использование данных стратегий создает потенциал для успешного пополнения словарного запаса при условии, что обучающиеся владеют навыками самостоятельной работы с лексикой. В этой связи важно, чтобы преподаватель нашел возможность выделить время для обучения каждой стратегии в течение нескольких занятий и убедиться в том, что обучающиеся могут успешно их использовать вне аудитории. Целенаправленное обучение приводит к стабильному обучению, и именно такое обучение является эффективным методом получения знаний, необходимых для успешного освоения и использования языка.

Цель этапа формирования беглости заключается в том, чтобы обучающиеся использовали известные слова естественным образом, не испытывая каких-либо затруднений. Одно дело - знать значение слова, а другое - уметь бегло его использовать. Задания, направленные на развитие навыков беглости, предполагают использование достаточно простого материала, не содержащего неизвестной лексики, без особых грамматических сложностей и дискурсивных особенностей. Кроме того, необходимо оказывать определенное давление на обучающихся для достижения более высокой скорости воспроизведения.

К видам деятельности, которые обычно ассоциируются с развитием беглости, относятся быстрое чтение и так называемое задание 4/3/2, в котором обучающийся разговаривает с другим обучающимся на определенную тему в течение четырех минут, а затем на ту же самую тему с другим обучающимся в течение трех минут и, наконец, с третьим обучающимся - в течение двух минут.

Развитие словарного запаса будет максимально эффективным при условии, когда обучение лексике включает в себя все четыре этапа. Даже несмотря на то, что каждый этап в отдельности может в некоторой степени

способствовать расширению словарного запаса, одного этапа будет не достаточно для эффективного усвоения ЛЕ и расширения словарного запаса.

Таблица 2.

Рекомендации к четырем этапам обучения лексике

Этап обучения	Рекомендации
Смысловый ввод ЛЕ	1. Контроль употребления лексики.
	2. Интенсивное чтение и аудирование.
Осмысленное воспроизведение ЛЕ	3. Многократное обращение к одному и тому же либо подобному по тематике материалу.
Особенности использования ЛЕ	4. Запоминание слов с использованием карточек.
	5. Изучение наиболее частотных флексий.
	6. Обучение стратегиям самостоятельного усвоения лексики.
Беглость в воспроизведении	Развитие беглости в воспроизведении.

Нейшен [5, с.12], в развитие своей концепции четырех направлений изучения лексики, разработал свои рекомендации по каждому направлению. (Таблица 2)

Автор намеренно помещает рекомендацию номер 4 в этап осмысленного воспроизведения ЛЕ, хотя, на самом деле, она применима по отношению ко всем четырем этапам введения ЛЕ. Согласно данному принципу, сбалансированный языковой курс должен предоставлять возможности для обучения по всем четырем направлениям введения и закрепления лексики, и каждому направлению должно уделяться приблизительно равное время. Тематическое содержание и языковые аспекты внутри и между направлениями должны быть взаимосвязаны, создавая, таким образом, условия, при которых обучающиеся имеют возможность закреплять полученные знания на основе одной и той же тематики. Таким образом, интеграция чтения с аудированием и письмом, говорения с чтением, аудирования с говорением, развитие беглости речи в сочетании с целенаправленным обучением и т.д. повышают качество введения, отработки и, в конечном итоге, усвоения лексики

Немаловажным фактором в процессе обучения лексике является периодический контроль ее усвоения. Во-первых, наличие такого контроля показывает значимость, придаваемую изучению лексики. Отсутствие контроля и оценивания может косвенным образом свидетельствовать о том, что изучение лексики является второстепенной целью среди прочих целей изучения языка. Достаточно регулярного проведения небольших контрольных работ и лексических диктантов для того, чтобы обучающиеся осознали необходимость постоянной работы с ЛЕ в качестве важного условия для развития словарного запаса. Во-вторых, контроль и оценивание

позволяют обучающимся получить представление о том, какого уровня прогресса они достигли за определенный период изучения языка, что может послужить стимулом для дальнейшего обучения. В-третьих, тестовые задания могут быть созданы для повышения осведомленности о различных аспектах знания лексики. Например, обучающимся можно проверить на рецептивное или продуктивное знание формы, значения, производных и расширительных функций, а также словосочетаний.

Одним из важнейших этапов в обучении лексике, является закрепление ЛЕ после их введения. В противном случае количество усвоенных единиц будет весьма низким, так как новые слова редко запоминаются в результате выполнения одного упражнения или после нескольких экспозиций в одном тексте, а только в результате выполнения серии целенаправленных заданий.

Для успешного усвоения словарного запаса требуется выполнение двух основных условий: повторения ЛЕ и их осмысленного использования. Чем больше количество заданий на повторение, чем глубже и вдумчивее отработка ЛЕ, тем больше вероятность эффективного усвоения введенной лексики.

Здесь прослеживается четкая взаимосвязь между количеством и качеством. Многие факторы, влияющие на качество усвоения ЛЕ, такие как извлечение ЛЕ из памяти, ее продуктивное использование, ее узнавание в различных контекстах, зависят от того, встречалось ли слово раньше, и повторение, следовательно, приводит к более глубокому и осмысленному употреблению ЛЕ. На самом деле, повторение начинается сразу же за введением ЛЕ. Важным фактором в повторении является интервал между повторениями в рамках одного задания, урока или серии уроков. Подавляющее большинство ученых пришли к выводу, что периодическое повторение (spaced repetition) через определенные промежутки времени приводит к лучшему долгосрочному запоминанию, чем интенсивное повторение (massed repetition) (Nakata, 2015). Другими словами, представляется целесообразным ознакомление со словом на этапе его введения и его периодическое повторение через определенные промежутки времени, нежели чем интенсивное повторение слова в рамках одного занятия.

В этой связи возникает вопрос: сколько же повторений необходимо для освоения ЛЕ?

Современные методы преподавания иностранных языков, методики разработки курсов, подходы к планированию занятий предусматривают возможности для повторения введенного материала. По мнению Накаты, это прежде всего урочная и внеурочная деятельность, связанная с развитием навыков в рамках компетентностного подхода [2, с.679].

В речевой деятельности, направленной на развитие навыков чтения, аудирования, говорения и письма, обучающиеся несколько раз обращаются к одной и той же тематике. Например, они читают текст или слушают аудио по теме, обсуждают эту тему, а затем выполняют письменное задание. Данный подход позволяет использовать одну и ту же лексику на всех этапах работы. Подобным образом, предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) увеличивает возможность повторения путем ограничения объема словарного запаса, переноса акцент на усвоение ЛЕ специальной направленности. Узконаправленное чтение и узконаправленное аудиро-

вание могут иметь аналогичный эффект. Стоит отметить, что общей чертой приведенных выше видов деятельности и подходов является сфокусированность на одной теме или тематической области.

Как мы видим, преподавание лексики включает в себя принятие важных решений относительно того, на освоении каких ЛЕ нужно сосредоточить внимание обучающихся, как именно направить их усилия на эффективное усвоение целевой лексики, и, не в последнюю очередь, как привить обучающимся навыки продуктивной самостоятельной работы с лексикой вне аудитории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Lewis M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications
2. Nakata T. (2016). Effects of expanding and equal spacing on second language vocabulary learning: Does gradually increasing spacing increase vocabulary learning? *SSLA*, 37, 677-711.
3. Nation I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, England: Cambridge University Press
4. Nation I.S.P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 1-12.
5. Nation I.S.P., Webb, S. (2017). How vocabulary is learned. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 12(1), May 2017, pp. 1-14
6. Pellicer-Sánchez A. (2016). Incidental vocabulary acquisition from and while reading: An eye-tracking study. *SSLA*, 38(1), 97-130
7. Schmitt N. (2019). Understanding vocabulary acquisition, instruction, and assessment: A research agenda. *Language Teaching* 52 (2), 261-274
8. Wilkins D. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Arnold

© Кузнецова Татьяна Николаевна (TaNKuznetsova@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Ж.Ф. ЛИОТАРА

Латун Владимир Владимирович

К.г.н., доцент, Донской государственной технической
университет (Ростов-на-Дону)
veritas11@mail.ru

PROBLEMS OF PEDAGOGY AND EDUCATION IN THE THEORETICAL HERITAGE OF J.-F. LYOTARD

V. Latun

Summary: The article is devoted to the analysis of the pedagogical aspects of the philosophical heritage of Jean-François Lyotard, in which for the first time the most important positions of postmodern pedagogy are revealed. It is shown that the philosopher's analysis of the problems of vocational education, considered by him through the prism of an autodidactic approach, formed the conceptual basis for introducing the category of "competence" into pedagogical circulation in his work «The Postmodern Condition». The characteristic is given to two didactic levels of professional training offered by the philosopher. Message from J.-F. Lyotard to pedagogical issues had a great influence on modern educational practice and the theory of postmodern pedagogy.

Keywords: education, pedagogy, postmodern pedagogy, Jean-François Lyotard, professional education, competence, autodidactics.

Аннотация: В статье анализируются педагогические аспекты философского наследия Ж.Ф. Лиотара, в котором впервые раскрыты важнейшие позиции педагогики постмодерна. Показано, что обращение философа к проблемам профессионального образования, рассмотренных им сквозь призму автодидактического подхода, составили концептуальную основу введения им в педагогический оборот категории «компетентность» в работе «Состояние постмодерна». Дана характеристика двум дидактическим уровням профессиональной подготовки, предложенных философом. Обращение Ж.Ф. Лиотара к педагогической проблематике оказало большое влияние на современную образовательную практику и теорию педагогики постмодерна.

Ключевые слова: образование, педагогика, педагогика постмодерна, Ж.Ф. Лиотар, профессиональное образование, компетентность, автодидактика.

Введение

Французский философ Жан Франсуа Лиотар (1924 – 1998) по праву считается представителем философии постмодерна, во многом определившим тенденции ее развития благодаря оригинальной трактовке ситуации постмодерна как эпохи кризиса метанарративов. Опыт работы преподавателем в Университете Париж VIII¹, Йельском университете (США), университете Монреаля (Канада) и университете Сан-Паулу (Бразилия) лег в основу рассуждений философа о проблемах образования, что нашло свое отражение в трудах «Состояние постмодерна» (1979) [1] и «Постмодерн в изложении для детей» (1985) [2].

Философское наследие Ж.Ф. Лиотара является объектом научного исследования. Проблемы философского, исторического, правового, научного характера получили освещение в работах российских [3, 4, 5] и зарубежных [7] ученых. Менее известны исследования, посвященные педагогической проблематике, представленной в наследии Ж.Ф. Лиотара [8, 9, 10, 11]. О высокой степе-

ни включенности Ж.Ф. Лиотара в педагогическую проблематику свидетельствует корректное использование им профессионально-педагогической терминологии. Автор многократно использует термин *образование* с пояснением его происхождения от немецкого *Bildung*, полученного монахом-доминиканцем Мейстером Экхартом путем префиксной деривации²: «Мы знаем, что вокруг слова *образование*, *Bildung*, а, значит, и вокруг педагогики и *преобразования*, в философской рефлексии со времен Протагора и Платона, со времен Пифагора разыгрывается главная партия»; «...идеалом больших романов воспитания (*Bildungsroman*), начиная с XVIII века...» [1]; «получение знания неотделимо от формирования (*Bildung*) разума» [2]. Использование французским мыслителем немецкой терминологии свидетельствует о глубоком знании истории феноменологических педагогических учений [12], что также подтверждается апелляцией к содержанию таких метанарративов, как немецкие и французские «романы воспитания», которые, являясь донаучной формой педагогического знания, оставили существенный след в европейской культуре и актуализировали проблему образовательного идеала [13].

1 Бывший экспериментальный университет Весена (близ Парижа), созданный в период студенческих волнений 1968 г.

2 Das Bild – образ (Божий) + продуктивный суффикс –ung, указывающий на динамику = культивирование в себе образа Божьего, возведение себя к Абсолюту

Ж.Ф. Лиотар многократно использует термины «педагогика» («педагогично», «педагогическое лекарство», «педагогическая прозрачность»), «дидактика», а также введенный Гербартом термин «автодидактика», характеризующий процесс самообучения и самообразования, которые также применяются автором для пояснения своей позиции. Используются термины «квази-наушение», brain-storming, школа, cursus (учебный курс).

Проблемы профессионального образования в теоретическом наследии Ж.Ф. Лиотара

При рассмотрении комплекса проблем, связанных с отбором и преподаванием специальных дисциплин, необходимых для образованного человека, Ж.Ф. Лиотар, прежде всего, указывает на особый статус философии как учебной дисциплины: «Философия не является какой-то выделенной в географии дисциплин территорией» [11]. Вместе с тем, он критично отмечает, что проблемы рассуждения, «философствования» не обязательно входят в актуальный круг интересов обучающихся, которые «не расположены к терпению, анамнезу, необходимости начинать снова» [11]. Поэтому философ делает акцент на обоснование особого подхода к организации учебной деятельности – он должен реализовываться в форме «философского чтения», которое обращено к тематике, интересной для обучающихся, направленной на волнующий их предмет. «Чтение это является философским не потому, что читаемые тексты таковы, с тем же успехом они могут быть написаны художниками, учеными, политиками, да и читать можно, не обязательно при этом философствуя: оно является таковым (философским) лишь в том случае, если оно самоучно, автодидактично <...> Философское чтение есть упражнение в чуткости» [11]. В данном подходе отражается стремление, прежде всего, «выдержать детство мышления», активизировать «работу мысли», сделать каждого автодидактом, избегая при этом панибратства и демагогии [11]. Размышляя о концепции преподавания философии, Ж.Ф. Лиотар делает акцент на характерном для постмодернистской грамматики приоритете письменного текста, предлагая самостоятельно размышлять над содержанием философского курса в форме печатного контента. С другой стороны, философ определяет новый комплекс дидактических установок, которые помогут преодолеть рассогласование между требованиями государства к содержанию образования, познавательными потребностями и интересами обучающихся, осваивающих программу лица. «Новая задача дидактической мысли — искать детство все равно где, даже вне детства» [11].

Организация процесса обучения на университетском уровне также сходит в сферу профессиональных интересов и размышлений Ж.Ф. Лиотара. В системе социальных воззрений выделяется достаточно типичная для мыс-

лителей того времени, идущая от Ламетри тенденция «считать общество большой машиной» [1]. В оценке Ж.Ф. Лиотара, механизм функционирования «общества-машины» в период постмодерна существенно изменился: «это – кибернетическая машина, которая работает на информации» [1]. Вопрос о том, как надо готовить кадры, которые могут обслужить потребности общества данного типа, составляют суть педагогических размышлений философа.

Рассуждая о знании, которое должно быть положено в основу образовательного контента, Ж.Ф. Лиотар исходит из их потребительской стоимости: «они видоизменяются в зависимости от соответствующих “специальностей”, которые национальные государства или крупные образовательные институты могут «продать» на мировой рынок» <...> Все дисциплины, имеющие отношение к «телематике» (информатика, кибернетика, лингвистика, математика, логика...), должны быть признаны как приоритеты образования» [1]. Как следует из перечисления, превалируют не дисциплины гуманитарного цикла, которые формируют профессиональное мировоззрение и гуманистические установки, а учебные предметы, создающие условия для функционирования техники.

Передача знаний относится к сфере ведения дидактики, которая в концепции Ж.Ф. Лиотара имеет два основополагающих аспекта – «“простого” воспроизводства и “расширенного” производства» [1]. Дидактика, как считает философ, не может быть однородной по своей сути, поскольку в разных ситуациях обучения она призвана решать различные задачи. С одной стороны, дидактика имеет своей целью обучить тех, кто в этом нуждается, умению добывать новое знание, концептуализировать и оформлять, экспериментально доказывать его эффективность для практического применения. Данный уровень функционирования дидактики является «научным» или «исследовательским». С другой стороны, в рамках дидактики уже накоплен определенный опыт эффективного транслирования того, что было добыто и систематизировано учеными и методистами ранее. Вопрос заключается в том, для какой категории потребителей предназначены каждый из выделенных Ж.Ф. Лиотаром аспектов дидактики. Потребители могут быть ранжированы по их функционалу, который будет реализован в профессиональных практиках будущего, по уровням подготовки. Критерием определения уровня должно стать отношение обучающихся к освоению и использованию потока информации или «игрой с информацией» в терминологии Ж.Ф. Лиотара.

Первый (базовый, исполнительский) уровень профессиональной подготовки, по Ж.Ф. Лиотару, может быть ограничен уровнем воспроизводства полученной информации, а также формированием способности к

работе с запоминающими устройствами. Обучающийся должен быть подготовлен к тому, чтобы «актуализировать подходящие данные для решения проблемы “здесь и теперь”» на уровне решения стандартных задач и восполнения информации в случае необходимости. Этот уровень профессиональной подготовки соотносится с дидактическим уровнем «простого воспроизводства».

Второй (продвинутый) уровень основан на идее реализации задач «расширенного производства»: «наилучшая результативность не может заключаться (гипотетически) в получении дополнительной информации. Она получается из новой организации данных, что собственно и составляет «прием». Такая новая организация получается чаще всего при включении в ряд данных, которые до того считались независимыми. Эту способность сочетать между собой данные, до того не сочетавшиеся, можно назвать воображением. Одно из его основных свойств — скорость» [1]. При этом необходимо, «чтобы передача знания не ограничивалась передачей информации, а учила бы всем процедурам, способствующим увеличению способности сочленять поля, которые традиционная организация знаний ревностно изолировала друг от друга» [1]. С определенной долей условности, принимая во внимание рассуждение философа об уровнях высшего образования, можно предположить, что первый уровень профессиональной подготовки близок к задачам, решаемым на уровне бакалавриата, в то время как второй уровень в определенной мере соответствует комплексу задач, относящимся к уровню магистерской подготовки [14]. В любом случае, обучающиеся на данных уровнях приравниваются Ж.Ф. Лиотаром к разряду «пользователей концептуального аппарата и сложного материала», итогами деятельности которых должны распоряжаться «получатели результата» [1].

Постановка проблемы компетентности в педагогическом наследии Ж.Ф. Лиотара

Значительным явлением, повлиявшим, в том числе, на отечественную систему образования, является обращение Ж.Ф. Лиотара к новому педагогическому термину «компетенция» в контексте представления своей концепции подготовки кадров через систему высшего образования. Как было установлено В.П. Трыковым [11], данный термин впервые в истории педагогической мысли был обоснован и введен в работе «Состояние постмодерна». В настоящее время термин «компетенция» получил широкое распространение в современной отечественной и зарубежной педагогике.

В уже упомянутой работе «Состояние постмодерна» термины «компетенция», «компетентность» в различных контекстах встречаются 44 раза. Анализ показал, что Ж.Ф. Лиотар рассматривает данные понятия в логике определения недостаточности научного знания для

решения практических задач, возникающих у специалиста, которому нужно многое «познать, решить, оценить, изменить... Отсюда вытекает одна из главнейших черт знания: оно совпадает с широким «образованием» компетенции, оно есть единая форма, воплощенная в субъекте, состоящем из различных видов компетенции, которые его формируют» [1]. Отдельного упоминания заслуживает термин «тройная компетенция», которая, согласно определению Ж.Ф. Лиотара, определяется как сформированная способность «говорить, слушать и делать».

Ж.Ф. Лиотар многократно обращается к новой задаче, связанной с введением в научно-педагогический оборот понятия «компетентность» – необходимостью определить критерии ее сформированности. При рассмотрении данного вопроса он ищет ответ на вопрос о том, сформирована ли определенная компетенция, в анализе разных типов нарративного знания (в рассказах, повествованиях), освоение содержания и алгоритма действий героев которых косвенно должны свидетельствовать об определенных приращениях в теоретическом и практическом (поведенческом) отношении. Однако философ не настаивает на том, что данный путь является единственно верным и предлагает разрабатывать критерии и уровни сформированности компетенций.

Несмотря на то, что в анализируемой работе «Состояние постмодерна» термин «компетенция» был введен впервые, Ж.Ф. Лиотар представляет некоторые виды компетенций, к числу которых отнесены техническая, научная, административная, профессиональная, результативная, операциональная и производительная компетенции. В настоящее время в современной образовательной практике сохранилось название «профессиональная компетенция», который удерживается в отечественных государственных образовательных стандартах высшего образования. Компетенции, формирование которых является прерогативой дидактики, не мыслятся Ж.Ф. Лиотаром как один раз и навсегда сформированные образования – «компетенция без обновления также становится невозможной», «она не есть нечто раз и навсегда приобретенное» [1]. Компетенции «приобретаются», «формируются», «удерживаются», «наращиваются», «применяются», «унифицируются». Обладание определенной компетенцией, с одной стороны, позволяет сделать вывод о результативности и эффективности работника, но, с другой, может стать основанием смены оценочных суждений о профессиональном статусе преподавателя. Согласно Ж.Ф. Лиотару, каждый студент «может выучиться и стать экспертом того же уровня компетенции, что и учитель», и в дальнейшем занять его рабочее место. Проблематичным является то, насколько искренне и всесторонне преподаватель может сопровождать становление новой компетенции:

«студент (получатель дидактики) наращивает свою компетенцию, эксперт может не дать ему знать о том, что он не знает» [1]. Развитие технических средств обучения и «упор на результативность звонят отходную по эре Профессора: он уже не компетентнее, чем сеть запоминающих устройств в деле передачи установленного знания» [1]. Таким образом, возникновение новой педагогической парадигмы, связанной с компетентностным подходом к профессиональному образованию, ориентированным на наращивание разнонаправленных потенциалов [15, 16, 17] еще на заре своего становления отмечала риски и сложности, возникающие при ее введении и реализации. Многие аспекты, впервые отмеченные Ж.Ф. Лиотаром, еще не нашли своего окончательного решения в современной образовательной практике.

Выводы

В работах Ж.Ф. Лиотара можно обозначить несколько тематических линий, касающихся проблем образования и педагогики – вопросы, связанные с обучением философии, определение уровней профессиональных квалификаций выпускника университета, проблему компетенций и компетентности, которая впервые в педагогической науке была проблематизирована в его программной работе «Состояние постмодерна». Проблемы образования, рассмотренные Ж.-Ф. Лиотаром, оказали значительное влияние на понимание компетентности и образовательного результата, который должен получить выпускник, освоивший программу высшего образования, не только в рамках европейского, но и российского образовательного дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лиотар Ж.Ф. Состояние постмодерна. СПб, 1998.
2. Лиотар Ж.-Ф. Постмодерн в изложении для детей. Письма 1982-1985. М., 2008.
3. Ганпанцуров Л.Г. Ж.-Ф. Лиотар как модернист - новатор, и пропагандист идей постмодернизма, демократии и права // Смальта. 2017. № 3. С. 72-74
4. Сидоров А.М. Постмодерн И Нигилизм (Стратегии Критики Нигилизма В Философии Ж.-Ф.Лиотара) // Chronos. 2021. Т. 6. № 11 (61). С. 59-63.
5. Герасимов О.В. Философия постмодерна Ж.-Ф.Лиотара и проблема легитимации исторического знания // Вояджер: мир и человек. 2012. № 2. С. 90-94.
6. Фауль Б.В. Постмодернистская наука и ее легитимация в проекте Ж.Ф.Лиотара // Психология, социология и педагогика. 2015. № 9 (48). С. 85-88.
7. Лю Ц., Цзян Х. Интерпретация введения работы Жана Франсуа Лиотара "Состояние постмодерна" // Вестник Бурятского государственного университета. Гуманитарные исследования Внутренней Азии. 2015. № 1. С. 14-28.
8. Ярома О.В. Концепция высшего образования Ж.-Ф. Лиотара и её реализация в современной России // Социальные нормы в условиях современных рисков. Сборник статей II-ой Международной научно-практической конференции. 2018. С. 47-53.
9. Трыков В.П. Концепция высшего образования Жана-Франсуа Лиотара как теоретическая модель современной высшей школы // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 3. С. 45-50.
10. Трыков В.П. Концепция высшего образования Жана-Франсуа Лиотара как теоретическая модель современной высшей школы // Французская литература в контексте мировой культуры. Нижний Новгород, 2012. С. 92-102.
11. Трыков В.П. Формирование теоретической модели современной высшей школы: постмодернистская концепция высшего образования Жана-Франсуа Лиотара // «Знание. Понимание. Умение». 2012. № 3 // http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2012/3/Trykov_Lyotard-Conception-Higher-Education/
12. Федотова О.Д. Немецкая феноменологическая педагогика // Педагогика. 2006. № 3. С. 21-29.
13. Федотова О.Д., Катичева М.А. Человек будущего и проблемы образования в прогностическом дискурсе основателя Римского клуба А. Печчеи // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 9. С. 25-31.
14. Платонова Е.Д., Федотова О.Д., Денисов С.Б. Подготовка аутсорс-менеджера: что он должен знать об аутсорсинге? // Интернет-журнал Науковедение. 2012. № 3 (12). С. 54.
15. Быкасова Л.В., Федотова О.Д. Потенциалцентрированный подход в педагогике // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 7. С. 39-44.
16. Fedotova O.D., Latun V.V. Migration potential of labor market and the system of higher education: Asian vector of development // Procedia - Social and Behavioral Sciences (см. в книгах). 2014. Т. 149. С. 327-332.
17. Федотова О.Д. Профессиональное образование в странах восточной Азии: исследования и перспективы // Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 4 (23). С. 64.

© Латун Владимир Владимирович (veritas11@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

SYNERGETIC APPROACH TO THE DESIGN OF LEARNING CONTENT

T. Luneva
V. Lunev
A. Mikhailichenko
M. Severina
D. Rakhinsky

Summary: The article is devoted to one of the main components of the education system – the content of training. The paper substantiates that in the conditions of the information society, there is a need for changes in pedagogical concepts and approaches. The traditional knowledge paradigm is being replaced by a variety of pedagogical theories and practices. In these conditions, there is an increasing need to systematize existing approaches within a single educational space. Synergetics can act as a paradigm that can overcome the systemic crisis of modern education. The authors propose a model of the teaching content based on the principles of pedagogical synergetics – polyparadigmality, nonlinearity and openness.

Keywords: higher education, teaching content, synergetic approach, pedagogical synergetics, learning technologies, competencies.

Лунева Татьяна Анатольевна

К.т.н., доцент, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (гор. Красноярск)
luneva@sibsau.ru

Лунев Владимир Викторович

К.с.н., доцент, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (гор. Красноярск)
vladimirL1@yandex.ru

Михайличенко Александр Геннадьевич

КГБОУ ДПО «Красноярский краевой центр медицинского образования» (гор. Красноярск)
alexm3000@mail.ru

Северина Марина Борисовна

КГБОУ ДПО «Красноярский краевой центр медицинского образования»
m-severina@mail.com

Рахинский Дмитрий Владимирович

Д.ф.н., доцент, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого»; ФГБОУ ВО «Красноярский государственный аграрный университет» (гор. Красноярск)
siridar@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена одному из главных компонентов системы образования – содержанию обучения. В работе обосновывается, что в условиях информационного общества назрела необходимость изменений педагогических концепций и подходов. На смену традиционной знаниевой парадигме приходит многообразие педагогических теорий и практик. В этих условиях возрастает потребность в систематизации существующих подходов в рамках единого образовательного пространства. В качестве парадигмы, способной преодолеть системный кризис современного образования, может выступать синергетика. Авторами предлагается модель содержания обучения, построенная на принципах педагогической синергетики – полипарадигмальности, нелинейности и открытости.

Ключевые слова: высшее образование, содержание обучения, синергетический подход, педагогическая синергетика, технологии обучения, компетенции.

В современном обществе происходят качественные изменения, трансформирующие его культурный код – оно движется от индустриального – к информационному этапу своего развития. Как отмечают социологи, информационное общество отличает высокое разнообразие среды, индивидуализация производства и потребления, доступность и высокая скорость передачи информации, информационная открытость процессов, сетевой (горизонтальный) способ коммуникаций и др. [20]. Меняются понимание образованности и требо-

вания к образованию. Востребованным становится высокая адаптивность к изменениям, способность быстро ориентироваться в потоке информации, умение работать в проектах, принимать самостоятельные решения и творчески мыслить [9, с. 37-42].

Наблюдается противоречие между образованием, оставшимся во многом традиционным, и требованиями, которое предъявляет информационное общество к выпускникам. Мы согласны с авторами, которые счита-

ют, что модернизация образования требует новых методологических подходов и методов. В качестве такой новой парадигмы, способной преодолеть кризис современного образования, может выступать синергетика. Современное общество и образование соответствуют основным характеристикам синергетических систем открытого типа [2, с. 194-195]. Поэтому синергетика способна описать происходящие в образовании процессы и предложить новые педагогические технологии, отвечающие информационному обществу [1, с. 194-195].

Несмотря на то, что педагогическая синергетика существует несколько десятилетий, до сих пор возникают сложности разработки педагогического инструментария, основанного на ее принципах. Существующие в науке дидактические модели в основном касаются закономерностей обучения и в меньшей мере – технологии и методам работы [5]. Сложность вызывает проектирование модели содержания обучения, являющейся дидактической проблемой и для традиционной педагогики [6, с. 35].

В настоящее время в педагогической науке сложилось несколько основных подходов к проектированию содержания обучения. Долгое время в науке и практике доминировал традиционный знаниевый подход. Содержание обучения в нем представлено в виде адаптированных для учебного процесса основ научных знаний. Цель обучения была сформулирована в виде совокупности знаний, умений и навыков (ЗУНы). Применялась линейная логика проектирования содержания обучения – от основ научных знаний и умений – к оценке результатов их освоения [6, с. 36]. Выбор содержания осуществлялся посредством декомпозиции научных знаний в учебные материалы, которые должны были отражать актуальную на данный момент информацию.

Такой подход имеет ряд недостатков, ставших особенно заметными в условиях современного информационного общества. Во-первых, быстрое устаревание информации приводит к тому, что учебные материалы всегда идут с некоторым отставанием от практики. Во-вторых, такой подход не формирует самостоятельную поисковую активность и творческое мышление у обучающихся, так как предполагает следование жесткой логике освоения материала.

Попытки оптимизировать традиционную парадигму предпринимались еще советской педагогической науке. Наиболее известной альтернативой стала культурологическая концепция образования. В культурологическом подходе образование понимается как часть культуры, ее отражение [19]. Содержание образования было предложено представлять как социальный опыт человечества, отражающий этапы развития культуры. В социальном опыте выделялись следующие виды: познавательный опыт (знания), опыт осуществления деятельности, опыт

творчества и эмоционально-ценностный опыт. Очевидно, что данная концепция представляет содержание обучения более системно, чем традиционная знаниевая модель и включает в себя творческий и ценностно-рефлексивный компоненты. К сожалению, культурологическая концепция не была реализована на практике, оставшись экспериментальной теорией. Во многом это было связано с тем, что не были разработаны программно-методические основы для ее реализации в массовом обучении [11, с. 121].

Последние десятилетия идет разработка модели содержания обучения в рамках компетентностного подхода. В отличие от традиционной парадигмы, компетентностный подход ориентируется не только на научное содержание обучения, а в большей степени на его результат, сформулированный в виде компетенций. Предполагается, что кроме традиционных знаний, умений и навыков, выпускник, обладающий компетенциями, развивает у себя способности к целеполаганию, мотивации и оценке своей деятельности (рефлексии), что способствует формированию у человека собственных алгоритмов обучения. [11, с. 53-60].

Сложность проектирования модели содержания в рамках компетентностного подхода связана с тем, что компетенции имеют наддисциплинарный характер, а их формирование и диагностирование напрямую не вытекают из содержания учебных дисциплин. Как отмечают авторы, на практике процедура внедрения описанных в стандартах компетенций в российском высшем и профессиональном образовании не имеет педагогической логики и обоснований. Формально создается матрица соответствия компетенций и дисциплин, но содержание обучения при этом продолжает компоноваться в традиционной логике ЗУНов. В итоге компетенции не формируются и не отслеживаются, создается только видимость этого процесса. При этом и сам учебный процесс в большинстве образовательных учреждений также продолжает оставаться традиционным, и технологически он никак не связан с выработкой компетенций [18, с. 57].

В качестве альтернативы такому подходу некоторыми авторами предлагается технология обратного дизайна. Это означает, что содержание обучения должно ориентироваться на конечные результаты обучения – компетенции, а не представлять собой произвольную сумму не связанных между собой знаний и дисциплин [18, с. 58]. Обратный дизайн предполагает, что процесс проектирования учебного материала строится от компетенций – вначале формируется перечень компетенций, отражающих профессиональные требования к выпускнику, затем разрабатываются диагностические инструменты для измерения результатов обучения, далее определяется, какое содержание учебных дисциплин и какие педагогические технологии способны сформировать необходимые компетенции [10, с. 85-90].

Мы согласны с идеей, что в современных условиях теория образования и его содержание не может быть сведена к единственному пониманию. Требуется интегративная модель, способная объединить множество подходов в единое смысловое целое [6, с. 40]. Такую полипарадигмальность и системность, на наш взгляд, может обеспечить только синергетическая парадигма, являющаяся комплексной интегративной теорией. Синергетическая модель содержания обучения может формироваться на следующих принципах и подходах, которые требуют осмысления и развития.

1) Полипарадигмальность педагогических теорий и практик. Синергетическая концепция позволяет преодолеть противоречие, сложившееся в последние годы в образовательной среде. Когда с одной стороны наблюдается рост разнообразия педагогических теорий и экспериментов, а с другой - актуализируется потребность в систематизации и выработке единого понимания происходящих системных изменений [1, с. 46]. Синергетика открывает новые возможности, как для объяснения различий в подходах, так и для синтеза и взаимодействия новых и традиционных методов и теорий. Ее закономерности и принципы предполагают признание нелинейности и вариативности процессов развития науки и практики, которые при этом укладываются в общую научную картину [1, с. 50].

2) Нелинейность и открытость модели содержания обучения. С точки зрения синергетики все открытые системы обладают синергетическим потенциалом, способны к самоорганизации и развитию. Напротив, закрытые системы статичны и не способны развиваться. Содержание обучения в условиях информационного общества, быстрой смены технологий, а также многообразия теорий и подходов, не может существовать как закрытая система. Поэтому проектирование модели содержания изначально должно опираться на идею открытости этой системы. Такая модель должна напоминать программное обеспечение с открытым кодом или среду гипертекстового взаимодействия по типу «Википедии». В педагогической теории и практике существуют попытки проектирования модели содержания обучения как открытой самоорганизующейся системы. Подобный подход мы встречаем у А.С. Малкова и Д. Кормье. А.С. Малков предложил представить содержание обучения, как открытую словесно-понятийную сеть синергетического типа, состоящую из связанных по смыслу понятий, тем и практических заданий. В такую сеть существуют разные точки входа, выбирая которые, можно самостоятельно менять маршруты для освоения дисциплины [7, с. 389-393].

Д. Кормье развивает концепцию ризоматического обучения применительно к онлайн образованию. Ризома – термин, взятый из биологии и применяемый для описания неиерархической неструктурированной ин-

формационной системы сетевого типа, напоминающей корневище растения или грибницу. Это понятие было введено философией постмодернизма как антипод линейному детерминистскому подходу в образовании и науке. Предполагается, что ризоматические системы, примером которых является современная культура, не имеют четкой структуры, начала и конца, связующей идеи или принципа, непрерывно взаимодействуют друг с другом и окружающей средой, обновляются и развиваются [4]. С точки зрения синергетики, ризома является открытой синергетической системой.

Если представить знание как ризому, то оно не имеет четких границ и линейной структуры, состоит из связанных и одновременно независимых частей, которые можно изучать по отдельности и в разных конфигурациях. Д. Кормье предложил организовать по принципу ризомы учебную группу, учебный план и содержание обучения [3, с. 32-33]. В его онлайн курсе темы для обучения, маршруты освоения дисциплины и методы контроля выбираются группой самостоятельно в процессе совместного обсуждения. Такие информационные «пучки» становятся центрами временной самоорганизации группы, ее текущего состояния. Конфигурация маршрутов новой учебной группы будет отличаться от предыдущей, так как определяется случайными флуктуациями. Ключевым звеном в ризоматическом обучении являются постоянное свободное взаимодействие участников группы, обмен между ними целями, знаниями, опытом и эмоциями. Для систематизации коллективного опыта используются Google Документы с функцией коллективного доступа. Вклад участников в формирование содержания оценивается с точки зрения уникальности контента [8]. Таким образом, если представить содержание, как открытую систему, то у нее коллективное авторство – авторами учебных материалов выступают не только преподаватели, но и все обучающиеся, у него нет жестких маршрутов и тем, а главным критерием качества выступает его способность активировать творческую активность обучающихся.

3) Иерархичность модели содержания обучения. Известно, что существование и развитие сложных самоорганизующихся систем обеспечивает принцип иерархичности. Так, например, А.П. Руденко отмечает, что самоорганизация, обеспечивающая развитие системы, всегда имеет как минимум два уровня - макроуровень (уровень группы элементов) и микроуровень (уровень отдельных элементов) [17]. В связи с этим интерес представляет идея представления содержания как открытого информационного поля для творческого развития и многоуровневой самоорганизации обучающихся. Известно, что самоорганизация в учебном процессе происходит на двух уровнях – уровне учебной группы и уровне отдельного обучающегося [13]. В обоих случаях одной из форм самоорганизации выступает временное состояние устойчивости системы в виде зафиксирован-

ного личного или коллективного опыта. Соответственно, обучающиеся двигаются от одной самоорганизации до другой, фиксируя полученный опыт в документе содержания с открытым доступом на личном и коллективном уровне.

Таким образом, педагогическая наука в настоящий момент находится в переходном периоде. Старые подходы и традиции перестают соответствовать социальным изменениям, а новые – еще не сложились [16, с. 7]. В этих условиях в качестве систематизирующего фактора может выступать синергетическая парадигма. Являясь мультипарадигмальной по своей сути, педагогическая синергетика позволяет по-новому взглянуть на суще-

ствующие методы и концепции и создает возможность для их интеграции и развития. Содержание в синергетической парадигме представляется шире, чем в традиционных подходах. Оно включает в себя не только формализованные явные знания, зафиксированные в методических разработках, но и потенциальные знания и опыт учащихся, которые воспроизводятся в режиме реального времени. В терминах синергетики этот процесс можно представить как переход от хаоса (самостоятельный или групповой поиск знаний) к порядку (этап обобщения и документального закрепления результатов) и т.д. В итоге в содержании прослеживаются два уровня самоорганизации – опыт группы и опыт отдельных учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапова Н.Г. Полипарадигмальность как характеристика образования в истории культуры / Н.Г. Агапова // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2011. – № 30. – С. 46-61.
2. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. Изд. 3-е дополн. / В.Г. Буданов // Москва: Издательство ЛКИ, 2009. – 240 с.
3. Гречушкина Н.В. К вопросу о типологии массовых открытых онлайн курсов / Н.В. Гречушкина, Н.А. Жокина // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. – 2016. – № 4. – С. 30-34.
4. Делёз Ж., Капитализм и шизофрения. Книга 2. Тысячи поверхностей / Ж. Делёз, Ф. Гваттари // [Электронный ресурс] - Режим доступа: mirknig.mobi... 2013-02-28...Delez...i...plato.1333001.pdf.
5. Кочаргин В.Н. Системно-синергетическая философия как методологическая основа педагогики / В.Н. Кочаргин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – № 2. – Т.14. – С. 99-103.
6. Краснова Л.А. Содержание образования: традиции и перспективы развития / Л.А. Краснова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 4 (19). – С. 35-44.
7. Малков А.С. Синергетика преподавания и преподавание синергетики / А.С. Малков // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – Москва: Прогресс-Традиция, 2007. – 592 с.
8. Морозов А. Ризоматическое обучение. Как придумать новую педагогическую теорию на стыке современной философии и образовательных технологий / А. Морозов // [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://www.chaskor.ru/article/rizomaticheskoe_obuchenie_39656
9. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. Монография. / А.М. Новиков. // Москва: Эгвес, 2008. – 136 с.
10. Осипова С.И. Потенциал модульного учебного плана в реализации стандартов CDIO / С.И. Осипова, Н.В. Гафурова, С.М. Бутакова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 1. – С.85-90.
11. Осипова С.И. Компетентностный подход в реализации инженерного образования / С.И. Осипова // Педагогика. – 2016. – № 6. – С. 53-60.
12. Осмоловская И.М. О культурологическом подходе к формированию содержания образования / И.М. Осмоловская, И.В. Шалыгина // Образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 120 – 127.
13. Рахинский Д.В. Принципы проектирования учебного процесса в условиях самоорганизации студентов: синергетический подход / Д.В. Рахинский, В.В. Лунев, Т.А. Лунева, Е.С. Щеляков // Педагогика и просвещение. – 2021. – № 2. – С. 32-39.
14. Рахинский Д.В. Глобальное образование: отечественные аспекты проблемы / Д.В. Рахинский // Армия и общество. – 2015. – № 3. – С. 122-126.
15. Рахинский Д.В. Информатизация системы народного образования (социально-философский анализ) / Д.В. Рахинский // диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук. Красноярск. – 2003. – 127 с.
16. Розин В.М. Диалог с настоящим и будущим / В.М. Розин // Тьюторское сопровождение. – 2012. - № 1. – С. 6 – 14.
17. Руденко А.П. Самоорганизация и синергетика. / А.П. Руденко // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://spkurduymov.ru/what/samoorganizaciya-i-sinergetika-a-p-rudenko/>.
18. Соснин Н.В. Структура содержания обучения на основе концепции результатов обучения / Н.В. Соснин, Д.В. Кайгородская // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 56-60.
19. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – Москва: Педагогика, 1983. – 352 с.
20. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер; пер. с англ. // Москва: АСТ, 2004 – 784 с.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ МИНИМУМОВ В РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

THE SPECIFICS OF THE LEXICAL MINIMA FORMATION IN THE RUSSIAN AND FOREIGN METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

*Ju. Maksimova
T. Buslaeva*

Summary: The purpose of the study is to determine the structure and content of lexical minima in the Russian and foreign methods of teaching foreign languages. The article differentiates the formation of the lexical minimum in the methodology of teaching a foreign language in Russia and abroad. The scientific novelty lies in the fact that the process of formation of the lexical minimum in the context of the content of teaching foreign languages in Russian and foreign methods is investigated. The result of the study is to determine the differences in the formation of the lexical minimum in the Russian and foreign methods of teaching foreign languages.

Keywords: lexical minimum, technology, lexicographic product, teaching methodology.

Максимова Юлия Олеговна

*Ассистент, Казанский (Приволжский) Федеральный университет
2805julia@mail.ru*

Буслаева Тамила Хабировна

*Казанский (Приволжский) Федеральный университет
tamila.buslaeva@yahoo.com*

Аннотация: Цель исследования - определить структуру и содержание лексических минимумов в российской и зарубежной методике преподавания иностранных языков. В статье проводится дифференциация формирования лексического минимума в методике преподавания иностранного языка в России и за рубежом. Научная новизна заключается в том, что исследован процесс формирования лексического минимума в контексте содержания обучения иностранным языкам в российской и зарубежной методиках. Результатом исследования является определение различий в формировании лексического минимума в российской и зарубежной методиках обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: лексический минимум, технология, лексикографический продукт, методика преподавания.

Введение

Актуальность темы данной работы определена многообразием лексического содержания различных языков в международном коммуникативном пространстве. В рамках расширения международного сотрудничества актуально распространение различных языков, использование их в профессиональном, бытовом, деловом общении. Именно поэтому в учебных заведениях различных государств актуализируется преподавание одного или нескольких иностранных языков, в профессиональной сфере поощряется их самостоятельное изучение.

В процессе преподавания языков в качестве иностранных у обучающихся средней и старшей школы формируется определенный базовый набор понятий, который позволяет не только организовывать общение по необходимым тематикам, но и развивать практические и прикладные области, связанные с языкознанием (философию языка, академическую письменность, лексикографию, общее и специальное образование). Это обуславливает выделение понятия «лексического минимума» в отдельную категорию, нуждающуюся в тща-

тельном анализировании (Муравьев, Ольшевская, 2019). Таким образом, актуальным является исследование специфики формирования лексического минимума иностранных языков в российской и зарубежной методиках.

Задачи: для достижения определенной выше исследовательской цели необходимо реализовать следующие задачи:

- выявить основное содержание понятия «лексический минимум» в методике преподавания иностранных языков;
- исследовать ключевые особенности преподавания иностранных языков в российской и зарубежной методике;
- определить специфику включения лексических единиц в лексический минимум в российской и зарубежной методике преподавания иностранных языков.

Основными **методами исследования** в нашей работе были определены теоретический анализ и исследование методологии в отечественной и зарубежной литературе по проблеме преподавания иностранного языка и определения лексического минимума, сравнительный

анализ понятий лексического минимума в различных языковых системах.

Теоретической базой послужили труды классических и современных учебных. В области лингвистики и межкультурной коммуникации мы опирались на работы Дорогоновой И.А., Морковкина В.В., Муравьева Н.А., Ольшевской М.Ю., которые раскрывали лингвистическое содержание иноязычной коммуникации. В сфере исследования преподавания иностранных языков актуальны работы Ганиной М.В., Курасова Р.С., Пироговой Н.Г., Словягиной А.Н. При рассмотрении структуры и содержания лексического минимума были использованы труды таких авторов, как Костомаров В.Г., Маркина Е.И., Руис-Соррилья К. В данных исследованиях не только отражена сущность этого понятия, но и включение лексического минимума в процесс преподавания иностранного языка, что позволяет нам определить выявить специфику формирования лексических минимумов в российской и зарубежной методике преподавания иностранного языка. (Костомаров, 1963, Маркина, Руис-Соррилья, 2011, Ruiz-Zorrilla, 2001).

Практическая значимость статьи заключается в исследовании критериев лексического минимума, которые могут использоваться в методиках преподавания иностранных языков, а также в определении того, какие лексические единицы языка являются максимально важными для формирования первоначальной языковой базы обучающихся, и в выявлении уровня частоты употребления лексических единиц в зависимости от конкретной коммуникативной или учебной задачи. Результаты исследования могут стать основой для сбора языкового материала при формировании профессионально ориентированного курса для педагогов иностранного языка.

Дифференциация лексических минимумов в российской и зарубежной методиках преподавания иностранного языка

Основное содержание понятия «лексический минимум» в методике преподавания иностранных языков

В отечественной лексикографии проблема определения лексического минимума со второй половины прошлого столетия является актуальной и по настоящее время (Морковкин, 1976, Фролова, 2018). Это обусловлено рядом противоречий, таких как:

- проблематика отбора слов для включения в лексический минимум (количество слов, критерии выбора, направления дифференциации предметных тем);
- перечень предметных и метапредметных областей, а также сфер общения, которые необходимо соотнести с социальным запросом общества,

концептуальными, общечеловеческими важными понятиями и терминами для изучения иностранного языка на различных уровнях с постепенным усложнением;

- необходимость отнесения частоты употребления к ведущим критериям выбора слов и словосочетаний для лексического минимума.

В 60—80-е гг. прошлого века Дорогоновой И.А., В.Г. Костомаровым, В.В. Морковкиным и другими авторами были определены различные критерии определения лексического минимума, получившие развитие в теории составления лексических минимумов. Для таких дисциплин, как лингводидактика и лексикография данные критерии актуальны и в настоящее время. Более подробно вышеуказанные критерии мы опишем далее, а сейчас необходимо отметить, что в контексте исследований лексических минимумов в различных языках результаты работ в области лингвистики явились значительным вкладом, определяющим дальнейшее развитие российской методики обучения иностранному языку (Андрюшина, Козлова, 2006). При этом ряд противоречий, выявленных исследователями в то время, определил основное содержание развития лингводидактики и принципов и критериев определения лексического минимума. В.В. Морковкин, к примеру, определил, что главные проблемы при исследовании содержания лексического минимума заключаются в выявлении количества лексических единиц, источников выбора, а также осуществлении самого процесса выбора (Морковкин, Дорогонова, 1976). Причем в качестве самой актуальной на тот момент была названа проблема параметров отбора релевантной лексики. По отношению к критерию частоты употребления слов и словосочетаний, который считался основным на конкретном этапе развития лингводидактики В.Г. Костомаров (Костомаров, 1963) и В.В. Морковкин (Лексическая основа русского языка, 1984) высказали мнение о недостаточности применения только одного критерия в качестве основополагающего принципа формирования лексического минимума и указывали на необходимость учета практической значимости слов, включаемых в лексический минимум для обучающихся, возможности употребления слов и словосочетаний в общении. В.Г. Костомаров также говорил о том, что уже в рамках двух тысяч слов и выражений невозможно определить пределы частоты речевого употребления, потому что все слова приобретают примерно одинаковые значения по частоте употребления (Костомаров, 1963).

В современной лингводидактике существует множество определений понятия лексического минимума, которые имеют значение для методологии обучения иностранному языку, однако в качестве оптимального хотелось бы привести наиболее полное определение, достаточно часто встречающееся в работах Т.Д. Фоминой, посвященных исследованию использования лек-

сического минимума в изучении иностранного языка. Согласно мнению данного автора, лексический минимум отражает единицы, которые необходимо усвоить обучающимся за определенный промежуток времени, отведенного для обучения. Содержательный состав и количество единиц в лексическом минимуме зависит от цели обучения, а также этапа, направленности обучения (языковая- неязыковая), соответственно- выбора тематики обучения и количества времени, отведенного на изучение языка (Фомина, 2016).

Также на основе исследований отечественных авторов нами определена структура лексического минимума, которая включает в себя наиболее актуальные и часто употребляемые термины, понятия и сокращения содержания иностранного языка (первая активная часть минимума). Вторая часть основана на стандартных задачах коммуникации, которые стоят перед преподавателем и обучающимися, и содержит специальную лексику, характерную для образовательного процесса (пассивный минимум) (Гущина, 2021, Пирогова 2019). В плане организации и структурирования учебного материала, кроме традиционной алфавитной методики представления информации, единицы, отобранные для создания лексического минимума, группируются еще и по определенным тематическим блокам и, после выучивания, закрепляются обучающимися в работе с текстами, диалогах, ответах на вопросы.

Для того, чтобы понимать, какие слова, выражения, фразы должны составлять основу лексического минимума, нам нужно проанализировать те критерии, согласно которым возможно определение языковой единицы в категорию лексического минимума.

Опираясь на работу Е.И. Маркиной и М. Руис-Соррильи Крусате, возможно выделить параметры, которые необходимо учитывать при составлении минимизированного словаря (Маркина, Руис- Соррилья, 2011)

1. структурная ценность, отражающая использование базовых, самых значимых и основных слов языка;
2. неограниченность по темам, которая позволяет использовать практически все лексические единицы;
3. отсутствие ограничений по стилю, отражающая многообразие сфер применения лексических минимумов за исключением разговорного языка и сленга;
4. наличие слов-определителей, среди которых можно назвать слова, включаемые в словари в целях определения терминов и понятий, а также значения сложных слов;
5. возможность образования новых более сложных слов от простых слов, включенных в лексический минимум.

Подводя итоги вышесказанному, необходимо отметить, что в структуру лексического минимума включаются два вида: активный минимум, который необходим для организации общения, дискуссии на различную тематику и пассивный минимум, направленный на восприятие информации, предоставляемой другими при аудировании, письме, обучении в целом.

Специфика включения лексических единиц в лексический минимум в российской и зарубежной методике преподавания иностранных языков

В образовательном процессе в сфере преподавания иностранного языка и в России, и за рубежом уменьшение количества слов и словосочетаний, включаемых в лексический минимум – это один из базовых принципов методологии представления учебной информации (Маркина, 2011), поэтому исследования процесса формирования лексического минимума как базиса обучения иностранному языку имеют целью не только определение минимального набора слов, фраз и выражений, отражающих основную сущность языка, но также и создание новых лексических единиц на основе базовых, а также формирование у обучающихся языковых компетенций, способствующих составлению самостоятельных текстовых конструкций после овладения базовыми лексическими понятиями.

Первые теоретические подходы к формированию списочного состава лексических минимумов в России появились в 50 е гг. прошлого столетия, когда в работах отечественных исследователей предлагались несколько десятков принципов отбора и формирования содержания лексического минимума, общелингвистических, таких как стилистическая нейтральность слов, семантическая ценность, возможность словообразования, частота использования и др. (Муравьев, Ольшевская, 2019). В дальнейшем с развитием лингвистики, прибавились дополнительные критерии лексической грамотности обучающихся, отражающие практическое значение лексических минимумов- многозначность, сочетаемость с другими лексическими единицами, что позволяло расширить содержание лексического минимума.

По данным Е.И. Маркиной, Ю.А. Гущиной, словарь обычного носителя языка со средним образованием включает около 70-80 тысяч активных лексических единиц (Гущина, 2021, Маркина, 2011). Безусловно, этот лексический объем накапливается постепенно, а при целенаправленном изучении языка - еще и систематизированно, планомерно и осмысленно. Именно поэтому необходимо выделение категории «лексического минимума», который обязателен для освоения обучающимися на каждом этапе учебной деятельности. При обучении иностранному языку словарный запас обучающегося на

этапе высшей школы составляет от 3 до 7 тысяч языковых единиц, средней школы - 2-3 тысяч (Гущина, 2021), при этом основу составляет языковой лексический минимум, а остальное – надстройка из более сложных лексических форм и словообразование.

В языковых группах с иероглифическими системами знаков составление лексического минимума из основных иероглифов, отражающих базовые понятия языка, наиболее употребляемые выражения (Воронина, 2012)

В группе романо- германских языков наиболее активно и часто употребляемые слова, и выражения включаются в тематические глоссарии лексического минимума. Содержание тематических глоссариев определяется социальным запросом общества и наиболее актуальной тематикой коммуникации в конкретный временной период (Фомина, 2016).

Формирование лексического минимума в славянских языках, по результатам исследования работ отечественных авторов основывается на использовании слов и словосочетаний исконно славянского происхождения от наиболее простых к более сложным (Ванюшина, Дмитриева, Чеснокова, 2020).

Таким образом, подводя итоги данного раздела, необходимо отметить, что специфика формирования лексического минимума в различных языковых группах определяется наиболее значимыми тематиками, которые затем включаются в глоссарии, а запросом общества в плане включения в минимум простейших или сложных языковых конструкций.

Ключевые особенности преподавания иностранных языков в российской и зарубежной методике

Исследуя методику преподавания иностранного языка в российской школе, необходимо подчеркнуть, что ввод новых лексических единиц (слов, устойчивых выражений) необходимо начинать с подробного исследования и разъяснения их лексического смысла на иностранном языке, который изучается. Для того, чтобы актуализировать ранее полученные знания, в обучении необходимо опираться на уже имеющиеся у обучающихся знания. Именно на данном этапе образовательного процесса у учащихся необходимо сформировать мотивацию учения, сопровождая новые понятия лексического минимума иллюстраций по конкретной тематике. Это развивает у обучающихся еще и способность, и желание самостоятельного поиска информации. Для закрепления и дальнейшего использования лексического минимума обучающимся необходимо выполнять речевые и письменные упражнения в целях отработки навыков коммуникации в конкретных ситуациях (Ванюшина, 2020).

Зарубежная методика преподавания иностранного языка имеет свою специфику (West, 1953, Johns, R., Tschirner, 2006). В качестве основы для составления лексического минимума с начала 30х гг. прошлого века (West, 1953) используется критерий простоты лексических единиц, отбираемых для овладения обучающимися иностранным языком и осуществления коммуникации на начальном уровне. В результате в большинстве языков романо-германской группы был исследован минимальный комплект простых лексических слов и выражений, которые и включаются в необходимый минимум (Okamura, S., Lange, W., Scharloth, 2012).

Однако использование только этого критерия было нивелировано тем, что выбранные для лексического минимума слова не слишком часто употреблялись в повседневном общении и обострилась необходимость добавления новых критериев, для того чтобы изучаемый лексический минимум стал активным.

Именно поэтому с 90-2000х годов с увеличением темпов и объемов коммуникации в мировом сообществе необходимым стало функциональное разнообразие лексических единиц в лексическом минимуме и развитие технологий, позволяющих педагогам эти единицы представлять в методике обучения, а обучающимся - успешно их осваивать и трансформировать из пассивной в активную лексику (Муравьев, Ольшевская, 2019).

В этот же период в немецкой лексикографии появляются тематические глоссарии лексических минимумов, основывающиеся на частоте употребления, но при этом они ориентированы на коммуникативную активность обучающихся. Включение наименее часто употребляемых единиц для заполнения пробелов в различных семантических областях или устранение «лишних» наиболее часто включаемых в речь слов актуально в зарубежной методике обучения иностранным языкам. Наиболее иллюстративным отражением реализации подхода минимизации лексического набора слов и словосочетаний является список из 595 000 словоформ (Johns, Tschirner, 2006). Список был составлен экспертами на основе собранных ими лексических единиц в количестве 650 000 словоупотреблений в устной и письменной речи на различные темы у носителей языка, проживающих в Германии, Австрии и Швейцарии. Данный лексический минимум постоянно дополняется различными лексическими структурами из числа часто употребляемых фраз и выражений. Данные слова и выражения отбираются в ходе опроса зарубежных школьников.

В современное время в зарубежной методике преподавания иностранного языка в направлении формирования лексического минимума исследователи в области лингвистики (Scharloth, J., Okamura, S, 2016, Lange, W., 2012) определяют актуальность включения больше-

го количества качественных критериев определения лексического минимума, которые дополняют критерий частоты употребления слов и словосочетаний (Johns, Tschirner, 2006). Именно поэтому учеными на международном уровне в систему отбора лексического минимума включаются дополнительные измерения: характерности и дисперсии. Измерение характерности отражает меру вероятности появления слова в конкретном тематическом направлении языковой лексики, а измерение дисперсии при этом определяет охват (количество частоты употребления слов на 100 выражений в тематической лексической структуре с данными словами) и распределение данной лексической единицы по секторам объемом в миллион слов (Фролова, Алещанова, 2018, Муравьев, Ольшевская, 2019). Это позволило не только оптимизировать подходы к составлению лексического минимума, но и по-другому посмотреть на содержание данного понятия.

В отличие от российской методики преподавания иностранного языка, которая основывается на данных критериях, зарубежные школы добавляют дополнительные параметры, которые отражают расширенное толкование вышеописанных. К примеру, в качестве дополнения к частоте употребления слов и словосочетаний предлагается критерий «присутствия в сознании обучающегося» лексических единиц (West, 1953, с. 89), который отражает возникновение в сознании обучающихся в конкретных ситуациях общения тех лексических единиц, которые не являются часто употребляемыми, но необходимы в определенных случаях и включены в лексический минимум. Большинство лексических минимумов объединяют тематическая направленность, дифференцированный отбор слов для минимума (Костомаров, 1963). Также в целях описания различных характеристик лексических единиц необходимо определить:

- значение слов и словосочетаний, включаемых в лексический минимум;
- значимые грамматические характеристики;
- логические и грамматические связи слов

Важнейшей особенностью лексического минимума, по мнению отечественных и зарубежных авторов (Крундышев Крундышева, 2018, West, 1953) является та тематика, которая отражает минимальное количество слов, которыми должны овладеть обучающиеся на определенном учебном этапе. При этом для усвоения лексического минимума дается конкретный набор слов и словосочетаний. Минимизация набора лексических единиц необходима не только для количества слов и содержания лексического минимума, но и для семантической структуры всех входящих в него слов и словосочетаний со сложным значением (Курасов, Ганина, Словягина, 2017) С усложнением уровня обучения вводятся новые, более сложные единицы и новые значения уже известных слов, которыми владеют обучающиеся. При расчете

количества слов в лексическом минимуме, которые даются для усвоения обучающимся необходимо учитывать характеристики обучающихся, такие как способность к усвоению, память, мотивация, а также содержательная достаточность лексического минимума для того, чтобы удовлетворить познавательную и коммуникативную активность и потребности обучающихся.

Однако, и в российской, и в зарубежной методике преподавания иностранного языка выбор слов и словосочетаний в списки с ориентацией на реальное общение на настоящий момент проводится по субъективным критериям научной школы каждой страны, которые в недостаточной степени отражают практическое назначение лексического минимума.

В качестве основного вывода по разделу можно определить, что российская методика преподавания иностранного языка предполагает овладение обучающимися лексическим минимумом начиная с простейших конструкт с постепенным усложнением языкового материала (Курасов, Ганина, Словягина, 2017). Методика преподавания в иностранной школе отражает формирование активного минимума, позволяющего обучающимся общаться в рамках изучаемых тематических глоссариев (Ruiz-Zorrilla, Kornakov, Castellvi Vives, 2001).

Заключение

В ходе исследования нами были решены следующие задачи:

- выявлено основное содержание понятия «лексический минимум» в методике преподавания иностранных языков, которое заключается в формировании активного и пассивного компонента, позволяющих обучающимся использовать языковые навыки в различных сферах жизни;
- исследованы ключевые особенности преподавания иностранных языков в российской и зарубежной методике, отражающие особенности языка. дифференциация различных направлений, касающихся системы принципа выбора слов и словосочетаний, факторов, влияющих на определение содержания тематического глоссария лексического минимума, которая опирается на лингвостатистику (в целях выявления частоты использования лексических минимумов в различных языках) и академическую лексикографию, позволяет осуществлять поиск максимально иллюстративных способов представления учебного материала и одновременно отражает лексико-грамматические особенности определенного языка.
- определена специфика включения лексических единиц в лексический минимум в российской и зарубежной методике преподавания иностранных языков. В контексте преподавания иностран-

ного языка в российской школе актуально изучение сложных лексических составляющих (в целях формирования пассивного лексического минимума), иностранная же методика ориентирована на разговорную лексику (активный компонент лексического минимума) (Курасов, Ганина, Словягина, 2017).

Перспективы исследования заключаются в продолжении работы по углубленному изучению методики

преподавания иностранного языка, базирующейся на формировании лексического минимума у обучающегося. При этом эффективно создание системы, которая объединяет российскую и зарубежную методики. Также среди основных перспектив можно определить разработку комплекса упражнений и тематических глоссариев по различным тематикам и направлениям в целях обучения специальной профессиональной лексике обучающихся различного уровня на основе теоретических результатов, полученных авторами в ходе исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрияшина Н.П., Козлова Т.В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. М.; СПб.: ЦМО МГУ, Златоуст, 2006.
2. Ванюшина Н.А., Дмитриева О.А., Чеснокова И.Д. Методика работы с безэквивалентной лексикой на уроках русского языка как иностранного: лингвокультурологический аспект // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. №1. С. 84-88.
3. Воронина О.Ю. О подходах к изучению истории языка с идеографической письменностью (на примере работы Ван Ли) [Текст] / О.Ю. Воронина // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета: Выпуск 4 (21). – Иркутск: ИГЛУ, 2012. – С. 32-37.
4. Гущина Ю.А. Лексический минимум для будущих преподавателей английского языка: опыт создания // Rhema. Рема. 2021. №4. С. 11-140.
5. Костомаров В.Г. Принципы отбора лексического минимума // Русский язык в национальной школе. 1963. №1. С. 31.
6. Крундышев М.А., Крундышева А.М. Презентация лексики языка средств массовой информации как элемент подготовки к тестированию по оценке языковой компетенции // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. №27. С. 43-50.
7. Курасов Р.С., Ганина М.В., Словягина А.Н. Адаптация учебного процесса преподавания иностранных языков к требованиям, предъявляемым в международных журналах при публикации научных работ // Успехи в химии и химической технологии. 2017. №14 (195). С. 68-70.
8. Лексическая основа русского языка: Комплексный учебный словарь / Под ред. В.В. Морковкина. М.: Русский язык, 1984. 1168 с.
9. Маркина Е.И., Руис-Соррилья К. Основные подходы к минимизации лексики в российской и европейской учебной лексикографии // Полилингвистичность и транскультурные практики. 2011. №3. С. 77-83.
10. Маркина Е.И. О соотношении понятий «лексический минимум» и «учебный словарь» в методике преподавания русского языка как иностранного // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2011. №129. С. 247-250.
11. Морковкин В.В., Дорогонова И.А. О новом типе лексического минимума современного русского языка // Русский язык за рубежом. 1976. № 2. С. 59-62.
12. Муравьев Н.А., Ольшевская М.Ю. Подходы к составлению лексических минимумов в России и за рубежом: проблемы и перспективы // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. №1. С. 78-98.
13. Пирогова Н.Г. Анализ подходов к обучению иноязычной лексике в классической и современной методической литературе // Проблемы современного образования. 2019. №6. С. 189-200.
14. Фомина Т.Д. Учебный словарь-минимум – один из способов интенсификации процесса обучения иностранному языку // Российский внешнеэкономический вестник. 2016. № 4. С. 63-68.
15. Фролова Н.А., Алещанова И.В. Методико-дидактическая организация учебного пособия в практике профессионально ориентированного обучения иностранному языку // Концепт. 2018. №11. С. 992-1003.
16. Johns, R., Tschirner, E. A frequency dictionary of German: Core vocabulary for learners. Routledge, 2006. 273p. –это город и есть
17. Ruiz-Zorrilla Cruzate M., Kornakov P., Castellvi Vives J. Curs de llengua russa. Nivel inicial. Курс русского языка. Начальный уровень. Барселона, 2001.
18. Scharloth, J., Okamura, S., Lange, W. Gibt es einen Kernwortschatz? Datengeleitete Perspektiven auf die Erstellung von Grundwortschatzen für Deutsch als Fremdsprache. Brunetti, S. u.a. (Hrsg.). Versprachlichung von Welt – Il mondo in parole. Festschrift zum 60. Geburtstag von Maria Lieber. Stauffenburg, 2016. 540p.
19. Okamura, S., Lange, W., Scharloth, J. Methoden der Bestimmung des Kernwortschatzes Deutsch. Grundwortschatz Deutsch: Lexikografische und fremdsprachendidaktische Perspektiven. Tokyo, Studienreihe der Japanischen Gesellschaft für Germanistik, 2012, P. 29-44.
20. West M. A general service list of English words. London, Longman, 1953. 440 p.

© Максимова Юлия Олеговна (2805julia@mail.ru), Буслаева Тамила Хабировна (tamila.buslaeva@yahoo.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНКУРСНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

INNOVATIVE POTENTIAL OF COMPETITIVE ACTIVITY IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS

**N. Mikhailova
E. Shveyd
G. Stepanova
A. Demchuk**

Summary: As part of the implementation of paragraph 1.4. of the national goals and targets prescribed in the national project, in order to promote the creative realization of young people in the field of professional orientation, the formation of students' conscious choice of the future field of activity, a municipal competition aimed at professional self-determination of students was developed. The article highlights the main goals and objectives of this competition, describes the conditions for its implementation, and presents the results.

Keywords: continuous self-determination, career guidance, competitive activity, municipal education.

Михайлова Надежда Леонидовна

Аспирант, БУ ВО «Сургутский государственный университет»

nadimikhailova@mail.ru

Швейд Елена Николаевна

Аспирант, БУ ВО «Сургутский государственный университет»

elenashveyd@mail.ru

Степанова Галина Алексеевна

Д.п.н., профессор, г.н.с., БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет»

g_stepanova53@mail.ru

Демчук Анастасия Владимировна

К.п.н., доцент, БУ ВО «Сургутский государственный университет»

dem_anastasiya82@mail.ru

Аннотация: В рамках исполнения п. 1.4. национальных целей и целевых показателей, прописанных в национальном проекте, с целью содействия творческой реализации молодежи в сфере профессиональной ориентации, формирования у обучающихся осознанного выбора будущей сферы деятельности, был разработан муниципальный конкурс, направленный на профессиональное самоопределение обучающихся. В статье выделены основные цели и задачи данного конкурса, описаны условия его реализации, представлены результаты.

Ключевые слова: непрерывное самоопределение, профориентация, конкурсная деятельность, муниципальное образование.

В последние годы активно набирает обороты информатизация системы образования, которая произошла благодаря быстрому внедрению информационных технологий во все сферы человеческой жизни. Также ускорить темпы развития заставила текущая эпидемиологическая обстановка.

Заккрытие школ из-за коронавируса во многих муниципалитетах создало условия для неожиданного образовательного эксперимента по созданию дистанционного электронного обучения. Исходя из факта широкомасштабности влияния пандемии на образовательную сферу, очевидно, что COVID-19 оказал мощное влияние на развитие инноваций и цифровизацию образования в мире.

В связи с угрозой распространения новой коронавирусной инфекции многие конкурсы и олимпиады для школьников пришлось отменить или изменить их формат на дистанционный. Олимпиады и конкурсы яв-

ляются одним из способов повышения эффективности и активности деятельности обучающихся, позволяют в значительной степени улучшить систему работы с одаренными детьми.

Теоретическая основа исследования

В работах Т.А. Буяновой, Б.С. Волкова, В.И. Журавлева, Е.Ф. Зеера, А.Д. Сазонова, В.Д. Симоненко раскрываются различные вопросы профессионального самоопределения и профориентации. Психологическая сущность профессионального самоопределения отражена в работах Е.А. Климовой, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Б.Ф. Ломова, А.Н. Леонтьева; М.Ю. Бокарев, Н.Э. Касаткина и А.А. Муратова описали проблемы профориентации учащихся общеобразовательных школ. Т.А. Благодарная и А.П. Горелов исследовали возможности использования различных ресурсов в профориентационной деятельности.

В свою очередь, проблемы организации конкурсов и конкурсного движения также достаточно хорошо проработаны. И.В. Афанасьева, С.Л. Емельянцева, Б.В. Куприянов, А.И. Попов в своих работах освятили теоретические основы конкурсной деятельности. Такие авторы, как С.С. Астаева, Я.Г. Белогурова, Л.Г. Вакуленко, И.А. Крюкова, Н.И. Пекарских, Е.В. Слизова, Н.И. Степанова, В.А. Шаронова в своих работах рассматривали конкурсы профессионального мастерства, что имеет большое значение для данной статьи.

Реализация инновационного проекта

В данной статье мы рассмотрим п. 1.4. национальных целей и целевых показателей, прописанных в национальном проекте, а именно «...формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся».

Исходя из определенных Президентом целей, в рамках уставной деятельности системы образования Сургутского района был разработан муниципальный проект «Муниципальная модель непрерывного сопровождения профессионального самоопределения детей и молодежи Сургутского района на 2021-2025 годы». В рамках данного проекта сформирован перечень задач, в том числе задачи, направленные на формирование личностно-ориентированной потребности у обучающихся в навигации индивидуальной траектории развития. К 2025 году планируется создание условий для непрерывного процесса сопровождения профессионального самоопределения детей и молодежи Сургутского района. Планируемая доля вовлеченных – не менее 65% от общего количества детей и молодежи Сургутского района. Для каждого уровня образования предусмотрены свои подцели.

Так дети 5-7 лет на уровне дошкольного образования к 2023 году должны через игровую деятельность познакомиться с десятью компетенциями, согласно «Атласу новых профессий 3.0».

Не менее 80% обучающихся 1-4 классов должны быть привлечены к мероприятиям по профессиональной ориентации, целью которых является формирование представлений о себе и мире компетенций. Данные мероприятия могут быть реализованы в урочной и внеурочной деятельности, а также в дополнительном образовании.

В 5-9 классах предусмотрено внедрение практико-ориентированных технологий. Не менее 80% обучающихся основной школы должны быть вовлечены в работу по формированию готовности к осознанному и

ответственному выбору профессиональной деятельности с учётом индивидуальных особенностей и потребностей.

Основная работа с обучающимися средней школы направлена на качественную подготовку к государственной итоговой аттестации, привлечению к участию в конкурсах и олимпиадах по выбранному профилю и волонтерской деятельности, что способствует получению дополнительных баллов на государственной итоговой аттестации.

Дополнительное образование: Формирование самостоятельного ответственного и осознанного профессионального образовательного выбора у обучающихся Сургутского района к 2025 году путём создания на базе муниципального автономного учреждения дополнительного образования «Центр детского творчества» Сургутского района межшкольного центра профессиональной ориентации.

Согласно описанным выше задачам, был разработан муниципальный конкурс, целью которого является развитие инициатив обучающихся, направленных на формирование осознанного выбора будущей профессии; поддержка творческого потенциала молодежи в рамках профессионального самоопределения; выявление успешного опыта работы образовательных организаций по разработке и реализации программ профессиональной ориентации обучающихся. Конкурс охватывает обучающихся старшего дошкольного возраста от 5-7 лет до педагогических работников общеобразовательных организаций.

Основными задачами Конкурса являются:

- предоставление каждому возможности творческого самовыражения;
- актуализация интереса обучающихся к профориентационным мероприятиям, расширение представлений о различных сферах труда, разнообразии современных профессий;
- повышение уровня педагогической компетентности в вопросах ранней профориентации детей;
- стимулирование социальной и творческой активности участников Конкурса,
- развитие интереса у родительской общественности к вопросу значимости ранней профориентации;
- продвижение в молодёжной среде ценностей труда и профессионализма;
- акцентуация внимания обучающихся на профессии, востребованные на районном, региональном рынке труда;
- поддержка и стимулирование педагогов и специалистов образовательных организаций, осуществляющих деятельность по профориентации.

Для организации конкурса необходимо учесть следующие обязательные элементы:

- наличие претендентов, выставляющих свою работу на конкурс;
- конкурсная комиссия, которой предоставляется право на основе положения о конкурсе выбрать приемы и методы его проведения;
- механизмы оценки достоинств работ и принятие решений по итогам конкурса;
- механизмы информирования участников и других заинтересованных лиц о ходе и результатах конкурса.

Организация конкурса состоит как минимум из трех этапов: подготовка, проведение и подведение итогов.

Ключевой идеей подготовительного этапа является создание «каркаса» конкурса – необходимо обозначить его организационную структуру, определить набор правил и содержание процедур его проведения, определиться с тем, что будет входить в профессиональную и материально-техническую базу. Началом данного этапа считается момент принятия решения о проведении конкурса, окончанием – момент утверждения окончательного списка конкурсантов.

Основной этап начинается с момента начала первой процедуры конкурса. Также на этом этапе происходит сбор дополнительной информации об участниках, которая может иметь значение. Основной этап может быть проведен самостоятельно или включить в себя подэтапы. Допускается подведение промежуточных итогов, которое разделяет подэтапы друг от друга. Подведение итогов может включать в себя принятие решений о допуске участников к следующему подэтапу или этапу. Основной этап считается окончательным, когда подведены итоги последнего подэтапа.

На заключительном этапе конкурса центральным является процесс легитимизации его результатов, он начинается с момента подведения итогов и заканчивается утверждением результатов. В зависимости от парадигмы проведения конкурса утверждение результатов производится тем органом, который создал конкурсную комиссию. Процесс легитимизации результатов является центральным для заключительного этапа конкурса, начиная с подведения итогов и заканчивая утверждением результатов.

В связи с этим, для реализации муниципального конкурса нами были выделены следующие три этапа:

Первый этап – прием заявок и Конкурсных работ, соответствующих требованиям настоящего Положения.

Второй этап – экспертиза представленных работ чле-

нами Конкурсной комиссии, определение победителей номинаций Конкурса.

Третий этап – подведение итогов, объявление победителей номинаций Конкурса и активных участников номинаций Конкурса. Итоги Конкурса размещаются на сайте «Образование Сургутского района», в группе ВК «Образование Сургутского района».

Период проведения - с 01 октября по 20 мая учебного года, с дальнейшим ежегодным проведением.

Конкурс проводится по следующим номинациям:

Рисунок «Профессия моих родителей»

Участники: обучающиеся дошкольных образовательных организаций в возрасте от 5 до 7 лет.

На Конкурс принимаются художественные работы, иллюстрирующие разные виды профессиональной деятельности и выполненные красками или карандашами на формате А4 (фотография работы). К Конкурсной работе прилагается видеоролик с пояснением рисунка, отражающая авторскую идею.

Оценка Конкурсных работ проводится по 3-бальной шкале в соответствии со следующими критериями: художественное исполнение; узнаваемость профессии; соответствие содержания работы заявленной номинации; общее позитивное впечатление.

Принимаются индивидуальные работы, выполненные детьми (помощь взрослых приветствуется).

Коллаж «Все профессии важны...»

Участники: обучающиеся 1-4 классов общеобразовательных организаций.

На Конкурс принимаются работы, иллюстрирующие разные виды профессиональной деятельности и оформленные в жанре коллаж в формате А3 (фотография работы). Допускается обработка фотографии с помощью компьютерных программ (графических редакторов), подчеркивающая авторский замысел. К Конкурсной работе прилагается краткая аннотация, отражающая авторскую идею.

Оценка Конкурсных работ проводится по 3-бальной шкале в соответствии со следующими критериями: оригинальность идеи; узнаваемость профессии; соответствие содержания работы заявленной номинации; общее позитивное впечатление.

Принимаются индивидуальные работы, выполненные детьми (помощь взрослых приветствуется).

Учебно-исследовательские работы (видеоролики) «Выбери себя!»

Участники: обучающиеся 5-9 классов общеобразовательных организаций.

На Конкурс принимаются видеоролики защиты учебно-исследовательской работы в электронном виде (далее - видеоролик) по следующим номинациям:

- Профессии, востребованные в Сургутском районе.
- Новые профессии, профессии будущего.

Требования к видеоролику:

- Объем видеоролика не более 500 МБ;
- Запись видео с презентацией своей работы на 3-5 мин, раскрывающий плюсы и минусы выбранной профессии, проблему, актуальность, цель представленной работы, этапы ее реализации, краткие выводы о проделанной работе.

Оценка Конкурсных работ проводится по 20-бальной шкале в соответствии со следующими критериями:

- актуальность проблемы – 5 баллов,
- соблюдение логической последовательности в изложении материала – 5 баллов,
- язык и стиль изложения – 5 баллов, презентация результатов проведенной работы – 5 баллов.

Номинация «Формула профессионального успеха»

Участники: обучающиеся 10-11 классов общеобразовательных организаций.

На Конкурс принимаются Конкурсные работы, демонстрирующие личное отношение автора к выбору будущей профессии, понимание, что важно для достижения успеха в профессии. При подготовке к Конкурсу стоит обратить внимание на профессии, востребованные на рынке труда Сургутского района.

Работы могут быть представлены в следующих жанрах: сочинение-рассуждение, эссе-дискуссия.

Требования к сочинению-рассуждению, эссе:

- тип файла: Документ Microsoft Office Word;
- шрифт Times New Roman, кегль – 14, межстрочный интервал – 1,5, поля: верхнее – 2 см, нижнее – 2 см, левое – 3 см, правое – 1,5 см;
- общий объем работы – до 5 страниц; страницы Конкурсной работы должны иметь сквозную нумерацию;
- Содержание работы: титульный лист, на котором название работы размещается по центру и выделяется жирным шрифтом (выравнивание – по

центру); ФИО автора, название образовательная организация размещается в правом нижнем углу, выравнивание основного текста – по ширине.

Оценка Конкурсных работ проводится по 25-бальной шкале в соответствии со следующими критериями:

- соответствие теме Конкурса – 5 баллов;
- убедительность аргументации – 5 баллов,
- привлечение использование востребованных профессий на рынке труда Сургутского района – 5 баллов,
- самостоятельность – 5 баллов,
- композиция и логика рассуждений -5 баллов.

Номинация «ПрофМастер»

Требования: участие принимают педагогические работники образовательных организаций, организаций дополнительного образования.

В содержание номинации входят Конкурсные работы по направлениям:

- **«Лучшее мероприятие для обучающихся/воспитанников»:** методические разработки мероприятий, направленные на профориентацию, социально-профессиональную адаптацию, сопровождение обучающихся и воспитанников разных категорий (дети-сироты, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды, одаренные, мигранты, обучающиеся коренных малочисленных народов Севера). В разработке необходимо указать целевую аудиторию, форму проведения и результативность мероприятия. Работа должна быть индивидуальной (одна работа – один автор) кроме разработок бинарных и интегрированных занятий, массовых мероприятий, совместных мероприятий нескольких образовательных организаций (до 3-х авторов).
- **«Социальное партнерство в профориентации»:** совместные программа, проект, методическая разработка мероприятия, методические рекомендации, разработанные в рамках взаимодействия образовательных организаций с социальными партнерами. Работа выполняется индивидуально или коллективом авторов (до 3-х человек).

Оценка Конкурсных работ проводится по 20-бальной шкале в соответствии со следующими критериями:

- содержание разработки заявленной теме, поставленным целям и задачам направления номинации – 5 баллов,
- наличие в разработке критериев и показателей результативности представленного мероприятия, программы, проекта и др. – 5 баллов,
- учет индивидуально-возрастных особенностей обучающихся при подборе форм и методов про-

фориментации – 5 баллов,

- практическая значимость – 5 баллов,
- культура оформления работы (соответствие требованиям к оформлению и структуре разработок, соблюдение норм русского литературного языка) – 5 баллов.

Каждый из участников Конкурса может представить для участия в Конкурсе не более одной работы в номинации.

Квота не более 3-х работ от образовательной организации по каждой номинации Конкурса.

Основанием для участия в Конкурсе является предоставление Пакета материалов (заявка на участие в Конкурсе, согласие на обработку персональных данных и Конкурсные работы) на участие в Конкурсе.

Результатом данного конкурса в муниципальном этапе по номинациям стали:

Учебно-исследовательские работы (видеоролики) «Выбери себя!» приняли участие 24 обучающихся образовательных организаций из 14 учреждений (13 общеобразовательных организаций и 1 учреждение дополнительного образования). Обучающиеся смогли затронуть такие темы в своих работах как: «Новые профессии, профессии будущего», «Профессия электрогазосварщик», «МЕДИЦИНА-Вчера-Сегодня- Завтра + Я», «Кто такой КИ-Повец?», «Генный инженер», «Врач-вирусолог» и многие другие.

В номинации «Формула профессионального успеха» приняли участие 12 школ и МАУДО «ЦДТ». На рассмотрение членам жюри предоставили 26 сочинений, в которых юные интеллектуалы демонстрировали личное отношение к выбору будущей профессии, понимание, что важно для достижения успеха в профессии. Первое и третье место заняли работы, название которых такое же, как и название конкурса. Второе место заняла ученица с работой «Без него бы Пушкин Пушкиным не стал». Также встречались и оригинальные названия работ «Подвиг, требующий чистоты души и помыслов», «Мне не безразлична судьба моей страны» и «Психология и генетика –

симбиоз или конкуренция?».

В номинации «Профессия моих родителей» представили на рассмотрение членам жюри 55 рисунков воспитанники из 20 дошкольных образовательных организаций. Самой высоко оцененной работой стал рисунок «Моя мама – медсестра», город Лянтор. Работа воспитанницы из поселка Белый Яр «Мой папа – водитель классный» заняла второе место. Третье место разделили два воспитанника из поселка Солнечный с работами «Профессия – учитель» и «Моя мама – воспитатель» и воспитанница из поселка Белый Яр с работой «Моя мама – лаборант». Логопед, фармацевт, железнодорожник домохозяйка – тоже профессия»

Заклучение

Таким образом, конкурсы профориентационной направленности способствуют развитию творческих способностей обучающихся, так как дают возможность проявить свои творческие способности путем написания эссе, создания видеофильма и подготовки презентации. При этом расширяются и углубляются их знания о профессиях, региональном рынке труда и образовательных возможностях, что может стать основой для формирования осознанного отношения обучающихся к цели профессионального самоопределения, построению личного карьерного маршрута и выбора профессионального направления.

Муниципальный конкурс «Мой профессиональный выбор – залог успеха района» направлен на развитие конкурсного движения профориентационной направленности, что позволит повысить показатель эффективного участия в профориентационных мероприятиях. Следование стратегии развития Сургутского района, внесение корректировок в план профориентационной работы по результатам промежуточного мониторинга, увеличение доли обучающихся, участвующих в муниципальных конкурсах профориентационной направленности, позволяет достигать поставленных целей по сопровождению профессионального самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся с учётом выявленных проблемных областей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аминева О.В. Конкурс профессионального мастерства – перспективная форма сотрудничества техникума с социальными партнерами / О.В. Аминева, Р.Р. Камалова // Научно-практический журнал. — 2016. — №1. — 114 с.
2. Бахтина Ю.Р. Методика организации конкурсной деятельности студентов / Ю.Р. Бахтина // Электронный научный журнал. - 2015. - №1. - С.182-186.
3. Белогурова Я.Г. Конкурсы профессионального мастерства как средство развития общих и профессиональных компетенций обучающихся / Я.Г. Белогурова // Молодой ученый. — 2016. — №15.1. — С. 49-52.
4. Гайннеев Э.Р. Конкурс профессионального мастерства как средство индивидуализации обучения / Э.Р. Гайннеев // Методист. - 2017. - №5. - С. 47 - 50.

5. Гилядов С.Р. Конкурс и конкурсная (соревновательная) деятельность школьников / С.Р. Гилядов // Национальная ассоциация ученых. - 2015. - № 2-5 (7). - С. 88-90.
6. Избасарова Н.Ю., Конкурсная деятельность как условие эффективной реализации профессионально-личностного самоопределения обучающейся молодежи / Н.Ю. Избасарова, Л.А. Летучева // Новое слово в науке: перспективы развития. - 2014. - №1. - С. 39-42.
7. Кибанов А.Я. Организация профориентации и адаптации персонала [Текст] : учебно-практическое пособие : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям "Управление персоналом" и "Менеджмент организации" / [Кибанов А.Я., Каштанова Е.В.] ; под ред. А.Я. Кибанова. - Москва : Проспект, 2014. - 50, [1] с. : ил., табл. - (Управление персоналом: теория и практика / Гос. ун-т упр.); ISBN 978-5-392-12205-9
8. Козина И.Л. Конкурсное движение - инновационный фактор развития образования / И.Л. Козина, Г.П. Поховцева // Образование. Карьера. Общество. - 2014. - №3. - С. 17.
9. Парфенова И.В. Конкурсное движение — механизм стимулирования профессионального роста / И.В. Парфенова, С.В. Тиманкина // Управление образованием. - 2018. - №10. - с. 17-33.

© Михайлова Надежда Леонидовна (nadimikhailova@mail.ru), Швейд Елена Николаевна (elenashveyd@mail.ru), Степанова Галина Алексеевна (g_stepanova53@mail.ru), Демчук Анастасия Владимировна (dem_anastasiya82@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сургутский государственный университет

ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЛОСОФСКИХ ДИСЦИПЛИН НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ: АКТУАЛЬНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ

Нетребская Ольга Николаевна

*К.ф.н., доцент, Московский авиационный институт
(национальный исследовательский университет)*

netrebskayaon@mai.ru

PHILOSOPHICAL DISCIPLINES TEACHING IN ENGLISH AT A RUSSIAN UNIVERSITY: RELEVANCE, PROBLEMS, SOLUTIONS

O. Netrebskaya

Summary: Reasons and importance of teaching philosophy courses (as well as other disciplines) in English language in Russian universities for foreign students are substantiated in the paper. The current problems of teaching are highlighted, difficulties in the process of communicating in English with foreign students, difficulties of teaching philosophic disciplines in English are revealed, some ways of solving problems and means of increasing the interest of English-speaking foreign students in the course "Philosophy" are proposed. The author analyzes the content of the philosophy courses in the available English-language educational literature, shares practical experience.

Keywords: globalization, information society, language of international communication, university, foreign students.

Аннотация: Статья посвящена обоснованию причин и важности преподавания философских (и других) дисциплин на английском языке в отечественных вузах для иностранных студентов. Освещаются актуальные проблемы преподавания, выявляются трудности в процессе работы на английском языке с иностранными студентами, сложности преподавания философии на английском языке, предложены некоторые пути решения проблем и средства повышения заинтересованности у англоязычных иностранных студентов к таким курсам как «Философия» и «Философия и методология науки» и др. Автор проводит анализ содержания курса философии в доступной англоязычной учебной литературе, делится практическим опытом.

Ключевые слова: глобализация, информационное общество, язык международного общения, университет, иностранные студенты.

В советские годы в вузах России обучалось достаточно большое количество иностранных студентов. В основном это были представители стран Арабского Востока, Африки и Латинской Америки. Советская система образования, складывавшаяся десятилетиями, считалась одной из лучших в мире. Выпускники-иностранцы советских вузов по возвращении на родину считались первоклассными специалистами. Поскольку обучение велось на русском языке, то прежде чем поступить на первый курс иностранные студенты изучали русский язык на подготовительных факультетах, которые были созданы при каждом из вузов, принимающих на обучение иностранных граждан.

Советская высшая школа накопила огромный опыт в деле обучения иностранцев, что позволило продолжить обучение иностранных граждан в вузах России в постсоветский период.

Необходимость введения преподавания иностранным студентам в отечественном вузе на английском языке продиктована требованиями времени. Как известно, современная нам эпоха – это эпоха глобализации. Благодаря техническому прогрессу земной шар как бы уменьшился в размерах: количественное и качественное развитие мировой транспортной системы, заметное

увеличение скорости транспортных средств порождает эффект сокращения расстояний между точками нашей планеты. Места, считавшиеся раньше отдалёнными и практически недостижимыми, становятся всё более доступными.

Вместе с тем, происходят изменения в социально-политической организации жизни и гуманитарной сфере многих государств – народы становятся более открытыми друг для друга, перенимают успешный опыт передовых стран, принимают у себя иностранных туристов и т.д. С ростом благосостояния и информированности у многих людей появляется возможность и желание посещать зарубежные страны; наблюдается эффект стирания границ, сближения наций.

С другой стороны, всё большее число стран входит в рыночную экономику, а вместе с этим включается в жёсткую конкурентную борьбу. Эта борьба коснулась и сферы образования: учебные заведения материально заинтересованы зачислять в ряды своих студентов иностранных граждан. Важно, что параллельно решается и вопрос престижности вуза. Потенциальные студенты при этом получают возможность широкого выбора университета, который территориально может находиться на любом континенте Земли.

Ещё одной особенностью современной эпохи является переход к так называемому постиндустриальному обществу, когда преобладающую роль в производстве начинают играть способности и возможности человеческого интеллекта.

В книге «Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования» Белла Даниэля, автора концепции постиндустриального общества, представлены его следующие основные характеристики, связанные с процессом превращения науки в непосредственную производительную силу:

1. преобладание класса профессиональных специалистов и техников;
2. ведущая роль теоретического знания как источника нововведений и определения политики в обществе;
3. контроль над технологией и технологическими оценками деятельности;
4. создание новой «интеллектуальной технологии» [1,18].

Аналогичные взгляды присутствуют в теориях «нового индустриального общества» Дж. Гэлбрейта, «техно-электронного общества» З. Бжезинского, «стадий роста» Ростона, «информационного общества» Е. Масуда [10], «трёх волн» Тоффлера и т.д.

Третья волна по Тоффлеру характеризуется новым типом экономики, его основой становится *инфосфера* – связь (коммуникация) и управление информацией [8].

Здесь будет уместно вспомнить и концепцию «технологических укладов (циклов)» советского учёного Н.Д. Кондратьева (1892-1938), которая также называется теорией «длинных волн Кондратьева» [7]. Согласно ей, пятая волна экономики (1985-2020 гг.) опирается на достижения в области микроэлектроники, информатики, биотехнологии, геной инженерии, новых видов энергии, материалов, освоения космического пространства, спутниковой связи и т.п. – т.е. в высшей степени наукоемких отраслей.

Всё вышеизложенное свидетельствует о возрастающей роли информации, знания, науки, и, следовательно, востребованности качественного образования во всём мире, включая развивающиеся страны.

Следует отметить особую роль английского языка как средства международного общения. Свои позиции в этом статусе английский язык продолжает укреплять. По данным исследовательского центра департамента образования Оксфордского университета, во всём мире всё больше учебных заведений переходят от преподавания английского в качестве иностранного языка к использованию его как средства обучения [9].

Во многих ведущих вузах современной России иностранцам предоставляется возможность обучения на английском языке, для чего формируются специальные группы. При этом многие зарубежные студенты выбирают обучение на русском языке (с предварительным и параллельным освоением русского языка) в группах совместно с российскими однокурсниками. Это объясняется, скорее всего, незнанием или недостаточным уровнем владения английским языком, а также меньшей платой за обучение.

Надо заметить, что в ряде вузов России преподавание на английском ведётся не только для иностранных, но и для отечественных студентов. И такая тенденция наметилась во всём мире. Причина – глобализация: люди перемещаются по миру не только в поисках наиболее качественного образования, но и более высокооплачиваемой работы.

Учебные программы, количество часов, содержание и остальные параметры учебного материала, преподаваемого на английском языке, в основном совпадают с аналогичными характеристиками применительно к обучению на русском языке.

Если обсуждать проблемы и трудности, то помимо тех, которые относятся к преподаванию самих философских дисциплин, возникают дополнительные, связанные именно с ведением занятий на иностранном языке.

Первая сложность, как донести весь объем многовекового философского знания в условиях сократившихся лекционных и семинарских занятий, каким образом сделать понятными для студентов специфику философского знания и философский язык? «Этот ряд вопросов может быть продолжен, но именно он определяет сегодня проблемы и перспективы обращения к философскому наследию и его трансляцию в студенческую аудиторию» [3,123]. Ещё одной сложностью, с которой часто приходится сталкиваться на нефилософских отделениях является негативное отношение к предмету как к ненужному и отнимающему часть времени для подготовки по профильным дисциплинам. Это отмечает и белорусский исследователь О.А. Вашко в статье «Преподавание курса «Философия» на английском языке иностранным студентам в БМГУ: опыт и проблемы». В этой же статье говорится о необходимости качественного определения категориального аппарата на английском языке, т.е. не дословного перевода русских терминов на английский язык, который часто упрощает, а иногда искажает смысл философских понятий [2].

Следует отметить, что проблема негативного отношения к философии частично снимается после аргументированного разъяснения её значимости для специалиста любого профиля. Это тем более актуально в настоящее

время, в эпоху пост-неклассической науки, важными чертами которой являются междисциплинарные исследования и системный подход. В этом случае задача в любой области, в том числе естественнонаучной решается с одновременным обращением к различным областям знания, включая гуманитарные. Примером являются НБИКС-технологии – нано-, био-, информационные, когнитивные и социогуманитарные технологии.

О трудности и особенностях перевода изучаемых философских текстов говорил на международной конференции по проблемам образования доцент Финансового университета Т.Т. Махаматов, преподающий философию на английском языке как для русских студентов, обучающихся на английском языке, так и для иностранных студентов, приезжающих в нашу страну на программы бакалавров, магистров и аспирантов [4].

И, наконец, главная, по мнению автора данного исследования, трудность связана с доступностью учебно-методических материалов для преподавания философии на английском языке.

Профессор Московского авиационного института Л.Е. Моторина, внимательно и всесторонне изучив проблему, делает вывод: «Преподавание философии на английском и других иностранных языках во многих вузах России сталкиваются с одними и теми же трудностями: это отсутствие учебников и учебных пособий на английском языке, а также других методических материалов.

Пока мы находимся на начальном этапе «собираения» такого материала по крупицам. Постепенно накапливается база текстов лекций, презентаций, других методических средств. Все это является задачами проекта по преподаванию философии на иностранных языках» [6, 63-67].

Можно также добавить, что доступные в интернете оригинальные учебные пособия англоязычных авторов больше подходят в качестве дополнительной литературы для углублённого изучения, поскольку не вводят системы базовых понятий и определений, принципов и законов и т.д., а в большей степени являются размышлениями автора по какой-либо проблеме (чаще всего философии науки). Из переведённых на английский язык учебников русских авторов наиболее известны «Основы философии» А.Г. Спиркина [11] и «Теоретическое знание» В.С. Стёпина [12].

Хочется отметить появление учебного пособия по философии на английском языке «Philosophy for Professionals» [5], автора, кандидата философских наук, доцента Финансового университета при Правительстве РФ Т.Т. Махаматова.

Это событие было отмечено на межвузовском семинаре, организованном в октябре 2017 года Центром по содержанию и методике преподавания философии в вузах России (на базе МАИ) и посвящённом проблемам преподавания философии на иностранных языках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования. М., 1999. С. 18.
2. Вашко О.А. Преподавание курса «Философия» на английском языке иностранным студентам в БМГУ: опыт и проблемы // Научные публикации. 2015. №2. С.60. - Белоруссия, Минск.
3. Кондратьева С.Б. Преподавание философии в вузе: проблемы, прогнозы, перспективы. Знание. Понимание. Умение. М., 2018 — №4, С. 122-131 с.123
4. Махаматов Т.Т. Практические цели и проблемы преподавания философии на английском языке // Философское образование. 2016. №1(33). С. 75-80
5. Махаматов Т. Philosophy for Professionals. – М.:ЮРАЙТ, 2017
6. Моторина Л.Е. Проблемы методологии, содержания и методики преподавания дисциплины «Философия» на английском языке в вузах России. / Философское образование. 2017. №2(36). С. 63-67
7. Садовничий В.А., Акаев А.А., Коротаев А.В., Малков С.Ю. Моделирование и прогнозирование мировой динамики. - М.: ИСПИ РАН, 2012. - 359 с. - (Экономика и социология знания). ISBN 978-5-7556-0456-7.
8. Тоффлер Э. Третья волна. М., 1999.
9. Dearden J. English as a medium of instruction – a growing global phenomenon: phase 1. Interim report. April 2014 [Электронный документ] / Julie Dearden. – Режим доступа: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english_as_a_medium_of_instruction.pdf
10. Masuda E. The Information Society as Post-Industrial Society. Tokyo, 1980.
11. Spirkin A Fundamentals of Philosophy. Moscow: Progress Publishers. 1990.
12. Stepin VS Theoretical Knowledge (trans: Georgie AG and Rumiantseva ED). Springer, 326. 2005. doi:10.1007/1-4020-046-0

© Нетребская Ольга Николаевна (netrebskayaon@mai.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ ПО МЕТОДИКЕ К. ОРФА

Савельева Ирина Петровна

К. культурологии, доцент, Нижневартковский
государственный университет
ms.savel1973@mail.ru

Киндяшева Алена Сергеевна

МАДОУ детский сад №15 «Солнышко», г. Нижневартовск
alena.kindyasheva@yandex.ru

DEVELOPMENT OF CREATIVE SKILLS OF PRESCHOOLERS WITH THE HELP OF MUSICAL IMPROVISATION ACCORDING TO THE METHOD OF K. ORFA

**I. Saveleva
A. Kindyasheva**

Summary: "Orf-pedagogy", focused on the child, considers music as a basic system similar to speech. Orf is an approach as an effective way of education and training through art and creativity, based on the unity and interrelation of music, speech and movement. In this article, the authors consider the possibilities of "Orf-pedagogy" through the tools of speech exercises, sounding gestures, musical-speech games, poetic music-making, elementary musical theater. The improvisational principle, which permeates all types of creative activity of preschoolers, is integrated and successfully implements the basic pedagogical concept - a phylogenetic approach to musical education, the integration of music, movement and speech, the primacy of practice over theory, a democratic approach in communication between a child and a teacher, the need for reflection.

Keywords: improvisation, musical improvisation, creative skills, music making, Orf-pedagogy, sounding gestures, speech exercises.

Аннотация: «Орф-педагогика», ориентированная на ребенка, рассматривает музыку как базовую систему, подобную речи. Орф-подход как эффективный способ воспитания и обучения через искусство и творчество, основанный на единстве и взаимосвязи музыки, речи и движения. В данной статье авторы рассматривают возможности «Орф-педагогики» посредством инструментария речевых упражнений, звучащих жестов, музыкально-речевых игр, поэтического музицирования, элементарного музыкального театра. Импровизационное начало, пронизывающее все виды творческой деятельности дошкольников, интегрировано и успешно реализует основную педагогическую концепцию – филогенетический подход к музыкальному воспитанию, интеграция музыки, движения и речи, первичность практики над теорией, демократичный подход в общении ребенка и учителя, необходимость рефлексии.

Ключевые слова: импровизация, музыкальная импровизация, творческие навыки, музицирование, Орф-педагогика, звучащие жесты, речевые упражнения.

«Орф-педагогика», зародившаяся в 30-е годы XX века в Германии, доказала свою эффективность и на отечественном музыкально-педагогическом поприще. Ресурсы, заложенные в концепцию «Орф-педагогики», способствуют развитию индивидуальности ребенка посредством свободного музицирования, импровизации, элементов пластики, хореографии и театра. Исследованиями педагогической концепции К. Орфа и опытом ее внедрения занимались Л.А. Баренбойм, Т.А. Боровик, В.А. Жилин, Д.К. Кирнарская, О.Т. Леонтьева, Г.В. Лизунова, И.М. Подкаминский, Т.Е. Потехина, Т.Э. Тютюнникова и другие. Идея обучения музыке посредством взаимосвязи разных видов искусства нашла свое дальнейшее развитие в педагогической деятельности Э. Нотдорфа («Введение в музыку») и Т.Э. Тютюнниковой («Открыть музыку в ребенке»).

Немецкий композитор и педагог Карл Орф разработал систему комплексной музыкальной деятельности, которая исходит из принципа взаимосвязи музыки, слова и движения; движения, пения и игры на музыкальных инструментах. При этом основу такой деятельности со-

ставляет музицирование, которое развивает творческую деятельность.

Суть занятий по системе Орфа заключается в соединении музыки, слова и движения, а также в особой атмосфере занятия, где царит увлеченность, раскованность, внутренний комфорт на основе широкого применения коммуникативно-двигательных игр. Кроме того, в основе лежит также творческая деятельность детей, в которой они могут фантазировать, проявлять индивидуальность и творчество, спонтанность и воплощение идей, дух дружеской атмосферы и импровизационности [3, с. 52].

Характеризуя методику музыкального воспитания в концепции К. Орфа, следует подчеркнуть, что композитор предлагал и свой набор музыкальных инструментов, куда входят: металлофоны, ксилофоны, бубенцы, маракасы, гlockеншпили, треугольники, цимбалы, колокольчики, литавры, тон-блоки, бонго и др.

В этой связи отметим, что К. Орф видел решение про-

блемы в том, чтобы учить детей играть не на сложных, требующих долгих лет подготовки инструментах, а достаточно простых. Такими он считал ксилофон, треугольники, колокольчик, маракасы и др.

По мнению Карла Орфа, музыкальное воспитание не должно ограничиваться развитием ритма, слуха, обучением пению, слушанием музыки или игре на музыкальных инструментах. Задача музыкального воспитания, согласно его концепции, заключается в том, чтобы дети учились проявлять творческую фантазию, умение импровизировать, сочинять в процессе коллективного и индивидуального музицирования. При этом важно еще опираться на связь музыки со словом, с танцем и жестом.

Сегодня общеизвестно, что Карл Орф писал не только детские пьески и песенки, но и упражнения, которые легко можно варьировать и видоизменять, а также придумывать новые. Доступный материал для занятий побуждает детей сочинять, фантазировать и импровизировать. Таким образом, достигается цель творческого развития детей.

Структура музыкальных занятий помогает им хорошо ориентироваться в новом материале, создавать образы и радоваться своим успехам. Здесь каждому ребенку открывается возможность найти свой путь в музыке, соразмерно собственным желаниям и возможностям.

Важное значение в концепции Карла Орфа, приобретает элементарное музицирование, которое должно основываться на активной творческой деятельности, приносящей детям радость и чувство удовлетворения. Подобное творчество можно реализовать с детьми в целом ряде форм (таблица 1).

При этом речевые упражнения развивают у ребенка чувство ритма, способствуют формированию правильной артикуляции, показывают разнообразие ди-

намических оттенков и темпов. Такая форма занятий целесообразна для общего музыкального развития воспитанников детского сада.

Характеризуя виды музыкально-речевых игр, следует отметить, что они включают в себя: звучащие жесты, ритмическую разминку, а также речевую диалогическую игру и др. В частности, звучащие жесты – это звуки человеческого тела, которые являются первым и естественным музыкальным инструментом, таящим в себе богатство тембров, притопы ногами, шлепки по коленям, хлопки и щелчки пальцами в сочетании между собой. Примером может служить игра «Веселые палочки». Здесь дети сидят по кругу, перед ними лежат по две палочки. Под звуки музыки А. Варламова «Кукушка» дети отстукивают ритм вначале по коленям, затем кулачками или щелчками, а потом берут палочки, ритмично стучат ими, после чего перекачивают их следующему ребенку. И так игра продолжается по кругу.

Далее дети показывают, как из-под коры выбрались жучки, имитируя букву ж-ж-ж – низким голосом, а букашек з-з-з – высоким голосом. Наряду с этим, они показывают, как под кучей хвороста что-то зашуршало (шуршур-шур – трут ладошками), или вылез ежик (сопеть носиком).

Кроме того, дети начинают изображать больших птичек – воробышек, которые громко поют – «Чик-чирик! Чик чирик!» (изображая это низким голосом). А маленькие их птенчики повторяют высоким голосом «Чик-чирик! Чик-чирик!». В результате создается образ пришедшей весны, где каждый ребенок изображает свой «весенний звук» и тем самым наполняя лес птичьими голосами. Цель данной игры состоит в музыкально-эмоциональном воспитании детей, развитии у них двигательных, слуховых и тактильных ощущений. При этом отметим, что речевые игры – это ритмические декламации стихотворного или прозаического текста. Ритм, который

Таблица 1.

Формы музицирования на музыкальных занятиях

Форма	Описание
Речевые упражнения	Способствуют формированию правильной артикуляции, произношению звуков, выразительности речи, обогащению словарного запаса, грамотности
Звучащие жесты	Способствуют формированию метроритмического чувства у дошкольников, развитие координации, музыкального слуха, памяти, внимания
Музыкально-речевые игры	Способствуют развитию памяти и интуиции; развивают логическое и образное мышление; учат создавать творческий продукт – образ в игре; развивают координацию движений в пространстве
Поэтическое музицирование	Позволяют воспитать умение чувствовать, переживать настроение музыки и стихотворения, понимать музыкальный язык, развивать мышление, память
Элементарный музыкальный театр	Способствует формированию творческой, гармоничной и всесторонне развитой личности, чувства прекрасного, любви к искусству, развитию творческого воображения, музыкальных способностей, коммуникативных навыков

заклучен в словах, ощущается детьми естественно и увлекается без всякого труда.

Характеризуя ритмическую разминку, подчеркнем, что она позволяет воспроизводить заданный ритмический рисунок. Так, игра «Эхо» предполагает детям сначала внимательно прослушать ритм и воспроизвести его различными способами: хлопками в ладоши, по коленям, кулачками, деревянными ложками или с использованием других звучащих предметов [7, с. 36].

Что касается речевой диалогической игры, то она необходима для формирования ритмического интонационного слуха, навыков инструментального сопровождения речи. Непременным условием здесь является выразительное мимическое сопровождение диалога, которое помогает формированию интонационной выразительности речи. Цель такой игры заключается в развитии быстрой и точной реакции, внимания, координации действий со всеми играющими детьми. Примером может служить такая речевая диалогическая игра по песенке «Таря-Маря».

Педагог: - Таря-Маря в лес ходила...

Дети: - В лес ходила?

Педагог: - Таря-Маря шишки ела...

Дети: - Шишки ела?

Педагог: - Шишки ела, вам велела.

Дети: - Шишки ела, нам велела

А мы шишек не хотим,

Таре-Маре отдадим.

Используя эту игру на занятии, детям ставиться задача исполнять вопросы, сопровождая их выразительной мимикой и жестами. Это помогает рождению нужной выразительной интонации. И все это подается через яркое исполнение.

Таким образом, перечисленные выше задания, во многом способствуют развитию у детей артикуляционного аппарата для пения, воспроизведению хорошей дикции и яркого образа, развитию фантазии, воображения, творческих навыков.

Следующей формой работы в сфере элементарного музицирования выступает поэтическое музицирование [1, с. 49]. Оно помогает детям ощутить красоту звучания поэзии и музыки. Благодаря такому музицированию дети не только незаметно, но и с удовольствием заучивают стихи на память, а также читают их с особым чувством и выражением, осознают связь слова и музыки.

Музыкальное озвучивание стихов становится наиболее ярким, если при их чтении добавить подыгрывание на музыкальных инструментах, что вносит разнообразие. При чтении стихотворения с аккомпанированием важно делать паузы в конце строк, чтобы дать время для

озвучивания музыкальных инструментов.

Примером поэтического музицирования может служить стихотворение «Капель» Ю. Полякова. При этом в процессе озвучивания могут быть использованы металлофоны, колокольчики, бубенцы, музыкальные палочки. Например:

Я в полдень слушаю капель (металлофоны)

Она журчит, как птичья трель (колокольчики)

Звенит хрустальным бубенцом (бубенцы)

Сбегая с крыши над крыльцом (глиссандо на металлофоне)

Капель журчит, звенит, поет (все инструменты)

Она ломает снег и лед (музыкальные коробочки) [7, с. 42].

Далее отметим, что говорить о внедрении системы обучения К. Орфа в условиях дошкольного учреждения в полном объеме нецелесообразно, поскольку специфический подход музыкального руководителя к подбору инструментария, а также репертуара, основанного на национальной музыке западных стран, ограничивает возможности учебно-воспитательного процесса.

Однако, в целом музыкальная концепция Карла Орфа, безусловно, интересна и продуктивна и может быть адаптирована к условиям дошкольного учреждения в Российской Федерации, так как позволяет сделать музыкальные занятия более интересными и динамичными, вызывая у ребенка яркие эмоции и сотворчество в создании звуков окружающего мира. Более того, методика К. Орфа позволяет осуществлять обучение в действии. Здесь ребенок действительно становится соавтором и создателем собственного музыкального мира (импровизатором). В этом как раз и заложена успешность в обучении и воспитании активной творческой личности, стремящейся создавать и совершенствовать окружающий мир.

Большое внимание на музыкальных занятиях с детьми дошкольного возраста необходимо уделять также и музыкально-ритмическому воспитанию. Оно осуществляется как в движении, так и в игре на элементарных музыкальных инструментах, а также в мелодической декламации. Здесь особую значимость приобретает слово как элемент речи и поэзии, его метрическая структура, мелодико-интонационное звучание. В этом случае важно не только отдельное слово само по себе, но и его контекстный смысл в рифме, пословицах, поговорках, детских считалках, дразнилках и т.д.

Наконец, музицирование осуществляется и в такой форме, как элементарный музыкальный театр. Этот элемент представляет собой интегративную игровую форму деятельности, предполагающую одновременное воздействие музыки, движения, танца, речи и художе-

ний. В меру развития они могут ритмично и выразительно выполнять движения в соответствии с характером, регистрами и динамикой музыки.

Выбор «музыкального репертуара для музыкально-ритмических движений составляет зону особого внимания, так как от него в значительной степени зависит, будет ли достигнута цель и решены поставленные задачи. Основное внимание рекомендуется уделять яркости, динамичности образов высокохудожественных произведений, моторному темпу произведений, побуждающего к движениям, многообразию жанров (народная, классическая, современная музыка) и характеров, разнообразию движений (танцевальные, сюжетнообразные, физические упражнения), соответствию движений характеру и образу музыки» [4, с. 241].

Ниже приведем примерный репертуар упражнений, способствующих музыкально-двигательному развитию дошкольников. Среди них: упражнения «Зеркальный танец», «Цепочка», «Паруса». Последнее можно использовать для снижения напряжения и эмоционального возбуждения, для восстановления дыхания и расслабления мышечного аппарата. Здесь рекомендуется использовать «Медленный вальс» Л. Минеевой, исполняемый в неторопливом темпе. При этом дети строятся в зале друг за другом «галочкой», изображая парусный корабль. Педагог озвучивает команды для выполнения упражнения. В частности, он может говорить: «Поднять паруса» – дети поднимаются на полупальцы, слегка отводя руки назад на уровне плеч. По команде: «Спустить паруса» – дети приседают вниз, опуская руки. На момент команды «Попутный ветер» – дети синхронно продвигаются вперед, в форме клина корабля. А по команде «Полный штиль» – вся группа останавливается и замирает.

Большую роль на музыкальных занятиях отводится игре на музыкальных инструментах [2, с. 57]. Она составляет самое привлекательное, что есть для дошкольников в музыке. Внешняя привлекательность и необычность инструмента – это главное, что определяет интерес к нему и желание взять его в руки. Техническая легкость игры на шумовых, ударных инструментах, их способность тотчас же откликаться на любое прикосновение располагают и побуждают детей к звукоокрасочной игре, а через нее – и к простейшей импровизации. Примерами для инструментального музицирования могут служить:

1. «Финская полька» – (исполнение в виде диалогической игры с использованием маракас и бубенцов).
2. «Полька» М. Глинки (с подчеркиванием акцента посредством музыкальных молоточков).
3. «Andante» Й. Гайдна (звукоподражание на инструментах тиканью различных часов, звону будильника, перезвону башенных часов);
4. «Марш» С. Прокофьева (игра на маракасах, бубенцах через такт, через два такта и т.д.).

Большую роль для музицирования и музыкального воспитания в детском саду играет шумовой оркестр. Его задачами являются: практическое овладение детьми элементами музыкального языка и некоторыми понятиями музыкальной грамоты; создание предпосылок для развития умений игры в ансамбле; знакомство с произведениями классической и детской музыки.

В процессе музицирования в шумовом оркестре рекомендуется использовать различного рода игры и задания, например, импровизированные диалоги «Разговор» двух инструментов (двух барабанов, двух колокольчиков). В этой деятельности задействуются все имеющиеся музыкальные инструменты в арсенале педагога. Хрестоматийным примером музыкального материала на такой вид деятельности можно назвать песню «Веселый музыкант» А. Филиппенко. Эту линию удачно продолжает песня-игра «Оркестр» О. Григорьева, в которой группа детей-дошкольников делится на подгруппы, где каждая подгруппа исполняет партию того или иного инструмента, которые упоминаются в песне (скрипка, флейта, труба, бубны, барабаны) и разучивают свои партии.

Затем подгруппы располагаются полукругом как музыканты в оркестре. Руководит этим оркестром дирижер. Сначала по его знаку поют все дети, изображая общее начало. Затем поет первая подгруппа, подражая игре на скрипке. Потом опять звучит общее начало. Во втором проведении куплета вступают скрипачи и вместе с ними включаются флейтисты. С каждым куплетом инструментов становится все больше и в конечном итоге играют все группы детей, т.е. звучит оркестр. Эта игра представляет большой интерес для детей, поскольку каждая подгруппа, дойдя до своего инструмента, далее продолжает играть только на своем инструменте. В последнем проведении припева звучит уже весь оркестр под руководством дирижера. При этом следует добавить, что данную игру существенно дополняют шумовые инструменты, которые значительно украшают звучание оркестра.

Таким образом, все вышесказанное свидетельствует о возможности адаптации методики К. Орфа, к условиям работы на музыкальных занятиях с дошкольниками. Все приведенные упражнения и игры включают музыкальную импровизацию. По мнению исследователей «музыкальное переживание, вызванное у ребенка воздействием синестезийного комплекса (музыка и музыкально-ритмические движения), является своеобразной разновидностью эмоционального познания, постижения многообразия мира, а также ресурсом его физического гармоничного развития» [4, с. 241]. Кроме всего вышесказанного, музицирование, происходящее в разных видах деятельности, являющееся методической основой системы Карла Орфа, способствует коммуницированию детей со сверстниками. Именно «в

музыкально-ритмической деятельности реализуется необходимая для ребенка потребность в двигательной активности. Музыкально-ритмическая деятельность является одним из видов музыкальной деятельности, в котором содержание музыки, ее характер, образы передаются в движениях как средства более глубокого ее восприятия и понимания. Музыка и движение для детей являются самым доступным ресурсом человеческих ощущений, поскольку обладают возможностью прямого воздействия на эмоциональную сферу. Они – первый шаг к пониманию искусства, так как понимание возникает, главным образом, на базе моторного отклика и вызываемых им ассоциаций, знакомых каждому человеку» [5, с. 636].

Популярность методики музыкального воспитания Карла Орфа растет. Значение его системы для музыкального развития ребенка велико, так как дает предпосылки для творческого развития личности и самопознания, включая ребенка. Принимая во внимание важность развития творческих навыков детей посредством использования элементов системы К. Орфа, отметим, что она создает предпосылку для воплощения в жизнь аксиомы, согласно которой каждый человек располагает определенным творческим потенциалом и талантом. Главное – его умело развивать и совершенствовать посредством прогрессивных методик, одной из которых является музыкально-педагогическая концепция Карла Орфа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Забурдяева Е., Перунова Н. Посвящение Карлу Орфу. Выпуск I. Движение и речь. СПб.: Невская Нота, 2009. 134 с.
2. Забурдяева, Е., Карш, Н., Перунова, Н. Посвящение Карлу Орфу. Выпуск II. Поем, танцуем, играем в оркестре. СПб.: Невская Нота, 2009. 125 с.
3. Келлер В., Орф К., Баренбойм, Л. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. М.: Советский композитор, 1978. 368 с.
4. Савельева И.П., Дарий Е.И. Музыкально-ритмические движения как фактор гармоничного развития детей старшего дошкольного возраста // II Международная научно-практическая конференция «Художественное пространство XXI века: проблемы и перспективы» (Нижевартовск, 8 апреля 2021). 2021 С. 238-241. / http://konference.nvsu.ru/konffiles/uplfiles/1617621332-Programma_konferencii_Hudozhestvennoe_prostranstvo_21_veka.pdf
5. Савельева И.П., Киндяшева А.С. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников посредством музыкальной деятельности //IX Международной научно-практической конференции «Культура, наука, образование: проблемы и перспективы» (KSE 2021) (Нижевартовск, 10 ноября 2021 г.). 2021. С.633-639. <https://doi.org/10.36906/KSP-2021/91>
6. Савельева И.П., Подболотова С.Д. Система Карла Орфа и ее польза для развития чувства патриотизма на уроках музыки // E-SCIO. 2019. №9 (36). С. 280-286. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41237576_34624154.pdf
7. Тютюнникова Т.Э. Уроки музыки. Система обучения К. Орфа. М.: АСТ: Астрель, 2000. 96 с.

© Савельева Ирина Петровна (ms.savel1973@mail.ru), Киндяшева Алена Сергеевна (alena.kindyasheva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ ЗАНЯТИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN AN INTERACTIVE ENVIRONMENT OF ENGLISH LANGUAGE CLASSES IN THE PROCESS OF OBTAINING PROFESSIONAL EDUCATION

**Ya. Santsevich
N. Agafonova
O. Plotnikova
V. Shesternina**

Summary: The article considers the possibility of modeling an interactive environment through the use of game tasks in the process of teaching a foreign language.

Keywords: communication skills, motivation in education, learning a foreign language, cooperation, search activity, creativity.

Санцевич Яна Сергеевна

*К.полит.н., доцент, Приморский Институт
Железнодорожного Транспорта - филиал ФГБОУ ВО
"Дальневосточный государственный университет путей
сообщения" в г. Уссурийске
santsevich_yana@mail.ru*

Агафонова Наталья Юрьевна

*К.и.н., доцент, Приморский Институт Железнодорожного
Транспорта - филиал ФГБОУ ВО "Дальневосточный
государственный университет путей сообщения"
в г. Уссурийске
nata.nua@mail.ru*

Плотникова Ольга Васильевна

*К.ф.н., доцент, Приморский Институт Железнодорожного
Транспорта - филиал ФГБОУ ВО "Дальневосточный
государственный университет путей сообщения"
в г. Уссурийске
filovlast2007@yandex.ru*

Шестернина Виктория Валериевна

*Доцент, Приморский Институт Железнодорожного
Транспорта - филиал ФГБОУ ВО "Дальневосточный
государственный университет путей сообщения"
в г. Уссурийске
Shesternina_V@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматривается возможность моделирования интерактивной среды через применение игровых заданий в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: коммуникативные умения и навыки, мотивация в образовании, обучение иностранному языку, сотрудничество, поисковая активность, творчество.

Получение профессионального образования предполагает не только овладение молодыми людьми компетенциями, необходимыми для выполнения определенных трудовых функций, свойственных выбранной специальности, но и создание возможностей для профессионального роста и развития личности, способной к социальному взаимодействию в интерактивной образовательной среде.

Форму интерактивности учебное занятие приобретает посредством специальной организации познавательной деятельности студентов, при которой все участники имеют возможность взаимодействовать друг с другом, обмениваться информацией, совместно решать про-

блемы, моделируя разнообразные ситуации и продуктивно оценивая действия других и свое собственное [1, с. 53]. Интеракция (англ. interaction < лат. inter - между + actio – деятельность) подразумевает не просто взаимодействие, а именно сотрудничество, в процессе которого уже в известном знаниевом контексте совместными усилиями коммуникантов через погружение в реальную атмосферу проблемной ситуации добывается новое знание. Поэтому важным критерием эффективности учебно-воспитательного процесса служит развитие коммуникативных умений, необходимых для сотрудничества в процессе обучения, являющихся показателем подготовленности студентов к жизни в социуме. С увеличением объема информации, количеством компетенций,

которые должны быть усвоены студентами, сам процесс получения профессиональных знаний постоянно усложняется. Отсюда необходимы технологии, позволяющие сделать обучение более эмоциональным, соревновательным, а, следовательно, и функциональным [8, с. 53].

Одним из актуальных направлений в повышении заинтересованности студентов самим процессом обучения является внедрение в образовательный процесс интерактивных упражнений и заданий, способствующих формированию умений слушать и слышать друг друга, внимательно относиться к содержанию занятия, оказывать помощь друг другу через совместное обсуждение в формировании своего видения проблемы, своего пути решения той или иной проблемной задачи. Данная технология повышает учебную мотивацию через появление заинтересованности самим образовательным процессом, что формирует у студентов познавательную активность, неформальный интерес к знаниям, развивает инициативу в выборе средств достижения учебных результатов. Благодаря включению игровых элементов скучные задания становятся увлекательными, новая терминология запоминается легче, поскольку ее необходимо использовать для достижения определенного результата, определенного правилами задания.

Самым важным мотиватором к изучению иностранного языка является интерес к материалу, поэтому в процессе профессионального обучения важно использовать учебные задания не только в целях научиться читать английский текст, но и получать необходимые знания по будущей специальности. Пренебрежение к данным аспектам в преподавании ведет к механическому изучению языка и мешает формированию профессиональной направленности и потребности в практическом использовании английского языка в будущей профессиональной деятельности. Задача преподавателя состоит в том, чтобы дать студентам информацию, которую они могут понять как на языке, изучаемом ими, так и на понятном уровне их профессионального направления. Ответственность за понимание содержания занятия – это, прежде всего, задача преподавателя, который выбирает необходимые педагогические инструменты для достижения цели обучения. Для педагога содержание – это средство, прежде всего, умственного воспитания и развития студентов, формирования у них ценностного отношения к миру, выработки интеллектуальных и практических навыков добывать и усваивать информацию; средство управления познавательной деятельностью своих подопечных. Посредством содержания (т.е. «инструмента») преподаватель приводит в систему предыдущие знания студентов, на каждом занятии вовлекая их в погружение в предмет [4, с. 68]. Следовательно, главная задача преподавателя – не упускать заинтересованность своих учеников в совместном с ним поиске знания.

Английский текст, используемый в учебных целях педагогом, должен включать возможности обсуждения в актуальном для студентов контекстном поле, поскольку занятия языком также могут формировать интерес к профессиональным темам через использование знаний из спецдисциплин. Так, например, на практическом занятии в Дальневосточном техническом колледже для студентов по специальности «Право и организация социального обеспечения» (40.02.01) предлагался текст LEGISLATION IN RUSSIA, где присутствует понятие the Higher Arbitration Court (Высший Арбитражный Суд), хотя в России с 2014 года, согласно Закону Российской Федерации о поправке к Конституции от 5 февраля 2014 г. № 2-ФКЗ и внесенным им изменениям в Конституцию Российской Федерации, нет Высшего арбитражного суда, поскольку его полномочия переданы Верховному Суду Российской Федерации. С другой стороны, именно данную ситуацию и можно было превратить в игровую, если бы преподаватель, проверив на своевременность применения правовых терминов в тексте, предложил не только перевести текст, но и найти ошибку в терминах, характеризующих современные государственные органы управления в России. Любая поисковая активность во время practice, в данном конкретном случае, позволит быстрее выучить новые слова в смысловом контексте не только построения английской фразы, но и в контексте необходимых правовых знаний. Да и самому занятию обеспечена максимальная эмоциональность. А потом еще заинтересованные студенты «отполируют» новую для них терминологию после урока, обсуждая сложившуюся ситуацию вслух.

Именно смысл, по мнению А.М. Леонтьева, «по отношению к познавательным процессам является тем, что делает эти процессы не только направленными, но и пристрастными, что вообще сообщает мышлению психологически содержательный характер» [3, с. 369]. Другими словами, познавательная активность напрямую обусловлена смыслом решаемой учебной задачи. Следовательно, преподавателю, чтобы вызывать интерес к предмету, необходимо подбирать методы и средства, позволяющие студентам вырабатывать личностное отношение к занятиям по английскому языку, обуславливающее для каждого конкретного студента смысл учебной деятельности. Именно заинтересованность и является пусковым механизмом познавательной активности, как отдельного студента, так и учебной группы в целом. Как пишет И.П. Подласый, если активность учащегося можно определить как продукт обучения, то активизацию можно определить как постоянно текущий процесс побуждения студентов целенаправленным построением учебного процесса педагогом к энергичному, целенаправленному учению, преодолению пассивной и стереотипной деятельности, спада и застоя в умственной работе [6, с. 267].

В активизации познавательной деятельности присутствует как процесс управления активностью учащихся со стороны преподавателя, так и процесс активизации своей деятельности самим студентом. Саморегуляция активной деятельности обучающимся определяется его деятельностной позицией в учебном процессе, обеспечиваемой созданием преподавателем ситуаций, которые побуждают студентов к самостоятельным решениям и действиям, к творческой деятельности. В основе интерактивных методов обучения и лежит активизация учебного процесса посредством целенаправленной деятельности преподавателя по управлению активностью своих студентов специальными методами (действиями и приемами), например, проблемными ситуациями, создаваемыми игровыми элементами, которые и становятся условиями, мотивирующими учащихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе обучения.

С.В. Титова и К.В. Чикризова указывают, что именно при использовании игровых технологий, в процессе занятия все признаки проблемного обучения присутствуют, поскольку оправданность включения игровых элементов базируется на определенной проблемной ситуации, которая побуждает учащегося к проявлению поисковой, познавательной и социальной активности [7, с. 141]. Следовательно, необходимость разрешить проблему формирует личностную мотивацию студента, его познавательные интересы и активность как качества личности, что, в свою очередь, способствует дальнейшему развитию его мыслительных способностей через выявление им новых связей и закономерностей в изучаемых языковых конструкциях, да еще и с положительным эмоциональным настроением.

Интерактивная среда с учетом субъективной значимости учебных материалов для обучающихся, заключающейся в личном или профессиональном интересе к предъявленной проблеме, смещает акценты с результата на сам процесс образовательной деятельности, в котором любое действие может нести субъективную ценность через достижения конкретного студента, что делает ее одним из важных механизмов процесса индивидуализации обучения, поскольку способствует персонализации полученного опыта.

В практике филиала ДВГУПС в Уссурийске в процессе занятия английскому языку для переключения внимания и небольшого отдыха включаются такие задания, как, например, подобрать к предложенной преподавателем английской пословице аналог русской пословицы, что потребует от студентов в групповой работе не только дословного перевода текста пословицы, но и дискуссии по подбору русской пословицы.

Примеры.

English Proverb	Перевод	Русский аналог
Beggars can't be choosers.	Попрошайки не выбирают.	Дарёному коню в зубы не смотрят.
There's no such thing as a free lunch.	Не бывает бесплатного обеда.	Бесплатный сыр бывает только в мышеловке.
The early bird catches the worm.	Ранняя птичка поймала червячка.	Кто рано встаёт, тому Бог подаёт.

Применение игровых элементов в образовательном процессе вуза, активизирующих поисковую активность студентов, дает возможность преподавателю менять формы индивидуальной и групповой образовательной деятельности, способствовать личностному росту обучающихся, развитию не только профессионального, но и культурного потенциала. В тех же пословицах отражаются черты национального характера носителей языка, что также может стать темой для обсуждения.

В процессе обучения иностранному языку именно через толкование текста с включением через групповое обсуждение новых смыслов посредством вопросов и ответов, направляющих мыслительную активность студентов, и выстраивается смысловая коммуникация.

Вопросы подбираются преподавателем таким образом, чтобы ответить на них можно было лишь через критический анализ английской пословицы, что заставляет студентов более внимательно отнестись к содержанию того, что они читают. Например, преподаватель может спросить: «Почему именно такое словосочетание в данной пословице? Можно ли добавить какое-нибудь слово, чтобы яснее обозначить смысловую сторону пословицы?». Особенно, если поиграть с пословицами, которые вообще не имеют эквивалента в русском языке. Например, Don't keep a dog and bark yourself, где дословный перевод звучит следующим образом: «Не держи собаку, если лаешь сам». Можно связать смысловое содержание данной пословицы «не работай за своего подчиненного» с русской пословицей «За то собаку кормят, что она лает». Такие, вроде бы, посторонние включения в содержание урока дают эмоциональную разрядку в живом обсуждении конкретной проблемы и активизируют личный и групповой поиск наиболее красивого ее решения. Какой гомерический хохот вызывает подбор русского аналога, например, «Молчи за умную сойдешь» к английской пословице «If you can't be good, be careful» (Если не можешь быть хорошим, будь осторожен), которая берет свое начало из латинской пословицы «Si non caste, tamen caute» (Если не целомудренно, то, по крайней мере, осторожно). Такие включения в полотно занятия помогут студентам творчески относиться к смыслу любого текста, выявлять скрытые связи и идеи, отделять главное от второстепенного, добиваться глубокого по-

нимания содержательной стороны текста.

Игровые задания в процессе обучения иностранному языку и делают обучение интерактивным, включая в процесс всех, всю студенческую группу, поскольку, благодаря неожиданным заданиям, когда от выработанного группового решения зависит решение возникшей проблемы, возникает ощущение сопричастности каждого конкретного учащегося со студенческой группой, понимание и оценка ценности групповой коммуникации, что сохраняет интерес к занятию и вовлеченность студентов в его процесс. Парадоксальные задания даже в работе со сложным текстом могут внести яркую нотку через возможность прочувствовать веселый «мини-калейдоскоп» английского языка. Например, в тексте встретилась фраза «There are sacks filled with sand along the embankment to protect the city from floods» (Вдоль набережной лежат мешки с песком, чтобы защитить город от наводнений).

Преподаватель может в процессе работы с текстом спросить студентов: «В чем особенность слова floods по сравнению с другими словами, содержащими «О» (wood, blood, balloon, baboon, book, took и др.). Студенты начинают листать словари, выдвигают разные, порой абсурдные версии, но, когда их осеняет, что «изюминка» кроется в двойной «о», совершается маленькое «открытие», что только в этом слове комбинация букв «оо» читается как «а». И какое удивление вызывает информация о том, что в английском языке существует всего два слова с этой особенностью произношения «flood» и «blood». Такие включения в полотно урока делают изучение языка увлекательным занятием, поддерживают очень живую, эмоциональную атмосферу, поскольку содержат интересную, полезную, компактную и побуждающую к творчеству информацию.

Сегодня в помощь преподавателю создано огромное количество сайтов, где содержится множество разнообразных игровых заданий для активизации студентов. Например, на страничке BEST COMMUNITY FOR TEACHERS приводятся простые разминки, которые «взбодрят студента любого уровня» и помогут сконцентрироваться именно на занятии по английскому языку.

Приведем несколько примеров:

1 minute game

Уровень: Intermediate и выше

Время: 3-5 минут

Задача:

В течение 1 минуты безостановочно говорить на определенную тему, заданную преподавателем.

Ценность:

Тренировка помогает проверить беглость речи студента, способствует устранению затяжных пауз в про-

цессе разговора студента.

Пример: (картинка или предложение).

Discuss the quotation

Уровень: Elementary и выше

Время: 3-5 минут

Задача:

Обсудить известную цитату со студентами. Сложность цитаты зависит от уровня группы. Например, «Much Ado About Nothing» (Много шума из ничего)

Ценность:

Тренировка помогает разговорить студентов.

А, в данном случае, еще и вводит студентов в историю английской классической литературы, если обсудить на уроке, что одна из наиболее известных комедий У. Шекспира, хотя и названа как известная поговорка «много шума из ничего», но при этом автором был вложен в название более глубокий подтекст. Слово nothing во времена Шекспира произносилось так же, как и noting - слыши, сплетни, отсюда название пьесы приобретало совсем другой оттенок.

If I were...

Уровень: Intermediate и выше

Время: 3-5 минут

Задача:

Составить несколько предложений с конструкцией If I were... Важно креативно подходить к заданию и давать студенту необычные идеи.

Ценность:

Тренировка помогает проработать тему Conditionals.

Пример: (картинка или предложение)

Можно раздать картинки, не связанные между собой (например, из журналов или интернета) и попросить придумать с ними историю [9].

Можно воспользоваться различными шаблонами для проектирования игровых заданий и тестов различных форматов с целью «развития различных видов речевой деятельности и языковых навыков, развития социокультурной компетенции, организации самостоятельной и аудиторной работы» [9].

Ресурс подбирается преподавателем в зависимости от того, какие навыки и умения планируется отработать именно в определенной студенческой группе или у конкретного студента.

Сайт «BEST COMMUNITY FOR TEACHERS» создан специально для преподавателей с целью методической помощи в организации интерактивной среды занятия

по английскому языку. Например, на одной из страничек дается детальная разработка урока в виде дебатов, которая может быть основана на недавно пройденной теме, где две противоборствующие команды в соревновательной форме произносят речи по выбранной теме и предлагают поддержать свои аргументы, либо же возразить членам другой команды. Преподаватель исполняет лишь роль координатора, позволяя учащимся чувствовать себя независимыми и ответственными за соблюдение правил и указаний. Такие деловые игры укрепляет навыки говорения и словарный запас, а также формируют критическое мышление студентов. Как отмечается в данной разработке: «Отдельные участники команд могут обнаружить, что они не могут убедить судей, используя простые фразы или постоянно повторяя одни и те же выражения («I think», «I believe»). Им приходится использовать более сложный язык и, следовательно, учить его. Дебаты обучают навыкам аудирования, поскольку члены команды и судьи учатся внимательно слушать друг друга и понимать их точку зрения, независимо от акцента или интонации, чтобы собрать информацию для своих собственных утверждений и аргументов» [2].

Сегодня обучение иностранному языку строится на включении в ход урока разнообразных коммуникативных методик (communicative approach), развивающих коммуникативные умения и навыки, помогающих студентам привыкнуть к звучанию речи и избавиться от пресловутого языкового барьера. Занятие, выстроенное на основе коммуникативных методик, включает три стадии обучения: engagement (вовлечение), study (изучение) и activation (использование). На стадии engagement педагог вовлекает ученика в процесс обучения: инициирует увлекательную дискуссию, предлагает обсудить картинку и т.п. На стадии изучения студенту поясняют грамматическую тему и использование новых слов и выражений, то есть работают над расширением словарного запаса и овладением грамматикой. На стадии активации знаний ученик выполняет различные упражнения для закрепления новой грамматики и слов. Преподаватель учит посредством игровых элементов различным разговорным фразам и клише, которые и позволяют впоследствии научиться студенту говорить бегло.

Например, можно попросить студента спросить у соседа зарядку для телефона. Как правило, просьба студента звучит следующим образом: «Do you have charger

for telephone?» Преподаватель обращает внимание студентов, что даже если фраза состоит сплошь из известных слов, строится она непривычно, поскольку содержит готовое клише: вместо фразы «зарядное устройство для телефона» англичане говорят «телефонное зарядное устройство» - phone charger. И таких клише – огромное количество. Чем не повод поиграть с подбором клише для привычных русских фраз, которые можно выводить проектором на экран, таких как:

Где ключи от машины? – Where are the car keys?

Я думаю, мистер Пратчетт еще не приехал. - I don't think Mr Pratchett has arrived yet.

Я думаю, этот конь не поймет твои инструкции. - I don't think this horse will understand your instructions.

Дай мне книгу про бензин. - Держи. - Can I have the book about petrol? - Here you are.

Я не могу найти ключи. Интересно, кто их взял? - I can't find the keys. I wonder who took them.

Мне нравится шоколад. - I like chocolate.

С.Д. Мухамеджанова в работе в парах предлагает использовать таблицы с недостающей информацией или выполнить вариационный тест, где студенты должны обмениваться информацией и совместно принять решение, чтобы установить, истинные данные утверждения или ложные [5].

Такие игровые моменты помогают переориентировать процесс обучения с механического заучивания слов на вылавливание английских фраз, построенных «нерусским образом» на основе клише (конструкций). В процессе группового обсуждения студенты обучаются применять новые для них конструкции или лексику в процессе разговора. Поэтому коммуникативные методики обучения английскому языку развивают у обучающихся умения спонтанно говорить на различные темы, развивают ассоциативное мышление, учат под руководством преподавателя креативно подходить к изучению языка, что ускоряет языковое обучение и надолго закрепляет полученные знания. Можно дополнять занятия различными аудио и видеороликами, песнями, текстами из современных журналов и газет, статьями из Интернета, кроссвордами, тестами, чтобы студенты были заинтересованы в обучении английскому языку и могли бы приобретать опыт применения знаний особенностей английского языка в повседневной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ганиева, Н.А. Классификация интерактивных методов обучения в процессе преподавания [Текст] / Н.А. Ганиева, У.И. Муртазаева // Вестник науки и творчества. 2016. С. 53-57. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-interaktivnyh-metodov-obucheniya-v-protseste-prepodavaniya>
2. Дебаты на уроках английского языка: подготовка, структура и идеи [Текст] / Best Community For Teachers. URL: <https://www.academy.englishdom.com/single-post/debaty-na-angliyskom>

3. Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы сознательности учения [Текст] / А.Н. Леонтьев. С. 348-380. URL: https://www.koob.ru/leontjev_a_n/izbrannie_psihologicheskie_proizvedeniya_1
4. Максимова, Е.Б. Имитационные технологии в формировании коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля [Текст] / Е.Б. Максимова, Е.А. Бережных // Педагогика и психология образования. 2019. № 2. С. 62-69. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imitatsionnye-tehnologii-v-formirovanii-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-gumanitarnogo-profilya/viewer>
5. Мухамеджанова, С.Д. Коммуникативные навыки у будущих специалистов в процессе изучения иностранного языка [Текст] / С.Д. Мухамеджанова // Молодой ученый. 2016. № 10 (114). С. 1259-1261. URL: <https://moluch.ru/archive/114/29561>
6. Подласый, И.П. Педагогика: учебно-методическое пособие / И.П. Подласый. 3-е изд., пер. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2018. – 576 с.
7. Титова, С.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал [Текст] / С.В. Титова, К.В. Чикризова // Теория и методика профессионального образования. 2019. № 1. С. 135-150. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-psiologo-didakticheskiy-i-metodicheskiy-potentsial/viewer>
8. Федоров, О.Д. Андрагогическая модель повышения квалификации учителя в системе ДППО [Текст] // В кн.: Развитие высшего профессионального психолого-педагогического образования: тенденции и перспективы. Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», 2018. С. 196-202.
9. 15 простых разминок, которые взбодрят студента любого уровня [Текст] / Best Community For Teachers. URL: <https://www.academy.englishdom.com/single-post/warm-up-any-level>

© Санцевич Яна Сергеевна (santsevich_yana@mail.ru), Агафонова Наталья Юрьевна (nata.nua@mail.ru),
Плотникова Ольга Васильевна (filovlast2007@yandex.ru), Шестернина Виктория Валериевна (Shesternina_V@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Приморский Институт Железнодорожного Транспорта - филиал ФГБОУ ВО "Дальневосточный государственный университет путей сообщения"

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ТРУДА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ КОУЧИНГА

FORMATION OF A CULTURE OF OCCUPATIONAL SAFETY USING COACHING TECHNOLOGY

S. Sudarikova

Summary: The article provides a comparative analysis of the concepts and definitions of the concept of "safety culture" in various formulations. The definition of the concept of "occupational safety culture" is proposed, developed by the author on the basis of concepts and statements of other researchers and his own practical experience. The article considers an approach to the formation of a culture of occupational safety using the technology of pedagogical coaching as a tool for improving the level of professional competencies of personnel based on a personality-oriented approach. The author believes that the use of coaching technology in the corporate educational process presents new coaching ideas aimed at the formation and development of personnel competencies in the field of occupational safety and health, as well as the disclosure of the potential of personnel.

Keywords: culture, safety, labor, coaching technology, coaching.

Сударикова Светлана Владимировна,

аспирант, БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа-Югры "Сургутский государственный университет"; г. Сургут
sudarikova.svetlana2017@yandex.ru

Аннотация: В статье проводится сравнительный анализ понятий и определение понятия "культура безопасности" в различных формулировках. Предложено определение понятия "культура охраны труда", разработанное автором на основе концепций и высказываний других исследователей и собственного практического опыта. В статье рассматривается подход к формированию культуры охраны труда с использованием педагогической технологии коучинга как инструмента повышения уровня профессиональных компетенций персонала, опирающегося на личностно-ориентированный подход. Автор считает, что использование технологии коучинга в корпоративном образовательном процессе представляет новые идеи aimed, направленные на формирование и развитие компетенций персонала в области охраны труда, а также на раскрытие потенциала персонала.

Ключевые слова: культура, безопасность, труда, технология коучинга, коучинг.

В современных условиях с поступательным ростом технологического развития Российской Федерации большое внимание уделяется прежде всего комплексу взаимосвязанных мероприятий в области охраны труда, важную роль среди которых играет обучение на производстве, с целью «получения знаний, умений и навыков работников, в том числе руководителей организаций, а также работодателей - индивидуальных предпринимателей. они позволяют формировать и развивать необходимые компетенции в целях обеспечения безопасности труда, сохранения жизни и здоровья» [1]. Корпоративная система обучения, учитывающая интеграционную парадигму управления корпоративным развитием и необходимость формирования культуры охраны труда, является одним из ключевых способов обеспечения эффективной, безаварийная и бесперебойная работа энергетических компаний.

В настоящее время в законодательных актах Российской Федерацией внесено множество дополнений и изменений в нормативные акты и статьи Трудового кодекса Российской Федерации, в частности, дано определение понятия «Обучение» введенного в новой редакции статьи 219 Трудового кодекса Российской Федерации "Обучение-это процесс получения работниками, в том числе руководителями организаций, знаний,

умений и навыков, позволяющих им формировать и развивать необходимые компетенции в целях обеспечения безопасности труда, сохранения жизни и здоровья».[1] Кроме того, статья 219 Трудового кодекса Российской Федерации уточняет, что необходимые компетенции формируются и развиваются в ходе таких мероприятий, как: «инструктаж по охране труда; обучение на рабочем месте (для отдельных категорий работников); обучение оказанию первой медицинской помощи пострадавшим; обучение по охране труда у работодателя, в том числе обучение безопасным методам и приемам выполнения работ, или в организациях, оказывающих услуги по проведению обучения по охране труда». [1]

Соответственно, "законодатель" оставил работодателю право самостоятельно выбирать формы и методы обучения. В то же время современная ситуация в области охраны труда на энергетических предприятиях определяется спецификой производственного сектора, категоризацией персонала, ориентирующегося на отраслевую и местную нормативную базу, основанную на национальном трудовом законодательстве. Существенным фактором успешного формирования культуры безопасности труда является понимание сущности этого явления, принципов и процессов его обеспечения. Процесс формирования должен охватывать все сферы производ-

ства и вовлекать всех работников энергетического предприятия. Одной из форм обучения может быть коучинг, который можно рассматривать как процесс индивидуального и группового непрерывного обучения кадров энергетической отрасли.

В настоящее время отсутствуют установленные целостные, системные разработки по структурированию, содержанию и технологии процесса формирования компетентности кадров энергетической отрасли в области культуры безопасности труда в структуре внутрифирменного обучения в связи с отсутствием на практике нормативных требований к структуре коуч-технологий.

На основе анализа научно-педагогической литературы мы выделили следующие работы как значимые для профессиональной педагогики, но в то же время процесс формирования культуры безопасности с использованием технологии коучинга до конца не изучена. Этот аспект развития ценностей и ценностных ориентаций обсуждается также в работах наших соотечественников и зарубежных исследователей, которые выявляют трудности соотнесения национальных ценностей образования с механизмами профессионального становления и формирования профессиональной ориентированной личности (В.С. Безрукова, Б.С. Гершунский, М.Т. Громкова, Н.В. Кузьмин, Н.Ф. Талызина и др.); сущность и понятийный аппарат культуры безопасности жизнедеятельности наиболее ярко выражена в работах (В.В. Гафнер, А.М. Зуев, Н.Ф. Мельникова, В.Н. Мошкин, Ю.В. Репин и др.), в работах (Р.В. Четвертков, Е.Н. Аюбов, Р.А. Дурнев, Н.Я. Скубак) рассмотрены вопросы формирования культуры безопасности жизнедеятельности. Возможности использования технологий коучинга в различных сферах деятельности рассмотрена такими авторами как (Аткинсон, С. Баттли, У.Т. Голви, И.Л. Добротворский, М.В. Кларин, В.Е. Максимов, М. Мелия, Б. Трейси, О.Л. Чуланова и др.), в учебном процессе заинтересовались этой проблемой следующие авторы (С.В. Березина, Г.В. Гаврилюк, Е.А. Куренкова, И.В. Цветкова.)

В современных реалиях не существует общего определения культуры охраны труда. Соответственно, необходимо провести терминологический анализ отдельных компонентов ("культура", "безопасность", "труд") для установления основы содержания понятия "культура безопасности труда" (далее -КБТ), а также осуществить последовательную интеграцию. из этих понятий применительно к производственному сектору.

Анализ показывает, что существует большое количество понятий, определений или выражений, зависящих от авторского изложения словосочетаний: "культура" и "опасность", "жизнедеятельность" и "безопасность".

В научной литературе существует огромное количе-

ство дефицитов этого определения, зависящих от целей, проблем, задач исследования, исходя из специфики областей наук и направленности научных школ.

Ниже приведен анализ рассмотренных нами определений культуры безопасности (далее - КБ), изложенных различными авторами в их работах.

Так, Мошкин В.Н. в своем исследовании предложил формулировку определения СВ: "Культура безопасности -это совокупность культурных элементов, способствующих совершенствованию и реализации потенциальных возможностей общества по защите людей, общества и природы от факторов риска" [3]. В то же время автор объясняет, почему Мошкин В.Н вывел формулу определения термина «культура безопасности» вследствие ее простоты, лаконичности и в то же время возможно её применение для фиксации широкого круга явлений: от социальной культуры безопасности в целом до различных аспектов культуры безопасности конкретного индивида. В свою очередь, А.П. Еперин. дал следующее определение: «КБ – это обеспечение условий и воспитания в человеке внутренних потребностей работать безопасно (достигается реализацией мероприятий, включающих разделы по организационно техническому обеспечению, подготовке и повышению квалификации персонала, обеспечению престижа и социальных гарантий)» [3]. В.Н. Кузнецов в своей работе описал термин культура безопасности «как процесс сохранения и развития целей, идеалов, ценностей, норм и традиций человека, семьи и общества; социальных институтов и сетей; обеспечения устойчивого и конструктивного взаимодействия людей с их защиту от неприемлемых рисков, угроз, опасностей и вызовов». [3]. В свою очередь, В.В. Чебан предложил рассмотреть концепцию КБ за счет «понимания сущности национальной безопасности культуре России как относительно самостоятельной составляющей культуры страны, которое представляет собой совокупность материальных и духовных ценностей, созданных народом, который характеризует содержание и оригинальность путь познания и воспроизводства отношений безопасного бытия, функционирования и развития человека, общества и государства Российской генотипу» [3]. Среди иностранных исследователей Н. Пиджон понятие культуры безопасности интерпретирует как «набор убеждений, норм, установок, а также достижениях в социальные и технологические практики, которая направлена на снижение возможности работников, руководителей и населения попадания в опасных условиях». [3]

М. Купер сделал важнейшее утверждение, что культура безопасности связана с культурой организации производственного процесса. Основные цели культуры безопасности включают в себя - выработку единых норм безопасного поведения, повышение эффективности работы по профилактике производственного травматизма,

создание условий, при существовании в которых формируются индивидуальные и коллективные убеждения персонала направленные на повышение уровня внимания к вопросам безопасности, формирование взглядов и убеждений по проблемам риска несчастных случаев и угроз здоровью, принятие личной ответственности за обеспечение безопасности труда в подразделении, выработку практических навыков повышения безопасности труда и укрепления здоровья.

И разве не это утверждали в своих работах Д. Менделеев, А. Эйнштейн и Н. Моисеев, когда говорили, что большие изменения, происходящие в обществе, во многом связаны с внедрением новейшей техники и новых технологических решений, которые не только дают обществу возможность более широкого и удобного существования, но и определяют тенденции увеличения количества угроз жизни и здоровью людей. Во много раз возросший уровень энергоёмкости и техногенности всех сфер экономики и сфер деятельности социума поставил судьбу всего человечества на некоторую границу, когда его дальнейшее существование зависит не от уровня технических достижений, а от морально-нравственных устоев личности, общества.

Акцентируя внимание на вышесказанном и исходя из того, что "Труд-это необходимый и полезный для общества процесс сознательных и целесообразных взаимодействий людей, которые с помощью своих умственных

и физических усилий модифицируют объекты труда, создают материальные и нематериальные (духовные) блага, которые идут и способны удовлетворить некоторые наиболее популярные материальные и нематериальные потребности" [7] понятие КБТ можно истолковать следующим образом: Культура безопасности труда – это конгломерат, содержащий право работника на безопасную и здоровую рабочую среду, основанное на установленных обязанностях и ответственности, а также осознанная внутренняя потребность персонала соблюдать нормы и правила безопасного поведения каждого работника в отдельности так и каждого работника без исключения, участвующего в том или ином производственном процессе.

Под формированием культуры безопасности будем понимать процесс формирования культуры безопасности труда с использованием технологии коучинга как инструмента повышения уровня профессиональных компетенций персонала энергетической отрасли.

Дисциплинарные вопросы являются главным приоритетом при развитии коммуникативной культуры. Любая эффективная система безопасности зависит прежде всего от добровольного участия персонала, особенно тех, кто находится в непосредственном контакте с различными рисками и опасностями [8].

Мы будем рассматривать коучинг как образова-

Таблица 1.

Определение понятия "культура безопасности" в промышленном секторе с пояснением автора

Определение НАР	Авторское объяснение определения НАР
"Культура безопасности - это совокупность характеристик и особенностей деятельности организаций и индивидуального поведения, устанавливающая, что вопросам безопасности АЭС уделяется первостепенное внимание и определяется их значимостью" [4]	Аналогичный анализ Культура безопасности распространяется абсолютно на всех, кого это касается, поскольку высокий уровень безопасности достигается только тогда, когда есть единство в достижении общей цели.
«Культура безопасности - это совокупность характеристик и особенностей деятельности организаций и поведения индивида, которая устанавливает, что обеспечение безопасности АС, является наивысшим приоритетом, уделяется внимание, их значимости" [5]	В такой интерпретации у определения КБ выделяются две составляющие: первая из них содержит конкретные требования к обеспечению безопасных условий труда, определенному трудовому процессу на предприятии и степени ответственности управленческой иерархии. Второй компонент содержит определенную гипотезу персонала всех уровней, которая и есть реакция на эти условия и вытекает из них. Уровень культуры безопасности в этом контексте будет соотноситься с совокупностью установленных норм поведения персонала, внутренних стандартов предприятия, морали, при этом референтная часть определения именно поведение персонала будет формироваться на основе "квалификационно-психологической "готовности всех лиц, участвующих в производственном процессе, при которой обеспечение безопасности труда"[5] является фундаментальной целью и внутренней потребностью персонала, ведущей к осознанию личной ответственности в процессе выполнения труда. обязанности и самоконтроль на рабочем месте при выполнении всех трудовых функций, указанных в локальных нормативных актах, влияющих на качество работы работников. как основная составляющая культуры безопасности" культура безопасности-неотъемлемая часть.
"общей производственной культуры, представляющая собой совокупность мероприятий администрации и поведения персонала, направленных на обеспечение безопасности радиационно-опасных производств" [6].	

тельную технологию, основанную на принципах партнерства, направленную на формирование и развитие безопасного мышления, направленного на "открытие новых возможностей для роста и самореализации, постановку и уточнение собственных целей, а также самостоятельную разработку стратегий их реализации". [9] Существует много определений понятия "коучинг". Но, на наш взгляд, книга Майлза Дауни "Эффективный коучинг" дает наиболее точное определение понятия коучинг: "Коучинг - это искусство способствовать повышению работоспособности, обучению и развитию другого человека" [2] При внедрении технологии коучинга необходимо соблюдать характерные условия, обеспечивающие его эффективность. Первичным постулатом является способность тренера блокировать собственную ориентацию, в контексте исключения какого-либо влияния на студентов, транслируя свое видение решения того или иного вопроса, иными словами, он постоянно находится в тренерской позиции. Тренер моделирует ситуацию, в которой через открытые вопросы обращается к внутренним ресурсам студентов, развивает и формирует их субъектную активность в достижении результата обучения и сопровождает студентов в их долгосрочном личностно-ориентированном профессиональном развитии. На наш взгляд, преподаватель с позиции тренера, организующего определенный учебный процесс в процессе взаимодействия со студентами на основе принципа партнерства, придерживается личностно-ориентированного подхода и апеллирует к собственному опыту, чтобы содержание курса отвечало внутренним потребностям и профессиональным интересам студентов. Когда говорят о коучинге как некой образовательной технологии, часто путают понятия "коучинг" и "тренинг". Главное отличие коучинга от тренинга состоит в том, что тренинг нацелен на развитие определенных навыков, важных для овладения профессией, в то время как коучинг ориентирован на выявление и развитие возможностей сотрудников, которые представляют интересы, направленность работы и опыт сотрудников [10]. Таким образом, сегодня коучинг в контексте образовательные технологии позволяют не только раскрыть потенциал

сотрудников, но и стать одним из наиболее эффективных механизмов передачи и обмена опытом. В процессе проведения процесса коучинга опыт получают все сотрудники, вовлеченные в образовательный процесс, приобретают опыт, так как в основе технологии коучинга лежит доверие, а не контроль или доверчивость.

Согласно результатам исследования журнала Fortune, был составлен так называемый список Fortune 500 (самых успешных компаний в мире) 40% компаний из этого списка используют коучинг для менеджеров и топ - менеджеров. Коучинг - это вид обучения направленный на раскрытие и развитие потенциала сотрудников предприятия, внутренних профессиональных потребностей и знаний персонала, включая возможность идентификации потребности в профессиональной подготовке, развитие требуемых компетенций для выполнения порученных заданий работников, деятельность которых связана со значимыми опасностями и рисками, а также направленное на развитие лидерства, стрессоустойчивости и способности принимать решения в самых нестандартных ситуациях, в том числе и в аварийных ситуациях [11].

Подводя итоги, можно сказать, что подход к формированию культуры безопасности через коучинг становится той основой, которая создает баланс в трудовых отношениях с учетом внутренней потребности персонала в соблюдении норм и правил безопасного поведения, требований компании и особенностей потенциала развития. о сотрудниках. На наш взгляд, при интенсивном и грамотном внедрении технологий коучинга в корпоративный образовательный процесс возможно: мотивировать сотрудников на развитие требуемых профессиональных компетенций, через понимание своих функциональных обязанностей и ответственности за достижение соответствия требованиям правил безопасности и возможных последствий от отклонения установленных процедур, передать корпоративную культуру охраны труда и своеобразную идеологию всем сотрудникам, установленную локальными нормативными актами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 02.07.2021 № 311-ФЗ "О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации".
2. Коучинг-технологии проектирования индивидуальных стратегий профессионального развития специалиста / Д. С. Занин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – № 2(81). – С. 44-52.
3. Дронов А.А. Формирование культуры безопасности у студентов учреждений среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. кандидат педагогических наук. Воронеж, 2009. – 155 с.
4. Кузнецова, Е.А. От условий труда к культуре безопасности: анализ научных исследований / Е.А. Кузнецова. – 2019. – № 1(34). – С. 91-99.
5. Федеральные правила и положения по использованию атомной энергии " Общие положения по обеспечению безопасности атомных электростанций " (НП-001-15).
6. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации "О введении в действие Санитарно-эпидемиологических правил и норм СанПиН 2.6.1.07-03" Гигиенические требования к проектированию предприятий и установок атомной промышленности " от 4 февраля 2009 г. № 6 (с изменениями от 15.05.2003 г.).

7. Шигапова М.Ю., Марцева Л.М. Сущность и содержание определения понятия труда // Инновационная экономика и общество. – 2017. – № 1(15). – С. 94-100.
8. Яркова, С.А. Мотивация обучения персонала / С.А. Яркова, Л.Д. Якимов // Обучение персонала как инструмент развития человеческого потенциала в условиях цифровой трансформации. Красноярск: Иркутский государственный университет путей сообщения. – 2021. – С. 42-62.
9. Кострова Ю.Б., Шибаршина О.Ю. Коучинг как инновационная образовательная технология // Образовательные ресурсы и технологии. – 2019. – № 2(27). – С. 27-32 -- DOI 10.21777 / 2500-2112-2019-2-27-32.
10. Агамурзаева Л.М. Рынок коучинга в России / Л.М. Агамурзаева // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 28. – С. 164-172.
11. Пушкина И.С., Стрелец Е.А. Коучинг как ключевой фактор формирования конкурентоспособности работников газоперерабатывающих предприятий // Новые технологии. – 2011. – № 4. – С. 191-195.

© Сударикова Светлана Владимировна (sudarikova.svetlana2017@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сургутский государственный университет

ИССЛЕДОВАНИЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА¹

Сунь Синвэй

М.н.с., Хэйхэский университет, Китай

hhxysxw@163.com

Нин Янань

младший инженер, Хэйхэский университет, Китай

RESEARCH ON THE MODEL OF TRAINING THE SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

**Sun Xingwei
Ning Yanan**

Summary: The rapid development of artificial intelligence technologies has had a great impact on the training of students in universities. The article attempts to analyze the reform of the model of training specialists in applied universities using artificial intelligence technologies. The author highlights the problems faced by secondary and higher educational institutions, cites ways to solve these problems. At the end of the paper the author concludes that it is necessary to update the concept of teaching students, aimed at the constant updating of existing knowledge, in order to meet the challenges of the new era. This is the era of introduction of artificial intelligence.

Keywords: artificial intelligence, applied universities, talent training, reform.

Аннотация: Быстрое развитие технологий искусственного интеллекта оказало большое влияние на подготовку студентов в вузах. В статье делается попытка проанализировать реформу модели подготовки специалистов в прикладных вузах с использованием технологий искусственного интеллекта. Автор выделяет проблемы, стоящие перед средними и высшими учебными заведениями, приводит способы решения этих проблем. В конце работы автор делает вывод о необходимости обновления концепции обучения студентов, направленной на постоянное обновление имеющихся знаний, с целью соответствия вызовам новой эпохи – эпохи внедрения искусственного интеллекта.

Ключевые слова: искусственный интеллект, прикладные вузы, подготовка специалистов, реформа.

Информационные технологии – это третья промышленная революция в истории человечества, где самой важной технологией является технология искусственного интеллекта. Концепция искусственного интеллекта была впервые предложена Джоном Маккарти на Дартмутской конференции летом 1956 года. Искусственный интеллект (ИИ) – это новая техническая наука, которая изучает и разрабатывает теории, методы, технологии и прикладные системы для имитации и расширения человеческого интеллекта. В конечном итоге технология искусственного интеллекта должна дать машинам возможность думать, как люди [4, с. 52]. С быстрым развитием высоких технологий искусственный интеллект превзошел человеческий в некоторых технологических продуктах.

С выходом «Плана действий Министерства образования по информатизации образования 2.0» в 2018 г. частота использования технологий искусственного интеллекта в преподавательской деятельности высших учебных

заведений также увеличилась. Вузы открывают интеллектуальную эру взаимодействия человека и машины, а огромное влияние технологий искусственного интеллекта неизбежно вызовет изменения в традиционных концепциях и методах высшего образования.

Представление ряда документов, таких как «План действий по инновациям в области искусственного интеллекта в вузах» и «Ключевые моменты информатизации образования и кибербезопасность в 2019 году», направлены на обеспечение надежной гарантии для развития искусственного интеллекта [3, с. 163].

Широкое применение технологий искусственного интеллекта в вузах неизбежно вызовет новые требования к модели подготовки специалистов в высшем образовании. Исходя из нового спроса на прикладные способности студентов в эпоху искусственного интеллекта, в данной статье предпринята попытка исследовать реформу модели

¹ Данная статья публикуется в рамках специального фонда Хэйхэского университета научно-исследовательского проекта в провинции Хэйлунцзян 2020 г. на тему: «Исследование модели подготовки специалистов в области искусственного интеллекта в политехнических высших учебных заведениях». Проект: 2020-KYYWF-0890.

подготовки специалистов в высших учебных заведениях.

1. Влияние искусственного интеллекта на высшее образование

С быстрым развитием технологии искусственного интеллекта оказали большое влияние на жизнь людей и образование. В сфере высшего образования технологии искусственного интеллекта меняют традиционный режим обучения, что оказывает чрезвычайно важное влияние на обучение в вузе.

Влияние на модель традиционного обучения

Для обучения в прикладных вузах основное влияние технологии искусственного интеллекта заключается в изменении традиционной модели обучения. Традиционная модель обучения основана на «монополизме», то есть преподаватель говорит, а студенты слушают и выполняют соответствующие задания.

С применением искусственного интеллекта в обучении в высших учебных заведениях студенты стали основной частью обучения в классе, а преподаватели – помощниками в организации обучения. Кроме того, технологии искусственного интеллекта может разумно направлять соответствующие знания в структуру учебный план, а преподаватели смогут формулировать изменения в учебных планах в соответствии с уровнями способностей учащихся.

Влияние на учебную среду

Традиционное высшее образование основано на классном обучении, преподаватели обучают в классе, а студенты используют унифицированные и стандартизированные учебные материалы для обучения. Появление искусственного интеллекта разрушило ограничения традиционной учебной среды, позволив учащимся выбирать время и пространство обучения.

Традиционная модель обучения постепенно ослабевает, и даже в ближайшем будущем мобильное дистанционное заменят стационарное обучение в аудитории. Искусственный интеллект может точно понимать увлечения и привычки обучающихся, получать текущий уровень знаний студентов с помощью анализа, а затем предлагать обучающимся соответствующий учебный план с целью повышения эффективности обучения студентов.

Влияние на распределение традиционных образовательных ресурсов

По причине влияния расположения и развития вузов, учебные ресурсы, которыми обладают разные университеты, сильно различаются, что приводит к явлению неравномерного распределения учебных ресурсов. Прогресс и быстрое развитие технологий искусственного интеллекта

способствует укреплению связи между университетами, что также позволяет обмениваться учебными ресурсами.

Создавая интеллектуальную учебную платформу, мы можем разрушить барьеры пространства и уровней колледжей и университетов, реализовать совместное использование образовательных ресурсов и постепенно сократить разрыв в образовательных ресурсах между колледжами и университетами. Проблема нехватки образовательных ресурсов в некоторых учебных заведениях будет разрешена.

Проблемы подготовки специалистов в прикладных вузах

Отставание концепции обучения

В работе по подготовке специалистов в университетах мы должны обращать внимание на идею, а идея предшествует реформе модели подготовки специалистов в университетах [1, с. 71].

На протяжении длительного времени в нашей стране используется концепция прикладного образования западных стран. В процессе постоянных попыток преобразования соответствующих концепций в работу по подготовке специалистов в китайских университетах, западные страны еще больше усовершенствовали модели обучения, что ведет к несоответствию между соответствующими концепциями по подготовке специалистов в моей стране и международными концепциями.

Отсутствие учебных ресурсов, связанных с ИИ

В ответ на внезапную вспышку эпидемии вузы по всей стране внедрили онлайн-обучение, чтобы выполнить требования Министерства образования «приостановить занятия, но не приостановить обучение». Благодаря этой возможности появился ряд платформ онлайн-обучения, а ресурсы онлайн-обучения постоянно пополнялись.

Технология онлайн-обучения в Китае достигла международного уровня. Однако цифровых учебных ресурсов, связанных с искусственным интеллектом, относительно немного, а обновление бумажных учебных материалов происходит медленно, что напрямую приводит к невозможности удовлетворения потребностей обучающихся в образовании. Ускорение обновления учебных ресурсов, связанных с искусственным интеллектом, несомненно, станет ключевым фактором в реформировании модели подготовки специалистов в области искусственного интеллекта.

Недостаточное количество кадров, умеющих использовать технологии ИИ

В настоящее время в Китае существует небольшое число университетов со специальностями, связанными

с искусственным интеллектом, а модели подготовки кадров по смежным специальностям находятся на стадии исследования, что приводит к нехватке сотрудников в этой области. Это связано с тем, что технологии искусственного интеллекта изначально не были приняты общественностью [2, с. 115]. Во-вторых, слабая основа индустрии искусственного интеллекта в Китае также является важной причиной недостатка кадров.

Трудности с поиском работы подготовленных кадров

С быстрым развитием технологии искусственного интеллекта многие низкоквалифицированные работы могут быть выполнены роботами с искусственным интеллектом, что приводит к большей занятости технических и квалифицированных кадров в будущем. В эпоху искусственного интеллекта потребности общества в специалистах претерпели колоссальные изменения, поэтому студентам придется конкурировать с искусственным интеллектом, а выбор профессий сильно сократится.

С постепенным развитием технологий искусственного интеллекта цена роботов будет снижаться, а их применение станет более распространенным, тогда «машины смогут заменить людей», что станет реальностью, а общий рыночный спрос на труд студентов значительно сократится [5, с. 103].

Различные исследования показали, что если прикладные вузы бакалавриата не смогут эффективно решить проблему огромного влияния технологий искусственного интеллекта на трудоустройство студентов прикладных вузов, то возникнет дилемма: выпускники останутся без работы [1, с. 72; 2, с. 115].

3. Инновационный путь модели подготовки специалистов в вузах в области искусственного интеллекта

Привлечение студентов в качестве центра построения концепции обучения на протяжении всей жизни

В современном обществе образовательные технологии развиваются стремительно, и различные технологии меняются с каждым днем. Четыре года обучения в университете – это еще не конец, поскольку современные студенты вузов должны постоянно обновлять и совершенствовать структуру своих знаний, чтобы адаптироваться к изменениям времени.

Большинство высококачественных прикладных кадров трудятся в том же городе, где они получали образование. Чтобы завершить преобразование модели обучения специалистов, университеты не могут обойтись без помощи местных органов власти и предприятий [6, с.

268]. Соответствующая политика должна быть скорректирована на правительственном уровне, чтобы направлять изменения в подготовке специалистов в университетах, когда это необходимо:

1. на уровне предприятия следует активно сотрудничать с университетами по линии промышленность-академия-исследование и обеспечивать внешнее руководство для изменений в подготовке университетских кадров;
2. университет должен в полной мере реализовывать требования местной политики, укреплять сотрудничество между университетом и местными предприятиями, тщательно анализировать тенденции развития экономики, сочетать обучение с местной промышленной структурой и обновлять концепцию образования специалистов, чтобы соответствовать требованиям регионального экономического развития.

Оптимизация распределения ресурсов и инновационная система подготовки специалистов

Проблемы, связанные с внедрением технологий искусственного интеллекта, должны решаться на уровне высших учебных заведений, которым необходимо адаптироваться к изменениям спроса на кадры в эпоху искусственного интеллекта.

Что касается преподавательского состава, необходимо сосредоточить внимание на повышении профессиональной переподготовки преподавателей в области искусственного интеллекта, особенно тех, кто напрямую не связан с технологиями искусственного интеллекта. В процессе обучения преподаватели смогут повысить свою педагогическую осведомленность в сфере искусственного интеллекта, что способствует улучшению качества образовательных услуг и выполняемых научных исследований.

Что касается системы учебных программ, технологии искусственного интеллекта проникли во все сферы жизни, и в колледжах и университетах наблюдается общая тенденция развивать специалистов «искусственный интеллект +». Поэтому колледжи и университеты должны добавить в учебную программу «Курсы по изучению искусственного интеллекта и совершенствование системы учебных программ по подготовке кадров». Создание таких общеобразовательных курсов повышает осведомленность студентов об искусственном интеллекте и способствует облегчению поиска работы.

С точки зрения преподавания следует обратить внимание на изменения в практических методах обучения, и помимо следования модели обучения «базовый-ядро-расширенный», следует обратить внимание на возможность интеграции с содержанием теоретических курсов [5, с. 105].

Принятая модель практического обучения, ориентирована на студента, нацеленного на результат с практическим обучением «межклассовой вертикальной практики в соответствии со спросом и горизонтальной оценкой способностей» [4, с. 53].

Внедрение элементов искусственного интеллекта для преобразования профессионального развития

Профессиональное обучение является основой воспитания специалистов в университетах. Вузы должны совмещать собственную профессиональную основу и потребности, интегрировать высокотехнологичные знания в профильные специальности, выстраивать модель подготовки талантов «искусственный интеллект +», формировать специальности (направления) со своими особенностями.

Интеграция элементов искусственного интеллекта не должна ограничиваться специальностями инженерного образования, необходимо также внедрять элементы искусственного интеллекта в гуманитарные и социальные специальности. Укрепляя конструкцию и связь между искусственным интеллектом и гуманитарными и социальными науками, мы можем лучше справляться с такими кризисами, как цифровой разрыв и «социальная изоляция», вызванные внедрением технологий искусственного интеллекта.

Продвижение реформы оценки и инновационной модели подготовки специалистов

Быстрое развитие технологий искусственного интеллекта оказало определенное давление на трудоустройство выпускников прикладных университетов. Столкнувшись с проблемой замены ручного труда искусственным интеллектом, вузы должны своевременно отреагировать.

Благодаря тесному сотрудничеству с предприятиями университеты могут воспользоваться преимуществами студентов, оптимизировать методы обучения, помочь кадрам применить полученные теоретические знания на практике и повысить практическую значимость теоретических знаний.

Кроме этого, вузы должны оценивать результаты обучения студентов в соответствии с различными целями подготовки специалистов, изменить метод оценки курса, принять комплексный метод оценки, чтобы помочь студентам принимать участие в инновациях.

Предпринимательство, социальная практика и другие виды деятельности могут улучшить всесторонние способности студентов, чтобы достичь цели развития инновационных талантов, отвечающих потребностям общества и рынка.

4. Заключение

С быстрым развитием технологий искусственного интеллекта прикладные вузы бакалавриата приведут к изменению модели подготовки специалистов. В ближайшее время некоторые должности будут заменены искусственным интеллектом, что улучшит общее качество выпускников и повысит их инновационную осведомленность.

Таким образом, вузы должны построить концепцию обучения выпускников на протяжении всей жизни, интегрировать элементы искусственного интеллекта в профессиональное образование, изменить методы оценивания и провести реформу моделей обучения студентов в соответствии с изменениями индивидуального и рыночного спроса. Это необходимо, для того чтобы справиться с вызовами новой эпохи искусственного интеллекта.

1. ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Цайли. Исследование влияния и мер противодействия искусственного интеллекта на трудоустройство выпускников частных вузов Хэнань // Журнал высшего образования. 2020 № 5. С. 70-73.
2. Дун Вэньцин, Лю Минь, Горячие точки исследования и тенденции развития искусственного интеллекта в высшем образовании // Информатизация Китая. 2021. № 8. С. 114-119.
3. Лю Сянпин, Чжан Цзюньлинь. Исследование реформы режима обучения талантов в прикладных вузах в эпоху искусственного интеллекта // Журнал высшего образования. 2021. № 7 (21). С. 162-169.
4. Нин Янан, Сунь Синвэй, Цзоу Ю. Применение технологии искусственного интеллекта в интеллектуальных кампусах вузов // Журнал Хэйхэского университета. 2021. № 12 (07). С. 52-53.
5. Сунь Синвэй, Нин Яньань, Чжан Чао. Исследование модели обучения талантов специалистов по искусственному интеллекту в местных университетах на основе концепции ВТО // Журнал Хэйхэского университета. 2021. № 12 (10). С. 101-112.
6. Чжао Цзинли. Исследование режима обучения компьютерных специалистов в эпоху искусственного интеллекта // Компьютерные знания и технологии. 2021. № 17 (19). С. 268-269.

© Сунь Синвэй (hxyxsw@163.com), Нин Янань.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОТРАСЛЕВОМУ ПЕРЕВОДУ

DEVELOPMENT OF THE MULTICULTURAL PERSONALITY OF THE TRANSLATOR IN THE PROCESS OF TRAINING IN INDUSTRY-SPECIFIC TRANSLATION

I. Telezhko
O. Chernova
A. Shul'dishova
A. Litvinov

Summary: The subject of the study is the development of a multicultural personality of a translator in the process of teaching industry-specific translation. The article discusses the activities of a translator as an intermediary in professional communication, analyzes the concept of "multicultural linguistic personality", highlights the professional qualities of a translator necessary to carry out their activities in a multicultural world. The authors propose methods and forms for the development of multicultural qualities of an industry-specific translator in the process of forming multicultural competence.

Keywords: industry translation, translator's multicultural personality, multicultural competence.

Тележка Ирина Владиленовна

к.п.н., доцент, Российский университет дружбы народов
(Москва)

Irina-Telezhko@mail.ru

Чернова Оксана Евгеньевна

к.п.н., доцент, Российский университет дружбы народов
(Москва)

oxana-c@mail.ru

Шульдишова Алина Анатольевна

к.п.н., доцент, Российский университет дружбы народов
(Москва)

shuld_a@mail.ru

Литвинов Александр Викторович

к.п.н., доцент, Российский университет дружбы народов
(Москва); профессор, Московский государственный

психолого-педагогический университет

alisal01@yandex.ru

Аннотация: Предметом исследования является развитие поликультурной личности переводчика в процессе обучения отраслевому переводу. В статье рассматривается деятельность отраслевого переводчика как посредника в профессиональном общении, анализируются понятия «поликультурная языковая личность», выделены профессиональные качества переводчика, необходимые для осуществления своей деятельности в поликультурном пространстве. Авторами предложены методы и формы развития поликультурных качеств отраслевого переводчика в процессе формирования поликультурной компетенции.

Ключевые слова: отраслевой перевод, поликультурная личность переводчика, поликультурная компетенция.

Введение

В настоящее время в исследованиях по переводу профессионально ориентированных текстов всё чаще встречается термины «специальный» или «отраслевой перевод» – информационно-коммуникативный перевод, который обслуживает предметные отрасли знаний со своей терминологической номенклатурой [4: 84]. Данный вид перевода исследователи выделили на основании типов переводимых текстов [2; 9 и др.].

Перевод, являясь одним из видов посредничества, признаётся особым видом из них. Понятия «языковое посредничество», «языковой посредник» употребляются при обращении к процессу общения разноязычных коммуникантов с помощью посредника. Роль переводчика определяется в дидактике перевода как «кросскультурного медиатора». Суть переводческого посредничества в профессиональной сфере состоит в точной передаче научной информации в соответствии с

социальными и культурными нормами, традициями, которые приняты в рамках социального института науки в России, а также социокультурных особенностей профессионального общения.

Отраслевой переводчик текстов осуществляет свою деятельность в профессиональной сфере и чаще всего имеет дело с текстами, традиционно относящимися к научному стилю речи. Каждый текст, в том числе и научный культурно обусловлен. В процессе восприятия и интерпретации иноязычного текста и при создании текста перевода переводчик оперирует следующими лингвокультурными единицами, которые часто становятся причиной коммуникативных сбоев и искажений при понимании переводчиком исходного текста в другой культуре:

— феномены культуры: реалии (безэквивалентная лексика), идиокультурные ситуации (внеязыковая реальность, связанная с проблемой национально-культурной специфики, в том числе культурно значимые традиции, нормы, обычаи, обряды и

т.п.);

- концепты (стереотипы мышления, символы культуры, различия во взглядах на мир);
- структурно-семантические особенности языковых единиц (образы языка, фразеология, речевое поведение, система кодов).

Данные лингвокультурные единицы отражают языковую культуру общества и выступают в качестве единиц социокультурной информации. Проведённый анализ деятельности переводчика позволил также выделить следующие трудности социокультурного характера: различия в законах, правилах, требованиях, ограничениях, нормах, которые функционируют в рамках социального института науки; несовпадение трактовок дефиниций, терминов в определенной области знаний; различия в ценностях, представлениях.

Вышеуказанные социокультурные особенности оказывают значительное влияние на понимание переводчиком иноязычного текста и на создание текста перевода, поэтому переводчику необходимо не просто понять смысл социокультурной информации, содержащейся в исходном тексте, а сопоставить её с существующими понятиями в языке перевода, сравнить, не давая собственных оценок, отбирая информацию, которая отсутствует в когнитивном багаже получателя текста перевода. Это значит, что переводчик, признавая и принимая различия, существующие между представителями различных культур, а также понимая и уважая иной образ жизни, должен обладать умением включаться в межкультурные и исследовательские процессы, вырабатывать стратегию перевода в проблемных ситуациях, эффективно взаимодействовать с другими субъектами в профессиональной сфере, а также использовать знания и опыт согласно ситуации общения.

Таким образом, необходимость развитие «поликультурной личности» отраслевого переводчика продиктована содержанием и характером его деятельности как посредника в профессиональном общении.

Поликультурная личность отраслевого переводчика

В современной научной литературе довольно часто встречается определение феномена «поликультурная личность». Исследователи трактуют данное понятие следующим образом: «личность, способная к эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающая обострённым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований» [7: 28]; «личность, воспринимающая себя в качестве субъекта полилога культур, имеющая активную жизненную позицию, обладающая развитым чувством эмпатии и толерантности, эмоциональной устойчиво-

стью, способная к продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия общества» [1: 64]. С вышеупомянутыми понятиями исследователи тесно связывают категорию «поликультурная языковая личность», которая определяется как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур.

Изучение различных трактовок поликультурной языковой личности в образовании, позволило выделить такие её особенные профессиональные качества:

- способность эффективно осуществлять межкультурную коммуникацию;
- способность личности интегрировать в культуру;
- способность признавать многообразие культур, ценностей, норм;
- способность к самореализации при сохранении взаимосвязи с родным языком, культурой;
- креативность – способность творчески решать проблемы;
- толерантность – это способность личности уважать, принимать и правильно понимать богатое многообразие культур нашего мира.
- эмпатия - способность осознанно сопереживать эмоциональному состоянию других людей, распознать, что они чувствуют, и выразить сострадание.

Исходя из вышеизложенного, мы понимаем под **поликультурной личностью отраслевого переводчика** – личность, обладающая способностью осуществлять взаимодействие со специалистами иного лингвосообщества в поликультурном мире, на основе признания многообразия культур, ценностей, норм, с развитым чувством эмпатии и толерантности.

Поскольку по роду своей профессиональной деятельности отраслевой переводчик постоянно взаимодействует с представителями различных культур в профессиональной сфере, необходимым условием развития поликультурной личности переводчика является его поликультурная компетенция или как данная компетенция называется в педагогике «космополитическая компетенция». Следует заметить, что формирование поликультурной компетенции осуществляется в образовательном процессе, который включает в себя процессы обучения, воспитания и развития поликультурных качеств личности.

Анализ трактовок поликультурной компетенции исследователями [6; 7; 8 и др.] показал, что они определяют данную компетенцию как интегративное качество личности, включающие в себя знания, умения и навыки ведения взаимодействия в межкультурной коммуникации, способность выстраивать диалог с представителями неродной культуры, глубоко проникать в сущность

межкультурных различий, анализировать, корректировать и совершенствовать свою профессиональную деятельность.

Данное понятие семантически близко с другими часто используемыми определениями компетенциями, такими как межкультурная, этнокультурная, социокультурная и другие компетенции межкультурного взаимодействия.

На основании исследования, сравнив составляющие данных компетенций, следует заметить, что исследователи в основном выделяют семантически одинаковые составляющие этих компетенций: поликультурная осведомленность (совокупность знания культурных артефактов, моделей поведения, понимания необходимости и соблюдения сценариев поведения родной либо иной культуры); нормативная идентичность (знание, понимание и принятие социальных норм и языковых норм); осознание поликультурных особенностей коллектива; умение действовать сообразно культурным особенностям субъектов.

Таким образом, перед преподавателями отраслевого перевода стоит задача, развития вышеупомянутых способностей у будущих переводчиков, необходимых для поликультурного взаимодействия. Данные способности приобретаются студентами в процессе обучения отраслевого переводу.

Методы и формы развития поликультурных качеств отраслевого переводчика

Сущность поликультурного образования заключается в усвоении знаний о собственной культуре и о культурных ценностях других народов. В культурологии под ценностями понимаются важнейшие компоненты человеческой культуры наряду с нормами и идеалами [10: 521]. В лингвокультурологической литературе отмечается, что языковая информация о системе ценностей свидетельствует об особенностях мировосприятия народа [11: 51], что ценности и нормы находят прямое или опосредованное выражение в семантике языковых единиц и коммуникативной деятельности представителей культурно-языкового сообщества [3: 9]. Ценности и нормы находят прямое или опосредованное выражение в семантике языковых единиц и коммуникативной деятельности представителей культурно-языкового сообщества, поэтому представляется целесообразным рассмотреть развитие поликультурных качеств переводчика при обучении переводу концептов.

Развитие поликультурных способностей при формировании поликультурной компетенции осуществляется на всех этапах обучения переводу: профессионально ориентированном, аналитическом, синтезирующем и корректирующем. Этапы обучения отраслевого перево-

ду были выделены Н.Н. Гавриленко [5: 234-235]. Развитие поликультурных качеств переводчика рассмотрим на примере обучения переводу немецкого геологического дискурса.

На **профессионально ориентированном этапе** обучения предлагается ввести спецкурс «Специализированная культура», в рамках которого студенты знакомятся со спецификой профессионального общения специалистов иного лингвосообщества и необходимостью её сопоставительного анализа с профессиональным общением специалистов в России и в стране изучаемого языка. Студенты ознакомятся с понятиями «сфера общения», «социокультурная информация», «социокультурные реалии», «специализированная культура», «языковая картина мира», «концепт», и др., а также с именами выдающихся учёных и их изобретениями. На данном этапе у студентов развивается способность признавать многообразие культур, ценностей, норм.

На **аналитическом этапе обучения** при обучении воспринимать и понимать социокультурную информацию исходного текста используются **проблемно-поисковый метод** обучения.

Например, при *формировании умения выделять и анализировать языковые репрезентации концептов в немецком геологическом дискурсе с целью их дальнейшего перевода на русский язык*. Студентам предлагается инструкция, с помощью которой они могут самостоятельно проанализировать концепт «Ordnung» в немецких геологических текстах с помощью информационных технологий и построить номинативное поле данного концепта.

На **синтезирующем этапе обучения**, задача которого научить подбирать языковые эквиваленты к иноязычным концептам, используется «ассоциограмма». Обучающимся предлагается назвать концептуальные признаки концепта «порядок» и сравнить с концептуальными признаками концепта «Ordnung» в немецком геологическом дискурсе. Обучающие сравнивают их и выявляют отличительные концептуальные признаки в немецком геологическом дискурсе: **степень, величина, уровень, масштабность, объём** (*Ordnungsgrad, Ordnungsgeschwindigkeit, Ordnungsstufe eines Flusses, Raumordnung, Größenordnungseffekt*); **единица фитоценоза по шкале Цюрих-Монпелье, между классом и союзом** (*Ordnung*) [12]. Работа выполняется в малых группах, в ходе которой развиваются следующие способности поликультурной личности переводчика: способность эффективно осуществлять межкультурную коммуникацию; признавать ценности иного лингвосообщества; способность творчески решать проблемы; толерантность.

На **корректирующем этапе** – кейс с заранее запрограммированными ошибками. При работе с кейсом раз-

виваются такие качества: адаптивность, самоорганизация, ориентация на успех.

Таким образом, предложенные методы направлены на развитие поликультурной личности переводчика,

его профессионально важных качеств, но и на умение эффективно применять на практике социокультурные знания, переводческие умения, что способствует повышению качества перевода отраслевых текстов и успешному осуществлению межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агранат Ю.В. К вопросу о содержании и структуре поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы / Ю.В. Агранат // Высшее образование сегодня. – 2008 – № 9 – С. 64–67.
2. Алимов В.В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации / Учебное пособие. – М.: КомКнига, 2006.
3. Бабаева Е.В. Лингвокультурологические характеристики русской и немецкой аксиологических картин мира: дис. . . д-ра филол. наук. – Волгоград, 2004. – 438 с.
4. Гавриленко Н.Н. Специальности отраслевого переводчика // Сборник научных трудов. Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы. Выпуск 13, Москва, РУДН, 2018, –С. 81-86.
5. Гавриленко Н.Н. Теоретические и методические основы подготовки переводчиков научно-технических текстов: Монография. – М.: Изд-во РУДН, 2004, – 269 с.
6. Гукаленко О.В. Поликультурное образовательное пространство как среда поддержки и защиты личности учащегося / О.В. Гукаленко.–Тирасполь, 2000,–83 с.
7. Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание в России и за рубежом: сравнительный анализ / А.Н. Джурицкий. – МЙ.: Прометей, 2006, – 160 с.
8. Живодрова Т.А. К вопросу о термине «Поликультурная компетентность» / Т.А. Живодрова // Проблемы современного образования № 3; 2017,–С. 70-76.
9. Климзо Б.Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы. 3-е изд., исправленное и дополненное, – М.: «Р.Валент», 2011.–488 с.
10. Культурология XX век. Словарь / П.С. Гуревич, О.И. Шульман.– СПб.: Университетская книга, 1997. – 640 с.
11. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 208 с.
12. Тележко И.В. Концепт «Ordnung» в обучении профессионально ориентированному переводу с позиции социокультурного подхода // Вестник РУДН. Серия: «Вопросы образования: языки и специальность». – № 3. –М.:РУДН, 2014.– С. 67-73.

© Тележко Ирина Владиленовна (Irina-Telezko@mail.ru), Чернова Оксана Евгеньевна (oxana-c@mail.ru), Шульдишова Алина Анатольевна (shuld_a@mail.ru), Литвинов Александр Викторович (alial01@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК ОДНА ИЗ МОДЕЛЕЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Якупова Лейсан Фаисовна

аспирант, Казанский федеральный университет

leysav@bk.ru

RESEARCH POLYLINGUAL PROJECTS AS ONE OF THE MODELS OF PROJECT ACTIVITIES IN LITERATURE

L. Yakupova

Summary: There are complex and multidimensional changes in Russian society that have a great impact on school education, including the study of literature. Teachers continue to search for new forms of communication for a young reader with a literary text that would fully comply with the tasks of education, development and education, as well as the requirements of the modern information society, with an emphasis on learning, independent search for knowledge and mastering new forms of research, structuring and transforming information.

In the article, we have made an attempt to consider the research work of students as one of the models of project activities in literature.

One of the most important educational tasks is to teach the research skills of a student who is able to define and solve a problem, perceive, evaluate and interpret the opinions of opponents, fully represent and defend their position.

Keywords: models of project activity, methods of teaching literature, project activities, multilingual schools, project activities at school, literature, high school, project method at school, Russian literature, Tatar literature.

Аннотация: В российском обществе есть сложные и многомерные изменения, которые имеют большое влияние на школьное образование, в том числе изучение литературы. Педагоги продолжают поиск новых форм общения юного читателя с художественный текст, который бы полностью соответствовал задачи обучения, развития и воспитания, а также требования современности информационное общество с упором на обучение самостоятельный поиск знаний и освоение новых форм исследования, структурирование и преобразование информации.

В статье нами предпринята попытка рассмотреть научно-исследовательские работы учащихся как одной из моделей проектной деятельности по литературе. Одна из важнейших учебных задач – обучение исследовательские навыки обучающегося, умеющего определять и решать проблему, воспринимать, оценивать и интерпретировать мнения оппонентов, полностью представляют и отстаивают свою позицию.

Ключевые слова: модели проектной деятельности, методика преподавания литературы, проектная деятельность, полилингвальные школы, проектная деятельность в школе, литература, старшие классы, метод проектов в школе, русская литература, татарская литература.

Одной из главных задач урока литературы в школе является функция передачи «искусства слова» через призму художественных произведений, развитие читательской и смысловой грамотности и воспитание активной творческой личности. Для того, чтобы активность обучающегося во время учебы работала в первую очередь, необходимо использовать активные формы обучения. Эффективной формой обучения в современных условиях является проектная деятельность учащихся, которая, по мнению психологов и учителей, позволяет удовлетворять важные потребности подростков, учитывать их психологию, характеристику, и способствует формированию их интеллектуального, творческого, волевого потенциала.

В центре школьной системы 21 века сделан акцент на интеллектуальное и нравственное развитие личности, что подразумевает формирование критического мышления, умения ориентироваться в современном информационном пространстве. Развитие в человеке

функциональной грамотности средствами образования является главным в процессе учебной деятельности.

Обзор исследовательских работ по проектной деятельности за последнее время показал нам актуальность интегрированных, научно-исследовательских проектов и большой функциональный потенциал развития различных компетенций учащихся. Работы представляют разнообразие научных направлений и тем проектной деятельности, а также подчеркивают необходимость глубокого изучения и расширения материала по данной теме.

Среди новых задач, которые отражены в государственных образовательных стандартах, реализация проектной деятельности в рамках государственных образовательных стандартов – одна из самых интересных и сложных задач. Наконец, индивидуальный / групповой проект является одновременно средством обучения и системой оценки результатов новых метапредметов.

В своей работе мы выделили три модуля проектов по литературе:

Модуль 1. Научно-исследовательские полилингвальные проекты – «Шаги в науку»;

Модуль 2. Творческие полилингвальные проекты – «Шаги в творчество»;

Модуль 3. Полилингвальные проекты интегрированного характера – «Полилингвистика».

В рамках данной статьи рассмотрим - **Модуль 1. Научно-исследовательские полилингвальные проекты «Шаги в науку».**

Проекты, в основе которых предполагается постановка научной цели и исследовательских задач, поиск, обзор литературы, а также обоснование и подбор методик исследования, практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы в полилингвальном аспекте.

Главная цель научно-исследовательского проекта школьников — поэтапное осуществление познавательного процесса путём непосредственного участия в нём ученика/ов. Все этапы этой работы должны осуществляться школьником/и самостоятельно. Учитель в данном случае выступает в роли консультанта.

Формирование у детей и молодежи целостного миропонимания, современного научного мировоззрения, развитие познавательной активности, умений анализировать темы и ситуации, выделять проблемы и находить пути их решения, подготовка школьников к активному и деловому будущему, обучение навыкам самообразования и самореализации личности – стратегический вопрос развития государства, отвечающий задачам, установленным «Национальной доктриной образования в Российской Федерации» на период до 2025 года [<http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>].

В направлении проектной деятельности «Шаги в науку» ученики должны сделать пусть небольшое, но свое научное открытие (исследование). Казалось бы, в современном литературоведении большинство тем изучено, и в сегодняшних реалиях ученикам нечего предложить для научной деятельности. Поэтому нам видится важной роль педагога, который может предложить ряд интересных и актуальных научных тем для своих учеников, где они смогут развить свои аналитические и креативные возможности в решении научных задач. Именно полилингвальный аспект также способствует раскрытию новых горизонтов в научных изысканиях молодого поколения, указывает оригинальное и актуальное направление проектной деятельности.

Примерные разделы/темы - «Модуль 1» «Шаги в науку»

- 1.1. Виды психологизма в литературе;
- 1.2. Интертекст в литературе;
- 1.3. Хронотоп в литературе XX-XXI вв.;
- 1.4. Синтез жанровых систем в рамках одного произведения;
- 1.5. Современная романная проблематика;
- 1.6. Художественная деталь в литературе.

Выбор тем обусловлен теоретическим материалом в старших классах по литературе. Зачастую, давать ученикам только определение понятия *хронотопа*, *интертекста*, *психологизма* и других в рамках выделенного одного часа в 11 классе недостаточно для того, чтобы у обучающихся сформировалось развернутое представление о них. Поэтому мы работаем с этими перспективными литературоведческими направлениями в научном поле.

По разделу «**Виды психологизма в литературе**» были исследованы и апробированы следующие темы: «Пейзаж как форма психологизма в творчестве Л.Н. Толстого и Г. Исхаки», «Синтетический психологизм в русской и татарской литературе», «Концепция личности в творчестве Л.Н. Толстого и Г. Исхаки» и другие.

По разделу «**Виды психологизма в литературе**» были исследованы и апробированы следующие темы: «Пейзаж как форма психологизма в творчестве Л.Н. Толстого и Г. Исхаки», «Синтетический психологизм в русской и татарской литературе», «Концепция личности в творчестве Л.Н. Толстого и Г. Исхаки» и другие.

Для научной справки ученикам предлагаются следующие теоретические источники по теме «Психологизм».

Наибольшее внимание к проблеме психологизма в литературоведении уделяли такие исследователи, как Н.Г. Чернышевский, К.Н. Леонтьев, Л.Я. Гинзбург, В.Д. Днепрова, Б.М. Эйхенбаум, В. Шкловский, Е.Н. Куприянова, А.П. Скафтымов, Я.С. Билиннис, Г.А. Бялый, С.Г. Бочаров, М.Б. Храпченко, Г.Б. Курляндская, А.М. Буланов, А.Б. Есин и др.

По разделу «**Интертекст в литературе**»: «Фольклорный и песенный интертекст в творчестве А. Абсалямова»; «Понятие интертекстуальности в переводах русской, татарской и английской литературах»; «Медицинский интертекст в творчестве А. Абсалямова»; «Интертекстуальные идиомы в русской, татарской и английской литературах».

Для научной справки ученикам предлагаются следующие теоретические источники по теме «Интертекст».

Термин «интертекстуальность» ввела в обиход французский филолог постструктуралистической ориентации Ю. Кристева: «Любой текст есть продукт впитывания и трансформации какого-нибудь другого текста» [Кристева 1995: 97-99]. Позже на термин «интертекстуальность» активно опирался Р. Барт: «Текст – это раскавыченная цитата», «текст существует лишь в силу межтекстовых отношений, в силу интертекстуальности» [Барт 1989: 428, 286].

В лингвокультурологии считается каноническим следующее определение понятия интертекст, данное Р. Бартом: «Каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на разных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат» [Барт 1989: 428, 286].

Собственно, каждый художественный текст выстраивается как «мозаика цитаций бессознательных и автоматических» (Ю. Кристева, Р. Барт). В результате диалога с текстами-предшественниками в художественном произведении складывается сложное межтекстовое пространство. Разные пласты интертекстуальных фрагментов (цитат, крылатых выражений, аллюзий, реминисценций и т.д.) образуют интертекстуальный монолит, который обеспечивает само семантическое единство текста.

В современном литературоведении термин «интертекстуальность» употребителен и весьма актуален. Им часто обозначается общая совокупность межтекстовых связей, в состав которых входят не только бессознательная, автоматическая и самовладеющая игровая цитация, но и направленные, осмысленные, оценочные отсылки к предшествующим текстам и литературным фактам [Хализев 2000: 261].

Темы по разделу «Хронотоп в литературе ХХ-ХХI вв.»: «Понятие хронотопа в произведении С. Аксакова «Буран» и Ш. Камала «Буранда»; «Время в творчестве С. Аксакова», «Хронотоп в творчестве С. Аксакова и писателей ХХ-ХХI вв. татарской литературе».

Для научной справки ученикам предлагаются следующие теоретические источники по теме «Хронотоп».

Ведущая роль в разработке категорий художественного пространства и времени принадлежит М.М. Бахтину, предложившему «последовательно хронотопический подход» в изучении художественного произведения. Впервые термин «хронотоп» был использован в психологии А.А. Ухтомским в контексте его физиологических исследований. А.А. Ухтомский исходил из того, что гетерохрония есть условие возможной гармонии: увязка во времени, в скоростях, в ритмах действия, а значит и

в сроках выполнения отдельных элементов, образует из пространственно разделенных групп функционально определенный «центр» [Мещеряков, Зинченко 2004: 125]. Широкое распространение термина хронотоп в литературоведении, а затем в эстетике получил благодаря трудам М.М. Бахтина.

Темы по разделу «Синтез жанровых систем в рамках одного произведения»:

- «Трансформация жанра письма в русской и татарской литературах»;
- «Песенный фольклор в русской, татарской и английской литературах».

Для научной справки ученикам предлагаются следующие теоретические источники по теме «Синтез жанровых систем в рамках одного произведения».

Вопросы, касающиеся специфики жанровых форм изучали: Ю.Н. Тынянов, П.Н. Сакулин, В.А. Келдыш, С.С. Аверинцев, О. Фрейденберг, Е.Я. Барулина, Н.И. Великая, Е.И. Кириченко, Д.С. Мережковский, И.Г. Минералова, В.В. Кожин.

Темы по разделу «Современная романная проблематика»: «Жанр фэнтэзи в разных национальных литературах»; «Мифологема «Дракон» в западной и русской литературах»; «Тема финансов в современной литературе»; «Stalker в современной литературе»; «IT в русской и западной литературах».

Для научной справки ученикам предлагаются следующие теоретические источники по теме «Современная романная проблематика»: А.Н. Веселовский, В. Шкловский, В. Жирмунский, В. Виноградов, Б. Томашевский, Я. Пропп, С.Ш. Шарифова, Г.Н. Поспелов, М.М. Бахтин, Р. Барт, И.М. Попова, Л.Е. Хворова.

Темы по разделу «Художественная деталь в литературе»: «Камни в русской и английской литературе», «Монеты в татарской и русской литературах»; «Детали одежды в литературе (сопоставительный аспект)»; «Описание украшений в русской и татарской литературах».

Для научной справки ученикам предлагаются следующие теоретические источники по теме «Художественная деталь в литературе»: А.Б. Есин, Е.С. Добин, А.П. Скафтымов, Б.О. Корман, А.В. Огнев, Л.В. Чернец.

Материалы практико-ориентированного подхода изучения тем подбираются мною по часам, установленным для регионального компонента полилингвальных школ. Литературный материал подбирается исходя из личных желаний учащихся, откорректированный со стороны учителя. Также материал подбирается с учетом юбилей-

ных дат как самих писателей, так и их произведений.

Исходя из вышеизложенного проектная карта научно-исследовательских полилингвальных проектов отражает:

- Выбор научной темы;
- Обзор материала исследования;
- Формулировку проблемы и её актуальности;
- Постановку цели и задач;
- Выбора научных методов исследования;
- Определение структуры и этапов работы;
- Научный анализ;

- Репрезентацию продукта в виде научно-исследовательской работы;
- Подготовку к защите и научной дискуссии.

Все пункты проекта имеют определенный вид деятельности обучающихся, которые представляют свой конечный продукт в виде научно-исследовательской работы и ее защиты. В перспективе работы мы предполагаем, определить круг универсальных теоретических вопросов по литературе на каждый раздел модуля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барт Р. От произведения к тексту. // Избранные работы: семиотика, поэтика. М.: Прогресс, 1989. С. 413-424.
2. Барт Р. Смерть автора. // Избранные работы: семиотика, поэтик. М.: Прогресс, 1989. с. 384-391.
3. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – М.: 1975. – 502 с.
4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советский писатель. 1963. 363 с.
5. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М.: Худож. Лит., 1990. 543 с
6. Гаспаров Б.М. Язык. Память. Образ. М., 1996.
7. Гузеев, В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения \ Современный урок, 2006 — № 6.
8. Гуляев Н.А., Богданов А.Н., Юдкевич Л.Г. Теория литературы в связи с проблемами эстетики. Москва: Высшая школа, 1970. 379 с.
9. Женетт Ж. Фигуры: работы по поэтике. В 2-х тт. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1998. 944 с.
10. Замалетдинов Р.Р. Татарская культура в языковом отражении. М.: ВЛАДОС; Казань: Магариф, 2004. С. 3.
11. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог, роман // Вестник МГУ. Серия «Филология». 1995. № 1. С. 97–124.
12. Кристева Ю. Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму. М., 2000. С. 429
13. Мухаметшина Р.Ф. Диалог русской и татарской культур в литературном образовании учащихся национальных школ Республики Татарстан: автореферат д.п.н. / Р.Ф. Мухаметшина – Москва: 2007. – 20 с.
14. Национальная доктрина образования в Российской Федерации / утв. Постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 [Электронный ресурс] // Российская газета: [сайт]. URL: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>. (дата обращения: 16.02.2020).
15. Сидоренко К.П. Интертекстовые связи Пушкинского слова. — СПб., 1999.
16. Томашевский Б.В. Пушкин – читатель французских поэтов // Пушкинский сборник памяти С.А. Венгерова. М.: 1923. – С. 210-213
17. Фатеева Н.А. Интертекст в мире текстов. Контрапункт интертекстуальности. М.: КомКнига, 2007. 280 с.
18. Хайрутдинов Б.Ю. Татарская периодическая печать начала XX века как источник по изучению новометодных преобразований в мусульманских сельских общинах // Филология и культура = Philology and Culture. 2011 №4 (26). С. 138.
19. Харисов Ф.Ф. Интеграция национальной культуры и учебно-воспитательного процесса: автореферат д.п.н. / Ф.Ф. Харисов – Казань: 1999. – 20 с.

© Якупова Лейсан Фаисовна (leysav@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

COGNITIVE ASPECT OF AN ADVERTISING TEXT

T. Agaeva

Summary: The article examines the advertising text from a cognitive point of view. The article is theoretical in nature and in the course of the study, various scientific approaches on this topic were analyzed. Advertising texts accompany us in the modern world at every step. The study of these texts in cognitive lighting is a highly relevant topic for modern linguistics. Within the framework of the article, the author calls advertising texts creative works and polycode texts. It is noted that the main feature of advertising texts is linguistic creativity that manifests itself in the behavior of the addresser and addressee.

Keywords: cognitive linguistics, polycode text, neurolinguistics, psycholinguistics, semantics, advertising text, linguo-creativity.

Агаева Тюркан Саявуш кызы

Диссертант, Гянджинский Государственный
Университет
turkan.agayeva.92@mail.ru

Аннотация: В статье рекламный текст рассматривается с когнитивной точки зрения. Статья несет теоретический характер и в ходе исследования были анализированы разные научные подходы по данной теме. Рекламные тексты сопровождают нас в современном мире в каждом шагу. Изучение этих текстов в когнитивном освещении является весьма актуальной темой для современной лингвистики. В рамках статьи автор называет рекламных текстов творческими произведениями и поликодовыми текстами. Отмечается, что основная черта рекламных текстов – проявляющая себя в поведении адресанта и адресата, лингвокреативность.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, поликодовый текст, нейролингвистика, психолингвистика, семантика, рекламный текст, лингвокреативность.

Введение

Когнитивная наука, под эгидой которой возникла когнитивная лингвистика, все больше дробится не только на разные школы, но и на разные когнитивные науки, среди которых – когнитивная психология, нейронаука, антропология и т.п. Различные ученые дают собственную интерпретацию термина когнитивный в зависимости от того, в какой конкретной науке он используется.

Первые исследования по когнитивной лингвистике встречаются с 1980-х годов. Иногда его связывают с симпозиумом в Лейсбурге, который был организован в 1989 г. Репе Дирвенем. Дело в том, что в ходе данного симпозиума была создана Международная Когнитивная Лингвистическая ассоциация. Далее в этом русле вышел в свет научно-исследовательский журнал под названием «Когнитивная Лингвистика». Цитируя выдающегося лингвиста-когнитолога Рональда Лангаккера (R. Lan-gacker), В. Эванс и М. Грин отмечают, что данное событие «ознаменовало зарождение когнитивной лингвистики, смещение к интеллекту и самосознанию» [Evans & Green, 2006: 3].

Истоки когнитивной лингвистики восходят к когнитивной науке, сформировавшейся в период 1960-1970-х гг. на основе гештальт-психологии. Однако предпосылки для формулирования объекта когнитивной науки присутствуют уже у И.А. Бодуэна де Куртене, писавшего, что «из языкового мышления можно вывести целое своеобразное языковое знание, знание всех областей бытия и небытия, всех проявлений мира, как

материального, так и индивидуально-психического и социального (общественного). Все стороны жизни преобразовываются в психические эквиваленты, в представления, ассоциирующиеся с языковыми представлениями» [Бодуэн де Куртене, 1963: 312].

В формировании когнитивной лингвистики ключевую роль сыграли труды американских лингвистов Дж. Лакоффа, Р. Лангаккера, Р. Джакендоффа и др. Так, одной из наиболее фундаментальных идей принадлежит Дж. Лакоффу. Данная идея заключалась в том, что концептуализация человеком, а также языковая семантика по характеру являются метафорическими явлениями, то есть понимание сложных объектов и явлений окружающей среды человеком базируется на переосмыслении основных понятий человеческого опыта (физических, сенсо-моторных, анатомических и т.д.). В трудах Дж. Лакоффа и Р. Лангаккера изучаются такие феномены, которые в реальном времени не имеют прямого отношения к функционированию языка. Для этих феноменов язык является средством хранения и упорядочения информации: долговременная память, система категорий и категоризация, структура представления знаний, лексикон и т.д.

В качестве этапов формирования когнитивной лингвистики в России уместно выделить нейролингвистику, сформировавшуюся на основе нейрофизиологии (отмечена трудами Л.С. Выготского, А.Р. Лурии), психолингвистику, опирающуюся на труды зарубежных и русских ученых.

Когнитивная лингвистика – одна из главных дисциплин

плин всего когнитивного цикла. Данная наука анализирует проблемы языковой концептуализации мира, которые тесно связаны с взаимоотношениями человека, природы и общества. З.Д. Попова и И.А. Стернин считают, что «когнитивная лингвистика – это новый этап изучения сложных отношений языка и мышления» [Попова, Стернин, 2001].

К настоящему времени когнитивная лингвистика представлена рядом школ, которые, тем не менее, объединяют стремление дать языковым фактам и языковым категориям психологическое объяснение и так или иначе соотносить языковые формы с их ментальными репрезентациями и с тем опытом, который они отражают в качестве структур знания. Отчетливо оформились такие разделы когнитивной лингвистики, как когнитивная грамматика (Е.С. Кубрякова, 1997; Р.У. Лангаккер 1992; J.R. Taylor 2002), когнитивная семантика (А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский, 1997; Е.В. Рахилина, 1997, 2000; Н.Н. Болдырев, 2002; А. Ченки, 1996; L. Talmy, 2000), когнитивная прагматика (В. Nemeth, 2001); формируется когнитивное изучение текстов (Ю.Н. Караулов, В.В. Петров, 1989; А.А. Кибрик, 1994).

Когнитивный подход к языку

Итак, когнитивный подход к языку является основной концепцией когнитивной лингвистики. Когнитивный подход предполагает выделение в языке главных отличительных особенностей, характеризующих его преимущественно с этой точки зрения.

Междисциплинарность, антропоцентричность, многоуровневость и структурно-функциональная целостность – когнитивные способности языка. Данные принципы раскрывают специфику когнитивной лингвистики как научного направления и демонстрируют ее основные отличия от других направлений [Болдырев, 2008: 11-12]. Н.Н. Болдырев акцентирует внимание на четырех таких отличиях:

Первое отличие характеризуется выходом за пределы собственно языковой системы и обращением к различным структурам знания и психическим процессам, т.е. рассмотрением системы в контексте общих знаний о восприятии, о памяти, о поведении человека.

Второе отличие связано с особым ракурсом рассмотрения языка как когнитивной способности и обусловлено признанием центральной роли человека в процессах познания и в речевой деятельности, т.е. антропоцентризмом. Именно человек, как познающий субъект и как субъект говорящий на определенном языке формирует значения, а не воспроизводит их в готовом виде, и именно человек, говорящий субъект, осуществляет выбор языковых средств выражения для описания той или иной ситуации.

Другое отличие связано с многоуровневым подходом к семантике языковых единиц, а именно изучением понятий концептуализации и категоризации, познавательных процессов, связанных с формированием системы знаний (картины мира) в виде концептов и категорий в сознании человека. Концепт – единица ментального и психического пространства сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике – основная единица когнитивной лингвистики.

Термин «концепт» применяется отечественными учеными прежде всего в когнитивной лингвистике, лингвокультурологии, когнитивной психологии и др. [Фесенко, 2004: 69]. «Основным организующим принципом мышления и познания является – категория» [Болдырев, 2008: 21]. В основе этого понятия лежит общая для разных сторон деятельности человеческого сознания способность к типизации явлений. По способу формирования любая категория – это концептуальное объединение объектов на основе общего концепта. «Именно концептуальное сходство объектов устанавливаемое человеком и есть то универсальное свойство категории, которое с одной стороны отличает его от других форматов знания, и, с другой стороны, обеспечивает широкое разнообразие естественных и языковых категорий» [Болдырев, 2008: 21-22].

Четвертое отличие связано с трактовкой языка-речи как единого объекта изучения [Болдырев, 2008: 12-18] и наиболее полно раскрывается в предложенном Е.С. Кубряковой когнитивно-дискурсивном подходе, позволяющем охватить одновременно и язык, и речь и ставящим в центр лингвистических исследований изучение взаимосвязей всех компонентов языкового знака, которые принадлежат ему в языке и в речи.

Когнитивный анализ текстов

Когнитивно-дискурсивная парадигма знания характеризуется своими отличительными чертами, так как в ней не только признаются равноправными две важные функции языка, но и считается, что при использовании языка обе функции неизменно и постоянно согласуются и взаимодействуют друг с другом [Кубрякова, 2004: 31]. По мнению Е.С. Кубряковой, лингвистический анализ принимает форму когнитивного, когда основной акцент (или акценты) при рассмотрении явления делается на его участии в познавательных процессах, в обобщении опыта взаимодействия человека с миром, в актах обработки и переработки воспринятой информации человеком и т.д. Таким образом, когнитивная часть лингвистического анализа обуславливается его направленностью на фиксацию и хранение структур знания и оценки мира в различных языковых формах

[Кубрякова, 2004: 32]. Исходя из предложенной точки зрения, лингвистический анализ есть описание и объяснение различных языковых форм, который принимает за исходную данность сами эти формы, то есть основывается на сугубо лингвистическом (языковом) материале и оперирует исключительно теми сведениями, которые можно извлечь из этого материала, соотнося при этом языковые формы с выполняемыми ими когнитивными и дискурсивными функциями. Обобщая сказанное, надо отметить, что когнитивная лингвистика занимается в основном сверхглубинной семантикой и содержательными аспектами языковых форм. В связи с этим часто «специфику когнитивной лингвистики связывают с ее ориентацией на исследование конструирования значения, его динамики, сложности формирования значения в пределах разных конструкций и в дискурсе и т. п.» [Писаренко, 2002].

Благодаря когнитивному подходу исследователи получили возможность трактовать некоторые понятия, используемые при изучении языка и речи, по новому: «Целый ряд лингвистических проблем получает новое освещение и новое решение в силу их освещения с новой точки зрения, и это прежде всего проблемы категоризации и концептуализации, проблемы языковой картины мира, проблемы соотношения языковых структур с когнитивными, проблемы частей речи и т.п. – все то, с чем связано освещение ментальных репрезентаций и их языковых «привязок» (коррелятивных им языковых форм)» [Кубрякова, 2008: 54].

Учитывая эти позиции, можно сказать, что задачами когнитивной лингвистики являются нижеследующие: «показать соотношение и взаимодействие языковых единиц и лежащих в их основе структур знания, а также на основе изучения языкового опыта - опыта использования языковых единиц - смоделировать, насколько это возможно, сами эти структуры, их содержание и связи, внося тем самым свой посильный вклад в общую теорию интеллекта» [Болдырев, 2004: 23]. «Понимание языка, прежде всего, как орудия осуществления некоторой целенаправленной деятельности, имевшее в разные времена приверженцев среди философов, лингвистов и особенно психологов, возбуждало интерес к инструментальным возможностям высказывания и придавало значению «поведенческий» характер» [Арутюнова, Падучева, 1985: 8-42].

Основные фоновые знания, предоставляемые в рекламных текстах – информация о рекламируемом объекте. Данная информация рассчитывается на адресата и отображает важные понятийные области. Естественно, при таком подходе информация несет и психологический характер: адресант должен иметь представление о психологических особенностях адресата (знания, мнения, потребности, желания, предпочтения, отношения, установки), о неписанных правилах, нормах комму-

никации, которые приобретают особую актуальность в области рекламного дискурса, а также владеть лингвистической информацией о семантико-прагматическом потенциале рекламного текста (дискурса), функции языкового знака, возможных языковых стратегиях воздействия рекламного текста (дискурса).

Каждый естественный язык по-своему отражает способ восприятия и концептуализации мира, и человек фиксирует результаты своей познавательной (когнитивной) деятельности в слове. Эти «запечатленные» в вербальной форме знания представляют собой в сумме то, что в различных теориях называется «языковое мировидение» (В. фон Гумбольдт), «языковая репрезентация мира» (Т.М. Дридзе), «языковая картина мира» (Б.А. Серебренников) и др. Отражением фрагмента реального мира и репрезентацией языковой картины мира индивида служит текст, который в реальной коммуникации представлен, по меньшей мере, двумя аспектами: когнитивным и коммуникативным.

Рекламные тексты в когнитивном освещении

Целью рекламных текстов с когнитивной точки зрения следует считать «изменение модели мира адресата путем передачи ему некоторого ментального содержания, объективированного в языковых единицах» [Кравцова, 1990: 29-30]. Когнитивный аспект текста определяется соотношением когнитивных структур сознания индивида с предметным содержанием текста. Коммуникативный аспект текста определяет вербализацию его предметного содержания. Исследователи отмечают, что содержание текста как ментальное образование представляет собой, по сути, модель того фрагмента реального мира, о котором в данном тексте говорится. В то время как смысл текста есть интерпретация мысли об этой реальности, то есть интерпретация того, о чем в данном тексте сообщается иными окрасками, которые объединяют когнитивный и прагматический подходы к лингвистическим явлениям.

Учитывая точку зрения Е.С. Кубряковой о когнитивной составляющей лингвистического анализа, связанного с анализом способов фиксации и хранения структур знания в языковых формах, под лингвокогнитивным анализом следует понимать анализ собственно языкового материала с последующим извлечением из него знаний коммуникантов о мире. Основная цель когнитивного анализа – изучение когнитивных аспектов коммуникации посредством анализа языковых единиц и ее (коммуникацию) составляющих. Представляется обоснованной точка зрения В.В. Красных о том, что «лингвокогнитивный подход позволяет выделять и анализировать два основных плана коммуникации:

1. общелингвистический аспект (релевантен для любой коммуникации, любого дискурса);

2. национально-детерминированный компонент (актуален для национального дискурса предопределяя национальную специфику» [Красных, 2002: 21].

В рекламных текстах «когнитивный компонент связан с тем, как рекламная информация воспринимается человеком и предполагает анализ ряда процессов переработки информации, поскольку информация и все виды деятельности с нею являются непосредственными объектами когнитивной науки» [Кубрякова, 2008: 58]. Большинство современных исследований рекламы, рекламного текста/ дискурса сводятся к описанию когнитивного (национально детерминированного) аспекта и прагматического воздействия.

При анализе рекламных текстовых материалов основное место в когнитивной организации рекламного текста занимают «механизмы профилирования, фокусирования и перспективизации» [Меньшикова, 2021: 3054]. При когнитивном анализе надо рассматривать каждый выделенный механизм отдельно, тогда как в рекламных текстах нарративы являясь взаимосвязанными и взаимообусловленными, они могут быть задействованы одновременно.

Выявление чисто языковых и национально обусловленных языковых особенностей рекламных текстов, осуществляемое в рамках лингвокогнитивного подхода, позволяет анализировать и структурировать то, что имеет непосредственное отношение к национальным особенностям сознания, а именно: макрокогнитивный пласт коммуникации, представленный контекстом и пресуппозицией, и когнитивный план дискурса.

При изучении рекламных текстов с когнитивной точки зрения, надо отметить, что эти тексты являются поликодовыми. В этом и заключается основная суть рекламных текстов. «Действительно, телевидение, кино, цифровые технологии, Интернет, онлайн-трансляции, которые заняли в жизни людей значимое место, увеличивают технические возможности для создания поликодовых текстов. Стремление людей к использованию единиц различных знаковых систем всегда существовало, но в современном мире оно получило больше возможностей для реализации, в связи с чем формируется новая семиотическая реальность синтетического, поликодового типа» [Цзоу, 2020: 296].

В рамках когнитивной лингвистики поликодовый текст понимается как «полисемиотическая, вербально-авербальная система, состоящая из негомогенных компонентов (когнитивных структур)» [Черемисина, 2012: 117]. Поликодовые рекламные тексты имеют широкие возможности при взаимодействии с аудиторией «с точ-

ки зрения оказания воздействия на потребителя рекламы, и потенциально рекламируемых товаров и услуг» [Цзоу, 2020: 297].

Ю.В. Перлова отмечает, что «интенция продуцента рекламного сообщения известна адресату заранее, поскольку, как только адресат идентифицирует некое сообщение как рекламное, ему становится понятно, что его хотят побудить приобрести какие-либо товары или услуги. Несмотря на это, как правило, рекламные тексты не подвергаются глубокому анализу со стороны реципиентов» [Перлова, 2020: 68]. Учитывая данный факт, можно утверждать, что языковая форма – отражение когнитивных структур. «Важнейшими когнитивными феноменами являются структуры представления знаний, естественная категоризация, долговременная память, оперативная память, внимание, активация» [Перлова, 2020: 68].

Рассматривая рекламные тексты с когнитивной точки зрения, становится очевидным, что в данных текстах потребительские мотивы считаются особо когнитивными. Выделение этих мотивов в текстах позволяет красочно описывать и группировать разнообразный и многообразный рекламный материал. Классификация мотивов по цели несет познавательный характер. Выделение таких мотивов в рекламных текстах обеспечивает эффективность рекламных текстов. В этом плане особую роль играет лингвокреативность.

Лингвокреативность, как когнитивное явление может проявляться не только со стороны адресанта, но и в равной степени оно относится и к принимающей стороне. Мы считаем, что принимать информацию в красочных оболочках тоже требует творческого подхода, в чем и заключается лингвокреативность адресата. Значит лингвокреативность адресата – сгенерировать мысли, совпадающей с мыслью отправителя сообщения.

Заключение

Все рекламные тексты являются поликодовыми, в чем и заключается их аттракция. Информация в таких текстах не обнажается полностью, часть информации всегда предоставляется в кодированном виде, что и заставляет слушателя анализировать его в своем под- сознании.

Особая когнитивная черта рекламных текстов это лингвокреативность – творческое мышление и взаимодействие между сторонами.

Рекламные тексты – особое языковое отражение когнитивного мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики [Текст] / Н.Д. Арутюнова, Е.В. Падучева // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16.-М: 1985. - С. 8-42.
2. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию [Текст] / И.А. Бодуэн де Куртенэ // В 2-х т. - Т.2. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963. -391с.
3. Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики [Текст] / Н.Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. - 2004. -№1.-С. 18-36.
4. Болдырев Н.Н. Принципы и методы когнитивных исследований языка [Текст] / Н.Н. Болдырев // Принципы и методы когнитивных исследований языка: Сб. науч. Тр. / Отв.ред. Н.Н. Болдырев. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. - 308 с.
5. Кравцова О.А. Роль словообразовательных связей в процессе понимания текста (когнитивный аспект) [Текст] / О.А. Кравцова // Когнитивные и коммуникативные аспекты английской лексики. СНТ МГЛУ Вып. 357. - М., 1990. - С.29-37.
6. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций [Текст] / В.В. Красных // М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. - 284 с.
7. Кубрякова Е.С. О методике когнитивно-дискурсивного анализа применительно к исследованию драматургических произведений [Текст] / Е.С. Кубрякова // Принципы и методы когнитивных исследований языка: Сб. науч. Тр. / Отв. ред. Н.Н. Болдырев. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. - 308 с.
8. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира [Текст] / Е.С. Кубрякова // М.: Языки славянской культуры, 2004. - 560 с.
9. Меньшикова Е.Е. Когнитивные механизмы репрезентации действительности в рекламном туристическом нарративе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. № 10. С. 3052-3056.
10. Писаренко В.И. О когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный» [Текст] / В.И. Писаренко //Международная конференция «Диалог»: Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. -2002. [Эл. ресурс]. URL: -<http://http.V/www.dialog-21.ru/materials/archive.asp?id=7366&v=2002&vol=6077> (Дата обращения: 09.11.2021).
11. Перлова Ю.В. Когнитивный подход к анализу рекламных слоганов автопроизводителей // Экономический вектор. 2020. № 4 (23). С. 68-71.
12. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин // 2001. [Эл. ресурс]. URL: <http://zinki.ru/book^:ognitivnaya-lingvistika/> (Дата обращения: 24.09.2021).
13. Фесенко С.Л. Лингвокогнитивные модели эмоций в контексте на-циональных культур [Текст] / С.Л. Фесенко // Дисс. канд. филол. наук. -М, 2004.-212 с.
14. Черемисина С.Б. Специфика предназначения учебно-научного текста в ряде других поликодовых текстов // Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход - 2012: материалы Международной научно-практической конференции. Барнаул: АлтГТУ, 2012. С. 117-118.
15. Цзоу Х. Теоретические аспекты изучения поликодового текста в современном языкознании // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. № 1. С. 295-298.
16. Evans V., Green M. Cognitive Linguistics: An Introduction [Text] / V. Evans, M. Green // Edinburg: Edinburg University Press, 2006. - 830 p.

© Агаева Тюркан Саявуш кызы (turkan.agayeva.92@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕМАТИКА И ПРОБЛЕМАТИКА ЛИРИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ Б. МАГОМЕДОВА

THEMES AND PROBLEMS OF B. MAGOMEDOV'S LYRICAL TEXTS

I. Alkhlovova
A. Akamov

Summary: The article focuses on the themes and problems of the poems of the modern Kumyk poet B. Magomedov; the features of civic lyrics are considered.

Based on the analysis of the poems, it is established that these poetic texts reveal the author's attitude to specific real events that took place at one time or another. These poems embody various thematic, stylistic, formal and ideological searches of the poet.

Keywords: B. Magomedov, Dagestan poetry, native language, Kumyk plain, figurative system of language, motive, artistic and expressive means.

Алхлавова Инна Хумкерхановна

к.филол.н., н.с., ИЯЛИ ДФИЦ РАН

inna.atavova@bk.ru

Акамов Абусупьян Татарханович

д.филол.н., в.н.с., директор, ИЯЛИ ДФИЦ РАН

akamov@mail.ru

Аннотация: В статье акцентируется внимание на тематику и проблематику стихотворений современного кумыкского поэта Б. Магомедова; рассматриваются особенности гражданской лирики.

На основании анализа стихотворений устанавливается, что данные поэтические тексты раскрывают отношение автора к конкретным реальным событиям, происходившим в то или иное время. В этих стихах нашли свое воплощение различные тематические, стилистические, формальные и идейные поиски поэта.

Ключевые слова: Б. Магомедов, дагестанская поэзия, родной язык, кумыкская равнина, образная система языка, мотив, художественно-выразительные средства.

Современную кумыкскую сокровищницу своим творческим наследием обогатил Бадрутдин Магомедов наряду с другими кумыкскими поэтами такими, как: Магомед Атабаев, Ахмед Джачаев, Шейит-Ханум Алишева, Джагинат Керимова, Атав Атаев, Абдул-Керим Залимханов, Багаутдин Аджиев и др.

Поэзия современного кумыкского поэта Б. Магомедова многогранна. Она обнаруживает родственные черты с творчеством современников поэта, однако тематический диапазон, образный строй и поэтика его произведений отличаются самобытностью и новаторством, поэтому и заслуживают обстоятельного рассмотрения.

«Эпика и лиризм у Бадрутдина неразрывно связаны, и поэтому попытки отделить в его стихах гражданскую лирику от любовной, пейзажной, философской несостоятельны. Любим сюжет, любимая тема из-под пера автора оживают, тревожат читателя, все стихи пронизаны, как кровеносными сосудами, любовью – подлинной, глубокой, одухотворенной. Любовь к матери и отцу, к односельчанам, к труду пахаря, крестьянина, земле. Любовь, прозревающей небесное в земном» [5], – отметила в своей статье «Творчество есть, по сути, молитва» Миясат Муслимова. На наш взгляд, все верно подмечено. Строгое разделение стихов невозможно, ибо любовь живет в каждом его стихотворении.

Тематика же поэтических текстов Б. Магомедова весьма разнообразна: тема Родины, тема Великой Отечественной войны, тема любви, тема матери, тема при-

роды, тема дружбы, тема дороги, тема гостеприимства, тема детства, тема одиночества, религиозная тематика и др. Им написано не мало и сатирических произведений, где он поднимает вопросы (проблемы) коррупции, высмеивает людские пороки (подлость, ложь, гордыня, лицемерие и т.д.). Например, такие произведения автора как: «Большой дядя» («Ломмай амай»), «Весы базара» («Базарны базманы»), «Если так и сказал» («Десе де»), «Просьба мельницы» («Тирменни тилеву»), «Человек-змея» («Адам-йылан»).

Невозможно точно сказать, о чем то или иное стихотворение Б. Магомедова, ибо повествование настолько пронизано образностью, что, прослеживая ассоциативные нюансы, читатель теряет нить событийную, тем самым попадает в некий лабиринт. Л.Я. Гинзбург, характеризуя данную особенность лирической поэзии, сказала следующее: «... в чистой лирической поэзии лирическое событие как бы продолжает бесконечно совершаться в условном бесконечно затянувшемся настоящем. Лирическим же пространством является авторское сознание, сознание поэта. Оно вмещает лирическое событие, и в нем свободно движутся и скрещиваются ряды представлений, в т.ч. самые непредсказуемые и отдаленные, отвлеченное встречается с конкретным, субъективность с действительностью, прямое значение с символическим» [1].

Поэзия Б. Магомедова, на наш взгляд, отражает общее через конкретное, явно осязаемое. Умение за частным наблюдать общее – одно из качеств, позволяющих ученым-исследователям трактовать о всеобъемлющем

диапазоне его взглядов. Реальный эпизод из жизни, историческое событие, попадая под перо Б. Магомедова, приобретает социально-философское звучание. Это хорошо прослеживается в поэмах «Темирбулат» и «Пожар».

Помимо стихотворений Б. Магомедовым написано много поэм: «Пожар» («Оьртен»), «Темирбулат», «Плуговые борозды» («Сабан бутакълар»), «Султанмут» («Солтанбут»), «Окно в небо» («Пурха терезе»), «Муки рая» («Женнетни азабы») и др. О проблематике и художественно-стилевых особенностях поэм будет сказано в следующем параграфе.

Как известно, в литературном произведении язык является средством создания художественных образов. Слово выступает в качестве одеяния всех фактов и всех мыслей. Создание живых картин, яркое выражение человеческих переживаний, чувств, эмоционально окрашенных мыслей, возможно только при владении писателем всем богатством его национального языка. Б. Магомедов обогатил язык своих произведений, мастерски применяя вышедшие из обихода, забытые, преданные забвению кумыкские слова. В его стихотворениях слова, даже те, к которым читатель привык в повседневной речи, так искусно поставлены, что стихотворение требует многократного перечитывания, чтобы понять, разгадать не только прямой, реальный смысл стихотворения, но и подтекст. Вчитываясь в произведения автора, читатель акцентирует внимание на словах и выражениях, создающих подтекст: эпитеты, сравнения, метафоры, метафорические эпитеты, синтаксические анафоры, параллелизмы, аллегории, синонимы поэтической речи и др. Осмысливание их, волевое или интуитивное и вызывает у читателя определенное волнение, усиливающееся от ощущения ритма, стихотворного размера, чередования сходных и контрастных интонационно-мелодических движений.

Творчеством Б. Магомедова стали интересоваться с 1973 года. Ему удалось привлечь внимание читателей, литературоведов и критиков «силой» своих произведений. Его поэтическим сборникам посвящены объемные и содержательные научно-критические статьи. В разные годы на страницах газет и журналов «Путь Ленина» («Ленин ёлу»), «Дагестанская правда», «Спутник» («Ёлдаш»), «Утренняя звезда» («Тангчолпан»), «Литературный Дагестан» («Адабият Дагъыстан»), «Времена» и др. опубликованы статьи таких авторов как Аткай, К. Абуков, Ж. Инчели, М. Муртазалиев, А-М. Межитов, Ш. Альбериев, Абакаров, М. Гусейнов, Х. Арсланбеков. В своих статьях они дали высокую оценку творчеству Б. Магомедова. В журнале «Литературный Дагестан» в 1986 году вышла критическая статья Ш. Альбериева «Искусно сошьет черкеску» «Чеберли тигер чепкенни», где он характеризует творчество поэта таким образом: «Каждый талант вносит в литературу новшество. Поэзии Б. Магомедова чужда

«крикливость». Его поэзия очень жизненна, проникнута любовью, душевностью, выразительностью! Поэт осознает, с какой целью он пришел в литературу, что он хочет сказать своему читателю. Мы не можем сказать, что кумыкская литература скудна талантами, однако было бы неправильно утверждать, что она (литература) полна яркими творческими личностями. Настоящие таланты встречаются крайне редко. По этой причине таких поэтов как Б. Магомедов необходимо уважать, ценить и любить, будто садовник взращивает дерево, а иначе есть вероятность, что творчество будет бесплодным», - обозначил известный кумыкский поэт, прозаик, драматург и переводчик Ш. Альбериев.

В 1993 году на пятидесятилетие Б. Магомедова на страницах газет Дагестана вышли поздравительные и похвальные статьи наших поэтов и читателей (З. Бектемиров, Р. Гарунов, С. Алиев, Ш.-Х. Алишева, А. Джачаев, Б. Гаджиев, А. Атаев и др.), посвященные его жизни, творчеству. Также положительные отзывы были адресованы и поэтическому сборнику «Полуденная молитва» («Тюш намаз»), вышедшему в свет в этом же году.

О жизни и творчестве Б. Магомедова не написано содержательных научных работ. Лишь в отдельных статьях поверхностно затронуты отдельные аспекты его поэзии.

В произведениях Б. Магомедова прослеживается любовь к малой родине, гордость за своих земляков. Упоминание отца, погибшего на поле битвы, бабушки Даражат, оставшейся в памяти односельчан как добрый и отзывчивый человек, кузнеца Зайналбека, каменщика Капула, инвалидов, вернувшихся домой после Великой Отечественной войны: старший брат Мажит, Магомедзапир, Басир, Исмаил и многие другие. Также пишет о своем роде – тухуме Балчар, своих предках, об их заслугах перед родиной. Эта сторона его творчества свидетельствует о его глубокой любви к Родине, о готовности пожертвовать жизнью ради нее. Его произведения будто побуждают продолжить славные традиции предков в наше время:

Къурч къылыкълы бизин къавум
Къувнай гелген сабанда
Биз туварып къояйыкъмы
Бизге етген заманда? [3]

Бравый нравственный наш народ
Издавна радовался пахоте
Разве мы можем распрячь плуг,
Когда пришел наш черед?

Б. Магомедов в доступной для читателя форме пытается найти ответы на волнующие общество вопросы. Начиная от возникновения жизни на земле (этапы эволюции нашей планеты) до предполагаемого Конца света (ахыр заман). По словам поэта, тяжелые переломные эта-

пы в истории, начиная с древних времен по настоящее время, в частности последствия Великой Отечественной войны, наложили отпечаток на его сердце. Героев прошлого (герой эпоса Айгази, поэт Нугай Батырмурзаев, революционер Уллубий Буйнакский и др.) он ставит в пример для читательской аудитории. В произведениях, вошедших в сборник «Окно в небо» («Пурха терезе»), поэт стремится донести до читателей такую мысль: если человечество не освоит уроки прошлого, то будущего у него не может быть. В упомянутой книге автор, проводя аналогии между персонажами своих произведений и реальными историческими личностями, затрагивает острые вопросы современности.

Б. Магомедов призывает людей к состраданию, искренности, к настоящей дружбе, просит читателя простить его ошибки и упущения. Поэт задается вопросом, когда же, наконец, человечество осознает, что оно единое целое, одна большая семья. Автор насыщает свои произведения чистой любовью и предлагает своему читателю испить эту чашу до дна. Среди них можно упомянуть такие стихотворения: «Я ухожу» («Мен гетемен»), «Та ночь» («Шо гече»), «Ласточкино гнездо» («Къарлыгъач уя»), «Ветер» («Ел»), «Мальчик-джин и сельская девочка» («Жин улан ва юртлу къыз»), «Двойная шутка» («Чалмюк масхара») и др. Читая книги Бадрутдина, продолжительно можно говорить о его стихах, посвященных любви к матери, Родине, природе и др.

Этгеним аз, къарама,
Уялардай артыма
Йырлар алып бараман
Йырланмагъан юртума [4].

Мною сделанного мало, не смотри,
Будто гнезда позади меня
Иду, взяв песни,
Для неспетого моего села.

В этом стихотворении, вошедшем в поэтический сборник «Счастье мое» («Ирисим»), автор пытается донести до читателя о своем желании. В стихотворении же «Я знаю одну тропу» («Мен бир сокъмакъ билемен») поэт говорит о кизиловых деревьях вокруг родного села, о девушках, собирающих их плоды:

Мен бир сокъмакъ билемен
Ялан аякъ гъызлар бар,
О якъда чум чёплейген
Чум яякълы къызлар бар.

Гюн бирден-бир ал эте
Гюлдюрей эринлери.
Тав ел ойнап иелте
Чум чуюккъдай беллени [2].

Я знаю одну тропинку,
Где есть следы от босых ног,

На той стороне есть краснощекие девушки,
Собирающие кизил.

Солнце еще больше делает ярче
Их алые губы.
Горный ветерок сгибает
Стройные, как ветка кизила, их талии.

Здесь автор говорит об удивительной схожести природной и человеческой красоты, любит ее и сравнивает женское благолепие с изяществом и прелестью кизилового дерева: «тонкая талия, подобная веточки кизилового дерева» («чум чубукъдай назик», «инче белли»), «щеки, подобные кизилу» («чум яякълы»), «переспелый кизил» («гюлдереи»), «губы, подобные кизилу» («чум эринли»). В книгах Бадрутдина Магомедова читатель порой сталкивается со словами, которых ранее не знал или же не придавал значения их смыслу, и еще изумляет то, что подобных слов очень много. Например: «преклоняюсь каждому месту» («ер-ерде **тиз** ураман»), «потушили вяленое мясо» («асгъан эдик къакъ **шюрме**»), «стеснение» («**назланыв**»), «будто занавешенный навес» («**бюркенчик** шаршавдай»), «вдруг ты не увидишь» («**балики**, гёрмей къаларсан»), «окно в небо» («**пурха** терезе»), «отодвинь шелка теперь» («йылышдыр **йибек** энни») и многие другие. Чтобы показать богатство и выразительность языка автора, можно привести в пример много произведений из разных поэтических сборников. В сборнике «Изатли» встречаются весьма выразительные строки:

Харш салынды,
Басдырылды сютеген
Бичакъларын сыйпап сабур сабанны [2]...

Борозда проведена,
Засыпался свежей землей молочай,
Протерев лемеха кроткого плуга.

При чтении этих строк, перед глазами предстает картина пахоты в поле, слышится запах травы, срезанной лемехом плуга... Поэт проводит параллели между свойствами природы и сущности человека:

Аяз ахшам. Гьейлер, кёкню сюзюю!
Сюйсенг огъар юлдуз булан назму яз.
Назик айны гюмюш къашлы юзюгюн
Бутагъына гийген бизин тал карас.
Аяз ахшам. Гьейлер, кёкню сюзюю [3]!

Чистый вечер. Как же чисты небеса!
Если захочешь, можешь написать ему (вечеру)
звездой поэму,
Серебряное кольцо молодого месяца
Надела ветка нашей белесой коновязи.
Чистый вечер. Как же чисты небеса!

В этом стихотворении благозвучным было бы сло-

восочетание «надеть кольцо» («юзюк такъгъан»), однако автор употребил – «одеть кольцо» («юзюк гийген»). Читателю нет необходимости воображать лунную ночь – эта картина сама предстает перед глазами, благодаря мастерству поэта. Настолько точно и тонко ему удается передать всю прелесть, благолепие, миловидность и живописность природы.

Так, каждым произведением автору удается раскрыть тему в интересной читателю форме. Нет ни одного произведения, где не передавались бы мысли и чувства автора. К примеру:

Гиригиз абзарыма,
Авуругъуз алайым.
Къонакъ ат байланагъан
Карас болуп къалайым.

Сизин булан сыр чечип,
Сыналгъан узакъ ёлда.
Сизден артда бусам да,
Оълейим сизден алда [2].

Заходите в мой двор,
Заберу ваши тяготы.
Готов стать коновязью,
Куда привязывают коня гостя.

Вместе с вами поделимся
Трудностями долгого пути.
Даже если я позади,
Готов умереть раньше вас.

В этих строках, очевидно, что поэт настолько высоко ценит дружбу и товарищество, что готов жизнь отдать за друзей. В данном поэтическом тексте и слова, и художественно-выразительные средства языка находятся на своих местах. Произведения Бадрутдина имеет свою особую специфику: каждому из них характерен тот или иной мотив. Говоря о стилистике произведений поэта,

можно привести многочисленные примеры из поэтических сборников, вышедших в свет в поздний период творческого пути. Стихи Б. Магомедова способны произвести на читателя глубокое впечатление: затрагивают тонкие струны души, влияя на настроение читателя. Автор не говорит о том, чего не знает, не пишет того, чего нет. Пишет о родном селе, об односельчанах, о местах, где прошло его детство. Поэт вдохновляется культурой родного края, что позволяет читателю увидеть всю прелесть окружающей действительности и великолепие родного языка... Большинство произведений Б. Магомедова мелодичны, ясны, понятны для читательской аудитории. Автор правдоподобно описывает жизнь в селе: работы в полях, садах, быт сельчан. Ему удается связать все это с реальной жизнью и природой. А это под силу не каждому писателю. Для этого необходим особый талант и мастерство. Произведения автора насыщены словами с глубоким смыслом. Стихи поэта как луговые цветы – радужны и душисты. В них повествуется о самой настоящей и чистой любви к женщине, матери, природе, родине.

Таким образом, в поэзии Б. Магомедова стоит отметить следующую особенность: о чем бы автор ни писал, какие бы большие проблемы не затрагивал, он делает это словами, употребляемыми читателем в своей обыденной речи. Ибо переживания поэта за судьбу своего народа не может не отразиться в его произведениях.

Сильная сторона поэта – умение преподнести обыденность искусно и художественно. Поэт вдохновляется тем, что он иначе осмысливает окружающую действительность, проводит сравнительный анализ происходящего. Строки поэта не просто описывают реальность, они способны вовлечь читателя в художественный мир, манящий яркими красками. Обогащая языковую культуру родной речи, поэт поднимает тот пласт слов, давно вышедших их употребления. Так, автор, внедряя в свое творчество архаизмы, дает возможность кумыкскому читателю обогатить словарный запас.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гинзбург Л.Я. Литература в поисках реальности. Л., Сов. писатель, 1987. С. 96.
2. Б. Магомедов. Полуденная молитва: Стихи и поэмы. Махачкала: Даг. кн. изд-во, 1993. 432 с.
3. Магомедов Б.М. Медовые корыта: Стихи и поэмы. Махачкала: Даг. кн. изд-во, 1981. 108 с.
4. Магомедов Б.М. Избранное. Махачкала: ГУП «Даг. кн. изд-во». 2004. 504 с.
5. Муслимова М. Творчество есть, по сути, молитва. Дагестанская правда №3 от 16 мар. 2011 г.

© Алхлавова Инна Хумкерхановна (inna.atavova@bk.ru), Акамов Абусупьян Татарханович (akamov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗНАЧЕНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЛОВ С НЕЧЕТКОЙ СЕМАНТИКОЙ В МАСС-МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Ариас Анна-Мария

*К.филол.н., доцент, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики
anmar-74@mail.ru*

SOME FEATURES OF THE MEANING AND FUNCTIONING OF WORDS WITH FUZZY SEMANTICS IN MASS MEDIA DISCOURSE (BY THE MATERIAL OF THE GERMAN LANGUAGE)

A. Arias

Summary: The article is devoted to the functioning of language units that have lost or changed their meaning in oral discourse. These linguistic units (words and expressions) are analyzed on the example of mass media discourse regarding such communicative situations in which oral speech is characterized by a certain degree of unpreparedness and spontaneity. The article provides a generalized description of the meaning of words and expressions with fuzzy semantics in oral speech on the example of an interview in German, determines the list of their functions and the significance of studying this linguistic phenomenon in terms of analyzing the processes of generation and internal programming of speech.

Keywords: oral diskurs, discursive, speech culture, recipient, speech production, internal speech programming.

Аннотация: Статья посвящена вопросам функционирования языковых единиц, утративших либо видоизменивших свое значение в устном дискурсе. Данные языковые единицы (слова и выражения) анализируются на примере масс-медийного дискурса относительно таких коммуникативных ситуаций, в которых устная речь характеризуется определенной долей неподготовленности и спонтанности. В статье приводится обобщенная характеристика значения слов и выражений с нечеткой семантикой в устной речи на примере интервью на немецком языке, определяется перечень их функций и значимость изучения данного языкового явления в аспекте анализа процессов порождения и внутреннего программирования речи.

Ключевые слова: устный дискурс, дискурсив, речевая культура, адресат, речепорождение, внутреннее программирование речи.

Современная коммуникация характеризуется большим разнообразием форм и видов, поэтому изучение порождения и восприятия устной речи, способов и средств, порождающих устный дискурс, было и остается важным направлением лингвистических исследований и не теряет актуальности на протяжении нескольких десятилетий.

По мнению Е.А. Земской и Е.Н. Ширяева, устная публичная речь примыкает к кодифицированному литературному языку [3]. Устный неподготовленный дискурс, в свою очередь, характеризуется набором устойчивых черт, таких как спонтанность, неупорядоченность и неструктурированность. Данный набор обусловлен тем фактом, что разговорная речь порождается в естественной коммуникативной среде любого говорящего, поэтому не требует от него особых коммуникативных усилий и особого речевого контроля. Вполне обоснованно здесь упомянуть о различных типах речевой культуры [7], присутствующих образованному населению: элитарный, среднелитературный и фамильярно-разговорный. Устная публичная речь свидетельствует и тяготеет к проявлениям элитарной речевой культуры. Что касается устного неподготовленного дискурса, то в нем могут иметь место

все три указанных типа речевой культуры. Качество устной неподготовленной речи взаимосвязано не только с чисто лингвистическими факторами, а именно степенью владения литературными нормами языка, но и с разного рода экстралингвистическими факторами, включающими в себя этические нормы и нравственные ценности, характеризующие общую культуру человека.

При этом один и тот же говорящий в разных коммуникативных условиях и ситуациях может демонстрировать владение как элитарной речевой культурой, так и среднелитературной.

Спонтанность, определенного рода неструктурированность и неупорядоченность устного неподготовленного дискурса обуславливают наличие в нем единиц, частично либо полностью утративших, либо видоизменивших семантическое значение. При этом их количество и коммуникативная значимость зависят от типа устного дискурса: в разговорной речи элементов с нечетким значением больше, чем, к примеру, в масс-медийном дискурсе. Но и в последнем приближенность к литературным нормам устной речи обусловлена характером и тематикой канала или передачи.

Лингвистами были предприняты попытки обозначить и классифицировать единицы, семантика которых стерта или почти стерта: дискурсивные маркеры [1], дискурсивы [5], десемантизированные элементы [4].

Как справедливо замечает И.В. Кокошкина, характер использования десемантизированных элементов зависит от уровня речевой культуры говорящего, его эмоционального состояния на момент речепорождения, обстановки протекания коммуникативного акта. При этом в разных типах дискурса одни и те же десемантизированные элементы могут восприниматься по-разному (как уместные/неуместные, помогающие адресату или раздражающие его) [4].

В данной статье мы рассмотрим употребление элементов с нечеткой семантикой, а именно дискурсивов на материале немецкого языка. Изучение роли дискурсивов в устном дискурсе актуально, поскольку их семантика размыта, но не утеряна, и функциональная нагрузка достаточно разнообразна. Дискурсивы характерны для устной неподготовленной речи людей, принадлежащих либо намеренно демонстрирующих тип среднелитературной речевой культуры.

Проанализируем функции и значения дискурсивов на примере одного из последних интервью бундесканцлера Германии Ангелы Меркель, записанного в конце 2021 г. [9]. Выбор языкового материала обусловлен тем, что интервью как элемент масс-медийного общения предполагает наличие двух адресатов - непосредственного (собеседник, находящийся в теле- или радиостудии) и опосредованного (массовая аудитория). Причем массовая аудитория и является главным адресатом интервью, но контакт с главным адресатом, в свою очередь, устанавливается опосредованно через собеседника и потому использование дискурсивов здесь играет, скорее, положительную роль, привлекая внимание аудитории к содержанию речи.

Коммуникативная значимость дискурсивов подтверждается и тем фактом, что в интервью они встречаются как в речи ведущего, так и в речи интервьюируемого.

Анализируя текст указанного интервью, можно выделить следующие функции дискурсивов:

1. привлечение внимания слушателя к информативно значимой части высказывания.

В качестве примера можно привести дискурсив «also» (частотность употребления в данном интервью - 5), которое актуализирует для слушателя наиболее важные моменты в ходе интервью, либо сигнализирует о начале фразы, чем также подтверждает свою роль «актуализатора» значимой информации.

Выражения «Das muss ich sagen» и «In der Tat» (ча-

стотность употребления в данном интервью – 2 и 1 соответственно) свидетельствуют о потребности говорящего в иллюстративности сказанного либо в актуализации сказанного в качестве примера.

В схожей функции в интервью звучит наречие «Natürlich» (частотность употребления в данном интервью – 2).

2. функция стилизации речи

В качестве примера можно привести наречие «Doch» (оно появляется в интервью один раз). Возможно, А. Меркель, имея богатый опыт общения с удаленной аудиторией, избирает определенную речевую стратегию, при которой создается меньшая официальность общения. С другой стороны, А. Меркель не демонстрирует явного стремления стилизовать свою речь под разговорно-бытовую. Вероятно, тем самым объясняется однократное появление наречия «Doch» в ходе интервью.

3. функция поиска соответствий

В данном случае говорящий стремится подобрать или соотнести обозначенное им понятие с тем, что есть в системе понятий адресата.

Примерами могут служить наречия «Sozusagen», (частотность употребления – 2) и «Wahrscheinlich» (частотность употребления – 3). Несмотря на семантику неуверенности, неопределенности данных наречий, их функции в анализируемом тексте заключаются именно в пояснении, уточнении, конкретизации сказанного для более правильного восприятия аудиторией.

В речи телеведущего зафиксировано относительно малое количество дискурсивов, среди них «mit Sicherheit», «eigentlich», «denn», которые выполняют функцию привлечения внимания адресата, акцентируют на содержании высказывания.

Таким образом, в качестве выводов можно обозначить следующее:

В проанализированном интервью дискурсивы являются коммуникативно значимыми элементами, как для говорящего, так и для адресата. В целом, их роль сводится к стремлению воздействовать на массового удаленного адресата, привлечь его внимание, но без возможности проверки эффекта. Вряд ли можно объяснить употребление дискурсивов в анализируемом случае стремлением к благозвучию. Поскольку в качестве интервьюируемого мы имеем дело с опытным оратором, владеющим навыками дискурсивного моделирования в различных коммуникативных практиках, то употребление дискурсивов здесь, возможно, обусловлено переключением с одного кода общения на другой, стремление сделать речь менее официальной. Именно поэтому умеренное использование дискурсивов здесь играет положительную роль, «оживляя» речь, расставляя акценты и тем самым удерживая внимание аудитории.

В целом можно сказать, что факторы частоты употребления дискурсивов и характера передаваемой информации взаимообусловлены. Семантика дискурсивов ситуативно обусловлена и иногда противоречит исходной семантике слов и выражений, переходящих в разряд дискурсивов. Вследствие ситуативной обусловленности дискурсивы не воспринимаются как избыточные и выполняют определенные коммуникативные функции. Количество, набор и предназначение дискурсивов зависят от вида дискурса, избранной речевой стратегии говорящего, его статуса, эмоционального состояния и обстановки общения. Поэтому представленный нами перечень функций дискурсивов в устном масс-медийном дискурсе сделан на ограниченном количестве языкового материала и ни коим образом не претендует на завершенность.

Элементы с нечеткой семантикой присутствуют во всех типах устного дискурса, поскольку спонтанность, предопределяемая любой устной коммуникацией, обуславливает, в свою очередь, появление корректирующих, либо контактоустанавливающих лексических средств. Подробное изучение функций и значений элементов с нечеткой семантикой позволит расширить знания о процессе порождения устной речи, о процес-

сах программирования высказывания с позиций взаимосвязи звучащей и внутренней речи, иными словами, наличие в когнитивном пространстве говорящего определенных текстовых моделей, соотносящихся с реализацией определенного типа дискурса. Данный процесс точно определен словами В.Е. Чернявской: «Стратегии текстообразования, реализующиеся на уровне дискурса, есть суть взаимодействие между текстами на уровне ментальных процессов, подразумевающих использование в различных текстовых системах неких общих когнитивных и коммуникативно-речевых стратегий автора общения, реализацию общих операциональных шагов, установок, детерминирующих в конечном итоге определенную общность текстовых структур и их формальных элементов. Эти отношения предшествуют конкретной текстовой реализации, возникают и существуют как вокруг- и над-текстовый фон» [8, с. 15].

Рассмотрение семантики элементов с нечеткой семантикой в индивидуальном употреблении с междисциплинарных позиций может способствовать выявления универсальных характеристик, присущих различным языковым портретам говорящих, равно как и внести дополнительные черты в индивидуальные языковые портреты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дараган Ю.В. Функции слов-паразитов в русской спонтанной речи / Ю.В. Дараган // Русская филология: сб. научных работ молодых филологов. - 2000. - № 11 - С. 201-209
2. Ерофеева Е.В., Юшкова С.Е. Дискурсивные слова в устной спонтанной речи: социальное, индивидуальное и тематическое варьирование - Социо- и психолингвистические исследования - Вып. 9. - 2021 г. - С. 15-26.
3. Земская Е.А., Ширяев Е.Н. Устная публичная речь: разговорная или кодифицированная? - ВЯ. - 1980. - №2.
4. Кокошкина И.В. Десемантизированные элементы дискурса: функционирование, классификация, факторы употребления. автореф. . . дис. кан. наук. - Саратов, 2011. - 23 с.
5. Малов Е.М., Горбова Е.В. Дискурсивные слова в русской разговорной речи (на материале анализа спонтанной разговорной речи) // Труды Первого междисциплинарного семинара «Анализ разговорной русской речи» (АРЗ - 2007). СПб., 2007. С. 31-36.
6. Туркова К.Д. Речь совсем без слов-паразитов не воспринимается. / К.Д. Туркова// Московские новости - 2012. - Режим доступа: http://www.mn.ru/society_edu/20121026/329343553.html - (Дата обращения: 30.09.2019)
7. Сиротинина О.Б. Типы речевых культур и проблема кодификации норм. / Словарь и культура русской речи. К 100-летию со дня рождения С.И. Ожегова. - М., Изд-во «ИНДРИК», 2001. - С. 314-318.
8. Чернявская В.Е. Открытый текст и открытый дискурс: Интертекстуальность - дискурсивность - интердискурсивность / Лингвистика текста и дискурсивный анализ: традиции и перспективы: Сб. научных статей. - СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2007. - С. 7-26.
9. <https://www.dw.com/de/was-macht-angela-merkel-in-zukunft/a-58886526?maca=de-AS-content-outbrain>

© Ариас Анна-Мария (anmar-74@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОПОСТАВЛЕНИЕ ПРИЗНАКОВ ФЛЕКТИВНОСТИ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКЕ С ДРУГИМИ ЯЗЫКАМИ

Асланова Гюльнара Валех гызы

Диссертант, Гянджинский государственный
университет
g-aslan@rambler.ru

COMPARISON OF SIGNS OF INFLECTION IN THE AZERBAIJANI LANGUAGE WITH OTHER LANGUAGES

G. Aslanova

Summary: The agglutinative type of Azerbaijani language, which belongs to the family of Turkic languages due to its genealogical origin, has certain universal features, while the English language, which belongs to the Germanic language group, has an analytical-inflectional structure according to the typology.

According to the requirements of informatization in the English language environment, grammar and derivability are expressed in this language with the development of both prefixes, infixes or interfixes, as well as suffixes. In the Azerbaijani language, the latter suffixes developed, creating an agglutinative mechanism by creating a series. The analytical-inflectional process in the Azerbaijani language was temporary, but its primary elements remained at the bottom of the language.

Recently, as the tendency to conduct comparative-historical and comparative-typological research in Azerbaijani linguistics has increased, many interesting facts have been revealed about the existence of analytics in this language. However, of course, the examples obtained should not be considered as a final solution to the problem as a whole. In particular, although research on the issue of inflexibility in the Azerbaijani language is assessed as a successful work in this area, there is more work to be done, and unresolved issues are deeper. The study of this topic, of course, does not cover the whole area, but only serves to reveal the solution to the problem of a certain part of it.

Keywords: inflection, fusion, agglutination, affixality, infix, interfix, suffix.

Аннотация: Азербайджанский язык агглютинативного типа, и по генеалогическому происхождению принадлежит к тюркской языковой семье, а английский язык, входящий в группу германских языков, по типологии имеют аналитико-флективную структуру и определенные универсальные признаки. В соответствии с требованиями его информативности в среде английского языка в этом языке выражена грамматичность и производность с развитием как префиксов, инфиксов или интерфиксов, так и суффиксов.

А в азербайджанском языке в последнее время стали развиваться последователи, что привело к созданию агглютинативного механизма. Аналитико – флективный процесс в азербайджанском языке был преходящим, вместе с тем его первичные элементы продолжали оставаться в нижнем слое языка. В последнее время в Азербайджанском языкознании начинает возрастать склонность к проведению сравнительно – исторических и сравнительно-типологических исследований, в связи с этим было выявлено много интересных фактов о существовании аналитизма в этом языке. Но, конечно, полученные примеры не следует рассматривать как конечный результат, как решение этого вопроса в целом. В частности, несмотря на то, что исследования по вопросу флективности в азербайджанском языке оцениваются как успешные работы в этой области, предстоит проделать ещё гораздо больше работы стараться, чтобы глубже изучить нерешенные вопросы. Исследование данной темы, безусловно, не охватывает данную область в целом, а служит цели выявления вопросов решения проблемы только по определенной ее части.

Ключевые слова: флективность, слияние, агглютинация, аффиксация, инфикс, интерфикс, суффикс.

Основной целью исследования темы является анализ фактов о сходстве и универсальности элементов флективной деривации между азербайджанским и английским языками, как языками с разнообразной системой. Сравнительное исследование позволяет изучить однородные элементы, присущие языкам со сходной типологической структурой, и перспективы их развития. В то же время с применением сравнительного метода исследования можно добиться возможности формирования межъязыкового генетического сходства.

Именно при подходе к вопросам языковой генеалогии с точки зрения требований современного метода когнитивного языкознания можно говорить о том, что универсалии возникли в глубокой древности, на основе первичных знаний. Несмотря на то, что в современных

типологиях языка происходит много структурных изменений, выявить следы сходства первичных элементов становится возможным путем сравнительного анализа. Цель статьи также состоит в том, чтобы выявить сходства в рамках флективной деривации, существующих между различными подсистемами языков, которые остаются скрытыми, со многими вариациями, которые несут свой отпечаток в современную эпоху.

Флективность в агглютинативных языках

Для определения взаимосвязи флективности английского языка с азербайджанским, важно также обратить внимание на особенности флективности в азербайджанском языке. Это явление, в исследованиях по флективности в английском языке, обобщается и интерпретируется в контексте индоевропейских языков. Для сравнения в

исследованиях того же типа, проводят соответствующие сравнения и сопоставления Азиатских, Алтайских и Уральских языков. Также соответствующие примеры грамматических и деривативных изменений в конце слова о традициях флексии, сложившихся в древнеанглийском языке, встречаются и в других языках.

В английском языке деривативные функции флективности анализируются с приведением соответствующих примеров. Интересно, как показано, что в возникновении этого типа флективности суффиксы играют особую роль. Анализируются следующие примеры флективности, вызванной присутствием суффиксов, и в их основе делается соответствующий анализ: *readable-readability* (читаемый - охотно читаемый); *jump-jumped-jumpy-jumper* (пугливый, уверенный, нервный, нетерпеливый, беглый). Например, в современном английском языке о флективности, образованной суффиксами *look* (взгляд, взглянуть) от слова *looker* (сторож, охранник), *look in* (смотреть мимоходом, сплетничать); *looking* (поиск), *looker-on* (зритель, наблюдатель)¹. Несмотря на то, что существует любое количество исследований функциональности флективности в индоевропейских, Германско-германских и Хами-саамских и славянских языках, исследований о проявлениях этого явления в агглютинативных языках не так много. Основные исследования в этой области принадлежит А.А. Реформатскому. В его обширной статье, посвященной агглютинации и слиянию, в качестве основной причины возникновения флексии рассматривается принцип словокоренного подхода аффиксальных элементов. Известно, что аффиксальность не ограничивается только агглютинацией, так как аффиксальные элементы в грамматической структуре аналитико-флективных языков, как и в агглютинативных языках, являются важными элементами не только в том смысле, что они несут грамматическую функцию, такую как падеж, количество, принадлежность, причастие, но также считаются важными элементами в выражении деривативной функции. Так что, в статье А.А. Реформатского именно под названием агглютинативности речь идет о фузионных признаках аффиксальности, свойственных флективности в отдельных языках. Как показано здесь, фузиализм по-своему проявляется в отдельных языковых группах.

Фузиализм, в свою очередь, является признаком формирования флективизма. А.А. Реформатский при исследовании вопросов агглютинации и слияния указывает на три его характерные черты в аналитико-флективных языках. Первый характеризуется как слияние, которое происходит за счет префиксов, второй - элементов внутрисловного связывающего характера, а третий - за счет суффиксов. А в агглютинативных языках выражается мысль о том, что фузия имеет суффиксальный характер² [с.536; с.145-147]. Дело в том, что если в агглютинативных языках, в частности в тюркских, есть слова, не разделяемые по составу корней и суффиксов, то в этих языках

существуют своеобразные древние традиции флективизма и фузии. Как для аналитико-флективных языков характерно примыкание аффиксальных элементов к концу слова, так и для агглютинативных языков он имеет свои специфические способы. Дело в том, что в аналитико-флективных языках аффиксы не присоединяются к концу слова последовательно. Поэтому между их присоединением к корню слова и соединением нет резкой границы. В агглютинативных языках существует чередование суффиксов в конце слова. Поэтому суффиксы, как правило, могут свободно употребляться в конце слова и носить более расширительный характер. Например, при присоединении к слову *dəmir* суффикса - *çilik* и суффиксов -*çi* и *-lik* происходит самостоятельное отделение друг от друга. При этом самостоятельная обработка каждого отдельного суффикса не создает лексико-семантической аномалии. Это значение также можно легко отличить от суффикса -*lik*, если *dəmirçilik* формируется как слово, и слово *dəmirçi* используется самостоятельно. Но что касается самого слова *dəmir*, то его двусловное положение считается показателем того, что слово - исправление. Но в слове *dəmir* нельзя различить его начальный корневой и суффиксальный состав. В этом случае возникает тот факт, что слияние корень-суффиксной части слова образуется физиальным путем. А в слове *yazıçılıq*, если последовательно используются три словообразовательных суффикса, то вероятности, их свободного присоединения нет. Потому что не каждый суффикс может быть выделен независимо от состава слова: *yazıçılıq-yazıç-yazı-yaz*. Хотя были проведены исследования по слиянию корня и суффикса, можно сказать, что элементы исследования и анализа по слиянию корня- суффиксов носили почти описательный характер. Этот вопрос остается открытым, так что интересно, каковы причины слияния корня и суффикса? Правда, во многих исследованиях за основу берется предрасположенность к асемантизации корня, как причины соединения корня и суффикса. Но предположения о том, из чего возникла сама эта тенденция, остаются открытыми. Баба Магеррамли пишет, что "для всестороннего лингвистического анализа структуры корневых морфем, в первую очередь, необходимо восстановить архетипы этих морфем, определить соотношение синкретических и несинкретических корней, искать древние следы первичных форм, используя аналогичные материалы не только тюркских языков, но и языков, находящихся в длительном контакте с этими языками. Некоторые из древних корней слов архаизировались, некоторые асемантизировались, а некоторые сохранились в современных тюркских языках без каких-либо изменений. Возникновение характерных фонетических, лексических, морфологических особенностей у различных групп тюркских языков, входящих в алтайскую языковую семью, связано с их индивидуальным развитием"³ [с.272; с.47]. В некоторых исследовательских работах, когда речь идет о корневой части слова, в тюркских языках, в том числе в Азербайджанском, корневая часть

слова представлена как неизменяемая структура. Получается, что в этих языках корневая часть слова постоянна, переменные стороны состоят из суффиксальных конструктивных единиц. А во многих исследованиях, проводимых в связи с этим, ценится мнение о неизменяемости корня в тюркских языках.

Одной из основных причин возникновения изменений, флексий и слияний в корнях слов можно отметить недостаточный потенциал суффикса. Многие вопросы, связанные с определением типов языка, до сих пор не нашли своего решения, так как производные от суффиксов неодинаковы в отдельных языковых семьях. В том числе для более глубокого изучения вопроса о флексии и фузии необходимо более детальное изучение типов языка. В исследованиях Айтен Гаджиевой, в частности, подчеркиваются проблемы удовлетворения потребности в углублении отношения тюркских *аблауту* и *умлауту* к флексии ⁴ [с.18-24]. В постановке и интерпретации вопроса о слиянии в агглютинативных языках, в том числе в тюркских, важную роль сыграла статья А.Н. Кононова, посвященная вопросу фузии в тюркских языках.

Высказанные мнения и суждения о флексии и его формах, вариантах, конечно, нельзя расценивать как завершение исследований в этой области. Сколько бы об этом ни было сказано, написано, исследования в этом направлении будут продолжаться и впредь. Важность исследований по сравнению с различными систематическими языками заключается также в том, что вопросы, которые остаются неясными в одном языке, могут быть раскрыты с помощью общих элементов в другом языке. В таком случае можно сделать логические выводы о средствах выражения, составляющих парадигму флексии. Так же, как между английским и азербайджанским языками существуют типологические структурные различия, между ними существуют различия в организационных элементах по флексивной парадигме. Однако в парадигмах о флексии не является исключением и наличие склонения. Прежде всего, следует напомнить, что проблема флексии является составной частью лингвистической типологии. Отсутствие единого мнения по классификации лингвистической типологии затрудняет решение некоторых вопросов. В этой исследовательской работе, проводимой в сравнительном направлении, в связи с необходимостью установления логической последовательности и подтверждения соответствующих аргументов фактическими материалами, в классификациях по лингвистической типологии представляется целесообразным дать понятие аналитических языков и флексивных языков как аналитико-флексивных языков в одной классификации. Потому что, аналитические языки оснащены не только признаками аналитизма. Все аналитические языки имеют признаки флексивности, и наоборот, все флексивные языки окружены аналитическими парадигмами. В агглютинативных языках, в которых конечность является основ-

ной, невозможно отделить ее генетический структурный состав от аналитизма - флексивизма, и в то же время необходимо признать, что эти следы сохраняются в структурном составе нетронутого языка в явном или скрытом виде. Определение наличия явных элементов не вызывает затруднений, в то время как скрытые элементы определяются сравнением аналитико-флексивных парадигм. Внутреннее и внешнее типирование флексивных парадигм как результат всех преобразований вполне оправдано со структурной точки зрения. Внутренняя флексия считается тем типом флексии, при котором все изменения произошли в структурном составе слова. При этом типе флексии элементы, образующие флексию, происходят в рамках структурного состава слова. То есть в начало слова не входит какой-либо элемент. Деривативная функция обеспечивается изменением начального элемента. Изменение внутри слова приобретает деривативный характер, обеспечивая единство и единство слова. Изменение элемента в конце слова также не происходит отдельно от корневого состава слова и становится элементом внутрикоренного аффиксального характера. А внешней флексией считается такой вид флексии, при котором к началу слова присоединяется какой-либо элемент и составляет его неотъемлемую составную часть. В этом случае получается как бы новый корень производный от корня слова. А внутри слова образуется новая форма слова с участием элементов интерфиксного характера. Элемент, добавляемый к концу слова, не отделяется от состава слова, а обуславливает образование корня слова смежного, смежного состава. Флексивные элементы также вместе с деривативной функцией имеют грамматически - релятивистский характер. В результате флексии даже сами грамматические признаки незаметно превращаются в элементы деривативного характера, что более характерно для структуры агглютинативных языков. Так как процесс образования суффиксов в агглютинативных языках сопровождался интенсивностью, то переход от грамматики к лексикализации в них проходил гораздо быстрее. На современном этапе, когда азербайджанский язык вошел в Международное информационное пространство, когда информация усиливается, древние традиции флексивизма начали обновлять свои перспективы в современный период. Например, на основе современной информации лексический потенциал азербайджанского языка продолжает обогащаться *məktəbəqədər*, *məktəbdaxili*, *planetlərarası*, *şəhərləarası*, *sivilizasiyalararası* и другими многочисленными функциями. Наряду с этим продолжают традиции флексивных языковых единиц на основе традиций первичного информационного процесса азербайджанского языка. Так же, как в азербайджанском языке появились слова аналитического типа, соответствующие флексивности корня-суффикса, такие как *qıpqırmızı*, *sapsarı*, *gömgöy*, *dümağ*, *yamyaşıl*, *bomboz*, в то же время сформировались такие слова, как *tayqıç*, *taygöz*, *tayqanad*, *tayqol*, *taytaq*, исходный состав которых носит приставочный характер и корень вместе

составляют единое целое. Также за счет промежуточных суффиксов межфиксного характера, ставших средством внутреннего словообразования путем лексификации грамматических суффиксов, образовались такие слова, как *qazabənzər, göydəndüşmə, gözəgəlimli, dilişirin, qırdı-qaçdı, gülümsər*. В то же время в азербайджанском языке образовалось много слов, таких как *alçaq, alçal, eniş, yoxuş, arıq, qoltuq, qılıq, böyür, gəyir, asqır* которые образовались благодаря тому, что конечнопорожденные элементы объединились в корень и образовали корневое единство⁵ [184 с.; с. 140-147].

Как видно из анализа примеров сравниваемых языков, как в английском, так и в азербайджанском языках наряду с элементами внутренней флексии существовали процессы словоизменения методами, воплощающими внешнюю флексию. Отличие состоит в том, что в английском языке элементы аналитико-флективности время от времени активизировались и приобрели ведущий характер. Хотя в азербайджанском языке эти элементы в какой-то степени носили переходный характер, их следы не исчезли и сохранили свои первоначальные варианты.

ЛИТЕРАТУРА

1. <https://en.wikipedia.org/wiki/Inflection>
2. Реформатский А.А. Агглютинация и фузия. "Введение в языковедение" классический учебник. Москва, АСПЕНТ ПРЕСС, 2014, (536 с), с. 145-147
3. Məhərrəmli B. Türk dillərinin qədim leksikası. Bakı, Xəzər Universiteti, 2017, (272 s.), s. 47.
4. Hacıyeva A. Tipoloji deflimisiyada sinxronik və diaxronik yanaşma fərqliliyi və onun tipoloji sarma faktlarının təsbiti işindəki fəsadları haqqında. "Tədqiqlər", 2008, № 1, s. 18-24.
5. Yusifov M. Linqvistik tipologiya. Bakı, Elm və Təhsil 2017, 184 s.; s. 140-147.

© Асланова Гюльнара Валех гызы (g-aslan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Гянджинский государственный университет

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ КУМЫКСКОГО ЯЗЫКА

SOCIOLINGUISTIC PORTRAIT
OF THE KUMYK LANGUAGEB. Ataev
U. Abdullabekova

Summary: This article discusses the sociolinguistic portrait of the Kumyk language. The purpose of the study is to highlight the sociolinguistic characteristics of the Kumyk language on the basis of sociolinguistic studies.

The Kumyk language is an early-written, medium-numerous, medium-developed language, which has a mixed compact-dispersed way of settling the speakers of the Kumyk language.

In the field of education, it acts as a subject of instruction in primary and secondary schools. As a means of teaching, the functioning of the Kumyk language is limited to a certain set of disciplines of the philological cycle in higher education. The Kumyk language, like other state languages of Dagestan, is not used in important areas such as administration, office work, and official correspondence. «Kumyk-Russian bilingualism» is characteristic for speakers of the Kumyk language.

Keywords: Turkic languages, Kumyk language, sociolinguistic situation, language situation, languages of Dagestan, linguistic ecology.

Атаев Борис Махачевич

Д.филол.н., профессор, г.н.с., Дагестанский федеральный
исследовательский центр РАН
bm_ataev@mail.ru

Абдуллабекова Умсалимат Багаутдиновна

К.филол.н., н.с., Дагестанский федеральный
исследовательский центр РАН
irma-uma@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается социолингвистический портрет кумыкского языка. Научная новизна исследования заключается в описании социолингвистического портрета кумыкского языка на основе социолингвистических признаков.

Кумыкский язык является младописьменным, среднечисленным, средне-развитым языком, имеющим смешанный компактно-дисперсный способ расселения его носителей.

В сфере образования выступает как предмет обучения в начальной, основной и средней школе. Как средство обучения функционирование кумыкского языка ограничено некоторым набором дисциплин филологического цикла в высшей школе. Кумыкский язык, как и другие государственные языки Дагестана, не используется в важных сферах, таких как административное управление, делопроизводство, служебная переписка. Для носителей кумыкского языка характерен «кумыкско-русский билингвизм».

Ключевые слова: тюркские языки, кумыкский язык, социолингвистическая ситуация, языковая ситуация, языки Дагестана, лингвистическая экология.

Введение

С точки зрения социолингвистики полное, «стереоскопическое» представление о функционировании языка, его «социолингвистический портрет» можно получить, рассматривая всё многообразие экстралингвистических факторов, а упорядочить социолингвистическое описание позволяют классификационные схемы, основанные на выделении наиболее существенных и регулярных видов воздействия социума на язык.

Языковая политика в Российской Федерации сегодня основана на нормах Конституции РФ, а также Федеральном законе РФ «О языках народов Российской Федерации» от 25.10.1991 №1807-1 и Федеральном законе РФ «О государственном языке Российской Федерации» от 1.06.2005 №53-ФЗ, реализуется посредством законов о языках в республиках РФ. Законы о языках приняты в 19 из 22 республик РФ, не приняты в Дагестане, Крыму и Северной Осетии – Алании. В Конституции Республики Дагестан (1994) государственными языками республики признаны русский язык и языки народов Дагестана, всего вместе с русским 14 языков: аварский, агулский,

азербайджанский, даргинский, кумыкский, лакский, лезгинский, ногайский, рутульский, табасаранский, татский, цахурский, чеченский и русский языки.

Материалы и методы

Настоящая статья посвящена исследованию социолингвистической характеристики кумыкского языка. При анализе мы опирались на данные Всероссийской переписи населения 2010 года, а также социологические исследования, проведенные нами в городах и районах Республики Дагестан в 2021 году. При написании статьи использовались методы: анализ данных и обобщение.

Результаты и обсуждение

По переписи населения 2010 г. [4] в Российской Федерации проживало 503060 кумыков¹, из которых владеют кумыкским языком 388320 человек. Из общего количества кумыков в Республике Дагестан насчитывается 431736 кумыков, которые составляют 14,83% населения республики, из них владеют кумыкским языком 342580 человек.

¹ Статистические данные представлены на основании результатов Всероссийской переписи населения от 2010 года, так как результаты переписи 2021 года на момент написания статьи ещё не были опубликованы.

Общая численность республики Дагестан равнялась 2910249 чел. Кумыкский язык распространён в равнинной части Дагестана: г. Махачкала (133592 чел., 19,17% от всего населения), Карабудахкентский район (47393, 64,90% от всего населения), Буйнакский район (44861 чел., 61,12% от всего населения), Хасавюртовский район (43321 чел., 30,7%), г. Хасавюрт (36883 чел., 28,11%), Каякентский район (28357 чел., 52,43%), Бабаюртовский район (22067, 48,29%), г. Буйнакск (19274, 30,78%), Кумторкалинский район (16647, 67,00%).

Также кумыки компактно проживают в с. Виноградное Грозненского района и в с. Брагуны Гудермесского района Чеченской Республики, в с. Кизляр Республики Северная Осетия-Алания. В Северной Осетии-Алании проживают 16092 кумыков, из которых 13221 человек владеют своим родным языком. В Чеченской Республике проживают 12221 кумыков, из которых 10860 владеют своим родным языком.

Согласно переписи населения 2010 г., кумыкским языком в РФ владели 426212 человек: 388320 кумыков, 8944 аварцев, 6986 даргинцев, 6415 ногайцев, 5129 чеченцев, 2415 лезгин, 1806 лакцев, 1275 русских и др.

Для создания социолингвистического портрета кумыкского языка приведём некоторые социолингвистические признаки:

1. НАЛИЧИЕ / ОТСУТСТВИЕ ПИСЬМЕННОСТИ. Кумыкский язык относится к разряду **письменных**.
2. ДАВНОСТЬ ПИСЬМЕННЫХ ТРАДИЦИЙ. Согласно классификации, принятой в СССР, кумыкский язык относится к **младописьменным языкам**, которые получили письменность после 1917 г. Граница между понятиями «старописьменный» и «младописьменный» по отношению к языкам не всегда остаётся достаточно определённой [8, с. 4]. Это связано с тем фактом, что процессы историко-культурного плана сложны и многообразны, поэтому с трудом поддаются унификации и классификации [5, с. 25]. В 1928 г. был принят кумыкский алфавит на латинской основе. В 1928 г. сразу же после принятия нового алфавита, начался массовый выпуск литературы на кумыкском языке. В 1938 г. был принят новый кумыкский алфавит на основе русской графики. Однако письменность кумыкского языка появилась ещё в дореволюционное время. Наиболее древней формой кумыкской письменности следует считать «аджам», т.е. письмо на основе арабской графики. Следующий этап в формировании кумыкского литературного языка связан с изданием работы «Татарская грамматика кавказского наречия», созданная Тимофеем Макаровым [6]. Это пособие, определенное автором как грамматика, является целостным описанием грамматического строя ку-

мыкского языка середины XIX века. Зарождение и становление кумыкского письменного литературного языка связано с именами Ирчи Казака, М.Э. Османова.

3. ПРАВОВОЙ СТАТУС. Кумыкский язык – один из **государственных языков республики Дагестан**, не имеет статуса региональных государственных языков в других субъектах РФ, а именно в Чеченской Республике и Республике Северная Осетия-Алания.
4. КОЛИЧЕСТВО НОСИТЕЛЕЙ. Кумыкский язык относится к **среднечисленным** языкам.
5. СПОСОБ РАССЕЛЕНИЯ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКОВ. Для кумыкского языка характерен **смешанный компактно-дисперсный способ** расселения носителей кумыкского языка. Если ранее был характерен только компактный способ расселения кумыков, то в результате переселения части дагестанцев из горных и высокогорных районов в сёла на равнине (в районы отгонного животноводства) и дисперсно расселились, таким образом нарушили компактное проживание кумыков. Рассматривая вопрос способа расселения носителей кумыкского языка, надо отметить, что в Грозненском районе Чеченской Республики в с. Виноградное, Гудермесском районе с. Брагуны, в Моздокском районе Республики Северная Осетия-Алания с. Кизляр живут носители кумыкского языка. Такое расселение характеризуется как **компактный способ** расселения. Компактное проживание кумыков в Чеченской республике обуславливает контакты с чеченским и русским языками, в Северной Осетии-Алании – с осетинским и русским языками.
6. ПО ОБЪЁМУ ВЫПОЛНЯЕМЫХ ФУНКЦИЙ. Кумыкский язык относится к **среднеразвитым** языкам, как и другие основные языки Дагестана. Но, например, такие тюркские языки, как татарский, чувашский являются функционально развитыми языками, так как являются титульными языками своих республик. При этом два показателя помогают установить функциональный социолингвистический тип: демографическая и функциональная мощность.

Витальность кумыкского языка

Функциональные особенности языка тесно связаны с понятием витальности языка, то есть «способностью языка к дальнейшему развитию, изменению или сохранению структурных и главным образом функциональных качеств [10, с. 37]. Понятие витальности тесно связано с функциональными характеристиками языка. Другая классификация по функциональным характеристикам (институциональные языки, функционально развивающиеся языки, неблагополучные языки), пред-

ставлена в открытом англоязычном источнике данных о языках мира Ethnologue. В этом источнике данных представлены 4 уровня витальности языков (institutional, stable, endangered, extinct). Интересно отметить, что согласно Ethnologue кумыкский язык относится к группе стабильных (или функционально развивающихся) языков «stable» [12], в то время как аварский, даргинский, лезгинский, лакский языки относятся к уровню институциональных «institutional». Кумыкский язык и перечисленные языки Дагестана имеют почти одинаковые функциональные характеристики. Они не могут относиться к разным уровням витальности.

Витальность этнических языков измеряется шириной и интенсивностью их функционирования в общественно важных сферах общения. Очень важным показателем витальности является демографическая мощь языка, т.е. уровень владеющих этим языком в сопоставлении с общим количеством соответствующего этноса [7, с. 79]. Витальность кумыкского языка в Дагестане составляет 79,4%, в Чеченской Республике - 89%, в Республике Северная Осетия-Алания - 82%.

В общедагестанском континууме витальность кумыкского языка выше, чем витальность аварского языка - 78%, но ниже, чем даргинского - 83,4%, лакского языка - 82,1%, лезгинского - 88,5%, ногайского - 88,7% и табасаранского - 90%.

Кумыкский язык, как и другие государственные языки Республики Дагестан, кроме русского языка, хоть и объявлены государственными, не используются в важных сферах, таких как административное управление, делопроизводство, служебная переписка, что свидетельствует об их функциональной неполноценности. На кумыкском языке выходят газеты, существуют передачи на дагестанском теле- и радиовещании, издаётся художественная литература, функционируют интернет-сайты.

Использование кумыкского языка в СМИ (газеты, журналы)

При рассмотрении функционирования кумыкского языка в Российских СМИ следует обратиться к статистическим данным сравнительно с другими тюркскими языками [9]. Согласно данным Российской книжной палаты в 2020 г. на кумыкском языке было издано 7 газет, при числе номеров 222 и общим годовым тиражом в 488,5 тыс. экз. Среди них: «Ёлдаш» («Товарищ»), «Ас-салам» («Ас-салам»), «Бабаюртну янгылыкълары» («Бабаюртовские новости»), «Халкъны сеси» («Глас народа»), «Районну яшаву» («Жизнь района»), «Тюзлюкню шавласы» («Луч справедливости»), «Сарихум²» («Сарихум»). Те тюркские языки, которые функционируют в двухкомпо-

нентных социально-коммуникативных системах, имеют большее количество изданий: татарский - 163, башкирский - 46, якутский - 43, чувашский - 41, тувинский - 10, алтайский - 9, хакасский - 3, а в трёхкомпонентных и многокомпонентных социально-коммуникативных системах представлено меньшее количество изданий: кумыкский - 7, балкарский - 3, карачаевский - 3, ногайский - 2.

Относительно журналов, сборников и бюллетеней складывается похожая ситуация. Из вышеизложенных данных следует, что в 2020 г. на кумыкском языке было издано 3 журнала: «Тангчолпан» («Утренняя звезда»), «Дагъыстанлы къатын» («Женщина Дагестана»), «Къарчыгъа» («Соколёнок»), при числе номеров 17 и общим годовым тиражом в 12,60 тыс. экз. Те тюркские языки, которые функционируют в двухкомпонентных социально-коммуникативных системах, имеют большее количество изданий: татарский - 32, башкирский - 10, якутский - 10, чувашский - 5, тувинский - 2, алтайский - 1, хакасский - 1, а в трёхкомпонентных и многокомпонентных социально-коммуникативных системах представлено меньшее количество изданий: крымскотатарский - 12, кумыкский - 3, карачаево-балкарский - 2, ногайский - 3.

Кумыкско-русское двуязычие

Как известно, в многонациональном регионе двуязычие и многоязычие - это обязательное условие проживания разных этносов. На севере Дагестана роль средства межнационального общения до начала XX в. в основном выполнял кумыкский язык (обслуживал торгово-экономическую и хозяйственно-деловую сферу), аварский - на западе Дагестана и азербайджанский - на юге Дагестана. В дальнейшем, «с увеличением уровня социального, экономического, культурного взаимодействия возникает необходимость в общем языке межнационального общения, таким языком стал русский [11].

Дагестанские реалии связаны с большим числом типов билингвизма и полилингвизма. Такая модель развития дагестанско-русского двуязычия называется в статье Атаева Б.М., Ибрагимовой М.О. [2], как прогрессивная, сочетающая повышение национального самосознания носителей автохтонных языков - с одной стороны, углубленное изучение и активное использование языка межнационального общения республики с другой.

В настоящее время активно развивается «кумыкско-русский билингвизм», для которого характерны практика общения (внутрисемейного, группового), при котором в речевом общении превалирует русская лексика в городских условиях. Так как городская культура развивается в условиях глобализации, традиционной

2 Букв. «жёлтый песок».

культуре уже мало места в этом пространстве. Городская культура объемлет практически все области общения и информационного пространства. Кумыкский язык в городских условиях сохраняется лишь на уровне бытового общения старших поколений, родившихся в 1940-1950-е годы, и в местах компактного проживания кумыков в городе на уровне бытового общения младших и старших поколений, например, в г. Махачкала в посёлках городского типа Тарки, Кяхулай, Альбуригент. В сельской местности общение на кумыкском языке между старшими и младшими поколениями пока еще сохраняется.

Функционирование кумыкского языка в сфере образования

Русский язык является обязательным предметом Российской Федерации в школьном обучении. Он является языком обучения. В школах республики русский язык выступает как средство обучения. Русский язык является основным средством в сфере высшего образования. В сфере дошкольного воспитания на русском и кумыкском языках воспитываются дети, проживающие в сёлах компактного проживания кумыков. Мы не располагаем полными сведениями об использовании кумыкского языка в дошкольной сфере обучения.

В Дагестане в общеобразовательных организациях обучение ведётся на русском языке, но наряду с ним изучается один из государственных языков республики Дагестан. Изучение республиканского государственного языка рекомендовано в объёме не более 3 ч в 2 – 11 кл. (обычно уделяется 2 ч. на кумыкский язык, 1 ч. – на кумыкскую литературу), в 1 кл. – 1 ч. Кумыкский язык как предмет обучения функционирует с 1 по 11 классы.

Кумыкский язык изучается в школах с. Брагуны и с. Виноградное в Чеченской Республики, и в с. Кизляр Республики Северная Осетия – Алания. Например, в Брагунской школе Гудермесского района Чеченской Республики кумыкскому языку в 1 – 4, 5 – 9 классах уделяется 5 ч. (3 ч. – язык, 2 ч. – литература), в 10 – 11 классах 4 ч. (3 ч. – литература, 1 ч. – язык).

В 2018 г. были приняты поправки к Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ. Поправки вводят понятие русского языка как родного языка и выбор обучающимися, родителями несовершеннолетних обучающихся изучения родного языка из числа языков народов Российской Федерации, включая русский язык. Следовательно, учащиеся и их родители теперь могут выбирать русский язык в качестве родного языка. И это существенно изменит образовательный ландшафт России в пользу владения русским языком, и утраты родных языков.

Как средство обучения функционирование кумыкско-

го языка ограничивается некоторым списком дисциплин филологического цикла на направлениях подготовки 45.03.01 Филология, профиль подготовки «Отечественная филология (Русский язык и литература; родной язык и литература)» в Дагестанском государственном университете; 45.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) «Родной язык и литература» и «Иностранный язык» и «Родной язык и литература» и «Русский язык» в Дагестанском государственном педагогическом университете.

Как отмечает А.Н. Биткеева, «часто национальные языки республик, провозглашённые государственными языками, не обладают достаточно развитыми функциональными стилями, они не в состоянии выполнять те или иные общественные функции, нет условий для полноценного осуществления высшего образования на национальных языках в силу недостаточной разработанности терминологической системы и научного стиля этого языка» [3, с. 86].

С другой стороны, «развитие образования на национальных языках сдерживается отсутствием мотивации: можно хорошо знать язык, но не иметь возможности применить это знание, тогда как слабое владение русским языком ограничивает жизненные возможности, не в меньшей степени, чем в советское время» [1, с. 86].

Функционирование в городской среде

В сфере обслуживания, в деловой сфере кумыкский язык не используется в городской местности, может использоваться в сельской местности в местах компактного проживания кумыков. Использование кумыкского языка в семейных отношениях в сельской местности встречается чаще, чем в городах и посёлках городского типа. Носителями кумыкского языка за последнее время остаются представители старшего поколения. Межнациональные браки также способствуют утрате кумыкского языка.

В городских школах дети между собой говорят на русском языке, на кумыкском языке они могут разговаривать на уроках кумыкского языка и кумыкской литературы, в семье – с бабушками и дедушками. В сельских школах в местах компактного проживания кумыков ситуация намного лучше, между собой дети общаются на кумыкском языке.

Выводы

Для Дагестана характерна многокомпонентная экзоглоссная языковая ситуация. Согласно Всероссийской переписи населения 2010 года в РФ проживает 503 060 кумыков, из них владеют кумыкским языком 388 320 ч. Кумыкский язык распространён в равнинной части Да-

гестана, также компактно проживают в с. Виноградное, с. Брагуны Чеченской Республики и в с. Кизляр Республики Северная Осетия – Алания.

Кумыкский язык является одним из государственных языков Дагестана, относится к младописьменным, среднечисленным, среднеразвитым языкам, имеющий смешанный компактно-дисперсный способ расселения носителей кумыкского языка. Витальность кумыкского языка составляет 79,4% в Дагестане, 89% в Чечне и 82% в Северной Осетии.

На кумыкском языке выходят периодические издания (7 газет, 3 журнала), существуют передачи на дагестанском теле- и радиовещании на кумыкском языке, издаётся часть учебной литературы и художественная литература, функционирует национальный театр, функционируют интернет-сайты, осуществляется определённая религиозная деятельность (проповеди в мечетях, расположенных в местах компактного проживания кумыков).

Кумыкский язык, как и другие государственные языки Дагестана, не используется в важных сферах, таких как административное управление, делопроизводство, служебная переписка. В сфере образования выступает как предмет обучения в начальной, основной и средней

школе. Как средство обучения функционирование кумыкского языка ограничено некоторым набором дисциплин филологического цикла в высшей школе.

Для носителей кумыкского языка характерен «кумыкско-русский билингвизм». Миграционные процессы привели к низкому уровню владения родными языками молодёжи в равнинных районах. На утрату родного языка влияют смена поколений, русскоязычное школьное образование и дисперсионное расселение в городах.

Значительную роль играет экономический фактор, определяющий функциональный статус языков. Трудовая миграция заставляет людей двигаться в поисках работы в города и за пределы региона проживания, следовательно, стимулирует переход на доминирующие более престижные языки, снижается и демографическая, и коммуникативная мощности языков.

Этническая самоидентификация кумыков основывается на знании кумыкского языка. Благоприятными факторами для прогресса языковой ситуации и поддержки функциональных доминант являются: наличие письменных традиций, широта функционирования статусных языков, национальное самосознание и компактность проживания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов В.М. (2014) Языковая политика в России и мире // Языковая политика и языковые конфликты в современном мире. Материалы Международной конференции (Москва, 16 – 19 сентября 2014 г.). М. С. 11 – 24.
2. Атаев Б.М., Ибрагимов М. О. (2021) Прогнозирование сценариев развития бесписьменных дагестанских языков в многоязычном регионе. [Электронный ресурс] // Социоллингвистика. № 3 (7). С. 26–40. DOI: 10.37892/2713-2951-3-7-26-40. Дата обращения: 1 февраля 2022 г.
3. Биткеева А.Н. (2014) Национально-языковая политика России: новые вызовы, последние тенденции // Языковая политика и языковые конфликты в современном мире: Международная конференция (Москва, 16 – 19 сентября 2014 г.). М. С. 86.
4. Всероссийская перепись населения 2010 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm. Дата обращения: 1 февраля 2022 г.
5. Колесник Н.Г. (2020) Социоллингвистическая классификация языков // Закономерности социокультурного развития языков в полиэтнических странах мира: Россия – Вьетнам / отв. ред. Биткеева А.Н., Михальченко В.Ю., Нгуен Ван Хьеп. М.: ИМЛИ РАН. С. 18 – 41.
6. Макаров Т.Н. (1848) Татарская грамматика кавказского наречия. Тифлис: типография канцелярии наместника Кавказского. 157 с.
7. Михальченко В.Ю. (2020) Тенденции развития языковой ситуации в Российской Федерации // Закономерности социокультурного развития языков в полиэтнических странах мира: Россия – Вьетнам / отв. ред. Биткеева А.Н., Михальченко В.Ю., Нгуен Ван Хьеп. М.: ИМЛИ РАН. С. 73 – 88.
8. Младописьменные языки (1959). Отв. ред. Е.А. Бокарев, Ю.Д. Дешериев. М. – Л.: Наука. 503 с.
9. Российская книжная палата. Статистические показатели 2020 г. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <http://www.bookchamber.ru/statistics.html>. Дата обращения: 1 февраля 2022 г.
10. Словарь социоллингвистических терминов на русском, английском и вьетнамском языках (2020) // Закономерности социокультурного развития языков в полиэтнических странах мира: Россия – Вьетнам / отв. ред. Биткеева А.Н., Михальченко В.Ю., Нгуен Ван Хьеп. М.: ИМЛИ РАН, 2020. С. 461 – 703.
11. Языковая политика в контексте современных языковых процессов (2015) / От. ред. А.Н. Биткеева., М.: Азбуковник. 471 с.
12. Ethnologue: Languages of the world. Available at: URL: <https://www.ethnologue.com/language/kum>. Access date: 1.02.2022.

© Атаев Борис Махачевич (bm_ataev@mail.ru), Абдуллабекова Умсалимат Багаудиновна (irma-uma@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

REFLECTION OF THE NATIONAL WORLDVIEW IN GERMAN PHRASEOLOGICAL UNITS

K. Baymukhametova

Summary: At the end of the twentieth century, linguists' interest in phraseological semantics, the interaction of linguistic and extralinguistic factors in the structure of phraseological meaning, the specific features of national perception by set-expressions as cultural phenomena increased. This article is dedicated to the phraseological units of the German language reflecting the national world view of the German ethnos. Analysing the extralinguistic factors the author of the article identifies the most significant groups of the German phraseological units in national and cultural terms and examines the stable expressions from the standpoint of national mentality.

Keywords: phraseology, phraseological unit, national worldview, national mentality, linguistic and cultural semantics.

Баймухаметова Клара Ишмуратовна

*К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московский
государственный лингвистический университет»
klara0109@yandex.ru*

Аннотация: В конце XX века возрос интерес лингвистов к фразеологической семантике, взаимодействию лингвистических и экстралингвистических факторов в структуре значений фразеологических единиц, а также к проблеме специфики национального восприятия действительности посредством фразеологизмов как явлений национальной культуры. Данная статья посвящена национальному своеобразию фразеологических единиц немецкого языка, отражающих языковую картину мира германского этноса. Автор статьи на основе анализа экстралингвистических факторов выявляет наиболее значимые в национально-культурном отношении группы немецких фразеологических единиц и рассматривает выходящие в них устойчивые выражения с позиций национального менталитета.

Ключевые слова: фразеология, фразеологическая единица, национально-языковая картина мира, национальный менталитет, лингвокультурная семантика.

В настоящее время относительно новым и перспективным направлением современной лингвистики является изучение культуры и национального мышления народа через язык, а именно через исследование языковой модели мира того или иного этноса. Такое направление широко разрабатывается в многочисленных исследованиях таких ученых как Н.Д. Арунчунова, Е.Ф. Арсеньева, Г.А. Багаутдинова, В.Г. Гак, А. Вежбицкая, В.В. Колесов, О.А. Корнилов, Е.В. Падучева и др., которые собранным и проанализированным ими богатейшим материалом по конкретным языкам (английский, немецкий, японский, русский французский, польский и т.д.) доказали, что специфика национального мировоззрения может отражаться в фактах языка. Ведь каждый язык на протяжении своей истории впитывает в себя особенности обычаев и характера народа, который на нем говорит, факты его истории, т.е. все, что связано с этнографией коллектива. По словам Ю.Л. Оболенской, язык «является одним из признаков общности, по которому одну нацию отличают от другой, причем в характере языка отражаются национальный характер и менталитет, этнические стереотипы, особенности психики и национального самосознания» [2, с. 23].

На наш взгляд, именно фразеология, являясь отражением национально-языковой картины мира, под которой Ю.С. Степанов понимал «факт национально-культурного наследия, сознательное представление че-

ловека о мире, которое формируется не столько языком, сколько повседневным опытом» [3, с. 587]. Но мы бы добавили: и менталитетом, т.е. образом мышления и мировосприятия, присущем всей нации в целом. Как считает О.А. Корнилов именно менталитет нации лежат в основе человеческих представлений о мире и, следовательно, определяет поступки и поведение людей [1, с. 54].

Лингвокультурная семантика фразеологических единиц современного немецкого языка исследована крайне скупо. Немецкие языковеды изучают фразеологию в аспекте словообразовательных процессов языка, считая устойчивые единицы одним из подвидов сложных слов. А такой подход не позволяет рассматривать фразеологизмы как национально-культурный феномен, определяющий характер и жизненную позицию народа.

Исследуя фразеологический фонд современного немецкого языка с опорой на энциклопедические справочники и словари, мы пришли к выводу, что самой представительной в немецкой фразеологии группой фразеологизмов, в которых ярко представлена картина мира, созданная немецким менталитетом, является группа устойчивых выражений с компонентом-зоонимом. Образ представителя животного мира, входящий во фразеологический оборот, является символом, метафорой. Довольно часто такие единицы носят компаративный характер. К примеру, тщеславного, горделивого

человека немцы часто сравнивают, что отражается в следующих фразеологических единицах: *eitel, stolz wie ein Pfau sein, wie ein Pfau einherstolzieren* – «выступать павлином, важничать»; *wie ein Pfau (ein) Rad schlagen, sich wie ein Pfau spreizen* – «распускать хвост как павлин, важничать».

Наблюдения человека над поведением, повадками животных привело к тому, что внешний вид, действия и состояния представителей животного мира стали переноситься на деятельность и поступки человека. При этом животные образы одних фразеологизмов могут совпадать с таковыми у других народов, а образы других фразеологизмов являются национально идентичными. Так, например, в немецкой, как и в русской, культуре медведь символизирует неповоротливость, грубость, силу и неотесанность (*ein rechter Bär, plump wie ein Bär*), лиса является олицетворением хитрости, коварства и лицемерия (*ein alter (schlauer) Fuchs, da kommt der Fuchs zum Loch heraus*), а образ собаки входит в состав выражений, имеющих грубый оттенок и негативную семантику (*wie ein Hund leben, frieren wie ein junger Hund, auf dem Hund sein*). И в то же время у немецкого народа могут возникать совсем другие ассоциации в отношении того или иного представителя животного мира, что найдет отражение во фразеологии. В качестве примера можно привести образ соловья. У большинства народов к этой птице позитивное отношение (вспомним русское выражение «поет как соловей»). Однако, в немецкой языковой картине мира соловей вызывает отрицательные эмоции: *Nacknigal, ich hör die trapsen!* – «я вижу, куда ты гнешь!; это шито белыми нитками!».

В образовании немецких фразеологизмов довольно часто участвуют названия частей тела. Многочисленные исследования **показывают, что** высокий удельный вес соматизмов – общая черта многих, если не всех, фразеологических систем. При этом практически в каждом языке на первых местах по фразеобразовательной активности оказываются слова, обозначающие руку, глаза, голову. Эти компоненты – фразеологические единицы (ФЕ) относятся в своем самостоятельном употреблении к высокочастотной зоне лексического состава, к его наиболее древней, исконной и социальной значимой части.

В немецкой фразеологии очень много единиц, компонентом которых являются органы, принимающие информацию извне – глаза, уши, нос: *die Furcht hat tausend Augen* – «у страха глаза велики»; *bei ein Auge zudrücken* – «закрывать глаза на что-л.»; *die Ohren zuhalten* – «заткнуть уши», *die Ohren steifhalten* – «держат ухо остро»; *nicht über die eigene Nasenspitze hinaussehen* – «не видеть дальше своего носа».

Язык – орган, отвечающий за речь, поэтому на него ссылаются, когда речь идет о способности говорить: *die Zunge im Zaum halten* – «держат язык за зубами», *dieses*

Wort liegt [schwebt] mir auf der Zunge – «это слово вертится у меня на языке».

Немецкие фразеологизмы с компонентом *Herz* имеют в своей основе положительную семантику, т.к. сердце – это основа любви, милосердия, доброты: *etw. kommt von Herzen* – «сделано от чистого сердца», *etw. geht j-m zu Herzen* – «находит путь к чьему-л. сердцу».

Однако, большинство компонентов-соматизмов входят в состав ФЕ как с положительной, так и с отрицательной семантикой. К ним относится, например, соматизм *Hand*. Сравним: *“auf Händen tragen”* («носить кого-л. на руках») и *“sich in die Hände arbeiten”* («преследовать свои цели»).

Руки в немецкой языковой картине мира связаны с трудом, с мастерством, умением. *“wir wollen jetzt in die Hände”* («Давай-ка работать, засучив рукава»), – говорят немцы. Ничего похожего на русскую поговорку «Дураков работа любит» у немцев быть не может.

А что может быть надежнее верных рук человека, с которым собираешься связать свою судьбу? Поэтому о помолвленной или замужней женщине говорят, что она *“in festen Händen”*.

И в то же время руки могут нести зло. Как говорят некоторые исторические факты, еще в средние века в Германии взяточничество имело масштабы национального бедствия. Отсюда и появились такие фразеологизмы: *“j-m etw. in die Hände spielen”* – «подсунуть кому-л. что л.», *“mit beiden Händen nach. etw. (zu)greifen”* – «попасть(ся) в чьи-либо руки», *“mit leeten Händen kommen”* – «приходить с пустыми руками», *“es zuckt j-m in den Händen”* – «руки чешутся».

Каждый немецкий фразеологизм есть часть национальной культуры, выражающейся в языке. Через фразеологические единицы мы не только можем познать историю нации, но и раскрыть ее характер, особенности национального менталитета.

Национально-культурный аспект исследования языковых единиц позволяет углубить и расширить содержательную сторону богатейшего фразеологического материала любого языка, в том числе и немецкого, а конкретный анализ отдельных ФЕ позволяет ответить на вопрос, где и в какой степени проявляется наиболее ярко национальное своеобразие немецких фразеологизмов.

Итак, фразеология – наиболее важный пласт лексической системы языка, уникальный лингвистический феномен в немецком языке, отличающийся яркой выразительностью, образностью и эмоциональностью. Но,

на наш взгляд, изучать фразеологический фонд немецкого языка следует, прежде всего, в рамках сопоставительной лингвистики, поскольку именно сопоставительный метод помогает выявить национально-культурную

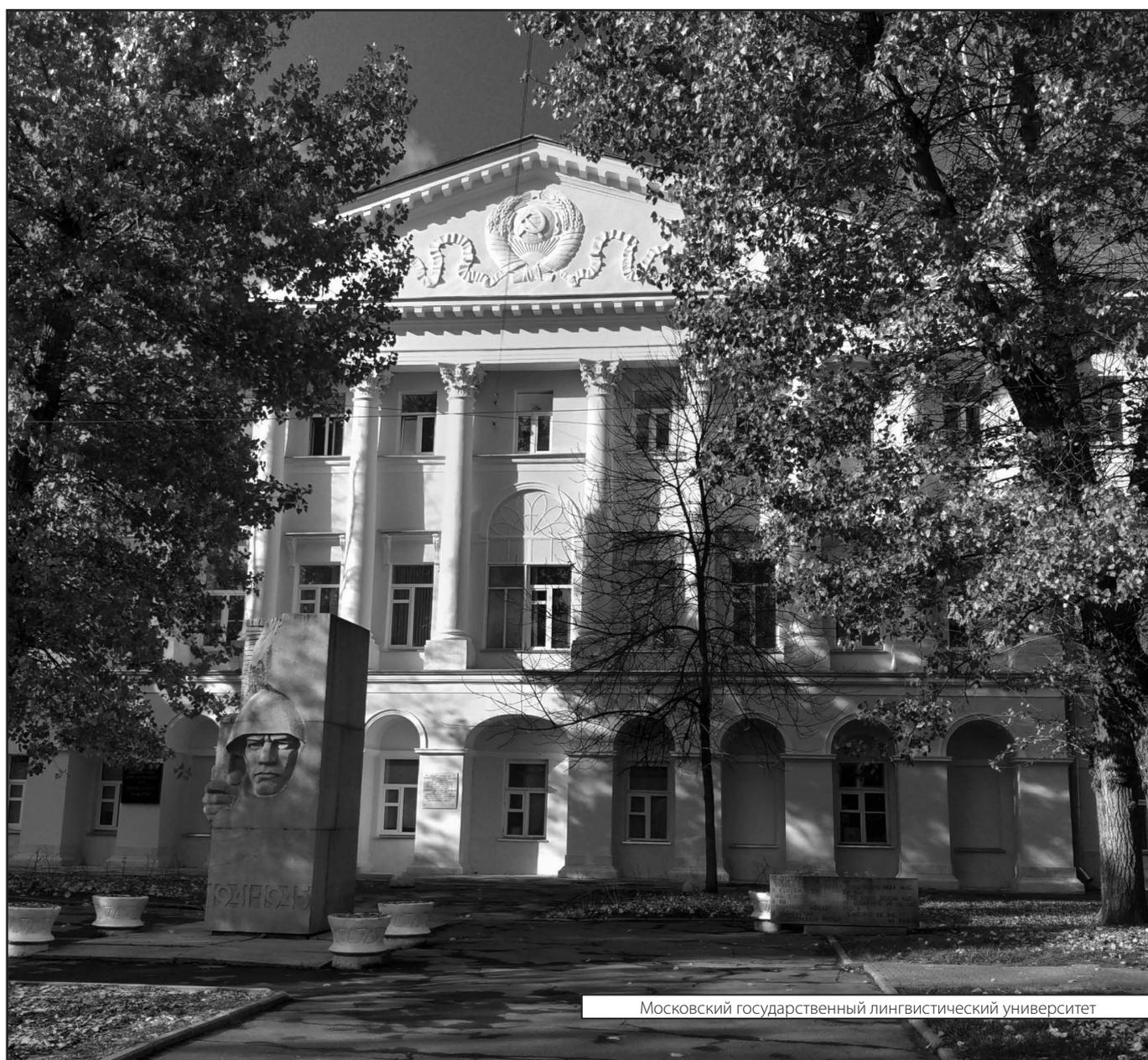
специфику различных картин мира, что способствует совершенствованию так называемого «диалога культур», в рамках которого осуществляется межкультурная коммуникация.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корнилов О.А. Доминанты национальной ментальности в зеркале фразеологии. // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2007. - № 2. – С. 53 – 66.
2. Оболенская Ю.Л. Художественный перевод и межкультурная коммуникация. – М.: Высшая школа, 2006. – 335 с.
3. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. – М.: Языки русской культуры, 2001. – 990 с.

© Баймухаметова Клара Ишмуратовна (klara0109@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный лингвистический университет

ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА В РУССКИХ СОВРЕМЕННЫХ ПАРЕМИЯХ

HUMAN HEALTH IN MODERN PROVERBS

K. Vasileva

Summary: The article is devoted to the description of the semantic features of the transformed proverbs about human health. The emergence and existence of these language units allows us to trace the modern attitude of society to the health issues. The object of the study is transformed proverbs about human health. The subject of the study is modern ideas of society about health.

Keywords: paremia, proverb, folk sign, transformed paremia, human health.

Васильева Ксения Николаевна

Независимый исследователь

knvasileva92@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена описанию семантических особенностей трансформированных паремий, объединенных темой здоровья человека. Возникновение и бытование данных языковых единиц позволяет проследить современное отношение социума к проблеме здоровья. Объект исследования – трансформированные паремии на тему здоровья человека. Предмет исследования – современные представления общества о здоровье.

Ключевые слова: слова: паремия, поговорка, народная примета, трансформированная паремия, здоровье человека.

Введение

Здоровье – одна из важнейших ценностей для человека. На протяжении веков люди старались беречь свое здоровье. Народная мудрость гласит: *Здоровье дороже денег; Здоровью цены нет; Здоровье всему голова; Здоровье горы своротит*. «Здоровье относится к разряду высших, универсальных ценностей, так как оно имеет непреходящее, всеобъемлющее и вневременное значение» [9, с. 62].

Поскольку язык всегда ретранслирует все важные для человека ценности, тема здоровья в совокупности его составляющих (пищевые склонности и привычки, здоровый образ жизни, режим дня и т.д.) также широко представлена в русском языке, что выявляется, в частности, при изучении семантики паремиологических и диалектных языковых единиц, которые в наибольшей степени отражают особенности национальной языковой картины мира, являясь ценнейшими источниками сведений о мировосприятии и культуре народа [4–7, 9].

Изменяющаяся под влиянием временного, экономического и других факторов ценностная картина мира человека, без сомнения, вносит коррективы и в представления о здоровье, его значении как глобальной социальной проблемы. Антипоговорки, активно исследуемые лингвистами, предоставляют интересный языковой материал, по которому можно проследить те или иные изменения в осознании сложившихся в традиционной паремиологии представлений о здоровье и отношении к нему в современном социуме.

Цель данной статьи: описать современные представления о человеческом здоровье, представленные в трансформированных паремиях.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи: 1) проанализировать семантику современных паремий на тему здоровья; 2) выявить ценностные представления о здоровье в трансформированных паремиях.

В работе были использованы следующие методы: метод сплошной выборки трансформированных паремий на тему здоровья, описательный метод и метод компонентного анализа.

Материалом для исследования послужили трансформированные паремии о здоровье, представленные в интернет-дискуссе (anekdotovstreet.com, shytok.net, anekdot.ru и др.).

Под трансформированными паремиями мы понимаем любое преднамеренное изменение народной паремии, а также образование окказиональных единиц по модели узальной языковой единицы [3, с. 146].

Давняя популярность этого жанра [2, с. 7] получает расцвет в эпоху интернета. «Интернет стимулирует языковое творчество, фантазию и развивает креативные способности пользователей, что особенно ярко проявляется при модификации ими паремий» [1, с. 98].

Образ жизни человека в современном социуме, связанный с новыми технологиями, видами коммуникаций, ценностными установками и стандартами, жизненным восприятием, требует, на наш взгляд, кодирования в новых изречениях того, что востребовано, необходимо отражает уже современный образ жизни человека, согласуется с мыслями и суждениями живущего в настоящих реалиях множества людей, сохраняя и передавая новый опыт, как это всегда было характерно для паремий традиционных, выражающих народное мнение. Та-

кой потребности и отвечают трансформы – поговорки и приметы. Несомненно, сказанное относится также к проблеме здоровья в связи с изменившимися пищевыми привычками, рационом питания, режимом работы и отдыха, разнообразием позиций по поводу способов заботы о здоровье и пр.

Научно-технический прогресс позволил медицине шагнуть далеко вперед. Современные методы лечения, инновационные лекарственные препараты могут помочь излечить многие болезни, а также увеличить продолжительность жизни. Появляется потребность «озвучить» новые установки и категории философии здоровья в XXI веке.

Нам кажется, активно представленные в интернет-пространстве трансформированные паремии на тему здоровья иллюстрируют эту мысль.

Восприятие и осознание здоровья как базовой ценности актуально и в современном социуме, что в полной мере подтверждается взрывным ростом антипоговорок как некой защитной лингво-психологической реакции, отражающей такую новую для человечества реалию, как коронавирусная инфекция COVID-19. Губительность пандемии потрясла людей своими разрушающими привычный образ жизни шокирующими последствиями, актуализировав неоспоримость важности здоровья для человека. Огромное количество нового языкового материала, в частности трансформированных паремий, позволило лингвистам уже в 2021 году издать «Словарь русского языка коронавирусной эпохи» [8].

Как результат такого осмысления в трансформах советуют следить за своим здоровьем, пока не стало слишком поздно: *Если не бегаешь, пока здоров, придётся побегать, когда заболеешь; Если постоянно забывать о своем здоровье, оно останется только в памяти; Если пришла пора подумать о здоровье, значит, уже поздно; Если следить за своим здоровьем, то будешь хотя бы знать, куда оно ушло; Тяжело в лечении, легко в гробу...* Традиционные паремии также богаты советами по сохранению здоровья. «Жизнь и здоровье являются главнейшими ценностями человека, именно поэтому в паремиях содержится столько советов для поддержания крепкого здоровья на протяжении всей жизни» [9 с. 63]: *Держи голову в холоде, живот в голоде, а ноги в тепле* и под. Однако в отличие от традиционных паремий антипоговорки о здоровье не дают конкретных рекомендаций.

Современные трансформы подсказывают, что есть определенные признаки, по которым можно определить, что со здоровьем возникли проблемы: *Если знакомые начинают регулярно спрашивать сфотографироваться с тобой на память, интересуются*

размером обуви и тем, какие цветы тебе нравятся больше всего, то пора всерьез задуматься о собственном здоровье; Плохая примета, если врач после обхода целует вас в лоб...

Кроме того, трансформы отмечают объективные причины проблем со здоровьем, например, возраст или плохая наследственность. Если вы старше пятидесяти, то вы априори не можете быть здоровым: *Если вам за пятьдесят, и вы только что проснулись, и у вас ничего не болит, значит, вы уже умерли.*

Также человек и современная медицина не могут в полной мере контролировать длительность человеческой жизни, здесь сильное влияние оказывают гены: *Чтобы стать долгожителем, нужно тщательно выбирать своих предков.*

Интересна передаваемая в трансформах информация о влиянии на состояние здоровья долготерпения и чрезмерного труда: *Терпенье и труд – здоровью капут.*

Утрата здоровья может быть сопряжена с вредными привычками. Принято считать, что одной из таких привычек является чрезмерное употребление алкоголя, алкоголизм.

Тема пьянства широко представлена и традиционными паремиями. Но «большая часть паремий позволяет говорить о том, что пьянство оценивается русскими отрицательно. Оно связано в представлении народа с бедой, злом: Много вина пить – беде быть; Много пить – добру не быть. Следует отметить, что в паремиях обращается внимание на количество выпитого – много. Чрезмерное потребление вина порицается» [7 с. 490]. Справедливости ради следует добавить, что в традиционной паремиологии «выделяется группа паремий, в которой пьющий человек оправдывается (И курица пьет; Сегодня пьян – не велик изьян) и ставится народом не на последнее место по своей испорченности. Эта группа характеризуется снисходительным отношением к пьянству» [7, с. 492].

Встречаются также поговорки и поговорки, обращающие внимание на расслабляющее и раскрепощающее свойство спиртного: *Где вино, тут и праздник; Пей – тоска пройдет; Спасибо кувшину, что размыкал кручину.*

Современный взгляд на употребление алкогольных напитков несколько отличается от традиционного. Губительное влияние алкоголя на организм уже давно доказано учеными и медиками. Тем не менее примеры трансформов, которые бы указывали именно на пагубность алкоголя, очень малочисленны: *Чем больше у человека друзей, тем больше у него посажена печень; Если бы у печени руки были, они бы горло задушили; Закат в*

облаках – зимой жди снегопада. Неделю заката не видел – пора со спиртным завязывать; Если часто поправлять здоровье (употреблять алкоголь), то на это никакого здоровья не хватит.

Алкоголь продолжает оставаться важной культурной составляющей для русских людей, что и зафиксировано в трансформированных паремиях: Самая плохая примета на Руси – разбитая бутылка водки.

Алкоголь помогает людям сделать жизнь приятнее, легче справиться с проблемной действительностью: Если трезво смотреть на вещи, невольно хочется выпить; Ужин становится намного приятнее, если готовя на стол, пользуются не только ножом, но и штопором; Перед дальней дорогой нельзя зашиваться от пьянства – дорога будет трудной и невозможно скучной; Чтобы красота спасла мир, нужно много водки.

Трансформы настаивают, что в некоторых обстоятельствах избежать пьянки попросту невозможно: Если пьянку нельзя предотвратить, тогда надо её возглавить. А по количеству выпитого алкоголя можно выявить внутриличностные конфликты: Если после пьянки осталось спиртное, значит, внутри коллектива существуют проблемы.

Часто трансформированные паремии указывают на то, что в современном социуме предпочтение отдается крепким алкогольным напиткам: Кто к нам с пивом придет, тот за водкой и побежит. Кроме этого, русский человек не брезгует даже некачественным алкоголем: Если этикетка на предложенной водке наклеена небрежно, бутылка залепана каплями клея, акцизной марки нет, на поверхности плавают радужные пятна – это должно вас насторожить. Такую водку следует пить крайне осторожно.

Обычно все увеселения с алкоголем заканчиваются сильным опьянением: Когда долго пьешь в меру, то обычно напиваешься в хлам; Сколько гостей не корми, он всё равно напьётся.

Трансформы отмечают негативные последствия злоупотребления алкоголем. Когда человек пьян, он перестает себя контролировать: Бухая голова ногам покоя не дает; Что упало, то бухало. В состоянии алкогольного опьянения люди могут совершать необдуманные поступки: Если на утро телефон запрашивает PUK код – пьянка удалась; С кем напьёшься – с тем проснёшься; Быть пьяной на вечеринке – к пополнению в семье. Но трансформы призывают не бросать пьяных товарищей: Мы в ответе за тех, кого напоили!

После пьянки наступает похмелье: Утро вечера бодрее. Данное состояние сопряжено с плохим само-

чувствием – головной болью и тошнотой: Если вечером хорошо встретил конец света – то на следующее утро будешь жалеть, что он не наступил; Если утром всташь с левой ноги, то день пройдет хорошо. Если с правой – еще лучше. А если вообще встать не можешь, то хорошо было вчера; Если Вы утром проснулись в ботинках, значит, будет болеть голова.

Для облегчения недомогания люди часто обращаются к народным средствам. И народным средством, как это ни парадоксально, выступает опять же алкоголь: Лед трещит – мороз будет, голова трещит – опохмел будет; Если на тебя с утра из зеркала смотрят три монстра – поправь трельяж и опохмелись.

Алкоголь может выступать как лечебное средство не только при похмелье, но и просто при плохом самочувствии: Если вы смотрите на вилку и видите в ней бутылку, значит пора поправить здоровье; Если вы вдруг себя плохо почувствовали, сожмите виски пальцами и начинайте медленно вращать по часовой стрелке... А затем выпейте его.

Более того, умение пить включается в набор характеристик здорового человека: Если вы здорово пьете, здорово материтесь, имеете здоровое чувство юмора, значит, вы здоровый человек.

Значительная часть паремий-трансформов фиксирует внимание на состоянии психического здоровья человека в современном обществе и самого общества в целом. В этом нам видится их специфика: Чтобы убедиться, что наше общество больное, достаточно посмотреть, сколько стало вокруг аптек; Если тебя выписали из сумасшедшего дома, это еще не значит, что тебя вылечили. Просто ты стал как все.

Общество изобилует различными психическими расстройствами – панические атаки (Паническая атака с возу – кобыле легче), невроз навязчивых состояний (Один раз дверь запри – семь раз проверь), депрессия (Депрессия не волк, в лес не убежит); повышенная тревожность (Семь раз тревожься, один раз паникуй), перфекционизм (Семь раз отмерь, один раз страдай от перфекционизма). При психологическом заболевании могут возникать галлюцинации: Не так страшен чёрт, как тот, кто его видит; Если лошадь говорит тебе, что ты сумасшедший, то так оно и есть; Одна голова хорошо, а две – уже патология; Если зимою появятся три солнца – будет холодно. Если летом появятся три солнца – пора к врачу.

Трансформы называют ряд причин психических расстройств, где на первом месте находится окружающая человека современная действительность: Чтобы мир казался нормальным, надо быть сумасшедшим; Если человек абсолютно всем доволен и всегда счастлив, то он не

только часов не наблюдает, но и сам наблюдается у психиатра; Всё, что нас не убивает, делает из нас людей с нездоровым образом мышления и чёрным чувством юмора.

Причиной может послужить чрезмерная забота взрослых о ребенке: У семи нянек дитя с гиперопекой.

Трансформы также фиксируют и физические недуги, распространенные в современном обществе, такие как: малокровие: Бледный цвет Луны предвещает обильный снегопад, бледный цвет лица предвещает малокровие, грибок: Подошвы чешутся – к дороге. Ко врачу. От грибка лечиться, головная боль: Если голова болит – значит, она есть; ухудшение зрения и слуха: Видна яркая молния, а грома не слышно – к покупке слухового аппарата; Солнце закатывается большим и красным – к хорошей погоде. Солнце закатывается большим и красным ежедневно – к покупке более сильных очков, как ни странно – педикюлез: Если перхоть двигается – это вши!

Современной проблемой здоровья, зафиксированной трансформированными паремиями, является проблема лишнего веса: В здоровом теле здоровый дух размещается с большим трудом. Способы похудения, призванные решить эту проблему и популярные в социуме, особенно среди молодежи, могут быть довольно жесткими: Если хочешь похудеть, ешь все, но ничего не глотай. Но необходимо помнить, что такие диеты могут привести к летальному исходу: Чем круче диета, тем легче гроб.

Трансформированные паремии активно транслируют общественную позицию и оценку различных острых социальных проблем, в частности, относящихся к системе здравоохранения в стране.

Современные паремии довольно саркастичны по отношению к такой уважаемой профессии, как врач, поскольку они смотрят на врачей сквозь призму современного общества, в котором главное – это получить прибыль: Если исправно платить врачу, болезнь может стать хронической; Чем больше врачей посещаешь, тем больше болезней они находят; Зимой много больших сосулек – будет хорошая выручка у докторов; Плох тот врач, который покупает коньяк; Комплексам – время, психологу – час 7000 р.; Один психоаналитик хорошо, а два лучше.

Медицинские услуги дороги: Не так страшна болезнь, как плата за лечение. Некоторые их виды практически недоступны из-за неподъемных цен на них. Особое

внимание в трансформах уделяется стоматологам: Сколько дантиста не корми, все равно в рот смотрит; Если бы зубная паста реально помогала от кариеса, стоматологи бы ее уже запретили. Стоматологи, как и пластические хирурги, – высокооплачиваемая специальность: Когда удаляете в стоматологии зубы, то обязательно забирайте их с собой. А то стоматологи кладут ваши зубы себе под подушку, и зубная фея приносит им деньги. Поэтому стоматологи такие богатые; Не родись красивой, а родись в семье владельца клиники пластической хирургии. И богатой будешь, и красивой станешь.

Помимо дорогостоящего лечения, трансформы указывают на негативные последствия оптимизации здравоохранения, например, долгие часы ожидания приема врача: Если думаете, что время – лучший лекарь, значит, вы никогда не сидели в приемной врача.

Сюда же можно отнести и непрофессионализм многих врачей, нарушение ими врачебной этики. По действиям психиатра можно определить надвигающуюся опасность: Если вы видите в больнице бегущего психиатра, то постарайтесь не отставать от него. А по определенным действиям пациентов оценить деятельность гинеколога: Если при первой же встрече с вами все женщины сбрасывают с себя всю одежду, значит вы пожилой гинеколог.

Транслируемый современными паремиями основательно укоренившийся стереотип о неразборчивом почерке врачей предстает как предостережение пациента, увидевшего разборчивый почерк в своем рецепте, от врача-мошенника или врача-пьяницы: Если доктор выписал вам рецепт разборчивым почерком, будьте осторожны, возможно, это не доктор; Если у врача красивый почерк, значит диплом – поддельный. Особенно, если и в дипломе почерк красивый; Если, выйдя от врача, вы можете понять, что написано в рецепте, значит, врач был пьян.

Высмеивается теоретическая возможность плана по эвтаназии: Если в России разрешить эвтаназию, то медиков обяжут выполнять по ней план.

Таким образом, широко представленная трансформированными паремиями тема здоровья позволяет говорить не только о фиксировании в их содержании вневременных ценностей и универсалий, касающихся здоровья, но также и о выявлении специфического в его восприятии, обнаружении «болевых точек» этой проблемы и их оценки в современном социуме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абуханова А.Г. Модификации паремических единиц в интернет-дискурсе / А.Г. Абуханова, Е.С. Зубкова. – Текст : непосредственный // Современная филология : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2014 г.). – Т. 0. – Уфа : Лето, 2014. – С. 97-103. – URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/108/5806/> (дата обращения: 28.05.2020).

2. Вальтер Х., Мокиенко В.М. Антипословицы русского народа. М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2010. – 576 с.
3. Васильева К.Н. Гендерные стереотипы в современных приметах / К. Н. Васильева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4 (157). – С. 146-151.
4. Кудлаш М.В. Лингвострановедческий аспект использования русских пословиц и поговорок о здоровье / М.В. Кудлаш // Язык. Общество. Медицина : сборник материалов XX Республиканской студенческой конференции «Язык. Общество. Медицина» и XVII Республиканского научно-практического семинара «Формирование межкультурной компетентности в учреждениях высшего образования при обучении языкам» [Электронный ресурс] / отв. ред. Е.П. Пустошило. – Электрон. текстовые дан. и прогр. (объем 5,3 Мб). – Гродно: ГрГМУ, 2021. – С. 375-378.
5. Маркина Л.В., Якушевич И.В. Человек в диалектном мире: деревенская диета /Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 10 (153). С. 135-141.
6. Маркина Л.В. Из наблюдений над словообразованием существительных в словаре русских говоров на территории Мордовии // Филологические заметки: межвуз. сб. науч. работ. Саранск, 1993. С. 63–66.
7. Рожкова Е.А. Семантические особенности паремий о пьянстве / Е.А. Рожкова // Диалог культур – диалог о мире и во имя мира: материалы IX Международной студенческой научно-практической конференции «Диалог культур – диалог о мире и во имя мира» (г. Комсомольск-на-Амуре, 09 апреля 2018г.). – Электрон. текст. дан. (5,71 Мб). – Комсомольск-на-Амуре: АмГПГУ, 2018. – С. 490-493.
8. Словарь русского языка коронавирусной эпохи. Сост. Х. Вальтер, Е.С. Громенко, А.Ю. Кожевников, Н.В. Козловская, Н.А. Козулина, С.Д. Левина, В. М. Мокиенко, А.С. Павлова, М.Н. Приемышева, Ю.С. Ридецкая / Ред. коллегия Е.С. Громенко, А.С. Павлова, М.Н. Приемышева (отв. ред.) Ю.С. Ридецкая / Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. – 550 с.
9. Троян С.В. Реализация концептуальной оппозиции «больной – здоровый» в паремиологическом и фразеологическом фондах русского языка / С.В. Троян // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – №1 (23). – С. 61-66.

© Васильева Ксения Николаевна (knvasileva92@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИМЯ СОБСТВЕННОЕ КАК РЕПРЕЗЕНТАНТ КОНЦЕПТА *ЯВЛЕНИЕ*: КОРПУСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

PROPER NAME AS A REPRESENTATIVE OF THE CONCEPT *PHENOMENON*: CORPUS RESEARCH

A. Golovanevskiy
O. Pechenkina
N. Troshina
T. Fedorova

Summary: The concept PHENOMENON generalizes many ideas about the reality around us, including about a person as a unique person who has manifested himself in any field and left a mark on the history and culture of the people. The study of a proper name that nominates such a person becomes relevant within the framework of modern cognitive science, which reveals the mechanisms of semantic variation of onyms and reveals the mental processes associated with them. The purpose of the work is to reveal the specifics of the use of proper names as representatives of the concept PHENOMENON. Using the corpus method and the oppositional method, the article analyzes the ways of linguistic expression of the concept PHENOMENON in the interpreted authorial contexts recorded in the main subcorpus of the National Corpus of the Russian Language (hereinafter referred to as the NCRL), mainly anthroponyms - the subjects of bisubstantive sentences with the predicate phenomenon. The article shows that the names-phenomena can be such signs, behind which there is a public recognition of the denotations expressed by them; It was revealed that proper names-phenomena, which are representatives of the concept PHENOMENON, enter into opposite relations and are characterized by a number of features that are significant for the representation of the concept.

Keywords: phenomenon, proper name, opposition, meaning, National Corpus of the Russian Language.

Голованевский Аркадий Леонидович

Д.филол.н., профессор, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
golovanevski@mail.ru

Печенкина Ольга Юрьевна

К.филол.н., доцент, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
olya_bryansk@mail.ru

Трошина Наталья Викторовна

К.филол.н., доцент, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
natalya_troshina@mail.ru

Федорова Татьяна Владимировна

К.филол.н., доцент, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
fedorova0808@yandex.ru

Аннотация: Концепт ЯВЛЕНИЕ обобщает множество представлений об окружающей нас действительности, в том числе о человеке как об уникальной личности, проявившей себя в какой-либо области и оставившей след в истории и культуре народа. Исследование имени собственного, номинирующего такую личность, становится актуальным в рамках современной когнитивной науки, которая выявляет механизмы смыслового варьирования онимов и раскрывает связанные с ними ментальные процессы. Цель работы – выявить специфику употребления имен собственных как репрезентантов концепта ЯВЛЕНИЕ. В статье с помощью корпусной методики и оппозиционного метода анализируются способы лингвистического выражения концепта ЯВЛЕНИЕ в интерпретированных авторских контекстах, зафиксированных в основном подкорпусе Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ), главным образом, антропонимы – субъекты бисубстантивных предложений с предикатом явление. В статье показано, что именами-явлениями могут быть такие знаки, за которыми стоит общественное признание выражаемых ими денотатов; выявлено, что имена собственные-явления, являющиеся репрезентантами концепта ЯВЛЕНИЕ, вступают в оппозитивные отношения и характеризуются рядом признаков, значимых для представления концепта.

Ключевые слова: явление, имя собственное, оппозиция, значение, Национальный корпус русского языка.

В явлении обобщается множество наших представлений об окружающей действительности. По сути, в самом человеке, его деяниях, природе нет ничего такого, что нельзя было бы подвести под языковой знак *явление*. Это свойство знака послужило причиной его многочисленных употреблений в языке поэзии и прозы. Однако, в отличие от концептов ФАКТ и СОБЫТИЕ, концепт ЯВЛЕНИЕ не столь часто оказывается в центре внимания философов, логиков, хотя сфера его понятийного и вербального пространства весьма обширна.

Данная статья опирается на когнитивный подход к

исследованию языка, предполагающий «не столько изучение объективных характеристик его единиц и категорий, сколько способов восприятия мира человеком, представленных в языковой семантике, т.е. изучение языка через призму основных познавательных процессов – концептуализации и категоризации» [Болдырев, 2016, с. 10].

В современном русском языке имя концепта – слово *явление* – представлено как полисемант. В «Словаре русского языка» [Словарь русского языка, 1988, с. 778] отмечены следующие значения: 1. Действие по знач. глг.

явиться. 2. Часть акта, действия (в пьесе), в которой состав действующих лиц не меняется. 3. *филос.* Внешнее выражение сущности предметов, процессов; непосредственное отражение вещи в чувственном восприятии. 4. Всякое проявление чего-л., каких-л. сил, процессов и т.п. То, что происходит, случается, имеет место в окружающей действительности; событие, факт. 5. Событие, факт.

Не вызывает сомнения такое утверждение Ч. Филлмора: «Описание одних классов слов должно непременно опираться на знания о действительности, тогда как для описания других классов эти знания не обязательны» [Филлмор, 1983, с. 50]. Нам необходимо прежде всего определить свои позиции и выяснить, на какие знания о действительности, т.е. о мире, мы должны опираться и в чем заключается функция того концепта, который в языке вербализуется как *явление*. Отметим, что определение значений в полисемантах производится на основе различных типов дефиниций. Характеристический тип дефиниции, о котором говорит Филлмор, для слова *явление* заключается в том, что одно из значений приписывается человеку, т.е. «сущность понятия» отрывается «от определения слова, именующего эту категорию». В «Словаре современного русского литературного языка» это значение *явления* наблюдается у фразеологизированного сочетания 'Редкое, странное явление' – 'О человеке необыкновенном, отличном от обычных людей' – и сопровождается поэтической иллюстрацией из «Песни Еремушке» Н.А. Некрасова: «*Будешь редкое явление, Чудо родины своей; Не холопское терпение Принесешь ты в жертву ей...*» [Словарь современного русского литературного языка, 1965, с. 2023-2025]. Трудно согласиться с фразеологическим характером этого сочетания, но то, что необыкновенные, выдающиеся в различных сферах деятельности люди становятся явлениями, – это несомненно. По-нашему, именами-явлениями могут быть только такие словесные знаки, за которыми стоит общественное признание выражаемых ими денотатов. Отсюда как явления выступают: имена *Пушкин, Тютчев* и др.; топонимы *Крым*; выражения типа *Пиррова победа* [Голованевский, 2017, с. 6]. Предполагаем, что с этой точки зрения можно объяснить и подбор в качестве стимулов в «Русском ассоциативном словаре» имен собственных-антропонимов, топонимов, гидронимов, урбанонимов, названий известных произведений и т.п.: *Америка, Библия, Война, Мир, Волга, Гагарин, Достоевский, Калашников, Ленин, Маркс, Толстой, Христос* и многие другие [Русский ассоциативный словарь]. Все они – *явления*, т.е. необычны, известны широкому кругу людей, становятся предметом всевозможных оценок, сопоставлений, и каждое из этих имен в процессе номинализации может быть употреблено в синтаксической конструкции с предикатом «явление». Предикат «явление» в синтаксической структуре предложения – «один из универсальных компонентов», формирующий дефиниции как «суждения, утверждающие эквивалентность между определяе-

мым и определяющим предложениями» [Бендикс, 1983, с. 105]. Именно определяя семантику субъектов предложений с предикатом *явление*, мы создаем условия для «использования этих единиц в дефинициях конкретных языков в сочетании с компонентами, специфическими для каждого языка» [Бендикс, 1983, с. 78].

В статье анализируются имена собственные как репрезентанты концепта ЯВЛЕНИЕ в интерпретированных авторских контекстах, зафиксированных в текстах Национального корпуса русского языка, главным образом антропонимы – субъекты бисубстантивных предложений с предикатом *явление*. Материалом исследования являются тексты, представленные в основном подкорпусе НКРЯ, включающем 126 852 текст и 337 025 184 словоупотребления (по данным на февраль 2022 г.). Выборку составляют предложения, в которых имя собственное выступает подлежащим, а в состав сказуемого входит слово «явление» – с зависимыми словами или без. Модель может быть обозначена как «N – это явление». В числе подобных конструкций мы будем рассматривать и такие, которые в результате номинализации трансформируются в названную.

Описание исследуемого материала представлено по следующей схеме: в первую очередь имена собственные как репрезентанты концепта ЯВЛЕНИЕ распределены и описаны по группам в соответствии с коннотациями оценочного плана (пейоративно оценочные и мелиоративно оценочные). Далее имена и обозначенные ими «положительные явления» представлены в группах по разным признакам: локальным, темпоральным, размерным, профессиональным, по степени уникальности, всеохватности, сфере проявления.

В результате запроса в основном подкорпусе НКРЯ по точному слову и форме «явление» были отобраны 6354 документа, 17352 словоупотребления лексемы – репрезентанта концепта. Из них 483 контекста включают модель бисубстантивного предложения с именем собственным в функции подлежащего «N – это явление» или могут быть в неё преобразованы с сохранением семантики характеристики. При этом предикат обладает значением 'выдающийся в какой-либо сфере деятельности человек'.

Проведенный анализ показал, что имена-явления как особая категория выделяются на фоне общей массы слов, репрезентирующих «не-явления», поэтому в исследуемых контекстах часто встречаются эксплицитно или имплицитно выраженные противопоставления явлений и «не-явлений»: *Мы обыватели, мы серость, волей чьей-то оказавшиеся рядом с явлениями. Не то же ли и есть друг мой Высоцкий? Мы греемся около его костра* [Татьяна Москвина. Аргументы Недели, 2017.16.02]. При этом референт второго члена оппозиции обязательно пред-

полагается, причём предположения могут быть различными, в меру жизненного опыта и знаний о мире участников диалога. Чаще всего оппозиционно представлены люди-явления как личности гениальные, уникальные, героические – с одной стороны, и люди невыдающиеся, обыватели, толпа – с другой стороны. Отнесение к явлениям иногда вступает в противоречие с устоявшимися мнениями, оценками, но при этом величие явления ничуть не умаляется: *Мне дорог Бисмарк как явление, как характер... , хотя бы и доказано было, что он нам безусловный враг* [К.Н. Леонтьев. Плоды национальных движений на православном Востоке (1888-1889)].

По существу, в предложениях модели «N – это явление» мы встречаемся с авторской дефиницией человека, названного по его имени, фамилии. Все эти дефиниции оценочные. Но очень важно, кто является субъектом, автором оценки. От этого зависит объективность оценки, степень доверия к квалификации «явление / не-явление». В силу такой субъективности одно и то же имя становится маркером и положительно, и отрицательно оценочного явления. Так, Д.С. Мережковский в статье «Грядущий хам» приводит слова Ф.М. Достоевского о В.Г. Белинском: *Белинский – самое тупое и смрадное явление русской жизни* [Д.С. Мережковский. Грядущий хам (1906)]; но иную оценку явлению Белинскому дает А.Ф. Писемский: *Белинский в этом случае был замечательное явление: он не столько любил свои писания, сколько то, о чем писал...* [А.Ф. Писемский. Письмо Ф.И. Буслаеву (1877)].

Следует иметь в виду, за отрицательно оценочными явлениями стоит субъективная или противоположная мировоззренческая позиция одного или нескольких авторов, порой не разделяемая другими. Но несомненно: оппозиция отрицательных и положительных явлений и, следовательно, имен собственных, их называющих, существует.

Имена собственные, которые являются номинациями «отрицательных явлений», выступают подлежащими в моделях, где в состав предиката, помимо слова *явление*, входят слова с пейоративной коннотацией (*явление* *больное, темное, болезненное, отрицательное* и др.): *Комаровский – явление далеко не ничтожное, но больное и темное...* [Г.В. Адамович. Судьба Иннокентия Анненского // «Русская мысль», 1957, 5 ноября, 1957]. Примечательно, что всего среди исследуемых контекстов было отмечено только 7 примеров с квалификацией «отрицательно оценочное явление»; при этом в контекстах, где в предикат входит только слово «явление», представлено однозначно «положительное явление»: *Дмитрий Сухарев пишет: «Евгений Рейн считает Высоцкого посредственным стихотворцем, а для Окуджавы Высоцкий – «явление»* [Александр Городницкий. «И жить еще надежде» (2001)]. Вероятно, с *явлением* русский человек связывает чаще нечто значительное, особенное, иногда

непонятное, но не осознаваемое как событие, факт негативного характера.

Анализ явлений положительного характера, обозначенных онимидами, позволил выявить разные признаки, которые отражают особенности концепта ЯВЛЕНИЕ, репрезентированного именами собственными. Явления могут быть описаны по признакам локальным, темпоральным, размерным, профессиональным, по степени уникальности, всеохватности, сфере проявления.

Под локальным понимаем 'местный, не выходящий за определенные пределы' [Ожегов, Шведова, 1997, с. 332]; соответственно, явления локальные оказываются отнесенными к конкретной стране, её культуре, истории и т.д.: *Аввакум – явление самородное, русское* [Василий Гроссман. Все течет (1955-1963) // «Октябрь», 1989]; *«Не надо отдавать Солженицына нашим врагам и Западу, – писал В. Юдин, – он писатель-патриот, он болеет за Россию, он – явление глубоко русское, национальное...* [Рой Медведев. Русский вопрос по Солженицыну (2002)]. Уникальные личности как явления свойственны не только русской культуре: *Анри Труайя – значительное явление современной французской прозы* [С.А. Дангулов. Труайя (1981)].

Под темпоральными явлениями понимаем такие, которые характеризуются с точки зрения временной ограниченности. Темпоральность может быть свойственна многим явлениям как частный признак, возникший по ассоциации или в сравнении: *К. Чуковский – характерное явление нашей жизни. В нём отразилась своеобразная, сложная, «мёртвая» сторона современности* [протоиерей В.П. Свенцицкий. Что такое К. Чуковский? (1910)]; *Шагал – большое явление в мировой живописи XX века* [И.Г. Эренбург. Люди, годы, жизнь. Книга 7 (1960-1965)].

Размерно-сопоставительная характеристика явлений (размер – 'величина чего-н. в каком-н. измерении' [Ожегов, Шведова, 1997, с. 649]) позволяет выявить явления *огромные, величайшие, крупные, более чем крупные, крупнейшие, большие* (такие наиболее частотны) и *малые, маленькие*. Иногда такая оппозиция дается при сравнении творчества двух авторов: *Островский, хоть и огромное явление, но сравнительно с Гоголем это явление довольно маленькое...* [Ф.М. Достоевский. Из записных тетрадей (1876)]. В большей части примеров из НКРЯ «размерность» *явлений* дается вне сравнения: *Царь Петр, несомненно, явление более чем крупное...* [Ю.П. Герман. Россия молодая. Часть вторая (1952)].

Чаще всего под явлениями понимают людей, проявивших себя в какой-либо сфере (культурной, профессиональной, политической и др.), поэтому важным для квалификации явления оказывается признак, который условно и обобщенно обозначим как профессиональ-

ный: *Дэвид Копперфильд – явление телевизионное* [И.Э. Кио. Иллюзии без иллюзий (1995-1999)]; *Ильюшин – это явление в мировой авиации* [Генрих Новожилов: «Ильюшин - это явление в мировой авиации» // «Вестник авиации и космонавтики», 2004.04.28]. Уникальность, неповторимость людей-явлений и в том, что они проявляют себя как феномен в нескольких сферах: *В этих моих домашних записях Евтушенко возник почти случайно, а он заслуживает отдельного и более сложного разговора – если не как поэтическое, то как политическое явление* [Владимир Соловьев. Три еврея, или Утешение в слезах. Роман с эпиграфами (1975-1998)].

Один из наиболее ярких критериев, характеризующих явления, номинированные именами собственными, – степень уникальности. Уникальный – ‘единственный в своем роде, неповторимый’ [Ожегов, Шведова, 1997, с. 834]. Если понимать под уникальным явлением «единственного в своем роде», то таких единственных уникамов будет множество, что и подтверждают контексты явления с этим определением. По-нашему, оно является наиболее повторяющимся в анализируемых документах НКРЯ. Например: *Действительно, в авторской песне, стремительно взлетевшей в 60-е годы, Юлий Ким – явление уникальное и исключительное* [Александр Городницкий. «И жить еще надежде» (2001)]. Всего атрибут *уникальный* отнесен к 24 именам собственным-явлениям. Наряду с *уникальными*, явления бывают *исключительными* (8 примеров), *незаурядными* (6), *удивительными* (5), *замечательными* (5), *необыкновенными*, *чрезвычайными*, *необычными*, *особыми* (3), *небывальными*, *неповторимыми*, *единичными* (2), *невиданными* и *неслыханными*, *феноменальными*, *беспримерными*, *причудливыми*, *выходящими из ряда* (1).

Уникальность личностей, которые в исследуемых текстах обозначены как явления, заключается часто в том, что они опередили своё время, потому неслучайны атрибуты *вещий*, *пророческий*: *Но Тютчев глубже, чем думают. Он – вещь явление* [Н.А. Бердяев. Новое средневековье (1924)]; *Герцен – пророческое явление всею линией своего жизненного пути* [Н.В. Устрялов. Под знаком революции (1927)].

Автор, характеризуя того или иного человека как явление, может при этом сослаться на свое личное мнение, не претендуя на объективность. Этот признак лежит в основе оппозиции: «явление для одного – явление для всех»: ... *Маяковский для меня огромное явление и в поэзии и в жизни века...* [И.Г. Эренбург. Люди, годы, жизнь. Книга 2 (1960-1965)]; *Нет сомнения, что величайшее явление нашей литературы для Ремизова – Гоголь* [Г.В. Адамович. Ремизов (1955)]. Отметим, что примеров, в которых выражена субъективная модальность, в материалах НКРЯ немного (отмечены 15 примеров); вероятно, подавляющее большинство авторов, присваивающих имени

статус явления, не сомневаются в объективности своего подхода.

Стоит отметить, что одно и то же явление, обозначенное именем собственным, может обладать и несколькими признаками (всего отмечены 23 примера): ... *Александр Ширвиндт – явление в нашем искусстве удивительно российское, почвенное, сермяжное...* [Григорий Горин. Иронические мемуары (1990-1998) – совмещаются признаки локальный, профессиональный; *Солженицын не есть нечто отдельное от нашей литературы, это её существенное, очень значительное по своим последствиям явление периода после 20-го съезда... в лучшей своей части поистине явление самобытное и незаурядное* [А.Т. Твардовский. Рабочие тетради (1967) // «Знамя», 2002] – локальный, темпоральный, профессиональный, по степени уникальности. При этом сложно выделить, какой из признаков является основным. В целом, многоаспектность признаков – следствие многогранности личности, квалифицируемой как явление.

Примечательно, что одни имена собственные (например, Пассек, Шестов, Аверинцев и др.) оказываются употребленными в единичных контекстах в НКРЯ, другие оказываются весьма частотными. Несомненно, степень частотности становится отражением степени значительности явления, ведь люди великие становятся объектами оценки со стороны многих. По нашим наблюдениям, больше всего квалификаций в качестве явления отмечено у А.С. Пушкина (9) и Л.Н. Толстого (8). Например, авторами текстов, представленных в НКРЯ, Пушкин как явление наделен такими характеристиками: *«явление невиданное и неслыханное, а по-нашему, и пророческое...»* [Ф.М. Достоевский. Дневник писателя. 1880 год. Год III. Единственный выпуск на 1880 год (1880)]; *«величайшее явление русской творческой гениальности первой трети века, создатель русского языка и русской литературы»* [Н.А. Бердяев. Русская идея (1946)]; *«Пушкин есть явление чрезвычайное, – пишет Гоголь в 1832 году, – и, может быть, единственное явление русского духа: это русский человек в его развитии, в каком он, может быть, явится через двести лет»* [Д.С. Мережковский. Пушкин (1896)]. Несомненно, что признание людей явлениями в таких случаях носит объективный характер, обусловленный самим социокультурным феноменом гениальности.

Выявленные признаки концепта ЯВЛЕНИЕ позволяют оценить некоторые высказывания о людях-явлениях как «когнитивные манипуляции» (термин В.З. Демьянкова). Отсутствие границ между «знанием языка» и «знанием мира», о котором пишет В.З. Демьянков, сказывается и на резко противоположной оценке одних и тех же людей-явлений. Субъективный взгляд на личность как на явление может навязать такой «трансфер знаний», который вызывает «изменения в осведомленности человека: о предметах и о том, как об этих предметах принято го-

ворить...» [Демьянков, 2017, с. 7]. Вместе с тем, признание людей явлениями носит и объективный характер, обусловленный самим социокультурным феноменом гениальности.

Проведенный анализ показал, что словесные знаки, именующие людей, могут быть признаны в качестве имен-явлений, если за ними стоит общественное признание выражаемых ими денотатов. Такие имена сравнительно редки, узнаваемы и становятся предметом всевозможных оценок, сопоставлений. Имя собственное, употребленное в модели с предикатом «явление», может рассматриваться как языковой знак, объективирующий концепт ЯВЛЕНИЕ.

Квалификация личности как явления всегда оценочна. Отрицательная оценочность обязательно имеет семантические средства посредством слов с негативной коннотацией, в то время как положительная оце-

ночность изначально реализуется через сам предикат «явление».

Анализ явлений положительного характера, обозначенных именами, позволил выявить их характерные признаки, которые отражают особенности концепта ЯВЛЕНИЕ, репрезентированного именами собственными. Это признаки локальные, темпоральные, размерные, профессиональные, по степени уникальности, всеохватности, сфере проявления. Примечательно, что в ряде случаев номинированные именами собственными люди-явления многогранны в своих призваниях и результатах жизненной деятельности, поэтому подвести их под какую-либо одну характеристику порой невозможно.

Результаты проведенного анализа могут послужить основой для дальнейшего исследования имен собственных как репрезентантов концептов в различных типах дискурсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бендикс Э.Г. Эмпирическая база семантического описания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XIV. Проблемы и методы лексикографии. М.: Прогресс, 1983. С. 75-107.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивные схемы языковой интерпретации // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. № 4. С. 10-20. DOI: 10.20916/1812-3228-2016-4-10-20
3. Демьянков В.З. Трансфер знаний и когнитивная манипуляция // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 4. С. 5-13. DOI: 10.20916/1812-3228-2017-4-5-13
4. Голованевский А.Л. Концепт факт в мире языка // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 3. С. 63-75. DOI: 10.20916/1812-3228-2017-3-63-75
5. Национальный корпус русского языка. URL: <http://ruscorpora.ru>
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1997. 944 с.
7. Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. М.: ИРЯ РАН, 1994-1998.
8. Словарь русского языка: в 4 т. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз.; гл. ред. А.П. Евгеньева. М.: Русский язык. Т. 4: С - Я. 1988. 795, [1] с.
9. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. Т. 17: Х-Я / Ред. Л.С. Ковтун, В.П. Петушков. 1965. IV с., 2126 стб.
10. Филлмор Ч.Дж. Об организации семантической информации в словаре // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XIV. Проблемы и методы лексикографии. М.: Прогресс, 1983. С. 23-60.

© Голованевский Аркадий Леонидович (golovanevski@mail.ru), Печенкина Ольга Юрьевна (olya_bryansk@mail.ru), Трошина Наталья Викторовна (natalya_troshina@mail.ru), Федорова Татьяна Владимировна (fedorova0808@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ ЛИЧНОСТИ КАНДИДАТА В ПРЕЗИДЕНТЫ США (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ЖАНРА ПРЕДВЫБОРНЫХ ДЕБАТОВ Д. ТРАМПА)

Демкина Яна Юрьевна

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ»
им. В.И. Ленина, Санкт-Петербург
yanademkina@mail.ru

AN INTEGRATED APPROACH TO THE STUDY OF THE COMMUNICATIVE BEHAVIOR OF THE DISCURSIVE PERSONALITY OF THE US PRESIDENTIAL CANDIDATE (ON THE MATERIAL OF THE TEXTS OF THE GENRE OF ELECTION DEBATES D. TRUMP)

Ya. Demkina

Summary: This paper presents an analysis of the communicative behavior of the discursive personality of the US presidential candidate on the material of the texts of the genre of pre-election debates of D. Trump in the framework of cognitive, axiological linguistics, psycholinguistics. The relevance of the work lies in an integrated approach to the study of the discursive personality of D. Trump in situations of political communication. This study used methods of linguistic analysis, the method of discourse analysis, the method of qualitative analysis, which characterizes the typical communicative actions of the US presidential candidate on the example of Donald Trump, the representative of the Republican Party. The axiological characteristics of the discursive personality, tone of D. Trump's communicative behavior, typical tactics of communicative behavior of the US presidential candidate from the Republican Party were established. The portrait of the discursive personality of Donald Trump, a candidate for the US presidency, which is manifested in non-verbal means: prosodic means, phonation characteristics, sign language, facial expressions; verbal means: a specific set of speech strategies and tactics, language structures.

Keywords: cognitive, axiological linguistics, psycholinguistics, political discourse, discursive personality, English language.

Аннотация: В данной работе представлен анализ коммуникативного поведения дискурсивной личности кандидата в президенты США на материале текстов жанра предвыборных дебатов Д. Трампа в рамках когнитивной, аксиологической лингвистики, психолингвистики. Актуальность работы заключается в комплексном подходе к исследованию дискурсивной личности Д. Трампа в ситуациях политической коммуникации. В данном исследовании использовались методы лингвистического анализа, метод дискурс-анализа, метод качественного анализа, характеризующий типичные коммуникативные поступки кандидата в президенты США на примере Дональда Трампа, представителя республиканской партии. Установлены аксиологические характеристики исследуемой дискурсивной личности, тональности коммуникативного поведения Д. Трампа, типичные тактики коммуникативного поведения кандидата в президенты США от республиканской партии. Создан портрет дискурсивной личности Дональда Трампа, кандидата в президенты США, который проявляется в невербальных средствах: просодических средствах, фонационных характеристиках, языке жестов, мимике лица; вербальных средствах: специфическом наборе речевых стратегий и тактик, языковых структурах.

Ключевые слова: когнитивная, аксиологическая лингвистика, психолингвистика, политический дискурс, дискурсивная личность, английский язык.

Дискурсивная личность является сложным многопараметровым термином, не имеющим однозначного понимания в рамках когнитивной, аксиологической лингвистики, психолингвистики. Синельникова Л.Н., возглавляющая лингвистическое направление научного сообщества «Дискурсология: язык, культура, общество» дает следующее определение данного понятия: «Дискурсивная личность — это коммуникативная личность, обладающая „коммуникативным паспортом“ как совокупностью индивидуальных коммуникативных стратегий и тактик, когнитивных, семиотических, мотивационных предпочтений, сформировавшихся и дей-

ствующих в процессах коммуникации» [9, с. 43].

Волгоградская школа В.И. Карасика предлагает типологический подход к дискурсивной личности, связывая «дискурсивную личность» с определенным дискурсом при участии человека в нем, описывает типового участника этого дискурса, выявляет типы языковых личностей, которые меняются в ходе социального взаимодействия [5, с. 137].

Анализ дискурсивной личности связан с установкой ее когнитивных характеристик, социальных практик, от-

ношений и способов общения в рамках политического дискурса.

В данной работе коммуникативное поведение дискурсивной личности кандидата в президенты США анализируется на примере материалов текстов жанра предвыборных дебатов Д. Трампа. Установлено, что особенности институционального типа дискурса способствуют формированию дискурсивной личности [4, с. 45] и наблюдаются в речевом поведении кандидата в президенты США Д. Трампа.

Изучение языковой личности Д. Трампа представлено исследованием вербальных и невербальных проявлений языковой личности в сфере политического дискурса на предвыборных дебатах.

Анализ дискурсивных практик [10, с. 215] показывает, что языковая личность Дональда Трампа имеет паралингвистические особенности, представленные невербальными средствами: просодическими средствами, фонационными характеристиками [6, с. 83], языком жестов, мимикой лица, которые вместе с вербальными средствами языка способствуют пониманию смысловой информации электоратом, участниками предвыборных дебатов. Изучение видеоматериалов политических предвыборных дебатов Дональда Трампа с Хиллари Клинтон, Джоозефом Байденом позволило проанализировать паралингвистические особенности языковой личности Дональда Трампа и сделать заключение, что Д. Трамп не позволял прерывать своего высказывания, перебивал оппонентов, использовал просодические средства: высоту, громкость и агрессивно-императивную тональность голоса. Речевая манера кандидата на пост 46-го президента США отличалась категоричностью, агрессивностью и обвинительной интонацией в адрес политики демократической партии, Дж. Байдена на предвыборных дебатах 30 сентября 2020 [17]. Трамп повышал голос на Хиллари Клинтон на дебатах 27 сентября 2016, называл ее «скверной женщиной» и «марионеткой» «*bad woman*» and «*puppet*», его речь имела эмоционально-экспрессивную окраску, в тоже время доверительная коммуникативная тональность присутствовала в голосе Трампа по отношению к своим избирателям [18, 19].

Д. Трамп во время политических дебатов на выборах президента США создал свой экспрессивный язык жестов, он использовал широкие и размашистые жесты, когда говорил о себе, о политике республиканской партии, и делал короткий, маленький жест в сторону госсекретаря Хиллари Клинтон, этим жестом Трамп фактически называл Х. Клинтон «маленькой надоедливой помехой» «*a little annoying obstacle*» [18, 19].

Выражение лица Трампа отражало эмоциональное состояние его личности: радость при обращении к про-

стым американцам, его отрицательное отношение к Дж. Байдену *he should never be president of the United States* [17], сарказм применительно к политике демократической партии. 45-й президент США прищуривал глаза, когда обращался к госсекретарю Хиллари Клинтон, как бы говоря ей: «Я тебе не верю» [18, 19]. Дональд Трамп был более естественным по сравнению с Хиллари Клинтон, много шутил, аудитория на предвыборных дебатах отлично воспринимала его речь [18, 19].

В результате анализа вербальных средств речевого поведения кандидата в президенты США Д. Трампа выделены основополагающие концепты предвыборных речей Д. Трампа: *America* (38), *American* (36), *country* (32), *nation* (31), *our* (85), *we* (165). Выбранные концепты соотносятся с основными концептами предвыборных выступлений: власть (способность влиять на поведение людей), народ (источник власти), президент (гарант единства народа).

Эти лексемы не так часто встречаются в речи, однако они представлены другими лексемами: власть (*they, control, protect, edit, reinforce*), народ (*we, you, people, who, our*), президент (15 раз). Частотное употребление в речи президента лексем *America* (38), *American* (36), *country* (32), *nation* (31) свидетельствует о значимости для американской картины мира концепта «страна» [11, 12, 13, 14].

Следует отметить, что семантическим ядром речей предвыборных дебатов Д. Трампа являются следующие лексемы: местоимение «*our*» (85), модальный глагол «*will*» (80), наименование страны «*America*» (38). Большое количество используемых однородных членов предложения подтверждается частотностью соединительного союза «*and*» (174) [11, 12, 13, 14].

Синтаксический прием антитезы используется с целью сопоставления действий политиков с реальными результатами их деятельности: «*Washington flourished – but the people did not share in its wealth*» [11, 12, 13, 14]. Эти примеры способствуют формированию негативного образа власти оппонента и предшествующих политиков, созданию позитивного отношения к новым реформам, предлагаемым Дональдом Трампом во время произнесения его предвыборных речей, которые сформулированы в лозунгах.

В речи Д. Трампа представлен один пример, в котором он подчеркивает значимость самого процесса выборов нового президента США, важности сегодняшнего дня *This is your day* (это – ваш день) [12].

Особое внимание следует уделить структуре предложений Д. Трампа, характерных для современного политического дискурса, а именно, употреблению одно-

родных членов предложения: *the crime and gangs and drugs* (однородные подлежащие), *decision on trade, on taxes, on immigration, on foreign affairs* (однородные определения), др. [11, 12]. Кроме этого, в речи президента представлены однородные сказуемые *We will no longer accept politicians who are all talk and no action – constantly complaining but never doing anything about it* (Мы не будем больше терпеть политиков, которые только болтают и ничего не делают, без конца жалуются, но никогда ничего не хотят менять) и дополнения *We will build new roads, and highways, and bridges, and airports, and tunnels, and railways all across our wonderful nation* (Мы построим новые дороги, шоссе, мосты, аэропорты, туннели и железные дороги по всей нашей прекрасной стране) [11, 12]. Целью употребления однородных членов предложения в политической речи является усиление выразительности, доступности и эффективности речи на предвыборных дебатах.

Поскольку эта речь рассчитана на восприятие большого количества человек (более 10 млн. чел.) разного возраста, образования, социального статуса, то в ней должны быть использованы предложения, понятные и доступные всем совершеннолетним гражданам страны *So to all Americans, in every city near and far, small and large, from mountain to mountain, and from ocean to ocean, hear these words* (Итак, все американцы в каждом городе, ближнем и дальнем, малом и крупном, от одной горной гряды до другой, от одного океана до другого, услышьте эти слова) [13, 14].

Обратимся к рассмотрению лексико-стилистического уровня речи 45-ого президента США, в речи Д. Трампа встречаются примеры анафоры, что свидетельствует об усилении прагматического действия эпидейктической речи [6, с. 105]. Наиболее частотной является анафора «We will» [11, 12, 13, 14], которая выражает значение солидарности в политическом дискурсе Д. Трампа, необходимо отметить, что анафора «We will» является обязательной составляющей лозунга 45-ого президента США.

Идиомы, которые употребляет Д. Трамп в предвыборных речах «*The time for empty talk is over*» [14], появляются в его речи с целью отразить современную политическую ситуацию в стране, дать характеристику предшествующим правителям и оппоненту от демократической партии в образной форме.

Самым частотным стилистическим приемом в речи Д. Трампа является употребление эпитетов: *great, gracious, orderly, peaceful, good, safe, young, beautiful, sad, wonderful* [11, 12, 13, 14]. В речах Дональда Трампа встречается 10 эпитетов, из них 9 с положительной коннотацией *great national effort* (великие национальные усилия) и с отрицательной *sad depletion of our military* [11], необходимо отметить, что эпитеты с положительной коннота-

цией характеризуют действия, которые будут выполнены Д. Трампом.

В предвыборных речах 45-ого президента используются экспрессивные высказывания, выразительные средства, метафоры со следующими значениями [1, с. 19]: 1) природная модель (*has disappeared over the horizon*); (*when you open your heart to patriotism, there is no room for prejudice*) (когда вы открываете свое сердце патриотизму, нет места предрассудкам); (*it's locker room talk* (разговор в раздевалке) and *it's one of those things. I will knock the hell out of ISIS*) (я достучусь, я добьюсь изгнания); 2) игровая (*put their own interests first*); (*when you open your heart to patriotism, there is no room for prejudice*) (когда вы открываете свое сердце патриотизму, нет места предрассудкам); (*it's locker room talk* (разговор в раздевалке) and *it's one of those things. I will knock the hell out of ISIS*) (я достучусь, я добьюсь изгнания); 3) морбиальная (метафора болезни) – *crime and gangs and drugs that have stolen too many lives; (we haven't seen anything like this, the carnage all over the world)* (бойни во всем мире); (*because I was so tired of seeing such foolish things happen to our country*) (глупости происходят с нашей страной) [11, 12, 13, 14].

Аллюзия с отрицательной коннотацией представлена в следующем примере: *a small group in our nation's Capital has reaped the rewards of government while the people have borne the cost* [12]. Речь идет о предшествующих правителях, которые названы Д. Трампом «*a small group in our nation's Capital*» [11]. Аллюзия употребляется с целью придания выразительности инаугурационной речи и отсылки к команде предшествующего президента.

Обращения, которые употребляются президентом условно можно разделить на следующие группы: 1) обращение к каждому представителю электората *you, your*; 2) обращение ко всем людям Америки *all American people, to you, the American People* (вам – жителям Америки); 3) обращение к высшим силам *God Bless America* [11, 12, 13, 14]. Такого рода обращения употребляются неслучайно: президенту важно донести свои мысли до каждого американца, до всех жителей Америки в целом и перейти к богу, как силе, которая объединяет всех жителей страны.

В речи президента нами было обнаружено 10 лексических повторов. Отметим наиболее частотные лексемы: *victories, triumphs, celebrated, controls, forgotten, oath, every, American, protected, we* [11, 12, 13, 14]. Данные лексемы в предвыборных выступлениях Трампа повторяются с целью дать характеристику этапу предшествующей власти *victories, triumphs, celebrated* [11], а также дать обещание всем жителям страны контролировать происходящие события, не забывая о простом населении *controls, forgotten, oath, every, American, protected, we* [11, 12, 13, 14].

Проанализировав основные синтаксические и лексико-стилистические приемы политического дискурса, выделены следующие концепты, характеризующие речь Д. Трампа на предвыборных дебатах: *America* (38), *American* (36), *country* (32), *nation* (31), *our* (85), *we* (165), *protect* (13) [11, 12, 13, 14]. Данные лексемы являются частотными в речи кандидата в президенты США. Америка представляет собой страну, интересы которой должны стоять перед правящей элитой на первом месте, которую необходимо оберегать и защищать. Американский народ является носителем и источником государственной власти, и только совместными усилиями с этим народом возможно достижение всех целей предвыборной кампании Д. Трампа.

На синтаксическом уровне рассматривалась грамматическая структура и принципы построения предложений, одинаковая грамматическая структура сохраняется на разных речевых отрезках предвыборных выступлений Д. Трампа, при этом синтаксический параллелизм оказался менее частотным синтаксическим приемом [3, с. 67] в его политических речах *We power from one Administration to another, or from one party to another – but we are transferring power from Washington, D.C. and giving it back to you* (мы не просто передаем власть от одной администрации другой или от одной партии другой, но мы переносим власть из Вашингтона и отдаем ее вам); *His moment is your moment* (его момент – ваш момент); *glorious freedoms* (славные свободы), *great American Flag*

(великий американский флаг) [11, 12, 13, 14]. Благодаря особой структуре предложений возрастает воздействующая сила произносимых слов в предвыборных речах 45-ого президента США, что является одним из неявных способов воздействия и управления человеком, в качестве примера можно привести следующую фразу Д. Трампа: *His moment is your moment* [11].

Лозунг является одним из актуальных жанров, применяемых в речи политических деятелей, и Дональд Трамп с успехом использует этот жанр, прибегая к кратким изречениям, побуждающих к действию: «*We must protect our borders*», «*Buy American and Hire American*» [12]. Лозунг представляет собой простое неосложненное предложение, которое легко запоминается электоратом. В предвыборных речах Д. Трампа нами было выявлено 11 лозунгов (см. диаграмму 1), что свидетельствует о тщательной подготовке выступления, целью которого является достижение расположения народа.

При изучении коммуникативного поведения дискурсивной личности установлено, что коммуникативная (интерактивная) личность кандидата в президенты США Д. Трампа демонстрирует избирательность языковых средств, используемых в речи президента США Д. Трампа. По результатам исследования дискурс-анализа предвыборных выступлений Д. Трампа была составлена диаграмма, которая отражает использование выбранных политиком лингвистических средств (см. диаграмму 1).

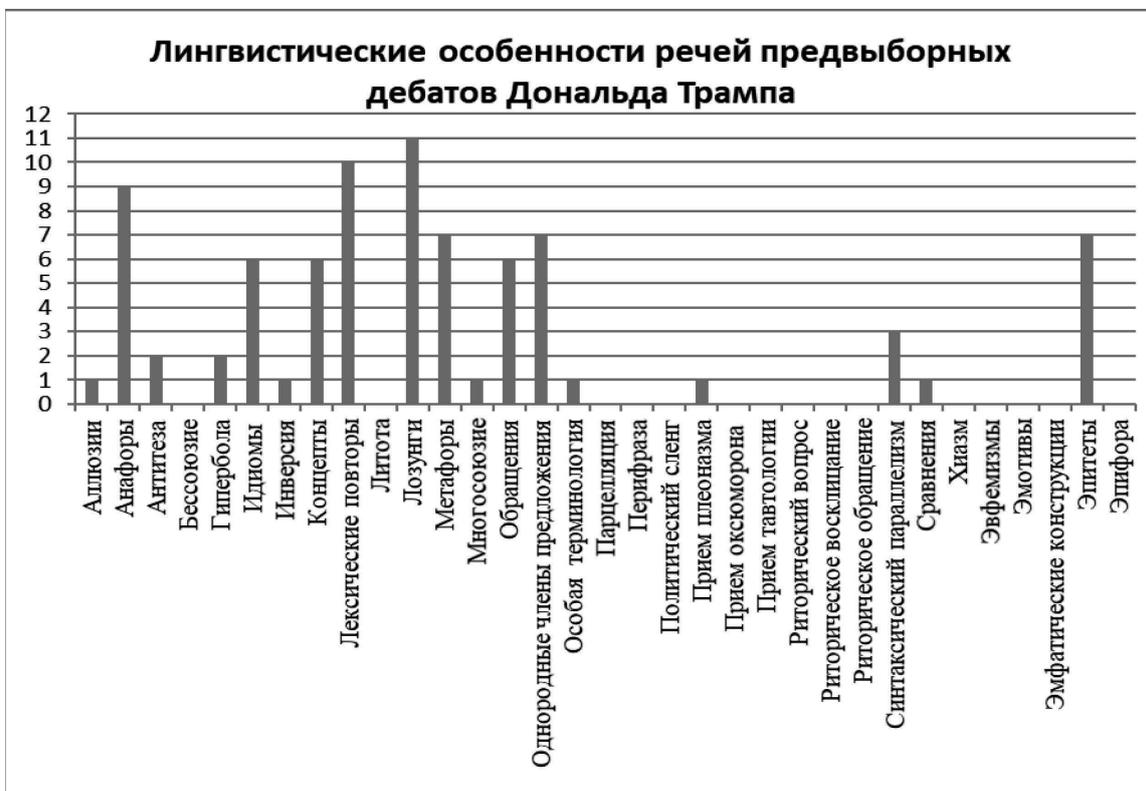


Диаграмма 1

Предвыборные выступления Д. Трампа представляют собой процесс речевого воздействия с целью манипулятивного давления на разные категории избирателей, непосредственно на участников политических дебатов, оппонентов.

В результате анализа речевого общения кандидата в президенты США выявлены коммуникативные микро-роли самопрезентации: выборное лицо, ответственное лицо, борец, реформатор, патриот и набожный человек, которые были использованы Д. Трампом в предвыборных речах с целью речевого воздействия на электорат [7, с. 7-9]. Роль выборного и ответственного лица подтверждается Трампом принимаемой ответственностью перед народом Америки *This is your celebration (это – ваш праздник); And this, the United States of America, is your country (Соединенные Штаты Америки – это ваша страна)* [13, 14]; при этом осознание текущих проблем и предложение их решения свидетельствует о принятии микро-роли борца.

В своих речах на предвыборных дебатах Д. Трамп уделяет большое внимание грядущим переменам и видоизменениям внешней и внутренней политики (реформатор). Одной из базовых ценностей Америки является патриотизм, поэтому в речи президента так частотны лексемы *America (38), American (36), country (32), nation (31), our (85), we (165)* [11, 12, 13, 14], это свидетельствует о разнообразии микро-роли «патриот» в тексте речей Дональда Трампа. Стратегия религиозного и набожного человека способствует сближению Трампа с аудиторией, а также одним из беспроигрышных вариантов сближения с религиозным народом своей страны, каждую предвыборную речь Трамп заканчивает словами: *«God Bless You, And God Bless America» (Да благословит вас бог. Боже, храни Америку)* [11, 12, 13, 14].

В результате изучения предвыборных выступлений Трампа можно утверждать, что для дискурсивной личности 45-го президента США актуальны следующие коммуникативные стратегии: диалоговая для продуктивного диалога с участниками дебатов во время общения; регулятивная, целью которой является намерение изменить сознание, мнение реципиентов, участников политических прений; стратегия воздействия (модальная), которая имеет цель выразить личные оценки, эмоции, психические намерения говорящего [8, с. 196].

Коммуникативное поведение дискурсивной личности Трампа характеризуется применением тактик конфликтного общения: тактики, направленной на понижение статуса политического оппонента; тактики дискредитации объекта дискуссии, тактики обвинения, осуждения, оскорбления, прерывания коммуникации [2, с. 135], а также тактикой акцентирования отрицательных эмоций с целью демонстрации народу Америки о несостоятельности внешней и внутренней политики в текущий момент: *«but the people did not share in its wealth»* [14]. Деятельность госсекретаря Хиллари Клинтон была охарактеризована Дональдом Трампом таким образом: *It's a horrible thing she's doing* [12]. Трамп показал на предвыборных дебатах точные факты о нуждах и чаяниях избирателей, которые стали средствами выражения аксиологической модальности [19, с. 149], способствующей созданию отрицательной оценки политических оппонентов и представлению доказательств их вины в нарушении моральных ценностей, составляющих основу американского общества. Д. Трамп также использовал тактику солидаризации. Местоимение «we» применяется 45-м президентом США в значении *«I and You»*, где под лексемой «you» [11, 12, 13, 14] имеется в виду американская нация. Слово «we» употребляется Д. Трампом 145 раз, что свидетельствует о единодушии и призыву к соблюдению общности интересов всей американской нации: *«We will not fail»* [13]. Тактика иллюстрирования положительной информации наблюдается во время перечисления основных задач, стоящих перед Дональдом Трампом: *«America will start winning again»* [11, 12].

В результате проведенных исследований на стыке когнитивной, аксиологической лингвистики, психолингвистики можно утверждать, что для анализа коммуникативного поведения дискурсивной личности Дональда Трампа было проведено комплексное изучение вербальных и невербальных проявлений языковой личности в сфере политического дискурса; коммуникативной и аксиологической моделей, языковых средств речевого поведения в рамках институционального типа дискурса; дискурсивные и коммуникативные компетенции; когнитивные характеристики личности; коммуникативные стратегии и тактики, в итоге создан портрет дискурсивной личности Дональда Трампа в рамках политической коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс / Н.Д. Арутюнова — Текст: непосредственный // Теория метафоры. — Москва: Прогресс, 1990. — С. 5—32.
2. Иссерс О.С. Речевое воздействие. М.: Флинта: Наука, 2011. 224 с.
3. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.: Эксмо, 2000. 864 с.
4. Карасик В.И. Адресная специализация в публичном политическом дискурсе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2018. № 1. С. 32-49.

5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. — Волгоград: Перемена, 2002. — 477 с.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. — Москва: Наука, 1987. — 261 с.
7. Плотникова С.Н. Языковая, коммуникативная и дискурсивная личность: к проблеме разграничения понятий / С.Н. Плотникова. // Лингвистика дискурса. — Иркутск: ИГЛУ, 2005. — С. 5—16.
8. Резанова З.И. Дискурсивная языковая личность участника виртуального фан-сообщества / З.И. Резанова, Ю.К. Скрипко. — Текст: непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2017. — № 1. — С. 191—196.
9. Синельникова Л.Н. Концепт «дискурсивная личность»: междисциплинарная параметризация / Л.Н. Синельникова. — Текст: электронный // Грани познания. — 2013. — № 1 (21). — С. 42—44. — URL: www.grani.vspu.ru (дата обращения: 20.08.2021).
10. Фуко М. Археология знания / М. Фуко. — Санкт-Петербург: Гуманитарная академия, 2020. — 416 с.
11. Donald Trump & Joe Biden 1-st Presidential Debate Transcript 2020 // Rev.com. 29.09.2020. URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-joe-biden-1st-presidential-debate-transcript-2020> (дата обращения: 12.02.2022).
12. Donald Trump & Joe Biden Final Presidential Debate Transcript 2020 // Rev.com. 22.10.2020. URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-joe-biden-final-presidential-debate-transcript-2020> (дата обращения: 12.02.2022).
13. Donald Trump vs. Hillary Clinton 1st Presidential Debate Transcript 2016 // Rev.com. 26.09.2016. URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-vs-hillary-clinton-1st-presidential-debate-2016> (дата обращения: 17.02.2022).
14. Hillary Clinton & Donald Trump 2-nd Presidential Debate Transcript 2016 // Rev.com. 09.10.2016. URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-vs-hillary-clinton-2nd-presidential-debate-transcript-2016> (дата обращения: 17.02.2022).
15. Full transcript: Hillary Clinton and Donald Trump's final presidential debate // Vox.com. 20.10.2016. URL: <https://www.vox.com/policy-and-politics/2016/10/19/13336894/third-presidential-debate-live-transcript-clinton-trump> (дата обращения: 17.02.2022).
16. The Final 2020 Presidential Debate: Joe Biden & Donald Trump (Full Debate - ENGLISH) – YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=yVXxWy52Zyg>. (дата обращения: 20.02.2022).
17. Video Final Presidential Debates Clinton vs Trump. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=L1oY5Vla-F0>. (дата обращения: 20.02.2022).
18. FULL: Fiery Presidential Debate - Donald Trump vs. Hillary Clinton. URL: https://yandex.ru/video/preview/?text=video%20finalpresidental%20debates%20clinton%20vs%20trump&path=yandex_search&parent-reqid=1648473552931282-2182311357543009512-vla1-4657-vla-17-balancer-8080-BAL4594&from_tyre=vast&filmId=10260572450440403599. (дата обращения: 20.02.2022).
19. Lakoff G. Categories and Cognitive Models // Cognitive Science Report. Berkeley: University of California, 1982. № 2. Pp. 203-212.

© Демкина Яна Юрьевна (yanademkina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ КОРРЕЛЯЦИОННОЙ ЗАГАДКИ И РАЗГАДКИ (В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ)

GENDER ASPECT OF THE CORRELATION MYSTERY AND SOLUTIONS (IN ENGLISH, RUSSIAN AND GERMAN)

E. Lachugina

Summary: In the article the connection of riddles and correspondence answers are studied in view of gender resemblance. Two basic models of the connection (similarity or difference) and their categories (81 models) are assumed. Typical samples of the riddles are represented and analysed. The obtained data about Russian, English and German languages is illustrated in the tables. In conclusion the results of the study are drawn.

Keywords: gender, gender linguistic, riddles, male reference, female reference, effect of deluded expectations, gender asymmetry.

Лачугина Елена Николаевна

*К.филол.н., доцент, Московский государственный
областной университет
Elena.n.lachugina@gmail.com*

Аннотация: В данной статье исследуются гендерно окрашенные загадки и разгадки в английском, немецком и русском языках. В начале исследования выдвигается предположение, что их соотношение характеризуется двумя базовыми моделями: совпадения и несовпадения гендера. Принимая во внимание тот факт, что гендерно значимая информация реализуется через выражение мужской и женской референций, а также через нулевой гендер на трех уровнях: грамматическом, лексическом и контекстуальном, то схемы взаимосвязи в рамках обозначенных основополагающих моделей могут иметь большее количественное выражение: 81 предположенная и математически подсчитанная модель. При этом в рамках каждой базовой модели возможны дополнительные категории, которые отражают соотношение в референции и уровне выражения гендера. С целью иллюстрации функционирования обозначенных корреляции гендера, в статье рассматриваются одни из наиболее характерных образцов загадок и разгадок. Далее в виде таблиц раскрываются количественные показатели каждой действительной модели в английском, немецком и русском языках. В заключении статьи приводятся выводы касательно явления «эффект обманутого ожидания» и гендерной асимметрии в загадках и отгадках трех языков исследования.

Ключевые слова: гендер, гендерная лингвистика, загадка, мужская референция, женская референция эффект обманутого ожидания, гендерная асимметрия.

В настоящее время в современной лингвистике отмечается повышенный интерес к антропоцентричности знания с точки зрения взаимосвязи «язык» и «пол». В основе данного направления лежит изучение не биологических, а социальных различий, представленных в народной культурной традиции, и, прежде всего, в языке, как в «культурном» коде, по которому мы проникаем в современную ментальность и познаем воззрения наших предшественников на мир, общество и самих себя [1].

Издrevле загадка, представляя собой культурно языковое явление, отражает возможные способы познания и освоения мира человеком. «Классические и современные загадки организованы в соответствии с определенными взаимоотношениями человека и мира и специфическими формами ментальности» [2, с.57].

Принимая во внимание тот факт, что отражение гендера реализуется в трех направлениях: контекстуальном, лексическом и грамматическом [3], [4], вызывает интерес их взаимодействие в загадках и отгадках в трех языках исследования.

Важно отметить, что гендерно информация выражается через мужскую, женскую и метагендерную референцию, то есть возможными мерами измерения гендерности выступают следующие единицы: а) мужская референция на грамматическом уровне – МР грам., на лексическом – МР лекс., на контекстуальном уровне – МР конт.; женская референция на грамматическом уровне, на лексическом уровне – ЖР лекс., на контекстуальном уровне – ЖР конт.; нулевой гендер на грамматическом уровне – Нул. Г грам., на лексическом уровне – Нул. Г лекс. лексический уровень, на контекстуальном уровне Нул. Г конт.

Учитывая тот факт, что информация, имеющая гендерное значение, встречается как в загадке, так и в отгадке, то можно предположить, что существует две основные (базовые) модели:

- а) модель совпадения
- б) модель несовпадения

К первому варианту относятся случаи, в которых гендерно значимая информация совпадает полностью (9 моделей: корреляция референции и уровня) и только с

учетом гендерной референции (18 моделей);

Во втором случае происходит расхождение гендерно значимой информации: 18 моделей – соответствие уровня, но несоответствие гендера и 36 моделей – полное несовпадение.

Целесообразно подчеркнуть, что заявленные данные являются теоретическими и математически предполагаемыми позициями, которые отражают сетку корреляции гендера в загадке и в отгадке трех языков исследования. Понимание действительной реализации представленных моделей возможно после проведения анализа полного корпуса загадок и отгадок в русском, английском и немецком языках.

В рамках данного исследования были изучены 7157 загадок на трех языках и из них гендерно окрашенными были определены 1311 единиц: английский язык – 472 единицы, немецкий языке – 361 образец, русский язык – 478 единиц.

Для четкого понимания функционирования данных моделей важно рассмотреть наиболее типичные образцы совпадения и расхождения гендерно окрашенной информации в загадке и отгадке.

Загадка: If your aunt's brother is not your uncle, what relation is he to you?

Отгадка: Father [5, с. 20]

Перевод: Если брат твоей тети, не твой дядя, то кем он тебе приходится? Отцом

Данный пример представляет собой яркий пример совпадения гендерно значимой информации в загадке и в отгадке, так как мужская референция, имеющая выражение на лексическом уровне, совпадает. Таким образом, можно заключить, что в рассматриваемом образце происходит иллюстрация модели совпадения в английском языке **MP лекс. =MP лекс.**

Three taxi-drivers had one brother, but this brother had no brother of his own. Why?

He had three sisters. [7, с.21]

У трех таксистов один брат, но у этого брата нет своего брата? Как такое возможно?

У него есть три сестры

Загадка подводит читателя к мысли, что речь идет о представителе мужского пола, указывая на мужской вид деятельности в самом начале текста "three taxi-drivers". При этом в разгадке фигурируют представительницы прекрасного пола, которые не ассоциируются с мужской профессией. Такое возможно благодаря сложившимся в обществе социальным рамкам. Представленный пример показывает несовпадение гендерно значимой инфор-

мации на лексическом уровне, иллюстрируя модель **MP лекс. ≠ЖР лекс.**

Загадка: Das ist die wunderschönste Brück, darüber noch kein Mensch gegangen, nicht hin und nicht zurück.

Sie steht in sieben Farben da und ist dem Himmel näher noch als nah.

Отгадка: Regenbogen [8]

Перевод: Это очень красивый мост, на который не ступала нога человека. Он разукрашен в семь цветов и находится ближе всего к небу.

Радуга

Пример демонстрирует несовпадение рода в разгадке на немецком языке и ее переводе на русский язык, представляя модель **ЖР грам. ≠ MP грам.**

Загадка: Du jagst mich, und ich jage dich.
du kriegst mich nicht,
ich kriege dich nicht.

Unmöglich kann es geschehen,
daß wir, Bruder und Schwester,
uns sehen.

Отгадка: Der Tag und die Nacht [6, с. 141]

Перевод: Ты охотишься за мной,
Я охочусь за тобой.

Ты не можешь меня поймать,

И я не могу тебя догнать.

Не суждено нам, брату и сестре, встретиться.

День и ночь

В данном случае в загадке гендерно значимая информация выражается как через мужскую, так и через женскую референции на основе персонифицированных образов Bruder и Schwester. В разгадке присутствуют существительные мужского и женского рода, то есть прослеживается мужская и женская референция на грамматическом уровне. Таким образом, можно сделать вывод о функционировании моделей совпадения **MP конт./MP грам. и ЖР конт./ЖР грам.**

Загадка: Сидит в темнице красная девица, а коса на улице.

Отгадка: Морковь

В анализируемом образце наблюдается женское «присутствие» за счет указания референта *девица*, и соответствующего атрибута женского обихода *коса*. Отгадка соответствует по выражению женской референции на грамматическом уровне через существительное женского рода. Тем самым, определяется модель **ЖР конт./ЖР грам.**

Загадка: Сто одежек и все без застежек.

Отгадка: Капуста [7]

Исследуемый пример через указание предметов *сто*

одежек, присущих человеку, создает нейтральный персонифицированный образ, выражая нулевой гендер. Разгадка содержит неодушевленное существительное женского рода, иллюстрируя женскую референцию на грамматическом уровне. Таким образом, демонстрируется действие модели *Нул.Г конт./ЖР грам.* [7]

Рассмотрев варианты совпадения и несовпадения гендера в каждом из трех языков исследования, необходимо провести количественные расчеты полученных результатов.

Действующие модели и их количественные показатели представлены в таблицах: английский язык – Таблица 1; немецкий язык – Таблица 2; русский язык – Таблица 3.

Таблица 1.

Количественное значение моделей корреляции загадки и отгадки в английском языке

Совпадение/несовпадение гендера	Действующие модели	Количественные показатели
Совпадение		
Полное совпадение	<i>МР лекс./МР лекс.</i>	8
	<i>ЖР лекс./ЖР лекс.</i>	3
	<i>Нул.Г конт./Нул.Г грам.</i>	56
Частичное совпадение	<i>Нул.Г конт./Нул.Г грам.</i>	85
Несовпадение		
Несовпадение референции	<i>МР лекс. ≠ ЖР лекс.</i>	8
	<i>ЖР лекс. ≠ МР лекс.</i>	2
	<i>Нул.Г лекс. ≠ ЖР лекс.</i>	2
Полное несовпадение	<i>МР конт. ≠ Нул.Г грам.</i>	152
	<i>МР конт. ≠ Нул.Г грам.</i>	100

Как видно из Таблицы 1 в англоязычных загадках и отгадках наблюдается четкая структура соотношения гендера, которая из всех возможных вариантов показала функционирование 9 моделей. Самыми распространенными являются случаи, в которых в загадках отражены персонифицированные образы (контекстуальный уровень), а в отгадках гендерно окрашенная информация представлена на грамматическом уровне.

Количественное значение реализуемых в немецком языке схем представлено в таблице 2.

По количественным показателям выделяются случаи, иллюстрирующие модели *МР конт./ МР грам.* – 61 образец, *ЖР конт./ ЖР грам.* – 43 примера. В текстах, которые соответствуют представленным схемам, наблюдается персонифицированный образ в загадке, основанный на неодушевленном существительном в отгадке. Важно отметить, что данные случаи являются образцами персонифицированной корреляции, количественным преоб-

ладанием которых определяется мотивированность, то есть зависимость пола персонифицированного лица от категории рода.

Таблица 2.

Количественное значение моделей корреляции загадки и отгадки в немецком языке

Совпадение/несовпадение гендера	Действующие модели	Количественные показатели	
Совпадение			
Полное совпадение	<i>МР лекс./МР лекс.</i>	10	
	<i>ЖР лекс./ЖР лекс.</i>	4	
	<i>МР грам./МР грам.</i>	32	
	<i>ЖР грам./ЖР грам.</i>	17	
	<i>Нул.Г грам./Нул.Г грам.</i>	24	
Частичное совпадение	<i>МР конт./МР грам.</i>	61	
	<i>ЖР конт./ЖР грам.</i>	43	
	<i>Нул.Г конт./Нул.Г грам.</i>	25	
Несовпадение			
Несовпадение референции	<i>МР лекс. ≠ ЖР лекс.</i>	2	
	<i>Нул.Г лекс. ≠ МР лекс.</i>	3	
	<i>Нул.Г лекс. ≠ ЖР лекс.</i>	6	
	<i>МР грам. ≠ ЖР грам.</i>	1	
	<i>ЖР грам. ≠ МР грам.</i>	1	
	<i>ЖР грам. ≠ Нул.Г грам.</i>	2	
	<i>Нул.Г грам. ≠ МР грам.</i>	10	
	<i>Нул.Г грам. ≠ ЖР грам.</i>	5	
	Полное несовпадение	<i>МР конт. ≠ ЖР грам.</i>	4
		<i>МР конт. ≠ Нул.Г грам.</i>	4
<i>ЖР конт. ≠ МР грам.</i>		1	
<i>ЖР конт. ≠ Нул.грам.</i>		2	
<i>Нул.Г конт. ≠ МР грам.</i>		40	
<i>Нул.Г конт. ≠ ЖР грам.</i>		33	

Как показано в Таблице 3, сочетания, иллюстрирующие модели *МР конт./ МР грам.* (125 единиц) и *ЖР конт./ ЖР грам.* (74 образца), представляют собой наиболее количественные схемы. Данные модели выявляют сочетание мужской/женской референций, основанных на сочетании персонифицированного образа в тексте загадки и неодушевленного существительного в отгадке. Целесообразно отметить, что род существительного выступает в качестве основы для выбора пола персонифицированного лица. Выявленный параллелизм раскрывает взаимосвязь рода и пола. Таким образом, данная взаимосвязь определяет *мотивированность пола* по отношению к роду в русскоязычной загадке и отгадке.

Таблица 3.
Квантитативное значение моделей соотношения ГЗИ загадки и отгадки в русском языке

Совпадение/несовпадение гендера	Действующие модели	Количественные показатели
Совпадение		
Полное совпадение	<i>МР лекс./МР лекс.</i>	3
	<i>ЖР конт./ЖР конт.</i>	13
	<i>ЖР лекс./ЖР лекс.</i>	1
	<i>МР грам./МР грам.</i>	38
	<i>ЖР грам./ЖР грам.</i>	15
	<i>Нул.Г грам./Нул.Г грам.</i>	2
Частичное совпадение	<i>МР конт./МР грам.</i>	125
	<i>ЖР конт./ЖР грам.</i>	74
	<i>Нул.Г конт./Нул.Г грам.</i>	6
Несовпадение		
Несовпадение референции	<i>МР конт. ≠ ЖР конт.</i>	2
	<i>ЖР конт. ≠ МР конт.</i>	1
	<i>МР лекс. ≠ ЖР лекс.</i>	5
	<i>Нул.Г лекс. ≠ МР лекс.</i>	2
	<i>Нул.Г лекс. ≠ ЖР лекс.</i>	1
	<i>МР грам. ≠ ЖР грам.</i>	11
	<i>МР грам. ≠ Нул.Г грам.</i>	3
	<i>ЖР грам. ≠ МР грам.</i>	10
	<i>ЖР грам. ≠ Нул.Г грам.</i>	4
	<i>Нул.Г грам. ≠ МР грам.</i>	11
	<i>Нул.Г грам. ≠ ЖР грам.</i>	3
Полное несовпадение	<i>МР конт. ≠ ЖР грам.</i>	22
	<i>МР конт. ≠ Нул.Г грам.</i>	9
	<i>МР лекс. ≠ ЖР конт.</i>	1
	<i>ЖР конт. ≠ МР грам.</i>	15
	<i>ЖР конт. ≠ Нул.Г грам.</i>	6
	<i>Нул.Г конт. ≠ МР грам.</i>	24
	<i>Нул.Г конт. ≠ ЖР грам.</i>	23

Проведенное исследование продемонстрировало тот факт, что в рамках немецкого и русского языков наиболее характерными вариантами корреляции гендера выступают примеры, которые выявляют базовую модель совпадения гендера в загадке и в отгадке. При этом англоязычные тексты выявляют превалирование схем несовпадения гендера.

Число действующих моделей в каждом языке исследования имеет свое выражение. Наибольшее количество определяется в русском языке – 27 моделей, средние показатели наблюдаются в немецком языке – 22 модели, наименьшее выражение реализуется в английском языке – 9 моделей.

Как показал проведенный анализ, корреляция загадки и отгадки имеет свои как схожие, так и отличительные характерные черты в каждом языке исследования.

Важно обратить внимание на случаи немотивированности рода, которые отражаются в схемах расхождения гендерно значимой информации. В такого рода образцах выявленное несовпадение гендерно окрашенной информации характеризуется термином «эффект обманутого ожидания». Данное явление в превалирующем большинстве случаев выстроено за счет отступления от гендерных стереотипов, наблюдаемых в исследуемых лингвокультурах, а также через демонстрацию у женщин свойств, которые в обыденном представлении относятся к мужской действительности, и наоборот.

Проведенное исследование выявило, что в русском, английском и немецком языках существуют значительное число примеров, иллюстрирующих гендерную асимметрию языка, которая обладает следующими чертами:

- превалирование мужских персонифицированных образов по отношению к женским;
- отражение «эффекта обманутого ожидания», выраженного через специфицированное использование мужского рода для обозначения лиц женского пола.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гриценко Е.С., Сергеева М.В., Лалетина А.О. Гендер в британской и американской лингвокультурах. 2-е изд. М.: Флинта: наука, 2012. 224 с.
2. Денисова Е.А. Структура и функции энigmatического текста: на материале русских загадок и кроссвордов: дис. ...канд. филол. наук. М., 2008. 226 с.
3. Лачугина Е.Н. Эксплицитное выражение гендера в загадке и разгадке (на материале английского и русского языков) // Вопросы общего языкознания, семасиологии и лингвистики текста. Чебоксары: ЧГПУ, 2019. С. 22–26.
4. Лачугина Е.Н. Имплицинтная характеристика гендерно значимой информации, выраженная лексической семантикой в загадках и разгадках (на материале немецкого и русского языков) // Филологический аспект. Нижний Новгород: Открытое знание, 2019. С. 158–162.
5. Keyne P., Amsel R. The Great Book of Riddles: 250 Magnificent Riddles, Puzzles and Brain Teasers. London: Elsinore Books, 2014. 162 p.
6. Heinrich K. Kinder kommt und ratet. Berlin: Volk u. Wissen, 1989. 206 S.
7. Notagram.ru [Электронный ресурс] URL: <https://notagram.ru/100-samyh-interesnyh-zagadok-s-otvetami/> (дата обращения: 10.03.2022)

8. Rätsel, Quiz und anderer Denksport. [Электронный ресурс] URL: <http://www.raetselstunde.de/> (дата обращения: 19.02.2022).

© Лачугина Елена Николаевна (Elena.n.lachugina@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный областной университет

ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «КРЕОЛИЗОВАННЫЙ МЕДИАТЕКСТ» В АСПЕКТЕ СЕМИОТИКИ И ПСИХОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ НАДРЕГИОНАЛЬНОЙ ПРЕССЫ ГЕРМАНИИ)

Ленкова Татьяна Александровна

К.филол.н., доцент, Рязанский государственный
университет имени С.А. Есенина
talenk@yandex.ru

THE EVOLUTION OF THE CONCEPT
OF "CREOLISED MEDIA TEXT" IN TERMS
OF SEMIOTICS AND PSYCHOLOGY
(ON THE MATERIAL OF THE GERMAN
SUPRAREGIONAL PRESS)

T. Lenkova

Summary: The paper analyses the term «creolised text» in modern print media discourse on the material of German quality press. The research is carried out as an interdisciplinary research at the junction of linguistics and practical journalism. The author examines the term "creolised text", the origins of its emergence and evolutionary development, as well as the diversity of scientific points of view on its essence. The growing popularity of the creolized text in the print media and peculiarities of its use are substantiated in terms of semiotics and psychology.

Keywords: creolised media text, media discourse, media linguistics, verbal/non-verbal text components, semiotic code, media design.

Аннотация: В предлагаемой статье анализируется термин «креолизованный текст» в современном печатном медиадискурсе на материале качественной прессы Германии. Работа выполнена в междисциплинарном русле, на «стыке» лингвистики и практической журналистики. Автором рассматривается как сам термин «креолизованный текст», истоки его появления, эволюционное развитие, так и разнообразие научных точек зрения на его сущность. Растущая популярность креолизованного текста в печатных СМИ и особенности его употребления обосновываются с точки зрения семиотики и психологии.

Ключевые слова: креолизованный медиатекст, медиадискурс, медиалингвистика, вербальные/невербальные компоненты текста, семиотический код, медиадизайн.

Термин «креолизованный текст» занимает умы лингвистов и медиалингвистов уже более тридцати лет. Принято считать, что ввели его в научный оборот представители Московской психолингвистической школы Е.Ф. Тарасов и Ю.А. Сорокин в 1990 году [18]. Однако сами исследователи в одной из своих работ пишут о том, что пальма первенства принадлежит советскому этнографу Ю.В. Кнорозову [12], предложившему это понятие на пятьдесят лет раньше, в связи с изучением языков индейского племени майя.

Слово «креолизация» пришло изначально из социолингвистики и означало *процесс впитывания ценностей другой культуры* [27]. Процесс взаимодействия нескольких этносов на одной территории неизбежно ведёт к взаимодействию их национальных языков. Отсюда происходит второе, узколингвистическое значение термина: креолизация — «процесс формирования нового языка (смешанного по лексике и грамматике) в результате взаимодействия нескольких языков» [21]. Соответственно, креолизованными (креольскими) называют языки, возникшие в результате смешения нескольких языков. Раздел лингвистики, занимающийся вышеуказанными проблемами, принято называть контактологией или креолистикой [3].

О.С. Ахманова даёт следующее толкование креолиза-

ции как процессу: «специфическое изменение одного из современных европейских языков ..., осуществившееся вследствие длительного употребления их в качестве средства общения с коренным населением (главным образом островов Индийского океана)» [2].

Сегодня креолизованный текст всё чаще относится к области медиалингвистики и понимается как текст, фактура которого состоит из двух разнородных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам). Представители Московской психолингвистической школы (Е.Ф. Тарасов, И.В. Вашунина, М.О. Матвеев, А.А. Нистратов) считают креолизацию неотъемлемым свойством текста. Они полагают, что любой текст не свободен от признаков своей формы представления, которая имеет определённое содержание и добавляет его к содержанию текста, выраженному вербально [14].

Неправильно было бы утверждать, что интерес к креолизованному тексту возник только в конце прошлого XX века (если всё же моментом «рождения» этого термина считать 1990 год). Такие типы текста существовали задолго до этого, например, первой иллюстрированной книгой для детей может считаться энциклопедический труд чешского священника и педагога Яна Амоса Комен-

ского «Orbis Sensualium Pictus (англ.)» («Мир чувственных вещей в картинках») изданный в 1658 году и содержащий иллюстрации в виде гравюр по дереву на каждой странице. Однако, как лингвистический феномен креолизованный текст возник действительно, наверное, только в прошлом веке. Ещё в 30-е годы XX столетия А.А. Реформатский писал о том, что иллюстрация «как особый структурный момент высказывания подлежит ведению лингвиста» [1]. Традиционно узкий подход к тексту, ограничивающий его природу лишь вербальными средствами, приводил к тому, что исследования креолизованных текстов сводились к отдельным наблюдениям за применением изображений в основном в рекламе.

С 90-х годов XX века отмечается настоящий всплеск интереса к креолизованному тексту, а в лингвистической литературе встречается множество обозначений, авторы которых пытаются с помощью уточнения терминов указать на суть данного типа текстов.

Е.Е. Анисимова проводит градацию текстов по степени спаянности в них вербальных и невербальных компонентов: гомогенные вербальные тексты — паралингвистически активные тексты — тексты с частичной креолизацией — тексты с полной креолизацией [1]. Данная цепочка охватывает собой все основные возможности взаимодействия вербальных и невербальных компонентов в текстах.

А.А. Бернацкая предлагает в данном случае использовать термин «поликодовый текст» [5]. Данный термин точно характеризует наличие в тексте нескольких составных частей.

Также распространён термин «семиотически осложнённый текст». Данное наименование отражает взаимодействие в рассматриваемых образованиях разных знаковых систем. Д.П. Чигаев [19] предлагает термин «семиотически обогащённый текст» для родовой характеристики негомогенных речевых образований. Для обозначения «текстов с полной креолизацией» в трактовке Е.Е. Анисимовой, то есть тех текстов, в которых вербальный и невербальный компоненты являются органическими частями единой монолитной композиции, предлагается более узкий, метафорический и динамический термин «креолизованный текст», введённый в науку Ю.А. Сорокиным и Е.Ф. Тарасовым и используемый в настоящее время ведущими исследователями данного феномена (Е.Е. Анисимова, А.А. Бернацкая, М.Б. Ворошилова и др.).

В 2020 году вышла в свет коллективная монография, посвящённая изучению креолизованного текста [14]. По результатам исследований введён термин коэффициент креолизации, характеризующий степень «слитности» восприятия составляющих креолизованного текста.

А уже в 2021 году опубликована статья, в которой анализируется проблема смыслового восприятия креолизованного текста, состоящего из изображения и слова, обозначающего изображённый культурный предмет. Эксперимент авторского коллектива, проведённый по методу семантического дифференциала Ч. Осгуда, нацелен на решение проблемы влияния неречевого (невербального) и вербального компонентов на понимание речевого сообщения и всего креолизованного текста [15]. Главным выводом исследователей стало то, что значение слов, использовавшихся в эксперименте в качестве вербальной части креолизованного текста, трансформирует своё содержание (значение) за счёт привлечения знаний о субстанции предметов, обозначенных словом. Субъект речевого воздействия предъявляет реципиенту, в котором уже репрезентирован этот образ в виде рисунка предмета. Рисунок ограничивает вариативность построения образа предмета реципиентом, «подсказывая» ему образ, который он должен сформировать в своём сознании. Доказывает ли это главенство невербального над вербальным, на наш взгляд, сложно ответить однозначно.

Результаты этого исследования – это ещё один повод задуматься над «вечным» вопросом, что первично. Данную задачу пытались решить многие лингвисты, высказывая своё мнение то в пользу одного, то другого.

Например, мнение Ролана Барта о том, что «смысл есть только там, где предметы или действия названы: мир означаемых есть мир языка» [22]. Язык способен придать вещам знаковую функцию, не присущую им по их сути, а невербальным высказываниям – лишь добавочные значения.

Но, в современной семиотике существует и иная точка зрения, согласно которой невербальный язык принципиально не отличается от вербального: «...любое созданное непосредственно человеком изображение абстрактно, ибо оно обозначает выделенные отвлечённые человеком свойства объекта. В этой своей функции изображение не отличается от слова. Как слово, так и изображение могут выражать понятия разных уровней абстрактности» [13].

Ещё советский исследователь Ю.Я. Герчук в 1989 г. писал о том, что «... сообщения существуют не изолированно, все они составляют единую сложно организованную знаковую среду – семиосферу». Дело будущего выяснить и сформулировать законы, управляющие семиосферой, пути её формирования и развития, характер взаимного влияния ее разнородных элементов. «Шаг от изучения отдельных знаковых систем к познанию их целостности пока не сделан» [8].

Николай Абрамович Шехтман полагает, что текст

СМИ – это всегда дикодовый гипертекст – нелинейное гомогенное образование, включающее коды двух знаковых систем. Примером дикодового текста является креолизованный текст [20].

Одной из самых интересных в этом контексте кажется нам точка зрения и терминология известного чешского лингвиста Карла Гаузенбласа [26]. В зависимости от принципа формулирования текста Гаузенблас говорит о трёх его разновидностях: лингвистические/вербальные тексты, экстралингвистические /невербальные, смешанные тексты с преобладанием либо вербальных, либо невербальных компонентов. Гаузенблас не говорит напрямую о главенстве невербального над вербальным, однако он упоминает о минимальном требовании лингвистики, предъявляемом к текстам, – наличию языковых знаков, которые лишь в ряде случаев должны быть доминантными. Вероятно, во второй группе текстов в классификации Гаузенбласа ведущим компонентом текста является именно некое изображение, а в качестве заявленного минимального требования лингвистики, заявленного чешским исследователем, служит подпись под ним.

В немецкоязычной специальной литературе широко используется термин «коммуникат» (Komunikat; Gesamtkommunikat), вполне утвердившийся в научном обороте при обсуждении явлений текстовой смешанности [29]. Появление подобного термина в немецкой медиалингвистике стало попыткой отграничить собственно лингвистический текст как единство вербальных знаков от сложного многоуровневого знака, в котором интегрированы в единое коммуникативное целое текст (вербальная составляющая), визуальное изображение (шрифт, иллюстрации, общий дизайн и т.п.) и аудиокomпонент (звуковое сопровождение в рекламе, например). Коммуникат выступает как понятие не совсем тождественное тексту.

Хотелось бы особо акцентировать внимание на двух моментах. Во-первых, выражаем согласие с отечественным исследователем М.Б. Ворошиловой по вопросу небесспорности использования термина «иконический компонент» при анализе текстов-коммуникатов в качестве эквивалентной, равнозначной замены обозначения изобразительного компонента [7]. Стоит также задуматься над положением исследователя К.Я. Сигала о том, что система (код) языка ориентируется на символичность, а текст – на иконичность [17].

Во-вторых, также сомнительной представляется практика замены обозначения «изобразительный компонент» на «визуальный компонент», так как в письменной форме сообщения словесный ряд так же визуален, как любой другой (шрифт, цвет, стиль написания). Поэтому, вслед за М.Б. Ворошиловой считаем целесообразным различать в коммуникатах вербальный и невербальный компоненты.

Медиатекст не просто так «взял курс» на креолизованность, этому есть солидные психологические обоснования, особенностям восприятия визуальной информации посвящено немало экспериментальных исследований.

Так психологу Ричарду Грегори [9] принадлежит разработка теории визуального предположения. Он был убежден, что визуальное восприятие зависит от нисходящей обработки или концептуально управляемого процесса, суть которого заключается в формировании представления о большой картине из мелких деталей. Мы строим предположение о том, что видим, на основе ожиданий, убеждений, прежних знаний и предыдущего опыта, то есть мы делаем обдуманное предположение.

Согласно теории Грегори почти 90% информации, поступающей через глаза, до мозга не доходит, поэтому мы используем предыдущий опыт или имеющиеся знания для конструирования реальности. Из сути теории визуального предположения следует, что визуальная составляющая медиатекста может либо помочь читателю в восприятии информации, так как она основывается, по мнению Грегори, на личном и социальном опыте реципиентов, но, с другой стороны эта же особенность восприятия визуальной информации может привести к осознанному манипулированию читательской аудиторией.

Следующая особенность восприятия визуальной информации описана в экспериментах учёных из университета психологии в южной Флориде Саноки и Сулмана. По их данным сочетания однородных цветов более гармоничны и приятны, в то время как контрастные цвета обычно ассоциируются с хаосом и агрессией. В 2011 Томас Саноки и Ноа Сулман [30] провели эксперимент с целью изучить, как сочетаемость цветов влияет на кратковременную память — нашу способность запоминать то, что мы только что увидели. Из этого эксперимента журналисты могут взять себе на заметку следующее: использовать как можно меньше различных цветов в комплексном контенте; увеличить контраст между визуальной информацией и фоном; выбирать темы с гармоничным сочетанием оттенков.

Третья особенность восприятия визуальной информации - феномен бинокулярного соперничества, которое возникает, когда мы видим два разных изображения в одном месте. Разработке этой темы посвящено много трудов, как зарубежных, так и отечественных исследователей [4, 23].

При бинокулярном соперничестве одно изображение доминирует, а второе — подавляется. Доминирование чередуется через определённые промежутки времени. Так, вместо того чтобы видеть комбинацию двух картинок одновременно, мы воспринимаем их по очереди, как два конкурирующих за доминирование изо-

бражения. В 1998 году Франк Тонг, Кен Накаяма, Джей Томас Воган и Нэнси Канвишер [25], в ходе эксперимента сделали вывод как раз о том, что если смотреть одновременно на два разных изображения, возникает эффект бинокулярного соперничества.

Согласно Тонгу, в нашей зрительной системе эффект бинокулярного соперничества происходит во время процесса обработки визуальной информации. В течение короткого промежутка времени, когда глаза смотрят на два разнородных изображения, расположенных близко друг к другу, мы не в состоянии определить, что на самом деле видим. Таким образом, автор печатного материала в потенциале может так скомпоновать изобразительные элементы, что они могут «работать» как помощниками в постижении смысла статьи, так и «манипуляторами» общественного мнения.

Дэвид Кармель, Михаэль Аркаро, Сабин Каствнер и Ури Хассон [24] провели отдельный эксперимент и выяснили, что бинокулярным соперничеством можно манипулировать с помощью таких параметров, как цвет, яркость, контрастность, форма, размер, пространственная частота или скорость. Манипулирование контрастом приводит к тому, что левый глаз воспринимает доминирующее изображение, в то время как правый – подавленное.

На восприятие визуальной информации огромное влияние оказывает качественная типографика, что и доказали в своём эксперименте Кевин Ларсен и Розалинд Пикард [31].

В 2008 году исследователи Моника С. Кастелано из Университета Массачусетса в Амхерсте и Джон М. Хендерсон из Эдинбургского университета в ходе эксперимента изучили влияние цвета на способность восприятия сути сцены [28].

Медиалингвистика, обладая междисциплинарным характером, широко использует самые современные данные психологии. Представляется, что именно эти сведения оказали несомненное влияние не только на продвижение процессов визуализации в печатной прессе, но и предоставили практические рекомендации по развитию медиадизайна.

Элементы визуализации в периодических изданиях Германии, в частности в журнале «Der Spiegel», использовались с первых дней их существования. Изменения в жизни общества и бурный технический прогресс обусловили всплеск мультимедиазации, а с ней и новый подъём визуализации. В результате этих процессов появился особый вид медиадизайна креолизованного текста – мультимедийный дизайн, совместивший в себе как внешнюю мультимедийность (на уровне оформле-

ния и структурирования), так и внутреннюю (на уровне содержания).

Роль информации для людей в последние десятилетия кардинально изменилась, да и сама читательская аудитория всё чаще предстаёт в роли «провайдера журналистики», становясь активным участником процесса производства мультимедийной информации. В конце 90-х годов прошлого века появились две тенденции движения к новой модели «медиапотребления»: с одной стороны, традиционные массмедиа постепенно индивидуализируются, превращаясь в массмедиа, ориентированные на индивидуального потребителя; а с другой стороны – мы наблюдаем все больший рост визуальной и наглядной составляющей в средствах массовой коммуникации.

Растущая потребность в мультимедиазации стала, по нашему мнению, причиной наращивания визуальности в креолизованных медиатекстах, совмещающих в себе выразительные средства разных семиотических систем. Обращение к мультимедиазации открывает перед журналистами возможность «переупаковки» содержания одного СМИ для другого, взаимопроникновение содержаний (например, наличие сегодня у многих печатных изданий своих Интернет-версий).

Получается, что креолизованные медиатексты по своему уже «были готовы» к появлению и восприятию мультимедиа, так как в их основе лежит семантическое многоязычие, так же как и в основе мультимедиа скрыто многообразие коммуникативных платформ. Более того, представляется, что креолизованные печатные медиатексты, послужившие первоосновой мультимедийности, впитали в себя все современные информационно-технические новшества, умело преломив их на своей традиционной почве.

Отсюда и изменения в отношении к дизайну, который перестал быть простой вёрсткой, а превратился в инструмент рассказа, в элемент экономии и одновременно «привлечения» читателя. Дизайн массмедиа развивался как знаковая система издания, как инструмент коммуникации. Новые принципы визуализации привели к активному включению в медиатекст инфографики.

В 70-х годах двадцатого века в нашу жизнь начинает входить цифровизация, мультимедийность, которые не могли не повлиять и на развитие медиадизайна. В печатных массмедиа появляются многоплановые композиции, визуальные метафоры в виде графических иллюстраций, фотографических композиций. Дизайн стал не только средством организации и конструирования контента, но и инструментом навигации по полосам издания.

Проследив развитие медиадизайна с исторической

точки зрения, можно с уверенностью сказать, что визуализация данных практически всегда присутствовала на газетной полосе, но только в других масштабах и в несколько ином качестве.

Кроме «культурно-исторического» принципа в основу классификации медиадизайна может быть положена степень участия/неучастия вербальных средств в его оформлении. Так текстовый тип дизайна, согласно Д.А. Носаеву, постепенно трансформируется в текстографический. Довольно сильно при этом изменяется заголовочный комплекс. Д.А. Носаев предлагает делить медиадизайн на текстовый, графический, текстографический, или иллюстративно-новостной [16].

Этапы развития медиадизайна в журнале «Der Spiegel» имеют ряд отличий, хотя бы потому, что первый номер издания вышел, когда весь публицистический мир находился в середине второго «технологично-графического» этапа. «Der Spiegel» смог с самого начала объединить высокое качество печатных текстов с графическим дизайном. Если проанализировать выпуски за 1947-1957 гг., то станет ясно, что в журнале никогда не использовался только текстовый дизайн - уже на заре развития журнала дизайн был смешанным.

Предположительно в 70-х годах XX века медиадизайн стал постепенно переходить на качественно новую ступень своего развития, что, несомненно, связано с процессами визуализации во многих сферах жизни. Текст-графический тип оформления превращается в мультимедийный.

Медиадизайн в настоящее время рассматривается как результат процесса визуализации. В. В. Волкова пишет о том, что довольно долго дизайн массмедиа был всего лишь формальным признаком по отношению к контенту или содержанию. Но в результате развития медиамедиа традиционный вербальный текст трансформировался в креолизованный. Логичным продолжением этого процесса стало перераспределение вербальных и визуальных составляющих медиатекста, причем всё чаще в пользу последних. Таким образом, медиадизайн из «обслуживающего придатка» печатного газетного материала перерос в его полноценную часть.

По сути, визуализация – это технология. И, как любая другая технология, визуализация имеет определенную цель, применяет концепции, методы и средства, заимствованные из других областей. Вслед за В.В. Волковой мы рассматриваем медиадизайн в первую очередь как часть медиатекста и лишь потом как некую технологию [6].

М.Р. Желтухина пишет о логичности и метафоричности креолизованного медиатекста как о двух дополняющих друг друга проявлениях [10]. Представляется, что

на современном этапе развитие дизайна в креолизованном медиатексте идёт в двух направлениях, указанных М.Р. Желтухиной, а именно: в логическом и метафорическом (последнее мы склонны назвать, скорее, «визуально-стилистическим», так как метафора, являясь одним из излюбленных средств выразительности у журналистов, остаётся далеко не единственным стилистическим приёмом). Совершенно чётко на газетной странице мы можем увидеть обилие инфографики и широкое применение различных визуальных тропов и фигур.

Позволим себе разделить визуальный инструментарий на две части, а именно, - к логическому направлению медиадизайна уместно было бы отнести средства инфографики, то есть всевозможные таблицы, схемы, шкалы, и, собственно, саму структуру статьи, поскольку она тоже может иметь смыслообразующую функцию. К визуально-стилистическому, или метафорическому направлению (в терминологии М.Р. Желтухиной) направлению следовало бы отнести художественные средства, такие, как фото, рисунок, карикатура, шарж.

Между логическим и визуально-стилистическим направлениями медиадизайна есть существенное различие, которое ни в коем случае не умаляет значимости другого направления. Так, инфографика, констатирует факты, представляя данные в виде статистических графиков, карт, диаграмм, схем и таблиц, а художественная визуализация помогает читателям создать собственное видение проблемы, приглашает к размышлению и сотворчеству.

Именно потому что визуально-стилистическое направление медиадизайна представляет сразу несколько возможностей постижения смысла сообщения, то есть его девербализации, современный креолизованный медиатекст пользуется популярностью у читателя. По мнению Н.И. Клушиной «девербализация» в современной коммуникации связана с тем, что «картинка» и другие параграфемные средства становятся таким же смысловым кодом, как и слова» [11]. В ряде исследовательских работ «девербализация» объясняется негативными процессами оскудения и примитивизации речи. Н.И. Клушина в свою очередь считает, что отказ от вербальной оболочки «открывает доступ невыразимому» [11].

В качестве вывода скажем, что элементы визуализации в периодических изданиях использовались с первых дней их существования. Изменения в жизни общества и бурный технический прогресс обусловили всплеск мультимедиазации, а с ней и новый подъём визуализации, появление такого феномена как креолизованный текст. Растущая популярность креолизованного текста на страницах газет и журналов обусловлена не только высокой конкуренцией среди информационных каналов, но и может быть объясне-

на с позиций многих смежных дисциплин, таких как семиотика, психология и многих других, что говорит о дальнейших перспективах исследования феномена «креолизованный текст».

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): Учеб. пособие для студ. фак. иностр. Яз. вузов – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 128с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: КомКнига, 2005. 576 с.
3. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социоллингвистика. М., 2001. 439 с.
4. Берло Д.Н., Кануников И.Е., Павлова Л.П. Бинокулярная конкуренция и функциональная межполушарная асимметрия: от асимметрии к взаимодействию полушарий // Функциональная межполушарная асимметрия. Хрестоматия. - М: Научный мир, 2004, с. 258 - 286.
5. Бернацкая А.А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние / А.А. Бернацкая // Речевое общение: Специализированный вестник / Краснояр. гос. ун-т; Под редакцией А.П. Сковородникова. Вып. 3 (11). — Красноярск: Красноярский университет, 2000. С. 109.
6. Волкова В.В. Специфика медиадизайна. Вестник Моск. Ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2014. № 4. С. 5-21.
7. Ворошилова М.Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. №20. Екатеринбург, 2006. С. 180-189.
8. Герчук Ю.Я. Художественные миры книги. М., 1989. С. 54-72.
9. Грегори Р.Л. Грегори Глаз и мозг: Психология зрительного восприятия / Р.Л. Грегори – М.: Книга по Требованию, 2013. – 282 с.
10. Желтухина М.Р. Тропологическая суггестивность массмедиадискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ: монография.—М.: Ин-т языкознания РАН; Волгоград: Изд-во ВФ МУПК, 2003. — 656 с.
11. Клушина Н.И. Девербализация эмоций в современной медиакультуре: кроссвордное письмо // Слова ў кантэксте часу: да 85-годдзя прафесара А.І. Наркевіча : пленарныя даклады / пад агул. рэд. В.І. Іўчанкава. — Выд. цэнтр БДУ Мінск, 2014. — 2014 – С. 91–96.
12. Кнорозов Ю.В. Письменность древних майя: Опыт расшифровки / Ю.В. Кнорозов. М. Советская этнография, 1955. С.94–125.
13. Колеватов В.А. Социальная память и познание. М., 1984. – С.112.
14. Креолизованный текст: Смысловое восприятие. Коллективная монография / Отв. ред. И.В. Вашунина. Ред. колл.: Е.Ф. Тарасов, А.А. Нистратов, М.О. Матвеев. – М.: Институт языкознания РАН, 2020. – 206 с.
15. Матвеев М.О., Нистратов А.А., Поликарпов Д.М., Тарасов Е.Ф. 2021 Смысловое восприятие креолизованного текста. Филологические науки в МГИМО. Том 7 № 1(25). С. 45–59.
16. Носаев Д.А. Влияние элементов графической модели периодического издания на его успешность //Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Филология и искусствоведение. Майкоп, 2013. Вып. 3. С. 207–212.
17. Сигал К.Я. Проблемы иконичности в языке (обзор литературы) // Вопросы языкознания. М., 1997. №6. С. 38.
18. Сорокин Ю.А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. — М.: Высшая школа, 1990. С. 180–186.
19. Чигаев Д.П. Способы креолизации современного рекламного текста : автореф. ... кандидата филологических наук : 10.02.01 / Чигаев Денис Петрович; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т].- Москва, 2010.— 24 с.
20. Шехтман Н.А. Понимание речевого произведения и гипертекст. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. —168 с.
21. Яценко Н.Е. Толковый словарь общесоциологических терминов. — СПб: Лань, 1999. — 524 с.
22. Barthes R. Rhetorik des Bildes // Alternati ve. 1964. № 54. S. 14–39.
23. Caroline E. Robertson, Dwight J. Kravitz, Jan Freyberg, Simon Baron-Cohen, Chris I. Baker. Slower rate of binocular rivalry in autism // The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience. — 2013-10-23. — Т. 33, вып. 43. — P. 16983–16991.
24. David Carmel, Michael Arcaro, Sabine Kastner, and Uri Hasson. Binocular Rivalry for Beginners. i-Perception (2012) volume 3, P. 503–504.
25. Frank Tong, Ken Nakayama, J Thomas Vaughan, Nancy Kanwisher. Binocular rivalry and visual awareness in human extrastriate cortex. Volume 21, Issue 4, October 1998, P. 753-759.
26. Hausenblas K. On the Characterization and classification discourses. – Travaux linguistiques de Prague, I. Prague, 1996. P. 109 –128.
27. James Sidbury. Globalization, creolization, and the not-so-peculiar institution // Journal of Southern History : journal. — 2007. — Vol. 73, no. 3. — P. 617–630.
28. Monica S. Castelhana Michael L. Mack John M. Henderson. Viewing task influences eye movement control during active scene perception. Journal of Vision (2009) 9(3):6, 1–15.
29. Stöckl, Hartmut: Bilder – Konstitutive Teile sprachlicher Texte und Bausteine zum Textstil. In: Werner Holly; Almut Hoppe; Ulrich Schmitz (Hg.): Mitteilungen des deutschen Ger. иконичность manistenverbandes. Sprache und Bild II. Heft 2/2004. 51. Jahrgang. Bielefeld: Aisthesis Verlag, S.102 – 120.
30. Thomas Sanocki, Noah Sulman. Color relations increase the capacity of visual short-term Memory Perception, 2011, volume 40, P.635 – 648.
31. <https://affect.media.mit.edu/pdfs/05.Jarson-picard.pdf> (Дата последнего обращения: 12.02.2022)

© Ленкова Татьяна Александровна (talenk@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕСТО ПОСТАНОВОЧНОЙ ФОТОГРАФИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПРЕССЕ

Ленкова Татьяна Александровна

К. филол. н., доцент, Рязанский государственный
университет имени С. А. Есенина
talenk@yandex.ru

THE PLACE OF STAGED PHOTOGRAPHY IN THE CONTEMPORARY PRESS

T. Lenkova

Summary: Staged photography can rightfully be considered the prototype of all other genres of photography. Having appeared simultaneously with the discovery of the possibility of photography itself, it has not lost its relevance to this day. On the contrary, over more than one hundred and fifty years staged photography has gone through several stages of transformation, from aesthetic artistry to falsification of the visual information presented or, in the best case, to the transition into the press photograph with a high-quality photo legend. This article examines the place of staged photography in contemporary creolized media text.

Keywords: creolized media text, staged photos, press photos.

Аннотация: Постановочная фотография с полным правом может считаться прототипом всех других жанров фото. Появившись одновременно с открытием самой возможности к фотографированию, она и по сей день не утратила своей актуальности. Напротив, за более чем полторы сотни лет постановочное фото прошло несколько ступеней трансформации, от эстетической художественности до фальсификации преподносимой визуальной информации или, в лучшем случае, до перехода в пресс-фотографию с качественной фото-легендой. В статье рассматривается место постановочной фотографии в современном креолизованном медиатексте.

Ключевые слова: креолизованный медиатекст, постановочное фото, пресс-фото.

Фотография давно и прочно заняла своё место в креолизованном медиатексте. Разумеется, что фото – это только один из вариантов визуальной вставки в современный печатный текст СМИ. Однако наряду с иллюстрацией, рисунком, карикатурой и даже инфографикой именно фотография считается максимально объективной, информирующей читателя о чём-либо, не претендуя на манипуляцию. В последнее время данное утверждение всё чаще и чаще подвергается сомнению. Такой вид фотографии как постановочное фото наиболее часто испытывает на себе критику, как рядовых представителей целевой аудитории, так и профессиональных журналистов. Попробуем разобраться в специфике постановочного фото, его места в современном мире СМИ.

В широком смысле любая фотография, объекты на которой расположены не случайно, а в соответствии с указаниями автора или заказчика материала, может считаться постановочной. Также постановочную фотографию можно определить как фотографию, которая демонстрирует искусственно созданные сцены, продуманные и воплощённые не только ради непосредственно данной фотографии, но и для воплощения концепта, идеи [8]. Тем не менее, необходимо помнить, что само по себе наличие замысла у фотографа ещё не делает фотографию постановочной. Из самой природы постановочного фото следует, что оно требует предварительной подготовки, которую, условно, можно разделить на концептуальную часть, то есть продумывание проекта, и техническое воплощение.

В зависимости от условий съёмки и целей создания фотографии различают: постановочную нарративную фотографию (фотография с сюжетом), постановочную уличную фотографию, военную, портретную (официальные и художественные фотопортреты).

Постановочное фото, как жанр, появилось чуть ли не с первых дней существования фотоискусства, то есть в XIX веке [6]. Первые фотоснимки были изображениями вида из окна, портретами, например, фото шестого президента США, церемония бракосочетания королевы Виктории и принца Альберта. Постановка сцен не воспринималась поначалу как нечто негативное, но вот в 1840 году впервые заговорили о фальсифицированной фотографии, сделанной Ипполитом Байаром, который изобрёл способ запечатления мира на пластине при помощи света. Чуть позже Байар сделал постановочный снимок «Автопортрет в виде утопленника». Уже в 1858 году впервые был выполнен фотомонтаж. Им стала фотография «Угасание», сделанная Генри Пичем Робинсоном из 5 разных негативов. На ней изображена девочка, умирающая от туберкулеза в кругу своих родственников. Получив фотоотпечаток, фотограф дорисовывал карандашом недостающие детали композиции. Это дорисовывание вряд ли можно воспринимать как фальсификацию или как современный фотешоп, на наш взгляд, скорее всего, фотограф выступил в данном случае как художник, стремящийся к совершенству своего полотна.

В настоящее время количество сфер, в которых используется постановочная фотография крайне велико.

Постановочная фотография является популярной формой современного искусства и не только искусства, зачастую, к сожалению, постановочное фото – это ещё и часть политических игр. Попробуем разобраться в тех точках зрения, которые существуют сегодня на постановочное фото. Следует отметить, что мнения журналистов-практиков разделились ровно пополам. Одни полагают, что постановочное фото – это фальсификация данных и обман читателя, другие же уверены в том, что использование постановочных фото – это вынужденная необходимость, вызванная самим ходом развития современного общества.

Так военный фотокорреспондент, журналист и документалист Нагиб Хаджж [5], датчанин афганского происхождения, полагает, что фотешоп и постановочные съёмки – это модная тенденция в журналистике, связанная, прежде всего, с недобросовестным подходом журналистов к своей работе, тенденция приукрашивания действительности некоторыми коллегами по профессиональному цеху.

Так как Н. Хаджж долгое время работал на английский филиал «Аль-Джазире» в Афганистане, Сирии и Палестине, то и примеры неблагоприятного поведения своих коллег он приводит именно из этих и соседних регионов. Например, арест и последующее освобождение под залог корреспондентки катарского телеканала «Аль-Джазира», обвиняемой в фабрикации съёмок пыток в Египте, или ужесточение правил редактирования изображений в агентстве Reuters, ставшее следствием скандала с сфабрированными фотографиями из Ливана, размещёнными агентством во время ливано-израильского военного конфликта. Так, фрилансер Аднан Хаджж отличился, отправив в Reuters ряд кадров, на которых представлены фотографии столицы Ливана, там был пририсован дым израильскому самолёту, а также несуществующие ракеты, которые якобы были выпущены по Ливану.

Большинство из нас согласится с тем, что дорисовывание коллажа на фото с умирающей девочкой XIX века не идёт ни в какое сравнение с изображением несуществующих ракет у боевого самолёта, да ещё во время вооружённого конфликта: художественная эстетика в первом случае против разжигания кровавого конфликта и манипуляции общественным мнением читательской аудиторией.

После этого инцидента репутации Reuters был нанесён самый большой ущерб за всю его историю, главный редактор агентства постановил, что отныне фотографиям будет строго-настрого запрещено обрабатывать фотографии. Стремление журналистов к драматизации происходящего и доведении информации до конечного потребителя в сильно обработанном виде не ново, до-

статочно вспомнить такое понятие, как «пропаганда». Такой феномен существовал и существует во многих обществах, приведём лишь один пример времён гитлеровской Германии [2]. Большинство появившихся в печати немецких фотографий во Вторую мировую войну были сделаны пропагандистскими ротами – специально созданными подразделениями вермахта [7]. Многие снимки изображают немецкого солдата как безупречно воспитанного и дисциплинированного бойца, несущего свет культуры на «дикий» восток (СССР, Польша в основном) и противостоящего нашествию варварских орд. Эти фотографии были целиком и полностью постановочными, работающими на нацистскую идеологию. Отношение государства к работе пропагандистских рот было лояльным, даже покровительственным, ни о каком порицании за фальсификацию информации не могло быть и речи. Следовательно, постановочное фото может являться инструментом информационной войны [3], способом навязывания определённых идеологических взглядов.

Для фотожурналистики, особенно в военных условиях, совершенно не важно, когда и где сфальсифицировано изображение, происходит ли это в оккупированной фашистами Польше 40-х годов XX века или в Сирии в наши дни. Основная проблема и опасность подобного постановочного фото заключается в подтасовке данных, обмане представителей целевой аудитории.

Есть достаточно большое число журналистов, корреспондентов, редакторов, уверенных в необходимости использования постановочных фото. Основной причиной называется, как правило, скорость, с которой необходимо реагировать на бесчисленное количество событий по всему земному шару. Кроме того, многое просто нельзя предугадать, а готовым, чтобы подать неожиданную новость первым, надо быть всегда. Отсюда подавляющее большинство изданий при публикации новостей или статей старается подобрать для заметок подходящий иллюстративный материал. Поиск и приобретение фотографий и иллюстраций происходит в фотобанках, предоставляющих постановочные фотографии на все случаи жизни. Ежедневным бумажным изданиям, интернет-газетам, для которых приоритетом являются именно новости, для поиска иллюстраций приходится пользоваться услугами крупных информационных агентств, располагающих фотослужбой и разветвленной сетью фотографов-фрилансеров по всему миру. Если вдруг что-нибудь взорвалось в Кабуле, находящийся в этом городе корреспондент германского агентства оперативно выезжает на место происшествия, делает несколько кадров и сразу же отсылает их работодателям.

Но случается, что поблизости места происшествия никого с камерой в руках не оказывается. Тогда журналистам приходится искать выход из положения: иллюстрацией для заметки может быть либо карта местности

с указанием точного места происшествия, либо старая фотография.

При восприятии креолизованного медиатекста с визуальной вставкой-фотографией следует обратить внимание на следующие моменты, которые могут нам подсказать, что перед нами не просто постановочное фото, а фальсификат. Во-первых, необходимо внимательно проанализировать таймстемп (то есть смотрим на время, когда была сделана фотография). Совпадать должна не только дата, но и, например, время года. Во-вторых, всматриваемся, не прошла ли фотография цифровую обработку, не присутствуют ли на ней псевдодокументальные постановочные кадры. Следует отметить, что фотография редко помещается одна, без какого-либо вербального сопровождения. Практически в любом мировом издании под фото стоит имя его автора, название агентства, место и дата. Однако большинство редакций, как российских, так и германских, сходятся во мнении, что под фото обязательно должна быть фото-легенда. И вот здесь открывается огромное поле возможностей для использования уже не постановочного, а пресс-фото (их не следует путать или отождествлять). Кроме того, при наличии фото-легенды фокус фальсификации может быть смещён непосредственно с фото на подпись к нему.

Как показало исследование А.Б. Фёдоровой, наиболее распространённым жанром, встречающимся на страницах мировых изданий, является именно пресс-фотография. А. Коулман называет пресс-фотографию «поставщицей изображений» для СМИ [9]. Её ключевой особенностью является унифицированность, которая воплощается в возможности трактоваться тем текстовым массивом, в который она попадает. Пресс-фотографию, как полагает Коулман, можно «встроить» практически в любой контекст, а смысл изображения может меняться в зависимости от текста подписи [1]. Таким образом, можно сделать вывод, что пресс-фотография является гибким и эффективным визуальным инструментом, который может использоваться в различных контекстах. Более того, именно подпись к фотографии способна правильно объяснить снимок. При этом смысл изображения будет зависеть исключительно от содержания подписи к фотографии. В классификации А.В. Фёдоровой это подпись второй степени родства, т.е., когда сам журналист подбирает под предложенную фотографию подходящую подпись. Например, в выпуске «Der Spiegel» от 01.08.2021 года опубликована статья под названием «Testpflicht für Reiserückkehrer. Schlechtes Timing» («Обязательная проверка для туристов, возвращающихся в Германию. Неудачное время.») [10].

«Kontrolle an der Grenze in Bayern. Seit heute müssen Urlauber bei ihrer Rückkehr nach Deutschland geimpft, genesen oder getestet sein – auch wenn sie im Auto oder Zug einreisen. Pünktlich zum Ende der Ferien». («Контроль

на границе Баварии. С сегодняшнего дня, по возвращении в Германию, отдыхающие должны быть вакцинированы, восстановлены после болезни или протестированы, даже если они въезжают на машине или поезде. Точно к концу каникул.»)

Подпись под данным пресс-фото играет огромную информирующую роль, ведь на иллюстративном элементе статьи изображены двое полицейских, повернуты к читателю/зрителю спиной, место расположения поста тоже неясно. Одним словом, эта фотография без подписи абсолютно не информативна и может быть отнесена к очень многим контекстам.

Пресс-фотография принадлежит к документальному фото и изначально зародилась как военно-историческая фотография. В прошлом веке появились и стали активно использоваться сначала фотоархивы, а потом и фотобанки – агентства, которые продают фотографии, векторные изображения, 3Dграфику и видеоролики через Интернет. Материалы в эти агентства поставляют фотографы со всего мира. Среди них есть как профессионалы, так и любители. Фотобанк выступает посредником между фотографом и покупателем. Любой желающий может быстро и без труда найти интересующую его картинку на определенную тему в систематизированном каталоге фотобанка (другие названия – микростоковые агентства, микростоки, фотостоки, российский пример: www.photobank.ru).

По мнению итальянского фотожурналиста и владелицы крупнейшего фотоагентства Италии Грации Нери [4], появление подобных каталогов изображений, продвигающих стереотипное и шаблонное видение мира, является негативным фактором, повлиявшим на развитие мировой фотожурналистики. Кроме того, может возникнуть риск «однородности», гомогенности визуальной коммуникации. Существует также, по мнению Нери, серьёзная необходимость в «моральном кодексе», который бы управлял миром фотографии. Ничто не может заставить ответственных лиц следовать указаниям, относительно местоположения пояснительного текста или с уважением отнестись к контексту, в котором фотографии или подписи к ним были сделаны. В фотобанках и фотоархивах существуют так называемые «бесплатные фотографии» – это могут быть подаренные фото, имеются в виду “royalty free” фотографии, свободные от правообладания автора, то есть не требующие лицензирования.

Постановочное фото, появившись практически одновременно с самим фотоискусством в начале XIX века, прошло многие этапы своего развития. Безусловно, что эволюция эта была обусловлена техническим и научным прогрессом. Однако немаловажную роль в трансформации отношения к постановочному фото сыграли социальные и политические процессы. У истоков инте-

ресующего нас вида фото стояли фотографы-художники, заботившиеся об эстетике кадра. С течением времени стали развиваться и другие виды фотографии – документальные, сюжетные, портретные. В какой-то исторический момент фотография превратилась в инструмент политических фальсификаций, даже пропаганды. За последние примерно три десятилетия мнения журналистов разделились, причём обе точки зрения имеют право на существование. Во-первых, продуцирование

постановочных фото должно быть строго регламентировано на законодательном уровне, а, во-вторых, современная пресса не мыслима уже без постановочных фото и пресс-фото. Таким образом, можно сказать, что постановочное фото, выйдя из эстетической художественности, прошло пропагандистский этап, а сейчас стоит перед постоянным выбором, – уйти в сторону фальсификации или «переродиться» в пресс-фото с информационно верной фото-легендой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алан Д. Коулман. Документальная фотография, фотожурналистика и пресс-фотография сегодня. Вопросы и ответы. Доступно: <https://www.photographer.ru/cult/theory/383.htm> (дата обращения 16.02.2022)
2. «Вехи»: Документальная фотография 1930–1940-х гг. Между правдой и манипуляцией. Доступно: https://concepture.club/post/rubrika_2021/dokumentalnaja-fotografija-1930-1940h (дата обращения 22.02.2022)
3. Волковский Н.Л. История информационных войн. В 2 ч. Ч. 2. — СПб.: ООО «Издательство «Полигон». 2003 — 736 с.
4. Грация Нери. Лекции по фотожурналистике. Доступно: <https://www.photographer.ru/cult/practice/400.htm> (дата обращения 16.02.2022)
5. Журналистика по Хаджду Фотошоп и постановочные съемки как модная тенденция в журналистике. Доступно: <https://lenta.ru/articles/2007/01/19/hajj/> (дата обращения 22.02.2022)
6. Левашов В. Лекции по истории фотографии. — Москва : Treemedia, 2012. - 481 с.
7. Пиарщики вермахта. Доступно: <https://foto-history.livejournal.com/13513134.html> (дата обращения 22.02.2022)
8. Постановочная фотография. Доступно: http://contemporary-artists.ru/staged_photography.html (дата обращения 22.02.2022)
9. Фёдорова А. Б. Фотожурналистика в процессе формирования имиджа государства. Relga - Ростов-на-Дону, №13. 2013 — С. 269.
10. <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/start-der-testpflicht-fuer-reiserueckkehrer-schlechtes-timing-a-d50913ff-d97d-42ed-94de-c29264d22f79>

© Ленкова Татьяна Александровна (talenkoyandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ БЛАГОДАРНОСТИ В РАЗНЫХ ТИПАХ ДИСКУРСА

Ма Тунтун

*Аспирант, Московский педагогический государственный университет
caihongxianzi2008@qq.com*

LEXICAL MEANS OF GRATITUDE IN DIFFERENT TYPES OF DISCOURSE

Ma Tongtong

Summary: There are various forms of polite expressions, including thank you, apology, greeting, modesty, and salutation. This chapter presents a detailed comparative study of Chinese and Japanese polite expressions, beginning with these forms of expression. Thank you is an expression of respect or gratitude. They can be divided into direct and indirect expressions of gratitude. A direct thank you is a phrase that specifically thanks someone. Indirect thank yous are words that do not contain a specific word of gratitude, but functionally serve as a thank you. Indirect gratitude has many peculiar language forms and rich word combinations, and can generally be divided into five categories: complimentary, in which gratitude is expressed in words of praise; promising, in which gratitude for a service rendered by another person is expressed in words of promise; concerned, in which gratitude is expressed in words of concern; apologetic, in which gratitude is expressed in words of slight apology; reproachful, in which gratitude is expressed in words of rebuke. Language to reflect one's gratitude.

Keywords: politeness, gratitude, vocabulary, discourse, expression.

Аннотация: Существуют различные формы вежливых выражений, включая благодарность, извинение, скромность и приветствие. В этой статье представлено подробное сравнительное исследование китайских вежливых выражений. Спасибо – это выражение уважения или благодарности. Их можно разделить на прямые и косвенные выражения благодарности. Прямая благодарность – это фраза, которая конкретно благодарит кого-то. Косвенные благодарности – это слова, которые не содержат конкретного слова благодарности, но функционально служат благодарностью. Косвенные благодарности имеют много своеобразных языковых форм и богатых сочетаний слов, и в целом их можно разделить на пять категорий: комплиментарные, в которых благодарность выражается в словах похвалы; обещающие, в которых благодарность за услугу, оказанную другим человеком, выражается в форме обещания; озабоченные, в которых благодарность выражается в словах озабоченности; извиняющиеся, в которых благодарность выражается в словах, слегка извиняющихся; укоризненные, в которых благодарность выражается в словах упрека. язык для отражения своей благодарности.

Ключевые слова: вежливость, благодарность, лексика, дискурс, выражение.

Существуют различные формы вежливых выражений, включая благодарность, извинение, приветствие, скромность и приветствие.

Спасибо – это выражение уважения или благодарности. Их можно разделить на прямые и косвенные. Прямая благодарность – это фраза, которая конкретно благодарит кого-то. Косвенные благодарности – это слова, которые не содержат конкретного слова благодарности, но функционально служат благодарностью. Косвенные благодарности имеют много своеобразных языковых форм и богатых сочетаний слов, и в целом их можно разделить на пять категорий: комплиментарные, в которых благодарность выражается в словах похвалы; обещающие, в которых благодарность за услугу, оказанную другим человеком, выражается в форме обещания; забота, в которых благодарность выражается в словах озабоченности; извиняющиеся, в которых благодарность выражается в словах, слегка извиняющихся; укоризненные, в которых благодарность выражается в словах упрека[1].

В Китае китайские прямые слова благодарности гораздо менее красочны, чем косвенные слова благодарности, потому что в китайском межличностном общении использование прямых слов благодарности

слишком часто создает впечатление, что собеседники не так уж близки, и чем ближе отношения, тем меньше используются прямые слова благодарности. Например, в Китае до сих пор относительно редко говорят «спасибо» своей матери.

Наиболее типичными вежливыми формами косвенного выражения благодарности в китайском языке являются формы обещания, озабоченности и порицания.

В китайском вежливом языке существует множество таких выражений. Причина предпочтения обещаний в том, что китайцы всегда ценили доверие, а слово джентльмена – это обещание, которое будет выполнено. Кроме того, с древних времен в Китае существует традиция «отплатить за доброту каплей воды», поэтому, получая от кого-то услугу, возникает чувство «благодарность настолько велика, что вернуть ее можно только обещанием». Например, «Если тебе что-то понадобится в будущем, просто попроси», «Я хорошо отплачу тебе, если стану успешным»[2]. Выражение благодарности с беспокорством. Эта форма языка отлично подходит для мгновенного сближения двух сторон и придания им ощущения близости, которая «на виду». Например, «Посмотри на себя, ты вспотел, ты устал, иди выпей воды, не делай

этого»[3]. Упрек: типичная форма традиционной китайской вежливости, говорящий использует укоризненный язык, который кажется грубым и обвинительным, но в конкретном контексте отношений между двумя сторонами упрек является косвенным выражением благодарности. Например, «Мы дружим уже десятки лет, зачем ты покупаешь все эти подарки, почему ты так вежлив?»[4]. Эти три формы косвенной благодарности уникальны для китайской культуры и больше соответствуют традиционному китайскому разговору, чем другие формы благодарности. Все формы благодарности подразумевают чувство беспокойства по поводу неудобств, причиненных другим людям их помощью. Поскольку они используются с позиции и точки зрения другого человека, они более дружелюбны и искренни, чем простое «спасибо».

Китай испытал глубокое влияние конфуцианства. Конфуцианство проповедует концепцию иерархии и социального порядка, с различиями между верхами и низами и упорядоченным уважением к низшим. Влияние этого мышления ощущается и сегодня. В Китае целью взаимодействия людей является достижение «гармонии»[5].

В Китае, если только другой человек не является старшим, незнакомцем или не оказал вам большую услугу, вы обычно не стремитесь выразить свою благодарность, поскольку это может вызвать чувство отчуждения. Как гласит старая китайская поговорка: «Нельзя сказать спасибо за большую услугу», не говоря уже о такой мелочи, как обычная услуга. Однако китайцы не игнорируют помощь, которую они получают от другой стороны, а скорее считают, что вежливость и взаимность должны быть длительными и отвечать практическими действиями позже в отношениях. В этом отношении японцы сосредоточены на словесных выражениях и не должны быть грубыми внешне, в то время как китайцы делают больший акцент на взаимности в действиях, не говорят, а делают, и поэтому более искренни в своих намерениях [6].

В китайском языке косвенные извинения используются для смягчения отношений путем повторения обиды, объяснения причины высказывания, предложения мер по исправлению ситуации и уклонения от извинений, вместо того чтобы просто сказать «извини». Например, «Извините, но мне пришлось взять несколько дней отпуска на работе, потому что у меня были дела в школе, связанные с выпускным, и я не смог вернуться». Объясните, почему вы извиняетесь, и дайте человеку почувствовать, что я не хотел быть грубым. Также принято повторять свои извинения, предлагая меры по исправлению ситуации.

Например, «В этот раз у меня возникли некоторые непредвиденные обстоятельства, и я не смог встретиться с вами должным образом. В следующий раз я найду время, чтобы поводить вас по окрестностям». [7]

Китайцы нечасто используют прямые извинения. Китай – страна, которая ценит лицо, и два тысячелетия конфуцианства учили людей важности «ритуала, праведности и честности», что означает, что ритуал определяет благородство и низость, праведность – стандарт действий, честность и праведность, что в целом означает соблюдение моральных норм и кодексов поведения общества. Китай – гуманное общество, а человеческая доброта – это добрые чувства между людьми. Китайцы говорят о человеческой доброте, надеясь, что их имидж и репутация будут признаны другими, и что если ты позаботишься обо мне, то и я позабочусь о тебе. А лицо – это символ репутации и престижа, публичный образ, отражающий культуру человека, поэтому оно так ценится. Когда их самооценка находится под угрозой, китайцы пойдут на все, чтобы не уронить свое достоинство. Когда дело доходит до извинений, китайцы придерживаются принципа добра и зла, и использование извинений не обязательно связано с вежливостью, скорее использование извинений может быть воспринято как признак некомпетентности. Китайцы считают, что извинение в определенных случаях означает признание своей вины и принятие ответственности, что может легко вызвать у извиняющегося психологическую нагрузку, страх, что он не будет признан окружающими и в конечном итоге потеряет лицо. Именно поэтому китайцы не так легко говорят «извините».

Отдельно стоит коснуться благодарности в русском языке. Научиться выражать свою благодарность – это неотъемлемая часть жизни, и важно уметь показать свою признательность за доброту и помощь, которую вы получаете от других людей, как в работе, так и в жизни. Хотя сказать «спасибо» можно во всем мире, если вы хотите, чтобы другой человек почувствовал, что вы серьезны и искренни. «спасибо»

Самое распространенное и простое слово в русском языке для выражения благодарности – «спасибо».

Однако, может показаться немного перфектным отвечать кому-то одним словом, чтобы изменить ситуацию можно использовать более широкие выражения. Например:

1. Большое спасибо!
2. Огромное спасибо!
3. Сердечное спасибо!
4. Громадное спасибо!

Конечно, существуют и более сложные выражения, такие как.

1. Спасибо от всего сердца. Благодарю от всего сердца.
2. Даже тысячи слов «спасибо» не хватит выразить то, насколько благодарен тебе.

Даже тысячи «спасибо» не хватит, чтобы выразить мою благодарность вам.

Также в русском языке часто встречается выражение благодарности, благодарить (глагол), которое имеет форму существительного благодарность. от этого слова можно расширить следующие способы выражения благодарности.

1. Благодарю.
2. Я вам очень благодарен. Я очень благодарен вам.
3. Приношу сью благодарность. Я приношу свою благодарность.
4. Примите мою благодарность. Пожалуйста, примите мою благодарность.
5. Разрешите поблагодарить Вас. Пожалуйста, позвольте мне поблагодарить Вас.

6. Вечная благодарность тебе. Вечная благодарность тебе.

7. Даже не знаю, как отблагодарить тебя. уже не знаю, как правильно поблагодарить тебя.

Помимо вышеперечисленных глаголов и существительных, прилагательное в русском языке - признательный – также означает выражение благодарности и чаще всего используется в предложениях в краткой форме прилагательного.

1. Весьма признателен!
2. Я вас так признателен. Я очень благодарен вам!
3. Я бесконечно признателен за все, что сделал для меня. Я бесконечно благодарен за все, что вы для меня сделали.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глушкова С.Ю. и др. Вежливость в китайской и японской вербальной коммуникации. – 2018.
2. Тетерский С.В. Благодарность как ресурс научного исследования //Педагогические исследования. – 2020. – №. 3. – С. 12.
3. Синельникова Л.Н. Риторика речевого акта благодарность //ББК 81Я43 А 43. – 2020. – С. 16.
4. Ляньцэнь В. Сопоставительный анализ речевого этикета в современном русском и китайском языках //Мир русскоговорящих стран. – 2021. – №. 4 (10). – С. 52-67.
5. Молодых В.И., Леонтьева Т.И. Об особенностях речевого акта извинения в китайской лингвокультуре //Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2020. – Т. 12. – №. 2. – С. 227-243.
6. Королева С.Б., Агинец Н.Р. Благодарность как базовая ценность культуры (аксиологических аспектов обучения РКИ) //Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – №. 16. – С. 129-131.
7. Манджиева Э.Б., Дун Л., Ду Х. Невербальные компоненты коммуникации в речевом жанре «благодарность» в русской и китайской лингвокультурах // Русская речь в инонациональном окружении. – 2016. – №. 9. – С. 20-25.

© Ма Тунтун (caihongxianzi2008@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕРМИНОЛОГИИ МЕТАЛЛУРГИЧЕСКОГО ПРОИЗВОДСТВА XVIII В.: МОРФЕМНАЯ СТРУКТУРА И СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

Мукосеева Яна Юрьевна

*Соискатель, ФГАОУ ВО «Пермский государственный
национальный исследовательский университет»
mukoseeva71@mail.ru*

DEVELOPMENT OF TERMINOLOGY METALLURGICAL PRODUCTION OF THE XVIII CENTURY: MORPHEMIC STRUCTURE AND METHODS OF WORD FORMATION

Y. Mukoseeva

Summary: The article considers the formation of terms and terminology units describing metallurgical production of the XVIII century. The study of terms has carried out in accordance with the text theory of the term, which made it possible to determine the types of texts in which the terms and units functioned. Terms and terminological units have considered using morphemic structure and methods of word formation. The morphemic structure of single-word terms and terminological units has studied through morphemic analysis. The study of terms and terminological units revealed the features and main methods of word formation; it has found out that the dominant methods of word formation were the affixes method and the method of word formation.

Keywords: single-word terms, terminological units, morpheme structure, methods of word formation, root type of morpheme, affixes type of morpheme.

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы образования терминов и терминологических единиц, описывающих металлургическое производство XVIII в. Изучение терминов осуществлено в русле текстовой теории термина, что позволило определить типы текстов, в которых функционировали термины и единицы. Термины и терминологические единицы рассмотрены с помощью морфемной структуры и способов словообразования. Морфемная структура однословных терминов и терминологических единиц изучена посредством морфемного анализа. Исследование терминов и терминологических единиц выявило особенности и основные способы словообразования, выяснено, что доминирующими способами словообразования являлись аффиксальный способ и способ словосложения.

Ключевые слова: однословные термины, терминологические единицы, морфемная структура, способы словообразования, корневой тип морфемы, аффиксальный тип морфемы.

Появление нового знания об объектах окружающей действительности привело к потребности в понятиях, их номинации в виде терминов, объяснении, использовании в процессе деятельности и закреплении в специальных словарях. Терминология понималась как «соотнесенная с профессиональной сферой деятельности (областью знания, техники, управления, культуры) совокупность терминов, связанных друг с другом на понятийном, лексико-семантическом, словообразовательном и грамматическом уровнях» [Головин 1987: 5]. Можно сказать, что она представляла собой совокупность специальных слов и словосочетаний, характеризующая область деятельности, в которой используются термины.

В XVIII в. возникла потребность в терминах и номинациях металлургического оборудования, производственных помещений, операциях, что привело к развитию терминологии металлургического производства. В это время были осуществлены реформы, которые изменили облик Российского государства, способствовали формированию новых предметных областей, которые нуж-

дались в новой терминологии, в том числе изменения коснулись промышленной сферы и металлургической области.

Функционирование терминов в научно-технических и других видах текстов изучалось с помощью терминоведческой теории текста [Алексеева 1990, 1998; Гринев-Гриневич 2008; Даниленко 1977; Лейчик 2006]. В теории основной акцент связан с изучением существования термина в текстах, его порождения, использования и фиксации. Теория получила развитие в работах В.М. Лейчика, который рассматривал типологии текстов, содержащих термины, к которым он относил терминопорождающие, терминопользующие и терминофиксирующие тексты [Лейчик 2006].

Источником терминологического материала послужили тексты, в контекстах которых функционировали термины и терминологические единицы. В статье рассмотрены два типа текстов, в которых выявлены термины и терминологические единицы, терминопорождаю-

щие (далее – ТП тексты) и терминопользующий тексты (далее – ТИ текст).

В статье объектом изучения являются однословные термины и терминологические единицы. Б.Н. Головин определял термин как «отдельные слова или подчинительное словосочетание, имеющее специальное значение, выражающее и формирующее профессиональное понятие и применяемое в процессе познания и освоения научных и профессионально-технических объектов и отношений между ними» [Головин 1987: 5]. Термин понимается как однословная специальная лексема, которая выражает понятие, связанное с его функционированием в специальной сфере.

В формирующейся терминологии присутствовали как термины, так и терминологические единицы (далее – ТЕ), номинирующие оборудование, тепловые устройства, производственные и непроизводственные помещения. В текстах выявлены терминологические единицы, не обладавшие признаками терминов, которые возникли и функционировали в лексике и специальных текстах по тем же правилам, как и единицы общеязыковой лексики и обладали функциональным значением и признаками единиц общелитературного языка [Асадова 2015: 18].

Цель статьи состоит в изучении морфемной структуры и способов словообразования однословных терминов металлургического производства на основе терминопорождающих и терминопользующих текстов XVIII в.

Вопросы морфемного анализа терминов и морфемной структуры изучались С.Г. Казариной, А.Н. Тихоновым и др. Способы словообразования, образование частей речи, словообразовательный анализ рассматривали В.П. Даниленко, Е.А. Земская, М.Д. Степанова, А.Н. Тихонов [Даниленко, 1977; Земская, 2012; Казарина 1998; Степанова, 1953; Тихонов, 2002]. Продуктивные способы словообразования и морфемный состав однословных терминов терминологий и терминосистем исследованы М.В. Басинской, Л.В. Виноградовой, И.О. Краевской, А.А. Сандуца и др. [Басинская, 2019; Виноградова, 2011; Краевская, 2020; Сандуца, 2017].

В процессе исследования текстов сформированы два корпуса: корпус контекстов и корпус терминов и ТЕ. Выяснено, что терминологический материал представлен однословными и многокомпонентными терминами и ТЕ. Методом сплошной выборки из текстов, в 668 контекстах (509 контекстов в ТП текстах и 159 контекстов в ТИ тексте), выявлено 82 однословных термина и единицы (50 ТП текстах и 32 в ТИ тексте). Многокомпонентные термины и ТЕ рассмотрены ранее в опубликованных статьях.

В русском языке морфемы делятся на два типа: кор-

невые и аффиксальные. Согласно А.Н. Тихонову, «к корневым морфемам относятся только корни», аффиксальные морфемы включали суффиксы, префиксы и флексии (окончания) [Тихонов, 2002, с. 697-698]. В статье изучены термины и ТЕ по морфемной структуре, образованные по корневому и аффиксальному типам в терминопорождающем и терминопользующем текстах. Целью морфемного анализа являлось установление количества морфем, из которых состояло слово и определение его морфемного состава. Морфемный состав слова включал приставки (префиксы), корни, суффиксы (аффиксы) [Земская 2012: 13].

В терминопорождающих текстах представлены термины с одной корневой морфемой и нулевой флексией. Приведем примеры контекстов, в которых употреблены термины. Термин *молот* функционировал в контексте: «Завод сей можно почесть пристройкою к Авзянопетровскому заводу: ибо выплавленный чугуна на оном заводе перевозится на Кагинскую молотовую фабрику, где действительно ходят четыре *молота*, и еще к ним вскоре присовокуплены буду два» [Лепехин; 117]. Из контекста выделяем термин *молот* и используя морфемный анализ, произведем разбор термина *молот*/. Морфемный анализ начинался с определения окончания термина [Тихонов 2002, с. 697-698]. Для этого необходимо просклонять термин, отделив окончания: *молот*/- (им. п.), *молота* (род. п.), *молоту* (дат. п.), о *молоте* (предл. п.). Изменяемыми формами являлись окончания: **-а, -у, -е**. Если при склонении у корневой морфемы появляются окончания, но в именительном падеже окончание отсутствует, то термин имеет нулевую флексию.

В текстах присутствовали термины с одной корневой морфемой и флексией. Приведем пример употребления в контексте термина *фурма*: «...фурмовая, где делают *фурмы* для литья заводских припасов и чугунной посуды с 1 горном...» [Лепехин; 118]. Для термина *фурма* анализ показал, что его структура состояла из корневой морфемы и флексии: *фурм* – морфема и **-а** – флексия. Просклоняем термин склоняется по падежам: *фурма* (им. п.), *фурмы* (род. п.), *фурмою* (тв. п.), получим окончания: **а, -ы, -ою**, видим присутствие изменяемой флексии.

В терминопользующем тексте выявлены термины, образованные по корневому типу. Приведем пример использования термина *горн* в контексте: «А кафов оной *горн*, с трубою по сделании бывает, тому значит чертеж на странице...» [Геннин; 193]. Также, как и для терминопорождающих текстов, осуществим морфемный анализ термина *горн* и просклоняем его: *горн*/- (им. п.), *горна* (род. п.), *горном* (твор. п.), *горну* (дат. п.). Склонение позволило выделить окончания: **-а, -ом, -у**. В именительном падеже термин *горн* не имел окончания.

Для терминов, имеющих в составе одну корневую

морфему и флексию, приведем пример термина *домна* в контексте: «Две **домны** и при них фурмовые и больших три молотовых фабрик, в них 6 молотов, в том числе два гладильных да 1 для болваненья досок» [Геннин; 76]. Термин *домна* склоняется следующим образом: *домна* (им. п.), *домны* (род. п.), *домной* (тв. п.), *о домне* (пр. п.): окончания: **-а, -ы, -ой, -е**. Для данных терминов характерно наличие в составе термина изменяемой флексии.

Перейдем к рассмотрению особенностей морфемной структуры терминов аффиксального типа в терминопорождающих текстах. В морфемном анализе терминов по аффиксальному типу, после определения окончания путем склонения слова выделены служебные словообразовательные морфемы – суффиксы и приставки.

На первом этапе изучения морфемной структуры по аффиксальному типу из контекстов выявили термины и ТЕ, в структуре которых присутствовали одна корневая морфема, один суффикс и флексия. Так, термин *колотушка* употреблен в контексте: «Молотовая о двух молотах для полоснаго железа с горнами; о двух молотах для жести с горнами же; но вместо оных действуют теперь **колотушки**» [Паллас; 250]. Термин *колотушка* состоит из следующих частей: морфемы *колот/*, суффикса **-ушк/** и окончания **-а**.

На втором этапе выявили термины, содержащие одну корневую морфему, два суффикса и флексию. Для термина *кузнечная* представлен контекст: «**кузнечная**, в которой так же и слесарная работа отправляется, с 4 горнами» [Лепехин; 242]. Термин *кузнечная* включал в себя корневую морфему *кузн/*, первый суффикс **-еч/**, второй суффикс **-н/** и флексию **-ая**.

На третьем этапе выделены термины, в составе которых присутствовали одна корневая морфема, три суффикса и флексия. Из контекста выявлен термин *плющильная*: «...другая **плющильная**, которую переделали на молотовую...» [Паллас; 228]. Морфемная структура термина *плющильная* состояла из корневой морфемы *плющ/*, первого суффикса **-и/**, второго суффикса **-ль/**, третьего суффикса **-н/**, флексии **-ая**.

На четвертом этапе рассмотрены термины, имеющие префиксально-аффиксальную структуру, в состав которых входили префикс, три суффикса и флексия. Для терминологической единицы *обжигальная* подобран контекст: «В 1772 году было на нем 12 плавильных печей, одна **обжигальная** и 1 отчищальный горн и 244 рабочих людей» [Фальк; 283]. Структура единицы *обжигальная* состояла из префикса **об/**, корневой морфемы *-жиг/*, первого суффикса **-а/**, второго суффикса **-ль/**, третьего суффикса **-н/**, флексии **-ая** (**об/жиг/а/ль/н/ая**).

На шестом этапе из текста выделен один термин, об-

разованный по префиксальному способу. Термин *полугорн* выявлен в контексте: «Молотовая о трех колотушках и трех **полугорнах**...» [Паллас; 250]. Структура термина *полугорн* включала префикс **пол/**, интерфикс **-у-**, корневую морфему *-горн* (**пол/у/горн**). Термин имел префикс, корневую морфему и нулевую флексию **-пол/у/горн**.

На седьмом этапе изучены терминологические единицы, состоящие из двух корневых морфем, одного суффикса и флексии. В следующем контексте выделена терминологическая единица *провокодельня*: «**Провокодельня**, в коей ныне не работают...» [Паллас; 250]. Структура единиц *провокодельня* включала: первую корневую морфему *провонок/*, интерфикс **-о-**, вторую корневую морфему *-дель/*, суффикс **-н/**, флексию **-я** (*провонок/о/дель/н/я*).

Терминологическая единица *медиплавильня* использована в контексте: «Из оных есть и теперь одна старая молотовая, в которой три горна, другаяж так, как и *медиплавильня*, состоявшая из шести кривых печей и нескольких плавильных горнов, разрушены до основания» [Паллас; 114]. Для структуры единицы *медиплавильня* определен морфемный состав: первая корневая морфема *мед-*, интерфикс **-и-**, вторая корневая морфема *-плав-*, первый суффикс **-и/**, второй суффикс **-ль/**, третий суффикс **-н/**, флексия **-я** (*мед/и/плав/и/ль/н/я*). Для данной ТЕ морфемная структура представлена двумя корневыми морфемами, тремя суффиксами и флексией.

Рассмотрим морфемную структуру аффиксального типа терминов в терминопользующем тексте. Термин *толчея* использован в контексте: «...штыковой 1 горн, кришных для разделения меди от железа 2 горна, **толчея** о трех пестах, молот рудобойный...» [Геннин; 76]. Морфемный состав термина *толчея* включал корневую морфему *тол/*, суффикс **-че/**, флексию **-я**.

Следующая ТЕ состояла из одной корневой морфемы, двух суффиксов и нулевой флексии. ТЕ *душник* выявлена в контексте: Термин *душник* определен в контексте: «На оные **душники** под горном во весь горн накрыть доскою чугуною...» [Геннин; 139]. Морфемный состав термина *душник* включал одну корневую морфему, два суффикса и нулевую флексию: корневая морфема *душ/*, первый суффикс **-ни/**, второй суффикс **-к/**, нулевая морфема (*душ/ни/к/-*).

Представленные в ТИ тексте ТЕ состояли из корневой морфемы, трех суффиксов и флексии. Термин, *молотовище*, употреблен в контексте: «И, приняв, молоты насаживать на **молотовища**, а наковальны всаживать в стулье по надлежащему чтоб как молотовище в молоте, так и в пятнике и наковальны в стулье утверждены были крепко» [Геннин; 193]. Для термина *молотовище* морфемный состав включал одну корневую морфему *мо-*

лот/, первый суффикс **-о/**, второй суффикс **-ви/**, третий суффикс **-щ/**, флексия **-е** (молот/**о/ви/щ/е**).

В тексте употреблена единица, имеющая префиксально-суффиксальную структуру, *продушина*. Единица *продушина* определена в контексте: «А когда будут строитца гармахерские горны от плавильных печей особо, то фундамент оной гармахерской печи делать с продушинами, как и у прочих плавильных печей, и по постройке те **продушины** или отдухи высушить и по высушке набить шлаком вышиною на один фут» [Геннин; 412]. Структура термина *продушина* включала префикс **про/**, корневую морфему **-душ/**, суффикс **-ин/**, флексию **-а** (**про/душ/ин/а**).

Одна ТЕ образована с помощью префиксального способа. Так, ТЕ *отдух* выявлена в контексте: «А когда будут строитца гармахерские горны от плавильных печей особо, то фундамент оной гармахерской печи делать с продушинами, как и у прочих плавильных печей и по постройке те продушины или **отдухи** высушить и по высушке набитьшлаком вышиною на один фут» [Геннин; 412]. Единица *отдух* состояла из префикса **от/**, корневой морфемы **-дух/**, нулевой флексии (**от/дух**).

Изучение морфемной структуры терминов показало, что термины и ТЕ образованы с помощью корневого и аффиксального типов. Выявлено равное соотношение между терминами, образованным по корневному и аффиксальному типам для терминопорождающих текстов (50% и 50%). Для терминоиспользующего текста продуктивным типом морфемной структуры оказались термины, образованные по корневному типу (60%), в меньшей степени – по аффиксальному типу (40%).

Изучены способы словообразования терминологических единиц и терминов металлургического производства. Выделяют различные способы словообразования: аффиксация, словосложение, аббревиация [Даниленко: 1977, с. 32]; субстантивация [Тихонов: 2002, с. 697-698].

В ТП и ТИ текстах функционировали термины и терминологические единицы, образованные с помощью суффиксального способа. Так, ТП текстах выявлен термин *молотовая*, выделенный из контекста: «**Молотовая** об одном молоте и двойном горне, при чем кузница действующая водою для приготовления больших заводских орудий» [Паллас; 228]. Термин *молот/ов/ая* образован на основе суффиксации (суффикс **-ов**).

Способом префиксации и суффиксации, при котором одновременно к производящей основе образованы термины и ТЕ в текстах. ТЕ *продушина* выделена в ТИ тексте из контекста: «**Продушина** под оным горном весьма нужно быть надобно, ибо ежели оных зделано не будет, то от этого может быть вред великой» [Геннин; 414]. Единица

продушина образована с помощью префикса **про/** и суффикса **-ин**.

С помощью префиксального способа словообразования выделена ТЕ *полугорн*. Единица *полугорн* выделена из контекста: «Молотовая о трех колотушках и трех **полугорнах...**» [Паллас; 250]. В структуре единицы *полугорн* присутствовал префикс **пол/** - **пол/у/горн**.

В тестах представлены термины и ТЕ, образованные с помощью способа словосложения двух основ. В ТП текстах выявлены ТЕ, имеющие в структуре две основы. Приведем пример ТЕ *провокодельня*, выделенной из контекста: «**Провокодельня**, в коей ныне не работают...» [Паллас; 250], которая состоит из двух корневых основ: первая основа **провонок/**, интерфикс **/о /**, вторая основа **-дел/**, **-ь/ня**.

В текстах представлены субстантивированные однословные термины. Субстантивация способ образования, при котором слова из разряда прилагательных и других частей речи переходят в имена существительные. В ТП текстах выявлено 9 терминологических единиц, образованных данным способом, в ТИ тексте субстантивированные единицы отсутствовали.

Е.А. Земская выделяла словообразовательные типы для производных существительных, образованных с помощью субстантивации: наименование помещений по предмету, с которым оно связано и наименование помещений по действию, для которого они предназначены [Земская, 2012, с. 293]. В текстах по признаку обозначения предмета, связанного с производственным оборудованием, выявлено четыре термина, например, *доменная*, термин связан с тепловым оборудованием, металлургической печью, *домна*. По второму признаку, наименование помещения, предназначенного для выполнения определенных функций и производственных операций, в текстах источников выделены ТЕ: *кузнечная* – кузница, производственное помещение для кузнечных работ.

В результате проведенного словообразовательного анализа, выяснено, что термины и ТЕ металлургического производства образованы с помощью пяти способов: суффиксального, суффиксально-префиксального, префиксального, словосложения и субстантивации. Выявлено, что доминирует суффиксальный способ (54% для ТП текста и 50% для ТИ текста). В меньшей степени представлены термины и ТЕ, образованные с помощью префиксального и префиксально-суффиксального способов (для префиксального способа: в ТП текстах – 3%, в ТИ текстах – 6%).

В статье представлен анализ терминов и терминологических единиц, функционировавших в текстах,

датированных XVIII в. Термины и терминологические единицы изучены в терминопорождающих и терминосодержащих текстах, с помощью морфемного анализа структуры термина, и по способам словообразования. Выявлено, что термины и ТЕ имели корневую и аффиксальную структуру. В ТИ текстах преобладала корневая

тип морфологической структуры, для ТП текстов в характерно равное распределение материала по двум типам морфемной структуры. Изучение словообразовательных способов показало преобладание суффиксальных способов в двух типах текстов, в меньшей степени префиксального способа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.М. Деривационный аспект исследования термина и процессов терминопорождения (на материале научно-технической терминологии русского и английского языков): автореф. дис. ... канд. филол. н. – Пермь, 1990. – 19 с.
2. Алексеева Л. М. Проблемы термина и терминопорождения. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1998. – 120 с.
3. Асадова, А. Ю. Некоторые лингвистические характеристики терминологических единиц (на примере современной англоязычной терминологии цифровой фотографии) // Молодой ученый. 2015. № 6 (86). С. 794-799. URL: <https://moluch.ru/archive/86/16090/> (дата обращения: 18.12.2021).
4. Басинская М.В. Современные номинативные процессы в англоязычном экологическом дискурсе. Автореферат на соиск. ученой степени канд. филолог. н. – М., 2019. – 24 с.
5. Виноградова Л. В. Терминология туризма английского и русского языков в синхронном и диахронном аспектах: автореф. дис. ... канд. филолог. н. – Великой Новгород, 2011. – 24 с.
6. Геннин де В. Описание Уральских и Сибирских заводов. – М.: Государственное издательство «История заводов», 1937. – 681 с.
7. Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах. М.: Высшая школа, 1987. 104 с.
8. Гринев-Гриневич С. В. Введение в терминоведение. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.
9. Даниленко В. П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. – М.: Изд-во «Наука», 1977. 32 с. – 246 с.
10. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. – М.: Флинта, 2012. 13 с., 293. – 28 с.
11. Казарина С. Г. Типологические характеристики отраслевых терминологий. – Краснодар: Изд-во Кубанской государственной медицинской академии, 1998. – 276 с.
12. Краевская И.О. Семантика термина в когнитивном аспекте (на материале русскоязычной терминосистемы «Нефтегазопереработка»): автореф. дис. ... канд. филолог. н. – Новосибирск, 2020. – 22 с.
13. Лейчик В. М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. – М.: КомКнига, 2006. – 256 с.
14. Лепехин И.И. Продолжение Дневных записок путешествия академика и медицины доктора Ивана Лепехина по разным провинциям Российского государства в 1770 году. Т.2. – СПб.: при Императорской Академии наук, 1772. – 353 с.
15. Паллас П.С. Путешествие по разным местам Российской империи. Физическое путешествие по разным провинциям Российской империи, бывшее в 1770 году. – СПб.: при Императорской Академии наук, 1786. Ч. 1. Кн. 1. – 476 с.
16. Сандуца А.А. Активные процессы в русском словообразовании XVIII века (на материале памятников тюменской деловой письменности 1762-1796 гг.): автореф. на соиск. степени канд. филолог. наук. – Екатеринбург, 2017. – 24 с.
17. Тихонов А.Н. Русская морфемика // В кн.: Тихонов А.Н. Морфемно-орфографический словарь. – М.: ООО «Издательство АСТ: ООО «Издательство Астрель», 2002. – С. 655-701.
18. Фальк И.П. Записки путешествия академика Фальк // Полное собрание ученых путешествий по России, издаваемое Императорскою Академиею наук, по предложению ея Президента. Ч. 1. – СПб.: при Императорской Академии наук, 1824. – 560 с.

© Мукосеева Яна Юрьевна (mukoseeva71@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОВЕСТВОВАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

THE FORMATION OF NARRATIVE IN THE WORK OF ART

**A. Murza
T. Alferova**

Summary: The authors of the article analyse some original characteristics of narrative formation in Ernest Hemingway's novels as well as the means of connection, between chapters and their inner structure. The work reveals the ties between the formation of the narrative, its general composition and stylistic devices of the novels such as laconic brevity and concealed implication or different methods of culmination expression.

Keywords: narrative formation, literary composition, stylistic characteristics, concealed implication, culmination expression, the author's design, «concentric» structure.

Мурза Александра Борисовна

*К.филол.н., доцент, Московский Государственный
Университет им. М.В. Ломоносова
murzah@gmail.com*

Алферова Татьяна Леонидовна

*Преподаватель, Московский Государственный
Университет им. М.В. Ломоносова
T.alferova@bk.ru*

Аннотация: Авторы статьи анализируют особенности организации повествования в романах Э. Хемингуэя 20х-30х годов, а также способы связей глав между собой и внутреннего их построения.

В работе показана зависимость построения повествования от общей композиции произведения и особенностей его стиля, например, от стремления писателя к лаконизму и косвенности сообщений, а также разным способам создания кульминации действия.

Ключевые слова: организация повествования, композиция произведения, особенности стиля, косвенность сообщений, кульминация действия, замысел, «концентрическая» структура.

Изучению особенностей художественного стиля в литературном произведении посвящены несколько предыдущих статей авторов [1 – 6]. В данной работе мы постараемся изложить некоторые результаты исследования особенностей организации повествования в трех романах американского писателя Эрнеста Хемингуэя: «И восходит солнце» («The Sun Also Rises», 1926, в русском переводе «Фиеста»), «Прощай, оружие!» («A Farewell to Arms», 1929) и «По ком звонит колокол» («For Whom the Bell Tolls», 1940) – [7, 8, 9]. К организации повествования мы относим вопросы его объема и деления на книги (части), группы глав и главы, а также способы связи глав между собой и внутреннего их построения. Организация повествования вытекает из общей композиции произведения, коренных особенностей его стиля и в свою очередь является одним из проявлений этого стиля.

Существует определенная зависимость между объемом повествования, продолжительностью изображаемого действия и стилем произведения. Общий объем рассматриваемых романов, количество глав и протяженность во времени заключенных в каждом из них событий весьма различны. В «Фиесте» изображены события, длящиеся примерно один месяц (исключаем пропуск в описании действия – две недели – между главами 7 и 8), а роман делится на 19 глав и состоит из 69.5 тыс. слов. Действие романа «Прощай, оружие!» занимает один год (если не считать полтора года, которые проходят между первыми тремя главами) и умещается

в 41 главу, содержащую 92 тыс. слов. В романе «По ком звонит колокол» – описание всего трех неполных дней и ночей, но на это описание автору потребовалось 43 главы и 174.75 тыс. слов.

Выбрав там, где это возможно, и сравнив описание определенных дней (суток) жизни героя – от одного утреннего пробуждения до другого – можно вывести интересное соотношение объема текста и времени основного действия (без учета параллельного действия и крупных рассказов-воспоминаний). В «Фиесте» описание одного дня жизни героя занимает в среднем 2.7 главы и 8700 слов. В романе «Прощай, оружие!» на один день жизни героя в среднем приходится 1.6 главы, 3800 слов. В романе «По ком звонит колокол» на один день основного действия затрачено в среднем 12 глав и 45400 слов.

Приведенное соотношение говорит о крайней сжатости стиля первых двух романов, фрагментарности изображения заключенного в них действия. В «Фиесте» и особенно в романе «Прощай, оружие!» повествование ведется неравномерно – наряду с мелкими пропусками или кратким упоминанием событий целых недель и месяцев отдельные дни описываются достаточно последовательно. В то же время это соотношение показывает, насколько непрерывно и подробно изображается все происходящее в «Колоколе», какой простор здесь создан для различных характеристик действующих лиц, пояснения их чувств и мыслей, для разнообразных от-

ступлений и всестороннего обсуждения поставленных вопросов. Следует отметить, что объем повествования по сравнению с одинаковой продолжительностью времени действия, а следовательно, и детальность изображения во всех трех романах возрастает по мере приближения к кульминационным событиям.

Мы видим, что степень и характер лаконизма стиля Э. Хемингуэя далеко не одинаковы. Пока в тексте романа, согласно «правилу айсберга», прямое свое выражение находит лишь малая часть того, что хочет сказать автор, им изображаются эпизоды, разделённые пропусками времени, а речь героя-повествователя и других персонажей наиболее кратка. По мере же относительного ослабления косвенности перерывы во внешнем действии все чаще заполняются воспоминаниями и размышлениями действующих лиц, высказывания их становятся более содержательными и распространёнными, а повествователь подробней комментирует происходящее. Общим для всех трех романов остается энергичность стиля, отсутствие неоправданных длиннот. В этом смысле лаконизм всегда присущ стилю Хемингуэя.

Соотношение объема произведения и продолжительности изображаемого в нем действия, отражая некоторые общие особенности стиля и со своей стороны оказывая влияние на этот стиль, в каждом отдельном случае зависит от конкретных связей, существующих между содержанием и формой данного произведения. Деление «Фиесты» на книги (части) не совпадает с переносом места действия или изменением его характера. Центральная кульминация романа – уход Брет с Ромеро – достигается за две главы до окончания второй книги, а третья книга служит лишь для подведения невеселых итогов и возвращения героев к исходному положению. Такая структурная нечеткость соответствует отсутствию строгой определённости во всем замысле произведения, построению его действия по замкнутому кругу, облику в нем приемов косвенности и умолчания.

Деление на книги романа «Прощай, оружие!», наоборот, всегда связано с изменением места и характера действия, каждый раз означает новый крутой поворот в судьбе героев. Две книги – первая и третья – содержат описание злоключений Фредерика на фронте, две – вторая и четвертая – повествуют о любовных встречах Фредерика и Кэтрин, в пятой книге рассказывается о спокойной жизни героев в Швейцарии, заканчивающейся внезапной гибелью Кэтрин. В соответствии с делением на книги происходит и смена преобладающих по характеру сцен или планов повествования.

Несмотря на то, что роман «По ком звонит колокол» превосходит по объему два предыдущих романа вместе взятых, его текст не делится на книги или части. Такая структура романа соответствует краткости времени,

непрерывности и целеустремленности изображаемого в нем действия. Однако при внимательном прочтении можно заметить, что главы «Колокола» группируются в зависимости от особенностей их содержания. Для того, чтобы познакомить читателя с главными действующими лицами, ввести в обстановку и суть выполняемого героем задания, показать его первые столкновения с Пабло и возникновение близости с Марией, наметить те линии, которые тянутся через все повествование, автору потребовалось всего четыре вводные главы, общим объемом менее одной восьмой текста романа. Свидания Роберта Джордана и Марии посвящены лирические главы – 7, 13, 20, 31, 35, 37, объединенные содержанием, тональностью и даже стилистическими особенностями. Группа из восьми глав (от 21 до 28) тяготеет к одному из самых трагических эпизодов романа – бою и гибели отряда Эль Сордо. В четырех главах – 34, 36, 40 и 42, чередующихся с другими главами в порядке «параллельного монтажа», описывается поездка Андреса с донесением к генералу Гольцу. Наконец, особую группу составляют главы 38, 39, 41, 43, завершающие основную линию действия. Остальные главы «Колокола» могут рассматриваться как промежуточные, связующие между собой определённые группы глав, или самостоятельные, уводящие читателя далеко от пещеры партизан (гл. 10 – рассказ Пилар о расправе над фашистами, гл. 32, действие которой происходит в мадридском отеле Гейлорд и некоторые другие).

Основная сюжетная линия – подготовка ко взрыву моста – развивается почти во всех главах романа. Во многих главах, кроме того, изображается борьба героя с Пабло (гл. 1, 4, 16, 33 и др.), развитие его отношений с Марией (гл. 2, 4, 6, и т.д.), читатель подготавливается к трагедии Эль Сордо (гл. 14 – 19) или перед ним разворачивается история «чужих партизан» (заключительная группа глав). Таким образом, большинство глав «Колокола» несет двойную и тройную сюжетную нагрузку.

Скорость развития действия в первых двух рассматриваемых романах Хемингуэя, особенно во втором, беспрестанно изменяется. Если в «Фиесте» движение времени измеряется днями, то в начале романа «Прощай, оружие!» счет идет на годы, а затем следуют пропуски или беглые упоминания целых месяцев. Только там, где в жизни героя происходят важные события, действие становится беспрерывным, происходящее изображается день за днем, а описание одного дня часто занимает несколько глав. Чем больше глав и страниц уходит на изображение одного дня, чем точнее отсчитывается время действия, тем последовательней и детальней становится описание происходящего, тем глубже проникает писатель во внутреннее состояние героя, в его чувства и мысли. В главе 41 особенно строго отсчитываются часы страданий Кэтрин, часы надежды и отчаяния Фредерика.

В романе «По ком звонит колокол» время действия с

самого начала делится на часы, а позже – даже на минуты. Например, все действие трех глав – 33, 35, 37 – проходит за 50 минут. Описание же этого неполного часа жизни Роберта Джордана заняло 4000 слов – почти по 100 слов на минуту. Последняя из указанных глав – 37, объемом 1700 слов, по времени изображаемого действия уместается в 10–15 минут. В этой главе особенно заметно, что передача мыслей и ощущений героя «Колокола» в романе порой занимает больше места, чем описание внешнего действия.

Особое место по своему размеру и значению во всех трех исследуемых романах занимают их заключительные главы. Это самые большие главы произведений: объем гл. 19 – «Фиесты» достигает 6500 слов, в романе «Прощай, оружие!» последняя – 41-я глава – содержит около 7000 слов, а глава 43 «Колокола» – свыше 17000 слов (в «Фиесте» заключительная глава охватывает 4 дня жизни героя, в следующем романе – менее суток, в «Колоколе» – от рассвета и не далее чем до полудня). Исключительная величина последних глав романов вызывается тем, что автор стремится подвести здесь итоги всему повествованию. В этом отношении особенно велико значение заключительной главы «Колокола», в которой не только решается судьба героя, но и содержатся ответы на многие, так подробно обсуждаемые на протяжении всего романа, вопросы.

Переходы от главы к главе в романах Э. Хемингуэя, как и других писателей, служат, прежде всего, для установления преемственности и отсчета времени действия. Хемингуэй, кроме того, в ряде мест использует эти переходы для подготовки события, которое должно произойти в следующей главе, предупреждения читателя об этом событии и создания соответствующего настроения.

Связи глав романа «Фиеста» наиболее просты. В одной трети случаев они осуществляются по принципу: вечером герой ложится спать – утром встает и начинает новый день (гл. 5, 10, 12, 13, 16, 19). Еще две главы (6 и 18) начинаются с того, что герой приходит куда-нибудь к ранее назначенному времени. По течению времени осуществляются переходы также между главами 8-9 и 14-15. Другие главы связаны началом и продолжением какого-либо малозначительного действия с участием героя (гл. 2-3, 3-4, 16-17). По своей эмоциональности и значению в «Фиесте» выделяются лишь переходы между главами 14 и 15, 18 и 19. Они связаны с началом и окончанием фиесты, которая для автора и его героя служит символом беспорядочного, лишённого ясных целей существования. В этих двух случаях писатель делает первые шаги в сторону создания органической смысловой и эмоциональной связи между главами.

В следующем романе – «Прощай, оружие!» – развитию этой тенденции мешают частые пропуски времени, ука-

занные в начале тринадцати глав. Там же, где действие развивается непрерывно и отсчет времени идет по дням, главы часто начинаются со слов: «in the morning» – гл. 4, 13; «The next afternoon...» – 5, 7, 8, 22. Все эти переходы еще не используются Хемингуэем для активного развития действия и усиления эмоционального воздействия его описания, а скорее отражают стремление повествователя оставаться внешне бесстрастным.

Все же ближе к концу романа, особенно по мере приближения к трагическим кульминационным сценам, мы находим несколько тонко задуманных и мастерски выполненных писателем, волнующих нас переходов. В третьей книге ряд глав (27-28, 28-29, 29-30) оканчивается и начинается с описания тягостного движения героя и его спутников под дождем, по грязной дороге, ведущей их к смертельной опасности. В книге пятой переходы между главами (и между фрагментами глав) так упорно подчеркивают покой, тепло и уют швейцарского уединения Фредерика и Кэтрин, что это начинает внушать читателю неясную тревогу, а окончание предпоследней главы: «...we could not lose any time together» звучит прямым предостережением.

Искусно используя переходы между многими главами романа «По ком звонит колокол», писатель поддерживает неослабевающее напряжение повествования, усиливает ощущение непрерывного продвижения героя к цели. Некоторые главы также начинаются с пробуждения героя. Но что это за пробуждение! В гл. 7 Роберт Джордан просыпается от прикосновения впервые пришедшей к нему Марии, в гл. 21, едва открыв глаза, стреляет во вражеского всадника, в гл. 33 его будит Пилар, чтобы сообщить о бегстве Пабло. Пробуждений всего три – по числу дней действия. Из них наиболее подготовлено в предыдущей главе – второе. Глава 20 заканчивается тем, что Роберт Джордан «...pulled the pistole lanyard up and put the pistol by his side where he could reach it handily». Если бы герой не был так предусмотрителен, насторожен, ему, пожалуй, не удалось бы опередить выстрелом врага. Здесь мы встречаемся с глубокой связью по существу происходящего. Подобные связи, несущие большую эмоциональную нагрузку, мы наблюдаем между гл. 8, оканчивающейся неожиданной фразой «they heard the first sound of the planes returning», и гл. 9, в начале которой действующие лица следят за пролетающими самолетами, с видом, числом, скоростью которых для них связано представление о победе или поражении Республики. Глава 13 заканчивается предупреждением Пилар о снеге, а гл. 14 начинается с того, что снег уже идет, а это означает, что Эль Сордо обречен на неудачу и гибель. Значительную смысловую и эмоциональную нагрузку несут переходы между главами 21 и 22, 22 и 23.

Там, где действие романа разветвляется, главы обязательно координируются по времени. «Andre's had

been gone three hours», – отмечается в первом абзаце гл. 30. Затем движение Андреса постоянно соотносится с основным действием (см. начало гл. 40 и 42). Здесь же указывается, как далеко за прошедшее время продвинулся Андрес. Таким образом, связь глав, посвященных поездке Андреса, не только «вдоль» – между собой, но и «поперек» – с главами основного действия. С особой точностью сверяется время между происходящим в отряде Роберта Джордана и ходом боя, который ведет Эль Сордо. Первая связь по времени между двумя группами действующих лиц устанавливается в конце гл. 24, когда к Роберту Джордану и его товарищам доносятся звуки боя. В следующих главах герой в ожидании самолетов, которые должны окончательно решить участь сражающегося отряда, постоянно смотрит на часы. «It was three o'clock in the afternoon before the planes came», – говорится в начале гл. 26. В конце этой главы, действие которой занимает всего несколько минут, сообщается, что самолеты прилетели ровно в три часа. В нескольких километрах отсюда фашистский офицер тоже будет ждать самолеты и взглянет на часы, когда они покажут без десяти три (27/290). У Эль Сордо, у партизан обоих отрядов часов нет. Поэтому время определяется ими по солнцу (25/274), по таянию снега (24/267, 26/279 и 27/283), уравнивается между двумя группами по звукам боя и появлению самолетов (26/283, 27/295).

В последнем из рассматриваемых романов Хемингуэй уделяет большое внимание органическим, эмоционально наполненным связям глав, как в порядке их расположения, так и по времени параллельно происходящего действия, благодаря чему переходы между главами «Колокола» становятся одним из важных элементов произведения, отражающих особенности его стиля.

Все без исключения главы «Фиесты» и романа «Прощай, оружие!», а также 36 из 43-х глав «Колокола» начинаются с речи повествователя. Уже это первое наблюдение показывает, что построение повествования внутри глав в романах Хемингуэя подчинено определенным, созданным писателем, правилам. Начало главы в большинстве случаев содержит исходные данные, необходимые для понимания дальнейшего действия и живого представления о происходящем. Здесь указывается место и время действия, обстановка и участвующие в действии персонажи. Такие вводы заметно проще в первых двух романах, где действие почти всегда начинается с «я» героя и вращается вокруг него. Вкус к более содержательным и взволнованным началам глав появляется у автора лишь к концу работы над романом «Прощай, оружие!». Глава 26 этого романа открывается довольно красочным описанием появления бармена, а гл. 37 – картиной бурной ночи на озере, когда герой едва различает сидящую на корме лодке Кэтрин.

Особенно тщательно Хемингуэй разводит по местам

действующих лиц в начале ряда глав «Колокола». Отрывки речи повествователя, открывающие главы 4, 6, 23, 29, содержат описание внутреннего вида пещеры и подробное перечисление, кто из обитателей в ней находился и чем был занят. С живописной группы партизан у очага, где Мария раздувает огонь, начинается гл. 36. Наряду с этим, некоторые главы романа (чаще в начале) открываются размышлениями героя, передачей его действий и ощущений. Такие вводы имеют главы с 1 по 5, а затем главы лирической линии. «От героя» начинается и заключительная – 43 глава романа, когда автор преднамеренно возвращает Роберта Джордана примерно на то же место и в то же положение, в котором он находился при первом знакомстве с ним читателя, что лишь подчеркивает разнообразие событий и огромный объем работы, проделанной героем за минувшие три дня.

Во всех романах начало главы нередко создает настроение, соответствующее ее содержанию. Правда, спокойное начало гл. 3 и 5 «Фиесты» скорее контрастирует со взвинченным, нервным характером изображаемых в этих главах событий. Зато начало гл. 10 – утро в Байоне и гл. 12 – вид двора гостиницы создает именно то ощущение покоя, которое овладевает героем в отсутствие Брет. Начало же гл. 16: «In the morning it was raining. A fog had come over the mountains from the sea» служит точно подобранной интродукцией к событиям этой главы, заканчивающейся уходом Брет с матадором Ромеро.

Начала глав романа «Прощай, оружие!», кроме обычных сведений, часто содержат упоминания о погоде (см. гл. 1-5, 7, 10, 19). Солнечная, жаркая погода сменяется дождем в гл. 19. Дождь идет во время расставания влюбленных и с короткими перерывами все дни пребывания Фредерика на фронте. Затем опять будет чудесная зимняя погода в Швейцарии (34/221 и др.), и дождь мрачных предчувствий, смертельной опасности и отчаяния снова пойдет только к исходу дня гибели Кэтрин (41/282, 283, 286). Несмотря на резкие изменения погоды, начала большинства глав этого романа создают сумрачное, тревожное настроение.

В начале первых глав романа «По ком звонит колокол» усиленно описывается местность, на которой предстоит действовать герою. Это необходимо для того, чтобы читатель лучше ориентировался в происходящем, но одновременно создает представление об окружающей Роберта Джордана суровой и величественной природе, так отвечающей его настроению и характеру дела, которым он занят.

Достаточно перелистать один из рассматриваемых романов, чтобы убедиться, что короткие строчки диалога больше свойственны второй половине глав, иногда же диалог начинается после вводного абзаца речи повествователя и продолжается до конца главы. Эта

особенность лучше выражена в романе «Прощай, оружие!» и менее заметна «Колоколе». Более того, автор стремится основной смысл диалога выразить в наибольшей группе реплик, следующих одна за другой, без комментариев повествователя, а эти наибольшие группы реплик находятся чаще всего ближе к концу диалога. Преобладание диалога почти всегда свидетельствует о росте напряжения действия, о его обострении внутри отдельной главы. Исключение составляют кульминационные главы романов.

Исходя из своего опыта автора коротких рассказов, Хемингуэй строит главы «Фиесты», как цепь новелл, каждая из которых имеет свою кульминацию - от незначительной размолвки между Коном и Фрэнсис в гл. 1 до ухода Брет с Ромеро в гл. 16, рассказа Майкла о драке Кона с матадором в гл. 17 и печального заключения диалога героев в гл. 19. Значение обострения действия внутри отдельных глав заметно сглаживается в следующем романе – «Прощай, оружие!». Настоящая драматическая кульминация здесь наступает лишь в конце каждой книги. Это: ранение героя в гл. 9, прощание с Кэтрин и отъезд на фронт (гл. 23, 24), расстрел на берегу Тальяменто (в гл. 30), бегство в Швейцарию (гл. 36, 37) и, наконец, смерть Кэтрин (гл. 41). Влияние критических событий распространяется на всю книгу романа. В предыдущих главах книги идет смысловая эмоциональная подготовка читателя к этим событиям. В последующих же главах той же книги, если они есть, изображается выход героя из критической ситуации. Смысловая подготовка к кульминации отчётливо видна в главах 25-30 третьей книги, где дважды упоминается еще ничем не знаменитый городок Капоретто (25/154, 27/167), ведется много разговоров о нависшей над итальянской армией угрозе (25/154, 27/168/171 и др.). Эмоциональная подготовка, построенная на контрасте спокойных глав 38-40 и трагической 41-й главы, более заметна в книге пятой.

Нечто подобное мы подмечаем и в «Колоколе», кризисные точки многих глав которого выражены слабо, но зато каждая группа глав имеет свою кульминацию. Это вторая ссора с Пабло (4/51-56), дело к которой идет с момента появления вожака на страницах романа, бой и гибель отряда Эль Сордо (гл. 27), горький финал поездки Андреса (гл. 42). Заключение лирической линии вынесено в конец романа. Только услышав, как Роберт Джордан говорит Марии: «We will not be going to Madrid» - (43/424), мы понимаем, зачем нужны были обстоятельные разговоры любовников о будущей совместной жизни, о поездке в Мадрид, которые велись в главах этой линии (13/161-163, 31/315-322).

Обилие рассказов - воспоминаний и размышлений, уводящих читателя далеко от основного действия «Колокола», побудило писателя искать новые способы организации повествования внутри глав романа. Такая

организация основана на многократном возвращении к какой-либо материальной детали, мысли, сравнению, имеющим непосредственное отношение к основному действию, и может быть названа «концентрической», так как при каждом возвращении избранный предмет рассматривается по-новому, более широко. «Концентрическая» организация повествования применена автором в десяти главах «Колокола». В трех из них для возвратов к основному действию служит сравнение внутреннего состояния Роберта Джордана и Андреса с чем-то испытанным ими ранее (гл. 18, 34, 41), в трех – для той же цели применяется материальная деталь – снег, вороны, миска с вином (гл. 16, 22, 29), дважды организующим элементом повествования служит движение времени (гл. 26, 37) и по одному разу – распространённое сравнение запаха (гл. 19) и формы холма, на котором отбивается от фашистов Эль Сордо (гл.27).

Некоторая обособленность глав «Фиесты» усиливается тем, что большинство из них имеет выразительные окончания, как бы подводющие итог всему, что в главе произошло и было сказано. Окончания глав этого романа, как правило, написаны в форме небольших отрывков речи повествователя (в 15-ти главах из 19). Особенно выразительны окончания гл. 4 и 16, где с помощью примерно одного и того же приема (уборка посуды – последних следов присутствия Брет) передано чувство тоскливой пустоты, овладевшее героем. Заключительные фразы гл. 9 и 11, наоборот, отражают чувство удовлетворения жизнью, которое возвращается к Джейку во время поездки с Биллом. Завершение гл. 18 вновь наполнено тоской по Брет, а концовки гл. 13 и 14 содержат скрытое предупреждение о надвигающихся бурных и тяжелых для героя событиях.

В следующем романе – «Прощай, оружие!» - окончания глав носят, чаще всего, функциональный характер (так как кульминация наступает лишь в конце книги). Многие главы иссякают на том, что Фредерик ложится спать или засыпает, ведет малозначительный разговор с Ринальди и другими лицами, поддерживает любовный диалог с Кэтрин. Окончание главы в форме диалога здесь более частое явление (диалогом заканчиваются 12 глав романа). Для венчающих главы диалогов характерен постепенный спад напряжения, иногда сочетающийся с шуткой. Наиболее выразительные окончания глав в начале романа – трагическая вставная новелла о неизвестном солдате, истекшем кровью в санитарной машине (гл.9), а также поэтическая вставка о родине священника – Абрुццах (гл. 11) не связаны прямо с основным его содержанием. Постепенно главы приобретают более эмоциональные завершения, отражающие состояние героя или касающиеся его положения. Конец главы 7, в котором прямо говорится о тоске и одиночестве героя, еще холоден и недостаточно убедителен, но уже гл. 17 завершается взволнованными строчками и удач-

ным сравнением радости встречи с Кэтрин с радостью свидания после долгого путешествия. Окончание гл. 19: «She was crying. I comforted her and she stopped crying. But outside it kept on raining», являясь безукоризненным ритмическим и эмоциональным завершением диалога, таит в себе угрозу Кэтрин и отражает беспомощность Фредерика изменить что-либо в ее судьбе.

Повышение эмоциональной насыщенности глав в романе «Прощай, оружие!» следует за созреванием чувства героя к Кэтрин Баркли. К концу романа автор вообще уделяет больше внимания реализации возможностей каждой части главы для повышения выразительности всего повествования. В то время как в «Фиесте» концовки глав были связаны почти исключительно с уже изображенными обстоятельствами, в следующем рома-

не ряд его глав (преимущественно во второй половине) заканчивается установлением некоторой связи с последующими событиями.

Эта особенность использования окончания глав для подготовки развития дальнейшего действия и внимания читателя к предстоящему возрастанию напряжения повествования находит свое более полное выражение в третьем из исследуемых произведений Хемингуэя – романе «По ком звонит колокол». Особенности организации повествования в романах Хемингуэя являются естественным выражением всего замысла произведения и составной частью его стиля. Они служат не только для упорядочения текста, но и многосторонне реализуются автором для повышения его художественной выразительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. А.Б. Мурза, Т.Л. Алферова. Роман Кадзуо Исигуро «Не отпускай меня» («Never Let Me Go», 2005): сюжет, композиция, особенности стиля // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», №9, 2017, с. 133-140
2. А.Б. Мурза, Т.Л. Алферова. Художественный текст: восприятие и интерпретация // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», №10, 2017, с. 151-156.
3. А.Б. Мурза. О художественных особенностях последнего романа Э. Хемингуэя «Райский сад» // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», №11, 2019, с.88-94.
4. А.Б. Мурза. О роли иностранных слов в произведениях Э. Хемингуэя. Журнал: «Современное педагогическое образование», №8, 2020, с. 112-116
5. А.Б. Мурза, Т.Л. Алферова. Формирование подтекста как определяющий фактор развития художественного стиля // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», №2, 2021, с. 166-171
6. А.Б. Мурза. Художественные особенности речи повествователя в романах Э. Хемингуэя. Журнал: «Современное педагогическое образование», №4, 2021, с. 262-268
7. E. Hemingway. The Sun Also Rises. New York. Charles Scribner's Sons, 1956
8. E. Hemingway. A Farewell to Arms. Progress Publishers. Moscow 1969
9. E. Hemingway. For Whom the Bell Tolls. Harmonds worth, Middlesex, 1957.

© Мурза Александра Борисовна (murzah@gmail.com), Алферова Татьяна Леонидовна (T.alferova@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПИ ТРАМП / TRUMP В ЗАРУБЕЖНЫХ И РОССИЙСКИХ СМИ

COMPARATIVE ANALYSIS OF PRECEDENT NAME TRUMP / TRUMP IN FOREIGN AND RUSSIAN MEDIA

E. Nikolaeva

Summary: In modern linguistic studies there is a great interest in the study of precedent names. The article examines the precedent name of Donald Trump. The aim of this work is to analyze the precedent name *Trump* in its denotative and connotative meaning in a comparative aspect on the material of the foreign and Russian media. The analysis of media texts showed that precedent name *Trump* is mostly used in denotative meaning with negative connotation.

Keywords: Trump, precedent name, political leader, connotative meaning, foreign and Russian mass-media.

Николаева Елена Юрьевна

*Аспирант, БУВО «Сургутский государственный университет»
nikolaeva.english.teacher@gmail.com*

Аннотация: В современных лингвистических исследованиях наблюдается огромный интерес к изучению прецедентных имен. В статье рассматривается прецедентное имя *Трам / Trump*. Целью данной работы является анализ прецедентного имени *Трам / Trump* в его денотативном и коннотативном значениях в сопоставительном аспекте на материале в зарубежных и российских СМИ. Анализ медиатекстов показал, что характерной чертой зарубежных и российских СМИ является денотативное употребление прецедентного имени с указанием непосредственно на денотат с оценкой «-».

Ключевые слова: Трамп, прецедентное имя, политический лидер, денотативное значение, коннотативное значение, зарубежные и российские СМИ.

На сегодняшний день исследования прецедентных имен, в частности, ПИ политических лидеров, в средствах массовой коммуникации являются одним из самых актуальных направлений в современной лингвистике. Высокий интерес к их изучению легко объяснить, так как глава, лидер, государства издавна вызывает интерес у соотечественников и многих представителей зарубежных стран. Вполне объяснимо, что та или иная политическая фигура воспринимается не только как руководитель, но и как своего рода идеал страны. Повышенный интерес к изучению ПИ также связан с важной прагматической ролью прецедентности в СМИ.

С незапамятных времён имена политических лидеров государств (королей, монархов, императоров, президентов, генеральных секретарей, премьер-министров и др.) не только символизировали верховную власть и само государство в целом, но и использовались для обозначения определённых качеств человека и руководителя. Имена прославленных русских князей на слуху и сегодня, спустя многие сотни лет, что говорит об их прецедентности. [7, с. 119]

В современной лингвистической науке сформировалось представление о прецедентных именах как о своего рода социокультурных кодах, которые являются для каждого конкретного общества общенациональными, поскольку функционируют в качестве культурных знаков, которые способны актуализировать в сознании носителя языка определённые знания о стране и вызвать у носителя языка данного лингвокультурного сообщества определённые

эмоции, мысли, ассоциации, воспоминания. [2, с. 17]

Под прецедентным именем в лингвистической науке понимают «широко известные имена собственные, которые используются в тексте не столько для обозначения конкретного человека (ситуации, города, организации и др.), сколько в качестве своего рода культурного знака, символа определённых качеств, событий, судеб» [6, с. 6].

Согласно определению доктора филологических наук В.В. Красных, прецедентное имя (ПИ) — «индивидуальное имя, связанное или с широко известным текстом (например, Печорин, Теркин), или с прецедентной ситуацией (например, Иван Сусанин, Стаханов). Это своего рода сложный знак, при употреблении которого в коммуникации осуществляется апелляция не к собственно денотату (в другой терминологии — референту), а к набору дифференциальных признаков данного ПИ». [5, с. 172]

В своей монографии Е.А. Нахимова отмечала, что в современной теории прецедентности отчетливо различаются денотативное и коннотативное употребление (в других терминах метафорические и неметафорические значения) прецедентных имен. [7, с. 35]

По словам доктора филологических наук, профессора кафедры иностранных языков, теории и методики обучения РГППУ Эдуарда Владимировича Будаева на сегодняшний день можно выделить «шесть основных методик анализа ПИ в медиадискурсе: 1) методика исследования ПИ, объединяемых сферой-источником; 2) методика

исследования ПИ, объединяемых сферой-мишенью; 3) методика функционального анализа, направленная на выявление функций, которые ПИ выполняют в СМИ; 4) лексикографическая методика исследования ПИ; 5) методика дискурсивного исследования, в которой точкой отсчета для изучения ПИ становится определенный дискурс; 6) методика анализа переводов ПИ, при использовании которой исследователь сначала дает описание ПИ в одном языке, а потом сравнивает оригинальный текст с его переводом на иностранный язык. [1, с. 23]

Наше исследование было проведено с применением методики исследования ПИ, объединяемых сферой-источником, одним из вариантов которой является анализ единичных ПИ. При таком подходе исследователь выбирает конкретное ПИ и досконально изучает актуализацию его концептуальных признаков.

В данной статье мы ограничились анализом прецедентного имени одного из самых ярких политических деятелей США Дональда Трампа. Образ 45-го президента Соединённых Штатов Америки является одним из выдающихся образов американской политики, к которому, как показывает наш анализ, регулярно обращаются средства массовой информации.

Сопоставительное изучение различных аспектов употребления прецедентного имени **Трамн / Trump**, которое имеет национальный уровень прецедентности, в текстах СМИ различных лингвокультур подразумевает аналитическую обработку корпуса таких текстов. Данные медиатексты содержат рассматриваемое прецедентное имя, использованное автором с определенной прагматической целью. Следовательно, для исследования ПИ **Трамн / Trump** мы обратились к различным российским и зарубежным медиаисточникам по материалам национального корпуса русского языка (<https://ruscorpora.ru/>) и лингвистического корпуса News on the Web (<https://www.english-corpora.org/now/>).

В целях исследования методом сплошной выборки были отобраны газетные публикации, содержащие прецедентное имя американского политического лидера. В первую группу практического материала вошли фрагменты статей из российской прессы, взятые из таких изданий, как «Газета.Ру», «Известия», «Коммерсант», «Комсомольская правда», «Lenta.ru», «Московский комсомолец», «Новая газета», «Новый регион 2», «РБК Daily», «РИА Новости», «Советский спорт», «Труд-7» и др. Общее количество проанализируемых фрагментов российских СМИ – 2539 фрагментов.

Вторую группу примеров составили 2792 фрагмента публикаций из зарубежной прессы. В данном случае источником послужили такие газеты как «The Guardian», «The Times», «The Independent», «POLITICO», «Vancouver

Sun», «Business Mirror» и др.

Употребление данного ПИ в денотативном значении было зафиксировано в 94% российских текстах (то есть данное имя обозначает 45-го президента Соединённых Штатов Америки). Например, «**Дональд Трамн**, 45-й президент США, в инаугурационной речи призвал американцев быть патриотами, отказаться от предрассудков и верить в то, что им все по плечу. Здесь и далее примеры на русском языке взяты из Национального корпуса русского языка (ruscorpora.ru). В остальных 6% данное прецедентное имя употребляется в коннотативном значении.

В зарубежных текстах употребление ПИ **Trump** в денотативном значении 84%, в коннотативном значении 16%. Ср.:

“Donald Trump is the President of the United States of America, a position that clearly no longer requires any kind of intelligence or sensitivity to occupy.” Здесь и далее примеры на английском языке взяты из лингвистического корпуса News on the Web (english-corpora.org).

В зарубежных СМИ **Trump** – прецедентное имя, ассоциативно связанное с представлениями о человеке, ведущем антииммигрантскую политику. Приведём пример из популярного новозеландского веб-журнала «Stuff»: *“Nigel Farage was the British Trump, an unashamed anti-immigrant populist who preyed on the fears of a working class suffering from austerity and decades of rising inequality.”* Автор статьи называет Найджела Фараджи британским Трампом, тем самым сравнивая антииммигрантские настроения политиков. Приведённый пример демонстрирует коннотативное употребление ПИ с отрицательной оценкой.

Для зарубежных СМИ характерна особенность актуализации ПИ в контексте человека, способного говорить неправду. Показательным является пример, взятый на страницах американского политического новостного сайта «Salon»: *“By comparison, Trump is a clown king, demagogue and serial liar who evades personal responsibility for his actions.”* Или: *“Kanye West is not a downtrodden, blue-collar Wisconsinite who feels abandoned by the Democratic Party and powerless against the lapping tide of globalization that threatens to take his livelihood away. Unlike the uneducated, he is not vulnerable to a snakeoil salesman like Donald Trump peddling false hope to the desperate.”* Автор статьи сравнивает героя статьи с Дональдом Трампом, который продает ложную надежду отчаявшимся, тем самым актуализируя ПИ в контексте человека, склонного к сообщению ложной информации и искажению действительности.

Отличительной чертой зарубежных СМИ является прямое сравнение при использовании ПИ **Trump** в коннотативном значении. Ср.:

"Winston Peters is a nationalistic populist like **Trump**, but only a pale imitation of him, thank goodness. Trumpism arises when there is a deep crisis in the body politic and voters look for saviours and scapegoats." Приведённый пример отличается отрицательной коннотацией и использованием прямого сравнения. Данный фрагмент актуализирует ПИ **Trump** в значении политика, добившегося своей популярности через «заигрывание» с народными массами.

В российских СМИ прецедентное имя **Трамн** также транслируется в коннотативном значении с отрицательными качествами: комичность, одиозность, наличие психической неуравновешенности. Например:

«Их эстафету подхватят молодые амбициозные лидеры, не такие одиозные, как **Трамн**, и не такие старомодные, как Сандерс». Журналист газеты «Коммерсант», описывая политическую ситуацию в Америке, обращает внимание читателя на том, что к власти приходят люди, не вызывающие неприязнь.

Считаем показательным следующий пример: «это при том, что на президентских выборах 2019 года господин Зеленский победил Петра Порошенко с 73% поддержки. Некоторые западные журналисты называли его тогда «украинским **Трампом**», а другие сравнивали с лидером итальянского движения «Пять звезд» Бeppe Грillo, тоже комиком». В данном фрагменте, приведенном выше, используется отсылка именно к деталям образа президента, которые передают ему комичность: фальшивый загар, мешковатый костюм, комичная причёска.

Уместным представляется подчеркнуть, что ПИ **Трамн** в российских СМИ даёт отсылку к внешнему виду (включая жесты, мимику, поведение) президента, выра-

жая свое отрицательное отношение к нему. Например, «Всегда найдутся люди, которые будут мешать прогрессу. Но ведь ненормально вести себя так, как **Трамн!**». Данный пример демонстрирует использование приёма прямого сравнения.

Схожие смыслы прослеживаются и в зарубежных СМИ, где журналисты акцентируют внимание на безрассудном поведении политического лидера. Считаем целесообразным привести следующий пример, взятый из еженедельной газеты «Daily Star»: "The more reckless behaviour of **Trump** ignorant of himself and the rival will only harden the retaliatory will of the army and people of the DPRK against the US It will precipitate the doomsday of the US Trump should bear this in mind." Таким образом, следует отметить, что и в зарубежных, и в российских СМИ отмечаются социальные компоненты ПИ **Трамн / Trump**.

Анализ показал, что наличие сложившейся негативной оценки Дональда Трампа в обществе отразилось на особенностях прецедентного имени **Трамн / Trump**, отсылающих к нему. Подавляющее количество текстов несут отрицательную оценку: человека, способного говорить неправду; политика, добившегося своей популярности через «заигрывание» с народными массами и др.

Подводя итоги нашего исследования, стоит отметить, что востребованность коннотативного употребления ПИ в зарубежных СМИ выше, чем в российских.

Характерной чертой зарубежных и российских СМИ является денотативное употребление прецедентного имени с указанием непосредственно на денотат с оценкой «-».

ЛИТЕРАТУРА

1. Будаев, Э.В. Прецедентные имена в СМИ: методики исследования / Э. В. Будаев // Политическая лингвистика. — 2021. — № 3 (87). — С. 22-36. — DOI 10.26170/1999-2629_2021_03_02.
2. Воропаев Н.Н. Прецедентные имена в китайскоязычном дискурсе. Дис. ... канд. филол. наук. М., 2012.
3. Гудков Д.Б. Люди и звери. Русские прецедентные имена и зоонимы в национальном мифе. Лингвокультуро логический словарь. М.: ЛЕНАНД, 2020. - 200 с.
4. Гудков, Д.Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности // Д. Б. Гудков. - М., 1999.
5. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. - 284 с.
6. Нахимова, Елена Анатольевна. Прецедентные имена в массовой коммуникации: монография / Е.А. Нахимова; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Уральский гос. пед. ун-т», Ин-т социального образования. — Екатеринбург: ГОУ ВПО «Уральский гос. пед. ун-т», 2007. - 207 с.
7. Нахимова, Е.А. Прецедентные онимы в современной российской массовой коммуникации: теория и методика когнитивно-дискурсивного исследования // Мин-во образования и науки РФ. Урал. Гос. Пед ун-т. — Екатеринбург, 2011. — 276 с. — библиогр.: С. 257-275
8. Национальный корпус русского языка. 2003—2021. Доступен по адресу: <https://ruscorpora.ru>
9. Черноморец Максим Владимирович. Лингвокультурные концепты германских канцлеров: диссертация кандидата филологических наук: 10.02.19 / Черноморец Максим Владимирович; [Место защиты: ГОУВПО «Волгоградский государственный педагогический университет»].- Волгоград, 2010.- 264 с.
10. The NOW corpus (News on the Web) URL: <https://www.english-corpora.org/now/>

© Николаева Елена Юрьевна (nikkolaeva.english.teacher@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ В ЭКСПЕРИЕНЦИАЛЬНОЙ ДИНАМИКЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

DISCOURSE PRACTICES IN EXPERIENTIAL CONTEXT

*T. Fomina
S. Naturina*

Summary: The paper focuses on functioning of discourse practices in experiential context. The paper finds that owing to a number of cognito-pragmatic factors some discourse practices may turn out ineffective. At the same time, not following discourse practices can lead to effective communication.

Keywords: discourse practices, experiential context, political correctness, speech situation, dysphemism.

Фомина Татьяна Анатольевна

Преподаватель, МГИМО (У) МИД России
wesna85@bk.ru

Натурина Светлана Андреевна

Преподаватель, МГИМО (У) МИД России
svetlana-naturina@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена функционированию дискурсивных практик в рамках экспериенциального контекста. Выявлено, что, ввиду совокупности когнитивно-прагматических факторов, некоторые дискурсивные практики могут оказаться неэффективными. В то же время, в определенных речевых ситуациях несоблюдение дискурсивных практик может привести к положительному коммуникативному результату.

Ключевые слова: дискурсивные практики, экспериенциальный контекст, политкорректность, речевая ситуация, дисфемизм.

Дискурсивные исследования, по мнению Е.С. Кудряковой, относятся «к новой реальности языка – реальности очень сложной и очень богатой по своему содержанию» [5, с. 124].

Письменная и устная коммуникация протекает в форме многочисленных дискурсивных практик как процессов «производства и потребления или интерпретации текстов и разговоров» [13, с. 145], как типов коммуникации в социальном, культурном, историческом или политическом контексте [17] [6, с. 9].

Существует несколько подходов к интерпретации термина «дискурсивная практика». Ученые-когнитивисты определяют дискурсивную практику как способ осмысления и интерпретации социальной жизни [1, с. 245-246]. В контексте политической лингвистики дискурсивные практики – это «тенденции в использовании близких по функции, альтернативных языковых средств выражения определённого смысла», а также они служат для «идентификации участников политического дискурса» [1, с. 245-246]. В рамках антропологической лингвистики под дискурсивной практикой понимается «повседневная практика отдельного индивида, выступающая предметом анализа культурного антрополога» [7, с. 227-228]. В рамках изучения социальных процессов, О.С. Иссерс рассматривает дискурсивные практики в фокусе «динамичной организации тех коммуникативных систем внутри социума, которая, с одной стороны, отражает характерные для данной социальной общности речевое поведение и мышление, а с другой – формирует новые формы коммуникации в данной социально-культурной реальности» [4, с. 73] [6, с. 6-7]. Наиболее продуктивным представляется определение, данное

Л.В. Куликовой, которая понимает дискурсивные практики как социально устоявшиеся, конвенциональные и артикулируемые в речи действия по решению рекуррентных коммуникативных проблем и интенций в соответствующем лингвокультурном пространстве в сферах институционального и неинституционального общения [6, с. 10]. С точки зрения Л.В. Куликовой, дискурсивные практики маркируются приведенными далее характеристиками:

Традиционность и целесообразность: дискурсивную практику можно квалифицировать как стереотипно воспроизводимую речевую деятельность в рамках определённого типа дискурса.

Нормированность: дискурсивные практики реализуются на основе более или менее жёстко закреплённых норм вербального и невербального характера.

Интерактивность: дискурсивные практики порождаются в процессах диалогично развивающейся коммуникации, участники которой осведомлены о моделях эффективного дискурсивного взаимодействия в определённых ситуациях общения.

Функционально-когнитивная направленность: дискурсивные практики артикулируются на основе идентификации интерактивных фреймов как структурированных в сознании коммуникантов последовательностей процедур достижения заданных целей.

Таким образом, «воспроизводство дискурсивных практик основано на знании специфического (часто неосознаваемого) комплекса социальных норм или кон-

венций, большая часть которых имеет коммуникативно-языковую природу. Это значит, что описание и анализ дискурсивных практик должны опираться на осмысление соответствующих институциональных и повседневных коммуникативных рутин в определённой лингвокультуре» [6, с. 10-11].

Однако в рамках определенной речевой ситуации те или иные дискурсивные практики могут оказаться неэффективными; в то же время, нарушение некоторых дискурсивных практик может привести к положительному коммуникативному результату. Это происходит ввиду совокупности когнитивно-прагматических факторов, к которым в первую очередь относятся контекст высказывания (эмпирическая среда релятивных, но никогда не абсолютных взаимодействий) и интенция говорящего. Необходимо отметить, что понятие «контекст» включает в себя как текущий контекст, так и «исходный контекст коммуникации, т.е. положение дел, которое потом, при совершении речевого акта, неизбежно меняется» [17, с. 21]. К исходному контексту относятся как «события и действия, происшедшие непосредственно перед речевым актом, так и информация, аккумулированная в отношении более «ранних» состояний» [Там же]. Интенция же говорящего заключается в том замысле, который он вкладывает в какое-либо эвфемистическое или дисфемистическое выражение и, соответственно, в тех целях, которые он преследует при использовании эвфемии и дисфемии [9, с. 124].

В рамках настоящего исследования представляется необходимым выделить понятие «экспериментальный контекст» (*experiential context*, см. подробнее: [14, с. 26]). Так, если мы опустим руку в емкость с холодной водой, а затем в емкость с теплой водой, то последняя покажется нам горячей. Определить истинную температуру воды в данном случае будет невозможно, так как все наши суждения обуславливаются экспериментальным контекстом [14, с. 26], т.е. тем, что ощущает человек здесь и сейчас. Как сделать экспериментальный контекст наблюдаемым? В отличие от экспериментальной методики, предполагающей постановку искусственной задачи перед испытуемым, в лингвистическом исследовании на основе экспериментального контекста можно наблюдать за процессами принятия решений, которые субъекты совершают исходя из собственных естественных мотивов и интересов. Методологической альтернативой в данном случае может послужить изучение «компьютеризированной визуализации языковой динамики» [15, с. 220], и такая визуализация возможна в кинофильмах, а точнее в игровых картинах (*motion pictures*) [3, с. 29].

По утверждению Э. Морена, «камера копирует действительность нашего зрительного восприятия» и эмпирически обретает подвижность нашего психологического зрения. По его словам, в реальной жизни наше восприя-

тие «расшифровывает предметы и события в гомогенное пространственно-временной среде с помощью многочисленных скачков, узнаваний и охватов». «В кино же работа по расшифровке уже подготовлена, и восприятие просто восстанавливает гомогенность, предмет, событие, время и пространство, опираясь на фрагментарные серии» [8].

Источником данных для исследования послужил американский сериал «Отчаянные домохозяйки» (2004-2012 гг.). Данные, отобранные на основе анализа этого телесериала, на наш взгляд, являются репрезентативными, так как сюжетные линии, раскрываемые в фильме, охватывают широкий спектр ситуаций в различных сферах.

Влияние контекста на эффективность и/или неэффективность тех или иных дискурсивных практик можно выявить при проведении когнитивно-дискурсивного контекстологического анализа, компонентами которого являются ситуативные параметры контекста (тип взаимодействия, место взаимодействия, участники взаимодействия), экспериенциальные параметры контекста (эмоции, которые испытывают коммуниканты), лингвистические параметры контекста (языковые средства, которые используют участники коммуникации):

Рассмотрим пример того, как дискурсивная практика, содержащая референцию к половой принадлежности человека и направленная на соблюдение политкорректности, оказывается неэффективной в рамках данной речевой ситуации:

Policeman: Sir? You do realise the shoulder is used just for emergencies?

Gabi: *Officer, hi*. We are glad to see you. We could really use a *police escort* to the bakery. It closes in 10 minutes.

Policeman: That's not an emergency, *ma'am*.

Gabi: *Ma'am?* Talk about *police brutality*.

Policeman: License and registration, please. [S. 7, Ep. 8].

Действие происходит на шоссе возле небольшого американского пригорода. Диалогическое взаимодействие происходит между жительницей пригорода Габриэль и ее знакомым, которые нарушили правила дорожного движения и поехали по обочине, и полицейским (ситуативные параметры контекста). Экспериментальными параметрами контекста являются чувство уязвленности со стороны Габриэль, и как следствие, попытка отшутиться от полицейского; чувство долга, желание восстановить справедливость и наказать нарушителей со стороны полицейского. Чтобы сгладить ситуацию, Габриэль использует приветствие неформального стиля (*Officer, hi*), а также предлагает полицейскому в шуточной форме подвезти их до кондитерской, используя неуместное для данной ситуации выражение *police escort*. Однако полицейский придерживается формального стиля общения, используя вежливое обращение *ma'am*. (линг-

вистические параметры контекста). Известно, что слово *madam* используется для вежливого обращения к женщине, как правило, в сфере услуг во избежание недопониманий, связанных с маркированием семейного статуса [16]. Однако в данном контексте обращение *ma'am* звучит «неудобно» и даже дисфемистично для Габриель, являясь для нее проявлением *police brutality*, ведь такое формальное обращение нарушает ее правила игры и цели в рамках данной речевой ситуации – отшутиться от полицейского и не получить штраф. Таким образом, в этом случае дискурсивная практика, направленная на вежливое и формальное обращение к незнакомой женщине, оказывается неэффективной ввиду ряда экспериментальных факторов.

Рассмотрим пример того, как очевидное нарушение политкорректности, наоборот, оказывается эффективным в рамках конкретной речевой ситуации:

Roy: What you won't do to get out of being married to me.

Karen: Aw, crap. I knew I couldn't trust the jumping bean to keep her mouth shut.

Roy: These are for you. (вручает цветы)

Karen: Rushing things a bit, don't you think? Not *dead* yet.

Roy: No, but I'm about to kill you. What the hell were you thinking?

Karen: I didn't want to put you through this again.

Roy: Karen, I married you for better or worse. We had the better, and now...

Karen: Well, what if I say I don't want you here?

Roy: You're *an old lady*. What are you gonna do about it?

Karen: I'm scared.

Roy: I know. [S.8, Ep. 15]

Действие происходит в больнице американского пригорода. Диалогическое взаимодействие осуществляется между пожилыми супругами Роем и смертельно больной Карен. Экспериментальными параметрами контекста являются сочувствие к супруге со стороны Роя; страх перед смертью и отчаяние, которые испытывает Карен. Чтобы поддержать свою супругу, Рой использует обращение *my old lady* 'моя старуха' (лингвистические параметры контекста). Известно, что в современном англо-американском обществе прилагательное *old* считается первым признаком языка эйджизма, или дискриминации пожилых людей [12]. Вместо оскорбительного *old* существуют различные эвфемистические замены, такие как *experienced*, *mature*, *wise*, *wizard* и т.д. Примечательно, что словосочетание *old lady* уже в своем словарном определении считается дисфемистичным: это грубое и уничижительное разговорное выражение со значением «подружка», «жена» и «мать» [10]. Однако в данной коммуникативной ситуации референция к пожилому возрасту не является дисфемистичной для Карен – наоборот, эти слова являются для нее проявлением любви и заботы со стороны близкого человека и позволяют ей поделиться своими страхами с супругом (*I'm scared*).

Таким образом, в результате проведенного исследования выявлено, что в определенных речевых ситуациях даже успешное владение дискурсивными практиками не всегда приводит к эффективной коммуникации, а в некоторых случаях несоблюдение жестко закрепленных норм приводит к положительному коммуникативному результату.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику: учебное пособие. М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 245-246
2. ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. Пер. с англ. Петров В.В., Герасимов В.И. (ред.). М.: Прогресс, 1989. 312 с.
3. Дружинин А.С., Фомина Т.А., Поляков О.Г. Эвфемизмы, дисфемизмы, ортофемизмы и экспериментальный контекст: холистический взгляд на лингвистическую проблему // Язык и культура. 2020. 50 (2). С. 23-40
4. Иссерс О.С. Люди говорят... Дискурсивные практики нашего времени: монография. Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2012. С. 73
5. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: когнитивные исследования / Ин-т. языкознания РАН. М.: Знак, 2012. С. 124
6. Куликова Л.В., Белецкий С.Б., Бурмакина Н.Г., Детинко Ю.И., Попова Я.В. Дискурсивные практики современной институциональной коммуникации: монография / под науч. ред Л.В. Куликовой. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. С. 6-11
7. Макаров М.Л. Лингвистическая антропология: очерк направления // Язык. Коммуникация. Культура: тенденции XXI века: междунар. юбил. сб. науч. трудов. Красноярск: Красноярский гос. пед ун-т им. В.П. Астафьева, 2007. С. 218-232
8. Морен Э. Метод. Природа природы. М.: Прогресс-Традиция, 2005. 464 с.
9. Фомина Т.А. Икс-фемия, или О трудностях разграничения эвфемии и дисфемии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и Литература. 2020. Т. 17, №1. С. 122-134
10. Collins Online Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com>
11. Desperate Housewives. URL: <https://watchdesperatehousewives.com>
12. Duarde, A, Albo M. Who you calling 'young lady'? and other ageist language that needs to change. 2018. URL: <https://www.aarp.org/disrupt-aging/stories/ideas/info-2018/ageist-language-glossary.html>
13. Fairclough N. Political discourse in the media: An analytical framework // Approaches to Media Discourse / ed. by A. Bell and P. Garrett. O.: Blackwell, 1998. pp. 142-162.

14. Glaserfeld E. von. Radical constructivism: A way of knowing and learning. Bristol: Falmer Press, 1995. 213 p.
15. Linell P. The Written Language Bias in Linguistics: Its nature, origins and transformations. London: Routledge, 256 p.
16. Longman Dictionary of Contemporary English. URL: <https://www.ldoceonline.com>
17. van Dijk T. A. Introduction: Discourse and Domination // Discourse and Power / ed. by T.A. van Dijk. N.Y.: Palgrave Macmillan, 2008. pp. 1–26

© Фомина Татьяна Анатольевна (wesna85@bk.ru), Натурина Светлана Андреевна (svetlana-naturina@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



АНАЛИЗ КОМПЕНСАЦИОННОЙ ТАКТИКИ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ЛАКУН В РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ СБОРНИКА «РАССКАЗЫ ЛЯО ЧЖАЯ О НЕОБЫЧАЙНОМ»

Цзо Аньфэй

Докторант, Шанхайский университет Цзяо Тун, КНР
kostia2019@mail.sjtu.edu.cn

ANALYSIS OF THE COMPENSATION STRATEGIES OF INSTITUTIONAL CULTURAL VACANCY IN THE RUSSIAN TRANSLATION OF THE COLLECTION "STRANGE STORIES FROM A CHINESE STUDIO"

Zuo Anfei

Summary: This article, devoted to the study of cultural vacancy and their compensatory strategies in the Russian translation of the collection «Strange Stories from a Chinese Studio», through the comparison between the Chinese version of «Strange Stories from a Chinese Studio» (People's Literature Publishing House, 1989) and its Russian translations ("Fiction", 1983, 1988), discusses and explores the compensatory strategies adopted by V.M. Alekseev to resolve issues of cultural vacancy from the perspective of institutional culture.

Keywords: Strange Stories from a Chinese Studio, Russian translation, institutional culture; cultural vacancy, compensatory strategies.

Аннотация: Настоящая статья посвящена исследованию культурных лакун и их компенсационных тактик в русском переводе сборника «Рассказов Ляо Чжая о необычайном», сравнению произведения «Рассказы Ляо Чжая о необычайном» китайской версии («Издательство Жэньминь вэньсюэ чубаньшэ», 1989) с его русскими переводными версиями («Художественная литература», 1983, 1988), мы обсудим и исследуем компенсационные тактики, принятые В.М. Алексеевым для разрешения вопросов культурных лакун, с точки зрения институциональной культуры.

Ключевые слова: «Рассказы Ляо Чжая о необычайном», русский перевод, институциональная культура, культурные лакуны, компенсационная тактика.

Сборник «Рассказов Ляо Чжая о необычайном» с наибольшей полнотой отражает особенности и своеобразие национальной культуры китайского народа. Этот сборник представляет собой обширное повествование о китайской национальной культуре, об обычаях и обрядности, о нарядах, украшениях, китайской религии, и все эти важные аспекты культуры в процессе передачи информации и создают культурные лакуны. Сборник «Рассказы Ляо Чжая о необычайном» является одним из наиболее известных классических сборников рассказов Китая, достаточно широко известен не только в России, но и всему миру. Однако, из-за культурных лакун, в процессе перевода часто происходит потеря какой-то информации, связанной с китайской культурой.

На основе теории культурных лакун, выдвинутой русскими учеными Ю.А. Сорокиным и Ю.И. Марковинной, в данной статье мы будем анализировать культурные лакуны и предлагать соответствующую компенсационную тактику, которая поможет переводчику справиться с ними. Исследованием по вопросам культурных лакун занимались также З.Г. Прошина, М.А. Стернина, Ван Бинцин, Ли Сяндун и другие ученые. Они провели сопоставительное исследование о культурных лакунах в куль-

турологии и в переводоведении, и также предложили различную тактику для компенсации культурных лакун. Часто встречающаяся компенсационная тактика делится на нижеследующие категории:

1. Транслитерация или буквальный перевод (с комментариями);
2. Описательный прием (с помощью дополнительными словосочетаниями);
3. Конкретизация или генерализация;
4. Калькирование;
5. Создание соответствий-аналогов или пленус-аналог, путем подыскивания ближайшей по значению единицы языка перевода для лакунарной единицы исходного языка.
6. Другие приемы, например: буквальный перевод, вольный перевод и т.д. [章小凤, 2015: 6-7]

А институциональная культура представляет собой совокупность культурных комплексов, регулирующих деятельность людей и организаций. Институциональная культура является культурой межличностного поведения в рамках общества, и сообщает нам, как правильно подходить к различным отношениям между людьми [杨仕章 2003: 166]. Что касается аспекта содержания, институциональная культура включает в себя различные

отношения, институции, морали, общественные обычаи, понимание брака, семейный этикет и т.д. Институциональная культура является культурой среднего слоя, находящаяся в промежутке между материальной культурой и духовной культурой, обладающая особенностями материальности и духовности. Такая институциональная культура, которая обладает материальностью и духовностью, свойственна странам или национальностям. И потому такая институциональная культура крайне чужда другим странам, по существу является культурной лакуной. В русском переводе сборника рассказов «Рассказы Ляо Чжая о необычайном» институциональная культура богата. В данной статье рассматриваются три аспекта институциональной культуры, а именно: культура китайских народных обычаев (напр. праздники, свадебные обряды, погребальные обряды), культура системы государственных экзаменов Кэцзюй (科举), культура китайского этикета.

1. Культура китайских народных обычаев

Народные обычаи представляют собой самое прямое и образное наследие истории человечества и имеют энергию, которую невозможно передать текстом. А в рассказах сохраняются народные нравы и обычаи в определенный исторический период или в определенном районе, восполняется недостаток библиографических ресурсов. Каждый раз, открывая «Рассказы Ляо Чжая о необычайном», можно заметить народные нравы и обычаи в то время. В таких народных нравах и обычаях имеются особенности исторического развития, отражается жизненный быт древнего Китая. Все эти народные нравы и обычаи с развитием действия, созданием образов рассказов соединяются воедино. Величественная картина обычаев, безусловно, для русских читателей является культурными лакунами.

1.1. Праздники времен года

В сборнике рассказов автор не только описывает традиционные праздники, как например праздник Фонарей, праздник Цинмин, праздник Весны и т.д., а еще описывает Начало весны, «Яньчунь» («дать театр весне») и другие интересные праздники. Все эти праздники существуют с древних времен, тесно связаны с календарями древнего Китая, климатическими и сезонными изменениями. Такие традиции передаются из поколения в поколение, и становятся уникальными народными нравами и обычаями китайской нации. При переводе описания этих восточных экзотических обычаев, В.М. Алексеев в основном выбирал вольный перевод, вольный перевод с комментариями для компенсации культурных лакун, но иногда лакуны не получилось идеально компенсировать.

Пример 1.

童时赴郡试，值春节。旧例，先一日各行商贾，彩楼鼓吹赴藩司，名曰“演春”。（蒲松龄，1989：34）

Когда я еще был мальчиком, я как-то пошел в главный город. Мой приход совпал с весенним праздником. По старому обыкновению, за день перед этим во всех лавках и у всех продавцов разукрашивались здания, где били в барабаны и дудели в трубы. Народ шел в приказ фанътая. Это называлось «дать театр весне». (Перевод В.М. Алексеева, 1988: 264)

Здесь следует заметить, что в этом случае «春节» («Чуньцзе»), не «Праздник весны», то есть китайский Новый год, а «Личунь» (начало весны), в древности «春节», это «立春». Сезон «Личунь» («Становление весны») – первый сезон в системе 24-сезонного сельскохозяйственного календаря, он начинается с 3–5 февраля. Это первый сезон весны. Хотя переводчик в комментариях отметил, что весенний праздник – праздник равноденствия, очевидно, это не самая идеальная компенсационная тактика. Переводчик не только не разъяснил значение «многозначного слова» «Цуньцзе», праздничные мероприятия и история возникновения праздника также не упомянуты.

“演春” («Яньчунь»), согласно «описанию уезда Цюаньцзяо»: за день до начала весны, лицедеи наряжаются и танцуют, это называется «Яньчунь». В этот день чиновники одеваются аккуратно, вместе с людьми встречают весну. Переводчик перевел так: «дать театр весне», таким образом, главная информация была передана, но не объяснена. Для русских это еще культурные лакуны, поэтому здесь лучше выбрать транслитерацию с комментариями, или же вольный перевод с комментариями.

Пример 2.

会上元，有舅氏子吴生，邀同眺瞩。（蒲松龄，1989：159）

Как-то, пятнадцатого числа первой луны, к Вану зашел его двоюродный брат, студент У, и увлек его за собой посмотреть на праздник. (Перевод В.М. Алексеева, 1988: 22)

В.М. Алексеев объяснил этот праздник так: пятнадцатое число первой луны – праздник фонарей. Совпадает со второй половиной февраля нашего стиля. Тут вольный перевод с комментариями используется для компенсации культурных лакун. “上元节”, называемый также “元宵节”, “灯节” или “元夕”, является одним из важнейших традиционных праздников Китая, Согласно легенде, представитель династии Западная Хань (206г. до н.э. - 24г. н.э.) по имени Вэньди назвал этот день “元宵节”. В этот день проводится ряд праздничных мероприятий, например в этот день едят «юаньсяо» (元宵) или «танъюань» (

汤圆), разгадывают загадки, любят разноцветными фонариками и т.д. В переводе рассказа “上元” переведен «пятнадцатое число первой луны», и в комментариях читателям указал, что этот праздник также называется “праздником фонарей”, но праздничные мероприятия и история возникновения праздника не упомянуты.

Пример 3.

一日，寒食，燕曰：“此每岁妾与郎君哭姊日也。”（蒲松龄，1989：235）

Однажды весной, в день «холодного обеда», Янь говорит своей новой сестре: – Этот день мы с мужем посвящаем ежегодно поездке на могилу сестрицы Лянь. (Перевод В.М. Алексеева, 1988: 60)

“寒食节”(«Ханьши-цзе»), то есть праздник холодной пищи, – древний праздник в Китае, который начинали отмечать на 105-й день зимнего солнцестояния. Обычно этот день наступает накануне праздника Цинмин (清明节), предание связывает происхождение праздника холодной пищи с именем некоего Цзе Цзытуя. В этот день не принято готовить горячую еду, разрешается есть только холодные кушанья. Во время праздника холодной пищи по традиции питались заготовленной заранее ячменной или просяной кашей. Другой разновидностью весенней обрядовой еды были свежие овощи, вкушение которых с древности символизировало в Китае встречу весны и, стало быть, встречу новой жизни. Кроме того, в этот день китайцы обычно посещают гробницы или могилы своих предков и отдают им дань уважения. В древние времена праздник холодной пищи продолжался до праздника Цинмин, но постепенно эти два праздника слились в один. В переводе В.М. Алексеев смешал два понятия, то “清明节” и “寒食节”, он приравнивает “寒食节” к “清明节”, даже не указал различия между ними. В комментариях он так объяснил: день «холодного обеда» – весенний праздник в третьем месяце по лунному календарю. Объяснение не очень точное. Невозможно ясно выразить глубокое культурное содержание путем такой компенсационной тактики.

1.2. Свадебные обряды

Пример 1

假寐睨之，见一青衣人，挑莲灯，猝见公，惊而却退。（蒲松龄，1989：57）

Инь претворился спящим, но наблюдал. Видит: пришла какая-то служанка с фонарем в виде лотоса в руках. Вдруг она его увидела и в испуге появилась... (Перевод В.М. Алексеева, 1988: 42)

В этом случае В.М. Алексеев перевел прямо и выбрал вольный перевод для компенсации культурных лагун, но нам не объяснил, почему служанка с фонарем в виде ло-

тоса в руках. “莲灯”, называемый также “莲炬”, по-русски фонарь в виде лотоса, на самом деле, представляет собой фонарь с бумажным абажуром в виде лотоса, часто употребляемый при брачной церемонии. Такие важные детали в переводе не воплощены.

Пример 2.

合卺之后，甚惬心怀。（蒲松龄，1989：65）

После этого «соединения в чаше» Кун чувствовал, как сердце его, душа удовлетворены совершенно. (Перевод В.М. Алексеева, 1988: 319)

“合卺”, бракосочетание, является очень важным традиционным обрядом свадьбы древнего Китая, этот обряд берет начало с династии Чжоу (1122 до н.э. по 249 до н.э.). “卺”, тыква-горлянка, разрезается на две одинаковые части, в полученные черпаки наливают вино, которое жених и невеста пьют во время свершения обряда бракосочетания. Со временем появились брачные кубки/чаши/чары. Переводчик объяснил это явление так: «соединения в чаше» – соединение губ молодых в одной чаше вина – самый торжественный обряд свадьбы. При переводе активная компенсационная тактика не применяется, используется только вольный перевод с комментариями, но этот способ не помог прояснить данное явление.

Пример 3.

问婢，婢出红巾曰：“娘子暂归宁，留此贻公子。”（蒲松龄，1989：1039）

Ван спросил у служанок. Они достали красный платок и сказали ему: – Барыня ушла на время к себе домой проведать мать и оставила вот это для передачи вам, барин! (Перевод В.М. Алексеева, 1988: 312)

В русском переводе применяется описательный прием. “归宁” – старые свадебные обряды и традиции. В Китае через три дня после свадьбы новобрачные с подарками навещают родителей со стороны невесты, в полдень того же дня родители со стороны невесты обязательно организуют банкет («归宁宴»). Хотя В.М. Алексеев неплохо перевел, но проигнорировал такое важное культурное явление, также не добавил комментарии для объяснения.

2. Культура системы государственных экзаменов Кэцзюй

В императорском Китае существует система государственных экзаменов Кэцзюй, которая является неотъемлемой частью системы конфуцианского образования, обеспечивавшая выдающимся талантам доступ к государственному бюрократическому аппарату. Система государственных экзаменов Кэцзюй просуществовала

ровно 1300 лет: от создания в 605 (династия Суй) и до 1905 (гибель династии Цин).

Всю жизнь Пу Сунлин стремился к служебной карьере, в «рассказах Ляо чжая о необычайном» многие рассказы о государственных экзаменах Кэцзюй, которые открывают нам величественное зрелище. В рассказах разнообразные бесы, божества, оборотни, лисы и красавицы вместе с учащимися выражают свои радости и печали для государственных экзаменов Кэцзюй через повседневную жизнь, в то же время отражаются истинные чувства и мысли Пу Сунлина о государственных экзаменах Кэцзюй.

Пример 1.

后公举进士，任于肥丘。(蒲松龄，1989：58)

Впоследствии, когда Инь уже выдержал последние государственные экзамены, он был как-то назначен в ФэйЦю. (Перевод В.М. Алексеева, 1988: 44)

Государственные экзамены – отбор государственных людей производился в Китае на основании особых испытаний, долженствующих свидетельствовать о степени проникновения молодого человека в конфуцианское исповедание китайской культуры. Эти экзамены были тройными, в порядке возрастания их должности, начиная от кандидата первой степени и кончая «поступающим на службу», экзаменовавшимся в столице. После третьих экзаменов государь созывал новых кандидатов к себе во дворец и предлагал им письменные вопросы по разным статьям, главным образом – по государственному управлению. Прошедшие на этом экзамене получали или, вернее, должны были получить высшие должности.

“进士” – цзиньши (высшая ученая степень в системе государственных экзаменов кэцзюй), это те, кто выдержал последние государственные экзамены (дворцовые экзамены), проводимые центральным правительством, которые в столице проходили раз в три года. В самом начале этот титул появился в «Ли цзи», после этого, они были разделены на классный цзиньши (цзиньши первого разряда, дин. Цин) и некласный цзиньши (цзиньши второго разряда, дин. Цин). В.М. Алексеев хорошо объяснил такое явление и компенсировал культурные лакуны посредством вольного перевода с комментариями.

Пример 2.

绝惠，十四入泮。(蒲松龄，1989：159)

Обладая недюжинными способностями, он уже четырнадцати лет «вошел во дворец полукруглого бассейна». (Перевод В.М. Алексеева, 1988: 22)

“泮”, то есть бассейн, который находится перед училищем, “入泮” это церемониал вступления в училище, в

древности состоявшийся для тех новых учащихся, кому удалось поступить в училище. В.М. Алексеев перевел “入泮” как «вошел во дворец полукруглого бассейна», и еще добавил комментарии: ...«вошел во дворец полукруглого бассейна» – то есть выдержал экзамен на первую степень и вступил в списки учеников уездного училища конфуцианцев, имевшего при храме Конфуция, в котором происходили экзамены, особой формы бассейн, требуемый древним уставом. Здесь буквальный перевод с комментариями используется для компенсации культурных лакун, очевидно, что переводчик хочет, чтобы русские читатели могли ознакомиться с внешним видом училища через буквальное толкование, но на самом деле, переводчик остановился на них подробно, чем нарушил принцип лаконичности речи. Более того, читая это предложение без комментариев, читатели не понимают, о чем идет речь. В этом случае, мы можем компенсировать культурные лакуны с помощью вольного перевода.

Пример 3.

生视所读书，并非常所见闻，亦绝无时艺。(蒲松龄，1989：348)

У заглянул в книги, которыми занимался Бо, – все они были какие-то необыкновенные, во всяком случае не из тех, что постоянно встречаются или упоминаются. Между прочим, у него совершенно не оказалось так называемых сочинений нового стиля. (Перевод В.М. Алексеева, 1988: 202)

“时艺”, то есть «Багувэнь» (八股文) (классическое сочинение из восьми частей, умение писать которое проверялось на государственных и императорских экзаменах) является одним из стилей государственных экзаменов кэцзюй. В династии Северная Сун (960-1127 гг.) реформатор Ван Аньши (1021-1086 гг.) предложил в качестве формы аттестации на государственных экзаменах использовать сочинение-рассуждение. В начале династии Мин (1368—1644 гг.) первый император Чжу Юаньчжан (1328-1398 гг.) утвердил его в качестве официальной формы. А в XV веке появился термин «Багувэнь» – «восьмичленное сочинение». Его форма и количество знаков были строго регламентированы, некоторые слова и выражения не допускались как оскорбительные. Запрещались и исторические аллюзии, относящиеся к поздним временам жизни конфуцианского философа Мэн-цзы (372-289 до н.э.). Оно должно было быть написанным архаическим языком «Гувэнь» (古文) и иметь четкую структуру.

В.М. Алексеев добавил комментарии: ...сочинений нового стиля – экзаменационных. Эти сочинения называются «современными», в противоположность «старому стилю», подражающему знаменитым мастерам древности, не знавшим никаких экзаменационных стеснений и, конечно же, редко кому доступных в смысле под-

ражания. В переводе используется вольный перевод с комментариями, и, таким образом, культурные лакуны очень хорошо укомплектовались.

В данной статье мы обсудили ряд институциональных культурных лагун и их компенсационную тактику. Мы провели исследование в аспектах культуры китайских народных обычаев (праздники времен года; свадебные обряды) и культуры системы государственных экзаменов Кэцзюй. После проведения анализа, мы заметили,

что для китайских народных обычаев самой популярной компенсационной тактикой является вольный перевод с комментариями, но в переводном тексте появились неправильный перевод и упущение важной информации. Кроме того, эта компенсационная тактика также используется для системы государственных экзаменов Кэцзюй. Подведя итоги, выразим такое мнение, что их глубокое культурное значение выражено не очень идеально. Но перевод В.М. Алексеева остается одним из самых классических и удачных.

ЛИТЕРАТУРА

1. 蒲松龄. 全本新注聊斋志异 (上、中、下) [M]. 北京: 人民文学出版社, 1989.
2. 杨仕章. 文化翻译论略[M]. 北京: 军事谊文出版社, 2003.
3. 章小凤. 《红楼梦》俄译本中文化空缺现象的补偿策略[D]. 北京外国语大学博士学位论文, 2015.
4. Пу Сун-лин, Рассказы Ляо Чжяя о необычайном. Перевод с китайского академика В.М. Алексеева [M]. М.: Художественная литература, 1983.
5. Пу Сунлин. Рассказы Ляо Чжяя о необычайном. В переводах с китайского академика В.М. Алексеева. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1988.

© Цзо Аньфэй (kostia2019@mail.sjtu.edu.cn).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Шанхайский университет Цзяо Тун

ОСОБЕННОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ЭВОЛЮЦИИ АНТРОПОНИМОВ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

FEATURES OF THE ORIGIN AND EVOLUTION OF ANTHROPNOMS IN THE FRENCH LANGUAGE

E. Sharipova
M. Mihaylova
E. Pirverdieva
I. Medvedeva

Summary: Proper names and surnames are an integral and important part of any language system. Since their inception, they have been the object of research by linguists and have been carefully analyzed on the platform of almost all existing languages. The authors of this article have attempted to give a brief overview and analyze proper names and surnames based on the French language.

Keywords: French language, anthroponyms, proper names, surnames, language system, onomastics, semantic load, language units, analysis, common surnames.

Шарипова Эльвира Маннуровна

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

Михайлова Мария Николаевна

старший преподаватель, Тюменский индустриальный университет
mihaylovamn@tyuiu.ru

Пирвердиева Эльвира Али-Кызы

старший преподаватель, Тюменский индустриальный университет
peatmn@yandex.ru

Медведева Инесса Александровна

старший преподаватель, Тюменский индустриальный университет
inessa2370@list.ru

Аннотация: Имена собственные и фамилии представляют неотъемлемую и важную часть любой языковой системы. С момента их возникновения они являлись объектом исследований лингвистов и подвергались тщательному анализу на платформе практически всех существующих языков. Авторы данной статьи предприняли попытку дать краткий обзор и провести анализ имен – собственных и фамилий на базе французского языка.

Ключевые слова: французский язык, антропонимы, имена собственные, фамилии, языковая система, ономастика, смысловая нагрузка, языковые единицы, анализ, распространенные фамилии.

Любая языковая система состоит из множества элементов языка, представляющих из себя целостную систему и связанных между собой определенными отношениями. Каждая образующая данной системы имеет свою значимость, при этом противопоставляя себя другим элементам. Имена собственные представляют значимый пласт любой языковой системы. Эти особые языковые единицы созданы и используются для наименования индивидуальных объектов существующего мира и находятся в противопоставлении с именами нарицательными.

Классификации имен собственных чрезвычайно разнообразны. Исследователи помимо традиционных человеческих имен и фамилий выделяют топонимы, зоонимы и антропонимы, а также космонимы, фитонимы, этнонимы и др. [9].

Пристальное внимание исследователей к системе собственных имен обусловлено их особым положением в языке. Их отличие от других слов в том, что они включают в себя различные грани информативности слова, такие как исторический, социокультурный, этнографический, географический и другие.

Есть несколько определений этого термина. Российский гуманитарный энциклопедический словарь дает следующую детерминацию: антропонимы – это собственные имена людей (индивидуальные и групповые): личные имена, отчества (патронимы), фамилии, родовые имена, прозвища, клички, псевдонимы, криптонимы (скрываемые имена)[6]. В других источниках ученые определяют антропоним как единичное имя собственное или совокупность имён собственных, идентифицирующих человека. В обобщенном смысле это подразумевает любое имя: выдуманное или существующее [1]. Есть и другие точки зрения на эту проблему, согласно которым к антропонимам относят собственное имя, которое образовано с целью наименовать одного человека или группу людей [5].

Как и у любого лингвистического явления, классификация антропонимов зависит от различных характеристик. Чаще всего за ее основу берутся его составляющие элементы: имя, фамилия, отчество, никнеймы, прозвище. По концепции Нестеровой И.А. антропонимы можно рассмотреть и в свете более широкой классификации: личное имя; отчество или патроним – именования по отцу, деду и т.д.); фамилия; прозвище; автоним – подлинное

имя автора произведения; псевдонимы; криптонимы; антропонимы в литературных произведениях, героев в фольклоре, в мифах и сказках; антропонимы – производные этнонимов; этнонимы (макротопонимы); топонимы (географическое название)[4].

В настоящее время исследование функций антропонимов является одним из самых актуальных направлений в области ономастики. Проблемы, связанные с происхождением имен, значением и влиянием на их формирование различных предпосылок, таких как исторические условия, религия и географическое положение их возникновения изучают многие современные исследователи. Очевидна и междисциплинарность изучения антропонимов. Этим языковым феноменом занимаются и языковеды, в частности ономастика, и генеалогия, история, социолингвистика, этнография и другие науки.

Следует отметить, что классификация антропонимов в науке неоднозначна и существует множество концепций, возникающих в ходе изучения этой проблемы. Так М. Кэмпбэл подразделяет антропонимы на классы и категории, которые ранжируются по понятийному значению [2]. Универсальная система имен собственных, которая приемлема для любого класса имен собственных была определена А.В. Суперанской. Ученый выделяет следующие виды антропонимов:

1. имена, сформированные естественным путем
2. имена, сформированные искусственным путем.

Имена, которые созданы искусственным путем, в свою очередь подразделяются на: имена, отражающие объекты реального бытия и имена из литературных произведений, которые классифицируются на собственные имена, внутренняя форма которых не несет информации о личностных качествах или внешности персонажей, и на имена, у которых, напротив, выражена экспрессивно-оценочная функция [7,8].

Данная статья не ставит целью дать полную классификацию и провести детальный анализ систем собственных имен. В рамках этой работы ограничимся исследованием языковых свойств французских имен собственных-антропонимов.

Общие сведения о французских именах собственных – антропонимах даны в трудах по исследованию проблем грамматики и лексикологии французского языка многими учеными-лингвистами, такими как В.Г. Гак, Н.М. Васильева, Л.И. Илия, Е.А. Реферовская, А.В. Суперанская, С.И. Гаргуля. Факторами, подогревающими интерес к изучению французских имен собственных-антропонимов, является, прежде всего, противопоставление имен собственных именам нарицательным, с которыми они имеют при этом общность семантических, и морфологических особенностей. Важным аспектом изучения является исследование

особенностей грамматической оболочки имен собственных во французском языке, которые не требуют определенного служебного детерминанта в отличие от имен нарицательных, сопровождающихся, как правило, артиклями, а также притяжательными, указательными либо неопределенно-личными прилагательными.

Что касается определения части речи имен собственных при некоторых звучащих в научных кругах дискуссиях, их все же относят к именам существительным, однако подчеркивая при этом некоторые существующие расхождения между именами собственными и именами нарицательными в рамках данной части речи.

История происхождения имен собственных во французском языке - это одна из наиболее противоречивых и интригующих ученых проблем, которая напрямую связана с историей французского народа и соответственно и французского языка.

Географическое расположение в самом центре Европы привело к тому, что Франция естественным образом подвергалась многочисленным атакам со стороны соседних племен, а затем и государств. В ходе этих набегов во французском языке появлялось много новых слов, принадлежащих разным частям речи, в том числе и много собственных имен из других языков. Произносились они в соответствии с правилами звучания французского языка и поэтому слегка видоизменялись, приобретая более мягкое и мелодичное звучание, характерное языку галлов. В качестве примеров подобных имен можно привести имена, пришедшие благодаря римлянам, но имеющие греческие корни: David – «любимый», «возлюбленный», Abraham – «отец народов». Позднее, широкое распространение получили имена с латинскими корнями, например, в честь полководцев: Mark – «рожденный в марте», Jules – «июльский».

В Средние же века территорию Франции атаковали германские племена. Эти нашествия оставили после себя германские имена с латинскими корнями: Claudius – «хромой», Gilbert – «заложник», Charles (Шарль, от латинского Karl) – «человек».

В IX веке усиление монархических устоев привело к тому, что новорожденным стали давать исключительно «королевские» имена: Louis (Луи) – «воитель», «известный воин», Henri (Анри) – «властелин двора», «хозяин», а в XVIII веке церковная власть была настолько сильна, что это не могло не отразиться и на выборе имен собственных, когда стало популярным давать детям религиозные имена в честь великомучеников, религиозных событий: Noël – «Рождество», Pascal – «пасхальный», «ребёнок Пасхи»[5].

История возникновения фамилий также заслуживает особого внимания. Интересен тот факт, что до XVI века

во Франции чтобы обратиться к человеку использовали прозвища, которые были изначально использованы по отношению к одному из представителей семьи, а в последствие уже передавались их потомкам. В конце XVI века был принят королевский указ, который гласил о том, что каждая семья должна принять и передавать потомкам «фамильное имя». В качестве такой фамилии можно было использовать имена, произошедшие от места проживания, например Dubois – «из леса» или «лесной» от слова «le bois» - «лес», Latour – вероятно предки носителей этой фамилии жили возле башни, поскольку «la tour» с французского языка переводится – «башня», Dupont – от слова «le pont» – «мост». Вновь прибывший в деревню человек называл себя: «Je suis Pierre Du pont (с моста)». Таким образом, это слово «du pont» стало фамилией. Тем же путем образовались фамилии Duval – «с долины» от слова «la vallée», Deplace – «с площади». Таким же образом произошли: France (Франс) – из Франции, Pariseau (Паризо) – из Парижа, Depardieu (Депардьё) – из Пардьё (город во Франции), Langlais (Лангле) – из Англии, Deloin – издалика, Larrivé – прибывший, Nouveau – новый.

Большая группа фамилий во французском языке произошла от имени главы семьи: Michel (Мишель), Pierre (Пьер), Thomas (Тома), Robert (Робер), Richard (Ришар), Laurent (Лоран), Bertrand (Бертран), Henri (Анри) и др. Чаще всего фамилия происходила от имени, к которому прибавлялся суффикс: Simon давал Simonot, а позже – Monot; Juillaume – Juillemain, Juilleminot, а позже – Minot, Girard – Girardon [11].

В некоторых провинциях можно найти фамилии, образованные от двух имен, например: Robespierre от имен Robert и Pierre, Pierrerichard – Pierre и Richard, либо Guichard от Guy и Richard. Фамилиями зачастую становились слова, означающие родственные отношения, как: Legendre – зять, Cousin – двоюродный брат.

Есть ряд фамилий, которые трансформировались в имена собственные исходя из слов, которые изначально были прозвищами людей из-за их отличительных черт внешности. К таким фамилиям относятся: Legrand (Легран) – большой, Lepetit (Лепети), Fort (Фор) – сильный, Moreau (Моро) – вороной, Roux, Leroux (Леру) – рыжий, Bossu (Боссю) – горбун, Oreille (Орей) – ухо, Voiteux (Буато) – хромой, Legros (Легро) – толстый, Carré (Карпе) – квадратный, Muet (Мюэ) – немой и др.

Многие фамилии произошли от наименования профессии или рода деятельности основателя династии: Meunier (Мёнье) – мельник, Mitterrand (Миттеран) – развесчик зерна, Fournier (Фурнье) – печник, Boulanger (Буланже) – пекарь, Boucher (Буше) – мясник, Abèle (Абель) – пастушка [10].

Поскольку большая часть предков французов занимались земледелием, их деятельность не могла от-

разиться и на их фамилиях. Вот перечень фамилий, которые напрямую связаны с деятельностью этих людей: Laboureur – земледелец, Leboeuf – бык, Lechabrier – пастух коз, Lecoq – петух, Lavache – корова. Помимо традиционных видов мяса галльские племена употребляли в пищу мясо зубра. От слова «Le bouc» произошел целый ряд фамилий: Leboucher – продавец зубров, Boucheron, Boucherat, Bosquet, Bousquet, Bouquet. В этом ряду постепенно буквосочетание -ch заменила буква -s перед буквосочетанием -qu, которая впоследствии выпала. Есть разные версии экспликации этого фонетического процесса. По одной из них: отбрасывание буквы «s» связано с монахами, которые терпеливо переписывали тексты в Средние века. Эта работа была чрезвычайно сложная, освещение, как правило, было очень тусклое, они часами оставались в неудобной позе, сгорбившись над столами. Поэтому они пытались найти способ облегчить свое положение, находя пути сокращать слова, использовать аббревиатуры, и таким образом, они стали опускать в некоторых словах букву «s».

Одной из самых распространенных фамилий, связанных с ремеслом, можно назвать Lefeuvre (Fevre, Fauve, Fabri, Ferrier, Ferrari) – кузнец. Профессия кузнеца была очень уважаемой и престижной, приносящей большой доход. Людей, занимающихся таким ремеслом, было достаточно много, соответственно и носителей данной фамилии.

История возникновения многих фамилий тесно связана с фольклором. Во многих французских сказках «санитар леса» волк является главным отрицательным героем. Он держит в страхе не только других животных как в сказке о Трех поросятах и Семерых козлятах, но и обитателей сельской местности, как в сказке Шарля Перо о Красной шапочке. Холодная погода и отсутствие пищи заставляли зверей выходить из леса и наводить ужас на людей. Поэтому убить волка считалось делом хорошим и смелым. Отсюда и появились фамилии, связанные со словом волк- «le loup»-: Tulou – тот, кто убил волка – от глагола «tuer»-убивать и слова волк; Cacheloup – от глагола «se cacher»- спрятаться и слова волк.

В конце XX века во Франции возникло объединение людей, которые тяготились своими фамилиями по понятным причинам. Эта группа людей возникла под руководством господина Meurolesoif, фамилия которого переводится как умирающий от жажды – от французского «mourir de soif». В этом объединении людей с неудачными фамилиями были те, кому предки передали следующие фамилии: Lamort – смерть, Bidon – бидон, Truc – трюк, Salade – салат, Grenouille – лягушка. Эти люди просили разрешения властей сменить их неудачные фамилии на другие, более благозвучные.

Многие просьбы были удовлетворены при помощи

замены одной, либо нескольких букв. Например, фамилия Boudin – «кровяная колбаса» – стала Baudin, не имеющей никакого отношения к этому продукту.

В рамках данной обзорной статьи нельзя оставить без внимания французские фамилии с предлогом, выражающим принадлежность De либо D', которые обозначали причастность носителя фамилии к высшим слоям общества и имели дворянское происхождение. После этого предлога стояла либо фамилия предков, либо название владений этого человека. de La Rochefoucauld, de Montmorency, de Chevreuse.

В заключении следует отметить, что данная статья была попыткой провести обзор возникновения и эволюции французских имен собственных и фамилий. Был проведен анализ лексических значений, особенностей произ-

ношения и написания, а также путей их распространения.

Работа над данной статьей позволила сделать вывод о том, что имена и фамилии возникали не хаотично: они практически всегда несли определенную смысловую нагрузку, характеризуя определенным образом своего владельца, зачастую отражая род занятий его предков или географическое название места происхождения и жительства.

На появление имен влияли многие факторы, такие как войны, распространение религиозных учений, социокультурные традиции и инвазии, появление религии, и другие факторы. Проблема изучения имен собственных и фамилий – это очень актуальная тема для исследований в этой области, поскольку в связи с миграционными процессами возникают все новые и новые формы антропонимов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Личные имена и экспрессивное словообразование // Язык. Культура. Познание – М.: 1996.
2. Гарагуля С.И. Антропонимия в лингвокультурном и историческом аспектах: На материале английских личных имен / С.И. Гарагуля. – М.: URSS, 2018 – 136 с.
3. Ильина О.В. Семантическое освоение русским языком иноязычных лексических инноваций (на материале газетных текстов 1990-1995 гг.) // Языковые единицы в семантическом и лексикографическом аспектах. - Новосибирск, 1998. - С. 41-48
4. Литературный энциклопедический словарь [Электронный ресурс] – URL: https://literary_encyclopedia.academic.ru/6959 (дата обращения: 09.01.2022).
5. Нестерова И.А. Антропонимы // Энциклопедия Нестеровых - [Электронный ресурс] – URL: <https://odiplom.ru/lab/antroponimy.html> (дата обращения: 19.01.2022).
6. Российский гуманитарный энциклопедический словарь: В 3 т./Гл. ред. П. А. Клубков; Рук. проекта С. И. Богданов. – М.; СПб.: ВЛАДОС. 2002
7. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская. – 2-е изд., испр. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007 – 368 с.
8. Суперанская А.В. Теоретические проблемы ономастики: автореф. Диссертации на соискание степени доктора филол. наук: 10.02.19 / А.В. Суперанская. - Л., 2008 – 48 с.
9. Тюкалова, Н.Е. К вопросу о семантике имени собственного / Н.Е. Тюкалова // Языковые и культурные контакты различных народов: Всерос. науч.-метод. конф., 29-30 июня 2004: сб. ст. / под ред. А.П. Тимониной. - Пенза: Пензенск. гос. пед. ун-т им. В. Г. Белинского: Приволжский Дом знаний, 2004.
10. 360 красивых французских фамилий (список по алфавиту) [Электронный ресурс] – URL: <https://semfamily.ru/istoriya-familij-stati/franc> (дата обращения: 06.01.2022).

© Шарипова Эльвира Маннуровна (elvira_sha2009@mail.ru), Михайлова Мария Николаевна (mihaylovamn@tyuiu.ru), Пирвердиева Эльвира Али-Кызы (peatmn@yandex.ru), Медведева Инесса Александровна (inessa2370@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Abdullabekova U. – Candidate of Sciences (Philology), Researcher, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences

Agaveva T. – Dissertant, Ganja State University

Agafonova N. – Ph.D. of Historical Science, Associate Professor, Primorsky Institute of Railway Transport - Branch of the Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Far Eastern State Transport University" in Ussuriisk

Akamov A. – Ph.D., Leading Researcher, Director of the IYALI DFIC RAN

Alferova T. – Lecturer, Lomonosov Moscow State University

Alkhlavova I. – Ph.D., Researcher IYALI DFIC RAN

Anakhina M. – PhD in History, Associate Professor, Buryat State Agriculture Academy by V.R. Philippov, Ulan-Ude

Arias A.-M. – PhD in Philology, Associate Professor, St. Petersburg University of Management Technologies and Economics

Aseykina L. – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Krasnodar higher military aviation school of pilots

Aslanova G. – Post graduate student, Ganja State University

Ataev B. – Doctor of Sciences (Philology), Professor, Chief Researcher, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences

Baldanova A. – PhD in History, Associate Professor, Buryat State Agriculture Academy by V.R. Philippov, Ulan-Ude

Baymukhmetova K. – Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Moscow State Linguistic University»

Borisova Yu. – candidate philos. Sciences, St. Petersburg Mining University

Buslaeva T. – Assistant, Kazan (Volga Region) Federal University

Chernova O. – Ph.D., Associate Prof., RUDN University (Moscow)

Demchuk A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Surgut State University

Demkina Ya. – Postgraduate, Saint Petersburg Electrotechnical University

Our authors

Enchinov E. – Candidate of historical sciences (PhD), senior researcher, BNU RA «S.S. Surazakova Research Institute of Altaic», (Gorno-Altaiak)

Fedorova T. – PhD in Philological sciences, Associate Professor, Bryansk State Academician I.G. Petrovsky University

Fomina T. – Lecturer, Moscow State University of International Relations

Gao Yan – Librarian, Heihe University, China, Heilongjiang Province

Golovanevskiy A. – Grand PhD in Philological sciences, Professor, Bryansk State Academician I.G. Petrovsky University

Gonchar N. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Tver State Technical University

Kashina L. – senior lecturer, Krasnodar higher military aviation school of pilots

Kilep G. – graduate student of BSU named after academician I.G. Petrovsky, Bryansk

Kindyasheva A. – Municipal Autonomous Preschool Educational Institution kindergarten No. 15 "Sunny", Nizhnevartovsk

Kuznetsova T. – Senior Lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Moscow

Lachugina E. – PhD in Philology, Associate Professor, Moscow State Regional University

Latun V. – PhD of Geographical sciences, associate professor, Don State Technical University (Rostov on Don)

Lenkova T. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ryazan State University named after S.A. Esenin

Litvinov A. – Ph.D., Associate Prof., RUDN University (Moscow); Full prof., Moscow State University of Psychology and Education

Lunev V. – candidate of sociological sciences, associate professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

Luneva T. – candidate of technical sciences, associate professor, Siberian State University of Science and Technology named after academician M.F. Reshetnev (Krasnoyarsk)

Ma Tongtong – Graduate student, Moscow Pedagogical State University

Maksimova Ju. – Assistant, Kazan (Volga Region) Federal University

Medvedeva I. – Senior lecturer, Tyumen Industrial University

Mihaylova M. – Senior lecturer, Tyumen Industrial University

Mikhailichenko A. – Krasnoyarsk Regional center of Medical Education (Krasnoyarsk)

Mikhailova N. – Postgraduate student, Surgut State University

Mukoseeva Y. – Applicant, Perm State National Research University

Murza A. – Phd, associate professor, Lomonosov Moscow State University

Naturina S. – Lecturer, Moscow State University of International Relations

Netrebskaya O. – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Moscow Aviation Institute (National Research University)

Nikolaev D. – Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Nikolaeva E. – postgraduate, Surgut State University

Ning Yanan – assistant engineer, Heihe University, Heihe City, Heilongjiang Province

Pechenkina O. – PhD in Philological sciences, Associate Professor, Bryansk State Academician I.G. Petrovsky University

Pirverdieva E. – Senior lecturer, Tyumen Industrial University

Plotnikova O. – Ph.D. of Philosophical Science, Associate Professor, Primorsky Institute of Railway Transport - Branch of the Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Far Eastern State Transport University" in Ussuriisk

Rakhinsky D. – doctor of philosophy, associate professor, Professor V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University; Krasnoyarsk State Agrarian University (Krasnoyarsk)

Santsevich Ya. – Ph.D. of Political Science, Associate Professor, Primorsky Institute of Railway Transport - Branch of the Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Far Eastern State Transport University" in Ussuriisk

Saveleva I. – Candidate of Cultural Studies, Associate Professor, Nizhnevartovsk State University

Semenov S. – Graduate student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Smolensk State University"

Severina M. – Krasnoyarsk Regional center of Medical Education (Krasnoyarsk)

Shabanova A. – senior lecturer, Tver State Technical University

Sharipova E. – PhD in sociology, Associate professor, Tyumen Industrial University

Shesternina V. – Associate Professor, Primorsky Institute of Railway Transport - Branch of the Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Far Eastern State Transport University" in Ussuriisk

Shul'dishova A. – Ph.D., Associate Prof., RUDN University (Moscow)

Shveyd E. – Postgraduate student, Surgut State University

Skopa V. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul)

Stepanova G. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher, Surgut State Pedagogical University

Sudarikova S. – postgraduate student, Budgetary Institution of Higher Professional Education of Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug-Yugra "Surgut State University", Surgut

Sun Xingwei – assistant, Heihe University, Heihe City, Heilongjiang Province

Telezhko I. – Ph.D., Associate Prof., RUDN University (Moscow)

Tolkacheva I. – Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Torushev E. – Candidate of historical sciences (PhD), senior researcher, BNU RA «S.S. Surazakova Research Institute of Altai», (Gorno-Altaiisk)

Troshina N. – PhD in Philological sciences, Associate Professor, Bryansk State Academician I.G. Petrovsky University

Vasileva K. – Independent researcher

Yakupova L. – graduate student, Kazan Federal University

Zuo Anfei – Doctoral Student, School of Foreign Languages of Shanghai Jiao Tong University, China

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).