

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№5–2 2021 (МАЙ)

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.

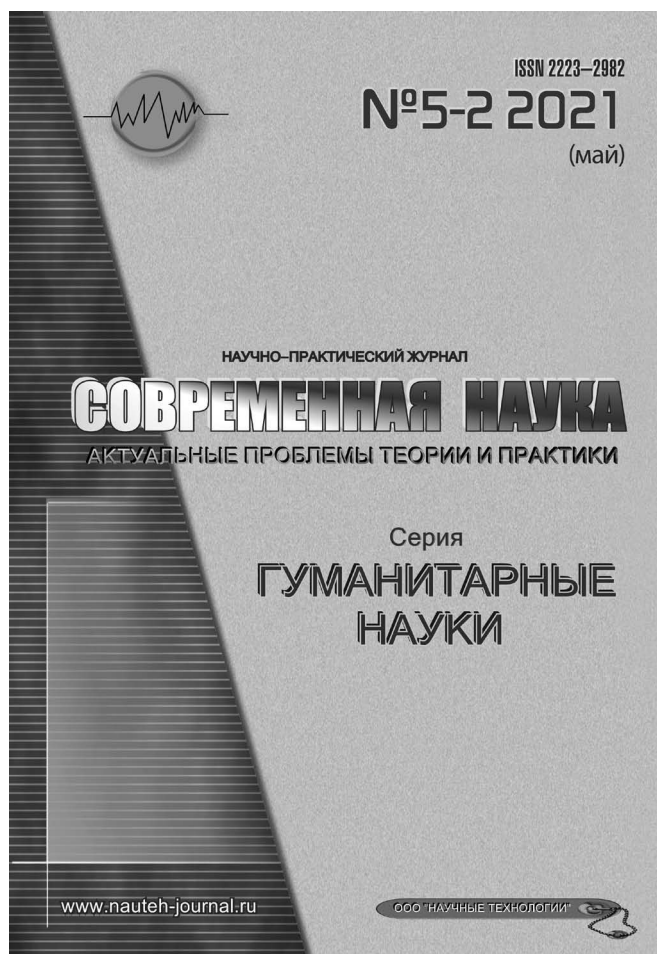
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 5-2 (май) 2021 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 26.05.2021 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Петрушинский 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

Андреев А.А. – Деятельность торговых представительств шаха Сефи I в России: на примере купчины Хваджи Рахмата
Andreev A. – Activities of shah Sefi trade residents in Russia: on the example of kupchina Khvadzhi Rahmat. 6

Калимуллина Ф.Г. – Казанский период жизни и деятельности востоковеда И.Н. Березина (по материалам иллюстрированной энциклопедии «Казань»)
Kalimullina F. – The Kazan period of the life and work of the orientalist I.N. Berezin (based on the materials of the illustrated encyclopedia "Kazan"). 11

Крылов И.И., Алексеев О.Г. – Опыт борьбы с эпидемиями в Енисейской губернии в первые годы советской власти
Krylov I., Alekseev O. – Experience in combating epidemics in the Yenisei province in the early years of soviet power. 15

Омаров А.И., Магомедов Р.М. – Сабли и шашки, как элементы традиционной военной культуры дагестанцев
Omarov A., Magomedov R. – Sables and checks as elements of the traditional military culture of the dagestanians 21

Сергеев А.В. – Вклады княжеских фамилий в Московский Чудов монастырь в XVI–XVII веках: хронология и динамика
Sergeev A. – The contributions of princely families to the Moscow Chudov Monastery in the 16th–17th centuries: chronology and dynamics. 28

Скопа В.А. – Организация административного статистического учета в Казахстане в последней трети XIX – начале XX вв.
Skopa V. – Organization of administrative statistics in Kazakhstan in the last third of the XIX - early XX centuries 39

Сукиасян А.А. – Поиск новых моделей инвестиционной политики СССР/России в период смены социально-экономической формации в конце 1980-х – начале 1990-х гг.
Sukiasyan A. – Search for new models of the USSR / Russia investment policy during the period of change in the socio-economic formation in the late 1980s - early 1990s. 43

Топильский А.Г., Таланов А.В., Воробьева Е.М. – Народные собрания в Галиции и Буковине в начале 90-х гг. XIX века
Topilsky A., Talanov A., Vorobeve E. – Popular assemblies in Galicia and Bukovina in the early 90s of the XIX century 47

Царёв К.К. – Теоретические аспекты государственного строительства
Tsarev K. – Theoretical aspects of state-building 49

Педагогика

Алхури Нура, Жигорева М.В. – Название статьи: изучение учебно-профессиональной мотивации обучающихся с нарушениями слуха
Alhoure N., Zhigoreva M. – Study of educational and professional motivation of students with hearing impairments. 54

Архипова С.В. – Речевые приемы в реализации принципа научности в обучении истории
Arkhipova S. – Speech techniques in the implementation of the scientific principle in history teaching. 61

Герцен Д.А. – Теоретические основы моделирования спортивной тренировки стайеров с использованием цифровых технологий
Herzen D. – Theoretical bases for modeling sports training of stayers using digital technologies. 65

Игнатенко М.Е. – Педагогическая модель формирования познавательных УУД старших школьников в процессе написания индивидуальных итоговых проектов <i>Ignatenko M.</i> – Pedagogical model of formation of cognitive level of senior pupils in the process of writing individual final projects..... 70	Харченко Н.Л., Измайлов А.З., Багдасарова И.Ю., Ефферова А.Р., Паузин Н.В. – Использование средств информатизации в процессе подготовки педагогов для работы с обучающимися с ОВЗ <i>Kharchenko N., Izmailov A., Bagdasarova I., Eferova A., Pauzin N.</i> – Using informatization devices in the process of training teachers to work with students with disabilities110	
Измайлова А.Б. – Представления о воспитании детей в русской народной педагогике <i>Izmailova A.</i> – Ideas about the upbringing of children in Russian folk pedagogy..... 77	Чижикова С.Н., Колесникова А.Ю. – Компетентностный подход и его реализация на занятиях по иностранному языку <i>Chizhikova S., Kolesnikova A.</i> – Competence approach and its implementation in foreign language classes..... 114	
Липунова О.В. – Психологическая готовность студентов педагогического вуза к деятельности в условиях инклюзивного образования <i>Lipunova O.</i> – Psychological readiness of students of a Pedagogical University for activity in the conditions of inclusive education..... 84	Филология	
Люй Сюэцзяо – Исследование проблемы образования китайских мигрантов на Дальнем Востоке России <i>Lyu Xiaojiao</i> – Study of the education problem of Chinese migrants in the Far East of Russia..... 90	Алешкевич С.С. – Последствия семантических изменений <i>Aleshkevich S.</i> – Classification and peculiarities of semantic changes..... 120	
Маркус А.М., Распаева Г.Д. – Модель заданий, ориентированных на совершенствование лингвострановедческой компетенции у студентов-бакалавров в условиях дистанционного обучения <i>Markus A., Raspaeva G.</i> – Task model of enhancement of linguo-cross-cultural competence of bachelors of technical studies in the context of distance learning 93	Алиева С.А., Гамзатова С.Р. – Оценочные коннотации гендерных паремий аварского языка <i>Alieva S., Gamzatova S.</i> – Evaluative connotations of avar proverbs 125	
Мельников Ю.А., Феофилактов Н.З. – Влияние комплексных уроков физической культуры на физическую подготовленность учащихся среднего школьного возраста <i>Melnikov Y.A., Feofilaktov N.</i> – The influence of complex physical education lessons on the physical fitness of students of secondary school age 99	Босова Л.М. – Модальность политической Твиттер-коммуникации <i>Bosova L.</i> – Modality of political Twitter communication..... 129	
Покровская И.А. – Критерии концертмейстерского мастерства в обучении студентов-пианистов <i>Pokrovskaya I.</i> – Criteria accompanist skills in teaching piano students..... 104	Ван Ваньвань – Статус фразеологизмов в русской и китайской языковых картинах мира <i>Wang Wanwan</i> – Status of phraseological units in Russian and Chinese language pictures of the world 133	
	Ду Шаньшань – Лексико-семантические и лексико-тематические особенности речевого портрета мужчины-политика и женщины-политика <i>Du Shanshan</i> – Lexico-semantic and lexico-thematic features of the speech portrait of a man-politician and women-politician 138	

Ибрагимова М.О. – Следы ограниченного множественного числа в структуре существительных рутульского языка <i>Ibragimova M.</i> – Traces of the restricted plural in the noun structure of the Rutul language. 144	Софронова Л.В. – О прагматике дейксиса в президентских речах <i>Sofronova L.</i> – Pragmatics of deixis in presidential speeches 174
Кривошеева Е.Н., Лихачева И.Ф. – Итальянские заимствования во французском языке <i>Krivosheeva E., Likhatcheva I.</i> – Italian loanwords in French 147	Ютова Е.В. – Типология словесных просодий разносистемных языков сквозь призму исследований в русле лингвоконтактологии <i>Uyutova E.</i> – Word-prosodic structure of typologically diverse languages through the prism of contact linguistics. 179
Ма Гуаньцзюнь – Проблема структурной типологии аббревиации <i>Ma Guanqun</i> – The problem of structural typology of abbreviation. 150	Цатурян М.М., Матевосян А.П. – Англицизмы в интернет-рекламе: засорение или тренд <i>Tsaturyan M., Matevosyan A.</i> – Anglicisms in internet-advertising: clogging or trending. 185
Медведева Ю.И. – Структурно-лексематическое содержание оценочной диктемы в диалогической речи <i>Medvedeva Yu.</i> – The structural and lexemic content of an evaluative dicteme in dialogical speech. 153	Чжан Вэй – К вопросу о заимствованиях в молодежном сленге в лексико-семантическом аспекте <i>Zhang Wei</i> – To the question of borrowing in youth slang in the lexico-semantic aspect. 188
Пашина А.В. – Анализ языковых средств вербализации концепта employee в шаблонах резюме англоязычного бизнес-дискурса <i>Pashina A.</i> – Analysis of language tools for verbalization of the employee concept in the templates of the summary of an English business discourse 158	Чжан Цзинтао – Особенности проявления количественного значения у фразеологизма невесть сколько и его вариантов с расширенным компонентным составом <i>Zhang Jintao</i> – Features of the manifestation of the quantitative meaning of the phraseological unit who knows how many and its variants with an expanded component composition 192
Пирманова Н.И. – Образные средства в повести «Олеся» А.И. Куприна: функциональный аспект <i>Pirmanova N.</i> – Figurative means in the story "Olesya" A.I. Kuprin: functional aspect 162	Информация
Попова М.Д. – Особенности текстов эвенских песен <i>Porova M.</i> – Features of the lyrics of even songs... 166	Наши авторы. Our Authors. 195
Смирнова М.А. – Реализация принципа лингвистической паритетности в швейцарской армии (на примере итальянского и ретороманского языков) <i>Smirnova M.</i> – The realization of the parity principle in the Swiss army (on the example of the Italian and the Rhaeto-Romance languages) 169	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 197

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТОРГОВЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВ ШАХА СЕФИ I В РОССИИ: НА ПРИМЕРЕ КУПЧИНЫ ХВАДЖИ РАХМАТА¹

Андреев Артем Алексеевич

К.и.н., доцент, Санкт-Петербургский
государственный университет

a.a.andreev@spbu.ru

ACTIVITIES OF SHAH SEFI TRADE RESIDENTS IN RUSSIA: ON THE EXAMPLE OF KUPCHINA KHVADZHI RAHMAT²

A. Andreev

Summary: The article is a generalization of the materials of the Russian State Archive of Ancient Acts concerning the arrival of the Shah merchant Khwaji Rakhmat in Russia as the Shah's trade representative. After his arriving as the Shah's trade representative, for about 26 documents remained in the Posolskiy Prikaz. For the most part, these were petitions addressed to the Tsar. The petitions themselves, as well as other documents related to this trade mission (a list of products for sale, list of gifts, list of people in the mission and Shahs letters to the Tsar) represent an important source of both the microhistory of trade relations between Russia and Iran in the 1630s. (this period is little studied), and on the history of the organization of reception and leave of trade and ambassadorial delegations in Russia.

Keywords: Sefi I, trade representatives of the shah, merchants, governors, Ambassadorial order, Kizylbash state, Mikhail Fedorovich.

Аннотация: Статья представляет собой обобщение материалов РГАДА, касающихся приезда в Россию шахского купчины Хваджи Рахмата в качестве шахского торгового представителя. После него в Посольском приказе осталось примерно 26 документов (челобитные на имя царя Михаила Федоровича, грамоты, росписи товарам, «поминкам», людям), которые представляют собой важный источник как по микроистории торговых отношений России и Ирана в 1630-е гг. (самый малоизученный период в истории российско-иранских контактов), так и по истории организации приема и отпуска торговых и посольских делегаций в России.

Ключевые слова: Сефи I, торговые представители шаха, купчины, воеводы, Посольский приказ, Кизылбашская держава, Михаил Федорович.

Незадолго до смерти шаха Аббаса I (1588–1629) российско-иранские отношения были ограничены в основном торговыми связями. Редкие политические события, наподобие авантюры Шахин-Гирея [36], имели место, но в целом, большая дипломатическая игра конца XVI – начала XVII вв. с участием Священной Римской и Османской империй отошла в прошлое. В новых условиях внешнеполитической конъюнктуры преемник Аббаса I, его внук Сефи I (1629–1642) стремился сохранить полученные им в наследство контакты с потенциально дружественными странами [33, р. 80]. Он писал астраханским воеводам: «... буди вам ведомо с великим государем з дедом моим с вашим высокостепенным государем подобно солнцу сияющему российского государства с повелителем полная была прямая дружба и любовь и соединение и всегда меж их послы и купчины

о добрых делах з благосчасными грамотами ходили без урыву и послан был от деда моего купчина чесной имя же ево Хожа Рахмет Мулло» [15, л. 26–29].

Исходя из изученных материалов РГАДА, касающихся приезда купчин, послов и гонцов от Сефи I, шах в российском царстве видел преимущественно торгового партнера. Серию визитов торговых представительств иранских купчин в этот период открыл Хваджи Рахмат. В Россию его снаряжали еще при Аббасе I, но тот умер, когда купчина еще не успел покинуть пределы Ирана. Преемник не стал отменять отправку посольства, поэтому у Рахмата были грамоты (фирманы) и от Аббаса I, и от Сефи I [15, л. 26–29, 126; 16, л. 177–180]. Пребывание торгового представительства Рахмата отражено в двух делах фонда № 77 РГАДА «Сношения России с Персией». Со-

¹ Исследование выполнено за счет средств проекта РНФ No 18-78-10052 «Документальная история русского направления дипломатии Сефевидов (1501–1722 гг.)».

² The study was supported by the research grant No. 18-78-10052 «The Documentary History of the Russian Strand of Safavid Diplomacy (1501–1722)» of the Russian Science Foundation.

ставленных им или его людьми, доставленных им лично документов (включая шахские фирманы) и переводов к ним в обоих делах насчитывается порядка двадцати шести. Из них четырнадцать на персидском языке, остальные даны в русских переводах толмачей Посольского приказа. Всю документацию можно условно разделить на три группы. Первую группу составляют шахские фирманы, вторую – отчетные документы, росписи товарам и людям, третью – челобитные на имя государя Михаила Федоровича. Приезд Рахмата в Россию был подробно исследован в статьях О.М. Ястребовой и С.Е. Костикова [7; 29; 37]. В статье мы попытаемся обобщить полученные ими сведения с изученными позднее дополнительными материалами РГАДА по этому торговому представительству. В работах указанных выше авторов акцент делался преимущественно на частном содержании персидских документов Рахмата, а также на особенностях его лексики. В текстах челобитных часто встречаются экзотизмы, когда русские слова «князь», «мужик», «подводы», «подьячий» транскрибируются в арабской графике.

Российско-иранские дипломатические и торговые контакты периода 1629–1642 гг. практически не изучены. За исключением указанных выше работ имя Рахмата нигде не упоминается. На «белые пятна» истории дипломатии Сефи I, ее русского направления указывалось в работе И.К. Павловой. Объясняя данный факт, она констатировала, что «базовые источники» – труды придворных историографов того времени повествуют о событиях правления Исмаила I, Тахмаспа I и Аббаса I гораздо обстоятельнее, чем о пребывании у власти других шахов [11, с. 3]. С нашей стороны мы можем обозначить две причины отсутствия интереса к русскому направлению внешней политики Сефи I, равно как и иранскому направлению внешней политики царя Михаила Федоровича. Во-первых, Аббас I, успешно завершивший череду своих военных триумфов захватом Ормуза у португальцев (1622 г.) и Багдада у османов (1623 г.), уже не нуждался в новых союзниках. Да и ослабленное Смутным временем Российское царство не представляло собой надежного партнера, кроме того, интересы у обеих стран на Северном Кавказе были диаметрально противоположными. Во-вторых, по общепринятому мнению, Сефи I открывал эпоху упадка державы Сефевидов, который в полной мере проявился в начале XVIII в. [31, 32, 35].

Для российской историографии в большей степени характерен интерес к масштабным внешнеполитическим событиям, связанным с великими правителями: Аббасом I и Петром I. Период 1630–1690 гг. представляет собой настоящую лагуну в историографии, которая лишь фрагментарно восполняется немногочисленными специальными исследованиями. Например, М.С. Иванов и И.П. Петрушевский описывали события, связанные с восстанием против Сефи I в Гиляне, но при этом самому шаху там практически не уделяется внимание [4; 12]. Есть

очень краткие сведения о том, как кахетинский правитель Теймураз и его сын Давид в 1639 г. дали формальную присягу в подданстве Михаилу Федоровичу в исторических записках С.М. Броневского [2, с. 55].

А.П. Новосельцев также не выделяет время правления Сефи I, но в одной из своих статей упоминает грамоту этого шаха о розыске беглых и возвращении их в Иран, датируемую 1636 г. [10, с. 105]. Н.Г. Куканова в исследовании, посвященном развитию торговли России и Ирана, вкратце упоминает о приезде купчины Ага Асана с известием о смерти Аббаса I и вступлении на престол его внука Сефи I (в ссылке при этом нет указания номера описи и номера листа дела) [14, л.92–92 об.]. Отмечены также приезды гонца Али-бека с шахской грамотой (оригинала грамоты в деле не содержится, но есть ее перевод) [17, л. 177–180] и посла Асан-бека в сопровождении купца Ага-Магмета [8, с. 31]. В работе также сообщается о возвращении (либо приезде) тезки Асан-бека в 1641 г. с «поминками» для государя [8, с. 48]. Завершая разговор об отечественных исследованиях, можно также выделить статью Т.К. Кораева, в которой фрагментарно очерчено иранское направление русской дипломатии в 1630-е гг. и освещается попытка Гольштейна (Гольштину) добиться для себя торговых привилегий и участия в российско-иранской торговле [6, с. 185].

Итак, как уже было указано выше, Рахмат имел статус купчины. В грамотах на языке оригинала должность называлась «киракйарак» [7, с. 123], что означало поставщика ко двору шаха или хана [30, S. 593]. Поскольку действовали ранее достигнутые договоренности между Михаилом Федоровичем и Аббасом I, которых придерживался и Сефи I, купчина освобождался от торговых сборов [3, с. 97]. В тексте перевода фирмана шаха Сефи I астраханским воеводам есть краткое упоминание о том, что сам Рахмат родом из Багдада. У него к моменту его приезда уже был опыт пребывания в России. В первый раз он ее посетил в том же статусе купчины, но находясь в подчинении более высокого по статусу посла Мухаммад Сали-бека в 1627 г. [13]. Во второй раз он прибывает во главе собственного торгового представительства в конце 1629 г. либо в самом начале 1630 г. (точно до дня и месяца его прибытие установить трудно). Прибыл он в Терки, где он и его люди провели около трех месяцев, прежде чем отправиться в Астрахань. В целом, как было отмечено О.М. Ястребовой и С.Е. Костиковым, сложно определить точное количество людей в представительстве, поскольку оно менялось в процессе продвижения к Москве. Именно поэтому в собственных росписях Рахмата указывается одно количество участников, а в сопроводительной документации представлены другие цифры.

Так в «росписи людям» Рахмата, направившихся с ним из Астрахани вверх по Волге, указан 21 человек [15,

л. 41–42]. На момент прибытия с ним было 13 человек [37, р. 39]. К приезду в Казань появились еще 12 сопровождающих, часть которых составляли нанятые в Астрахани юртовские татары. В росписи указаны не только их имена, но и должности: «Хозя Мурза толмачъ», «Аким Мизан лекарь», «Юсуф казначей», «Заман бритовник», «Шахов сокольник казенной Мамедели», «Накрачей (ударяющий в накру, т.е. в бубен или литавру) [28, с. 243]. Мурат Хан, «Сурначей (от татарского зурна – труба, трубач) [27, с.50] Алибек» и «Хлебник Уста Магамет». Вероятно, не имеет смысла обозначать точное количество людей представительства, поскольку по мере продвижения к Москве Рахмат оставлял своих людей торговать в Астрахани, в Казани и в Нижнем Новгороде, где они действовали самостоятельно, но от его имени. Среди товаров, доставленных на продажу от шаха Сефи I, в основном были ткани и изредка лекарственные травы, и продукты. Роспись шахских товаров и ее перевод [15, л. 22, 23–25] имеют небольшие расхождения. Например, в оригинале открывает список «кадак фирузфурская простая – восемь тысяч» (по-видимому, имеется в виду «киндяк» – окрашенная бумажная ткань синего или голубого цвета) и в переводе на первом месте указано «пятьдесят киндяков добрых фирисперевых» (фириспири, переспери, фереспери от персидского «фарасп» – ткани с богатым узором, которыми украшали стены в праздничные дни) [19, с. 398].

Наименования товаров, которые мы ранее переводили с персидского языка в рамках нашего проекта, уточнялись с имеющимися словарями русской лексики XI–XVII вв. Согласно предоставленной им росписи, Рахмат привез от шаха: «пятьсот дорогов кашанских» (от персидского «доройи» – полотняная ткань с по-разному окрашенными нитями основы, нитями основы нескольких цветов, или же ткань, нити которой окрашивались особым образом перед ткачеством) [20, с. 160]), пятьсот дорогов ряшских (ряшских, ряский означает произведенный в городе Рашт [25, с. 292], есть также предположение, что имеется в виду город Ареш), тысяча дорогов гилянских, четыреста юфтей («юфть» – пара, счетная единица, употребляемая при изготовлении и продаже некоторых товаров, преимущественно выделанных из кожи, в данном случае сафьяновой, т.е. тонкая и выделанная кожа козлиная или овечья) [18, с. 286] сафьяновых, тысяча пятьсот зенденей (зендень – род шелковой материи либо бумажной ткани, изначально производимой неподалеку от Бухары и распространившейся по территории Ирана) [1, с. 47] бухарских, двадцать тювалов бумаги хлопчатой, пять тысяч ансырей (мера веса, употребляемая преимущественно для взвешивания шелка) [18, с. 62] шолку аливанского, восемь выюков [18, с. 89] шолку сырцу (некрученный тонкий шелк, получаемый при размотке коконов) [21, с. 240], триста полукисей (полукисея – наиболее дешевый сорт кисеи – плотной бумажной ткани) [19, с. 398], триста выбоек (хлопчато-бумажная ткань с набивным напечатанным узором) [22, с. 179] вся-

ких цветов, сто кушаков (кушак-пояс, подвязка) [22, с. 152] кашанских (произведенных в Кашане) бумажных, 30 камок (от персидского «камха», самая популярная из шелковых тканей в России XVI–XVII вв.) [5, с.50] золотных и серебряных, сто миткалей (чисто бумажная ткань) [5, с. 64], восемьсот фирисперей, семьсот борлотов (хлопчато-бумажная ткань) [9, с. 245] красных, триста кушаков харчевых (бумажные тесьмы, подвязки) [19, с. 397].

По данной росписи уже к тому времени, как Рахмат был на пути от Казани к Москве, в Терках и Астрахани было продано им: «двести фирисперей, триста борлотов красных, тысяча двести кумачей гилянских, семьсот пятьдесят бязей (плотная хлопчатобумажная ткань) [9, с. 83] лошоных, сто полукисей, десять тысяч аршин бязи, двести пятьдесят стоп (мера, равная длине ступни) [18, с. 248] бязи, пятьсот зенденей бухарских, семьсот кушаков, сто стоп выбойки». На продажу в Астрахани было оставлено: «тысяча двести кумачей гилянских, двести пятьдесят миткалей белых, двести пятьдесят стоп бязи, сто стоп выбойки всякими цветы, сто полукисей, сто стоп бязей гилянских, сто бязей меньшая руки» (имеется в виду небольшого размера) [25, с. 239].

В другой росписи [15, л. 56–59] шахских товаров, данной в Москве, указаны: «два сундука с камками и дорогами, двенадцать тай (тай, тайка, тая – кипа товара, особенно шелка, хлопка) [34, р. 88] з дорогами гилянскими, тая з дорогами кошанскими, шесть коробей з дорогами гилянскими, тридцать пять тай с киндяки, тридцать тай с сафьяны, три тай з барсы, две тай кумачей, двадцать две тай с шолком цветным, пять сундуков с шолком цветным, пятьсот десять тай с шолком сырцом, две тай миткалей, две тай фирисперей, тая зенденей, тая краски крутику (название краски синего цвета, получаемой из листьев растения крутик, синельник) [24, с. 88], тая с корсаки (корсак – лисица, добыча меха которой была промыслом) [27, с. 454], мешок ладану, сундук с мылом, пятьдесят три мешка пшена сороцинского, мешок с перцом да анисом, мешок с ызынбилем (предположительно речь идет о плетеных корзинах и вероятно небольшого размера) [23, с. 159], тая с орешки чернильными, мешок с чилибухою (имеется в виду чилибуха или «рвотный орех»), тая да мешок с табаком, мешок иру (аир – лекарственное растение), тая попоны и с коврами цветными да в ней же табак, шесть мешков с пухом, две таи с ковры и с попонами, тая с ковры и шатрами с полатки, да две полсти больших да четыре попоны арабских, коробя с судами серебряными, сундук с судами с ценинными (вероятно имеется в виду – китайскими), сундук с перцом и с ынбирем и з гвоздик, сундук с сахаром и со ягоды розными и узды и седла, сундук с гребенем, мешок с орехи грецкими, сундук с судами всякими, шестнадцать кип (кипа как мера исчисления бумаги, точное количество стоп в кипе для древнего времени неизвестно, позже она могла включать от 10 до 16 стоп [18, с. 124] бумаги хлопчатые.

В ней же сообщается, что в Казани оставлено на реализацию: «двадцать две переспери, сто двенадцать ансырей шолку арясково (Ряский – из Рашта) [25 с. 292], двести шестьдесят пять кумачей, двенадцать выбоек бухарских, одиннадцать выбоек арапских, сто шестьдесят ансырей шолку пырсу (пырса, бурса или пурса – очень дорогая турецкая или персидская шелковая ткань с вытканым узором, вроде парчи) [27, с. 457], две пестреди (пестредь, пестрядь — пеньковая грубая пестрая ткань, сделанная из ниток двух цветов — крашеной основы и белого утка, или наоборот) гилянских, пять бязей толстых, пятьсот двадцать бязей лощенных, две кисеи, три пестреди бухарских, выбойка арапская, триста девяносто девять ансырей шолку гилянского, двадцать пуд бумаги хлопчатой, тридцать шесть дорог красных камки, тринадцать киндяков цветных, одиннадцать зенденей цветных, семь юфтей сафьянов красных и триста гребеней деревянных».

Оставив своих поверенных с товарами в крупных городах России, Рахмат и сам находясь на казенном обеспечении, прибыл в Москву в начале марта 1631 г. Исходя из данных официальных документов, 9 (19) Марта 1631 г. он был приглашен на официальную аудиенцию к царю Михаилу Федоровичу и его отцу Патриарху Филарету. Церемониал его приема достаточно подробно описан в статье О.М. Ястребовой и С.Е. Костикова [37], и мы не будем подробно на нем останавливаться, отметим лишь, что, действительно, обладая статусом купчины, он не обсуждал с государем и дьяками Посольского приказа вопросы политического содержания. Поскольку все тексты челобитных Рахмата, составленные на персидском, ранее были опубликованы, и в них во многом

обозначены все злоключения, которые он претерпевал на своем пути, мы представим информацию из текстов тех его челобитных, которые ранее не рассматривались.

В одной из челобитных, ранее не опубликованных, Рахмат просил государя, чтобы двум его торговым людям: Менужеру (скорей всего в оригинале персидское имя – Манучехр) и Хозе Халилу (Ходжа Халил) разрешили закупить в Ярославле «тин красных («тинь» - ремень, плеть) [26, с. 348] и иных ярославских товаров», а также по закупке снабдить последних суднами «с чердаком» и провожатыми до Астрахани [15, л. 84]. В итоге, как оказалось, закупить предполагалось «заповедные товары» (медь, олово и свинец). О чем сразу сообщили воеводы из Ярославля на имя государя, и было начато разбирательство [15, л. 110]. Вторая челобитная датируется 21 марта 1631 г. и была составлена, по-видимому, на обратном пути, после того, как он был отпущен из Москвы. В ней он жаловался на то, что после него в Астрахань прибыли еще два купчины от шаха, и что им не были выданы положенные (по его пониманию) деньги на продовольствие. Рахмат просил также выдать довольствие сверх положенного, поскольку состав делегации увеличился и соответственно возросли расходы. Этот купчина своим приездом открыл последующую вереницу торговых представительств от Сефи I, изредка дополняемую приездами послов и гонцов. Он мало отличался от остальных торговых людей, прибывавших в Россию, разве что в сравнении с ними по натуре был более авантюрного склада. Подтверждением этому служит и попытка Рахмата закупить запрещенные к продаже товары, и то количество челобитных в связи с различными происшествиями, которые он подавал в Посольский приказ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахмутова Е.К. Иранские элементы в деловом языке Московского государства // Ученые записки Казанского государственного педагогического института. 1940. Вып. 3. С. 40–71.
2. Броневский С.М. Исторические выписки о сношениях России с Персией, Грузией и вообще с горскими народами, в Кавказе обитающими, со времен Ивана Васильевича донныне. СПб.: Центр «Петербургское востоковедение», 1996. 232 с.
3. Зоннстраль-Пискорский А.А. Международные торговые договоры Персии. М.: Моск. ин-т востоковедения им. Н. Н. Нариманова при ЦИК СССР, 1931. 254 с.
4. Иванов М.С. Очерк истории Ирана. М.: Госполитиздат, 1952. 467 с.
5. Клейн В. Иноземные ткани, бытовавшие в России до XVIII в. и их терминология. М.: Издание оружейной палаты, 1925. 67 с.
6. Кораев Т.К. Московская Русь и Сафавидский Иран в Прикаспии XVI–XVII вв.: Соседство, соперничество, сосуществование // Исторический вестник. 2015. № 11 (158). С. 154–199.
7. Костиков С.Е., Ястребова О.М. Челобитные иранского купца Хваджи Рахмата царю Михаилу Федоровичу (1613–1645) из Российского государственного архива древних актов // Письменные памятники Востока. 2019. № 37 (2). С. 122–145.
8. Куканова Н.Г. Очерки по истории русско-иранских торговых отношений в XVII – первой половине XIX в. Саранск: Морд. гос. изд-во, 1977. 286 с.
9. Мжельская О.С. Словарь обиходного русского языка Московской Руси XVI–XVII вв. Вып. 1: А-Бязь. М.: Наука, 2004. 331 с.
10. Новосельцев А.П. Русско-иранские отношения в первой половине XVII в. // Международные связи России в XVII–XVIII вв. М., 1966. С. 103–121.
11. Павлова И.К. Хроника времен Сефевидов (Сочинение Мухаммад-Масума Исфохани «Хуласат ас-сийар»). М.: Наука, 1993. 120 с.
12. Петрушевский И.П. Народное восстание в Гиляне в 1629 г. // Ученые записки Института востоковедения АН СССР. 1951. № 3. С. 226–256.
13. Российский государственный архив древних актов (далее – РГАДА). Ф. 77. Оп. 1. Столбцы. 1627. Д. 1.

14. РГАДА. Ф. 77. Оп. 1. Столбцы. 1629–1632. Д. 5.
15. РГАДА. Ф. 77. Оп. 1. Столбцы. 1630. Д. 1.
16. РГАДА. Ф. 77. Оп. 1. Столбцы. 1631. Д. 1.
17. РГАДА. Ф. 77. Оп. 1. Столбцы. 1640. Д. 1.
18. Романова Г.Я. Объяснительный словарь старинных русских мер. М.: Университет Дмитрия Пожарского, 2017. 291 с.
19. Русско-индийские отношения в XVII в.: сборник документов. М.: Издательство восточной литературы, 1958. 455 с.
20. Сазонова Н.В. Мир сефевидских тканей: История, эстетика, технология, использование, каталог коллекции ГМВ. М.: Государственный музей Востока, 2004. 187 с.
21. Сергеев М.Е., Архангельский Н.А. Краткий курс товароведения промышленных товаров. М.: Государственное издательство торговой литературы, 1955. 512 с.
22. Словарь русского языка XI–XVII вв. Т. 3. М.: Наука, 1976. 291 с.
23. Словарь русского языка XI–XVII вв. Т. 6. М.: Наука, 1979. 363 с.
24. Словарь русского языка XI–XVII вв. Т. 8. М.: Наука, 1981. 355 с.
25. Словарь русского языка XI–XVII вв. Т. 22. М.: Наука, 2004. 298 с.
26. Словарь русского языка XI–XVII вв. Т. 29. М.: Наука, 2011. 480 с.
27. Торговля с Московским государством и международное положение Средней Азии в XVI–XVII вв. Л.: Изд-во АН СССР, 1932. 504 с.
28. Шипова Е.Н. Словарь тюркизмов в русском языке. М.: Наука, 1976. 444 с.
29. Ястребова О.М., Писчурникова Е.П., Костиков С.Е. Из истории русско-персидских языковых контактов эпохи Сефевидов. Русские заимствования в чело-битных купчины Хваджи Рахмата // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019. № 4 (181). С. 48–55.
30. Doerfer G. Türkische und Mongolische Elemente Neupersischen. Bd. III. Wiesbaden: Franz Steiner, 1967. 670 s.
31. Foran J. The long Fall of the Safavid Dynasty: Moving beyond the Standard Views // International Journal of the Middle East Studies. Vol. 24. № 2. P. 281–304.
32. Lockhart L. The Fall of the Safavi Dynasty and the Afghan Occupation of Persia. Cambridge: Cambridge University Press, 1958. 583 p.
33. Newman A.J. Safavid Iran. Rebirth of a Persian Empire. London: I.B. Tauris & Co Ltd., 2009. 296 p.
34. Pohl H.D. Слова иранского происхождения в русском языке // Russian Linguistics. Vol. 2. № 2. P. 81–90.
35. Savory R. Iran under the Safavids. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 277 p.
36. Shorokhov V.A., Slesarev T.A. Archive Files on the Şahin Geray's Contribution to the Russo-Persian Relations // Vestnik of Saint Petersburg University. History. 2020. Vol. 65. Issue 2. P. 618–632.
37. Yastrebova O.M., Kostikov S.E. Bondsman of Two Monarchs: Documents on the Persian Kirakyaraq Khwaja Rahmat's Mission to Moscow in 1629–1631 // Manuscripta Orientalia. International Journal for Oriental Manuscript Research. 2019. Vol. 25. № 2. P. 37–46.

© Андреев Артем Алексеевич (a.a.andreev@spbu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Санкт-Петербургский государственный университет

КАЗАНСКИЙ ПЕРИОД ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСТОКОВЕДА И.Н.БЕРЕЗИНА (ПО МАТЕРИАЛАМ ИЛЛЮСТРИРОВАННОЙ ЭНЦИКЛОПЕДИИ «КАЗАНЬ»)

Калимуллина Фирдаус Галимовна

к.и.н., в.н.с., Институт татарской энциклопедии и
регионоведения АН РТ, (г. Казань)
kfirdaus@list.ru

THE KAZAN PERIOD OF THE LIFE AND WORK OF THE ORIENTALIST I.N. BEREZIN (BASED ON THE MATERIALS OF THE ILLUSTRATED ENCYCLOPEDIA "KAZAN")

F. Kalimullina

Summary: The paper examines the research and organizational activities of the famous Russian orientalist I.N. Berezin in the Kazan period of his life in 1834–1855. His works are analyzed in detail, and his contribution to the study of the history of Volga Bulgaria and the Golden Horde is revealed. It is emphasized that it was I.N. Berezin who was the first in Russian Oriental studies to so thoroughly study the tarkhan letters of the Golden Horde khans, and introduced new Turkic and Muslim sources into scientific circulation.

Keywords: Turkology, Oriental studies, Kazan Orientalism, history, I.N. Berezin, H. Faizkhanov, V.V. Velyaminov-Zernov, Eastern category of Kazan University, Eastern Faculty of Petersburg University, certificates of the Golden Horde khans, tarkhany certificates.

Аннотация: В работе рассматривается научно-исследовательская и организаторская деятельность известного русского востоковеда И.Н. Березина в казанский период его жизни в 1834–1855 гг. Подробно анализируются его труды, выявляется вклад ученого в изучение истории Волжской Булгарии и Золотой Орды. Подчеркивается, что именно И.Н. Березин первым в российском востоковедении столь основательно изучил тарханские грамоты золотоордынских ханов, ввел в научный оборот новые тюркские, мусульманские источники.

Ключевые слова: тюркология, востоковедение, казанская ориенталистика, история, И.Н. Березин, Х. Фаизханов, В.В. Вельяминов-Зернов, Восточный факультет Казанского университета, Восточный факультет Петербургского университета, грамоты золотоордынских ханов, тарханские грамоты.

Тюрколог, монголовед, иранист XIX в. Илья Николаевич Березин (1818–1896) занимает почетное место среди российских востоковедов. Его имя было широко известно не только в России, но и за ее пределами, как на Востоке, так и в Западной Европе. Ученый занимался не только исследованиями, но и преподаванием, организацией российской востоковедческой науки. Многогранная деятельность востоковеда требует более детального монографического исследования и, к сожалению, такой обобщающей работы в отечественной историографии в данный момент нет. Вклад ученого в отечественное востоковедение по достоинству не оценен и требует дальнейших исследований. В данной статье мы остановились на казанском периоде биографии И.Н. Березина, выявили направления и особенности его исследований. При этом его взгляды на отдельно взятые вопросы были сравнены с точкой зрения последующих ученых, что дало нам возможность определить заслуги И.Н. Березина в изучении тех или иных конкретных проблем тюркологии.

Жизнь и деятельность И.Н. Березина можно разделить на два этапа. Это казанский (1834–1855) и петербургский (1855–1896) периоды. Родом И.Н. Березин из Пермской губернии, сын горного чиновника. Учился в

Екатеринбургском уездном училище и в Пермской гимназии. В 1834 г. поступил на восточный факультет Казанского университета, в котором пристально изучал арабский и персидский языки. Занятия проходили под руководством известного профессора Ф.Х. Эрдмана.

После окончания обучения, в 1837 г. И.Н. Березин был оставлен на работу в Казанском университете. Для получения профессорского звания ученый совершил научно-исследовательскую командировку в Астрахань. Изучал быт и обычаи мусульманских, тюркских народов. После возвращения из командировки И.Н. Березин защитил диссертацию под названием «Что способствует развитию просвещения и останавливает ход его в державах магометанских». В 1841 г. исследователю была присвоена степень магистра восточной словесности.

В 1842 г. по предложению профессора Мирзы Казем-Бека Казанский университет направил И.Н. Березина в трехлетнюю командировку на Восток – в Закавказье, Персию, Аравию, Египет и Турцию. Наряду с практикой и изучением языков, ученый собирал археографические материалы, предметы древности [1, с.7].

После командировки по восточным странам, ори-

енталист снова приехал в Казань и в 1846 г. занял профессорскую кафедру турецкого языка, читал основные курсы турецко-татарского языка, «джагатайско-тюркской литературы», истории тюрков. Наряду с преподавательской деятельностью, И.Н. Березин изучал историю татарской государственности, обследовал останки города Булгар. Ученый также заинтересовался историей Золотой Орды [2].

За публикации в центральных периодических изданиях, в которых рассказывалось о результатах командировок в восточные страны, И.Н. Березин был избран членом Императорского Русского географического общества в Санкт-Петербурге [3, с. 1–7]. Следует отметить, что деятельность И.Н. Березина в научных обществах мало изучена и требует более детального исследования.

В казанский период жизни И.Н. Березина увидели свет его учебники по грамматике турецкого (1847 г.) и персидского (1853 г.) языков. В 1849–1854 гг. ученый издал трехтомную серию «Библиотека восточных турков», в 1850–1851 гг. им была опубликована двухтомная серия под названием «Библиотека восточных историков». Здесь ученый анализировал источники «Шейбани Наме» и «Джами-эт-Таварих» [4]. Он также в своих исследованиях остановился на вопросе изучения средневекового «Джагатайского словаря» к произведениям А. Навои [5].

И.Н. Березин в казанский период жизни заинтересовался историей Волжской Булгарии и в 1863 г. издал весомую монографию «Булгар на Волге». Объясняя причину, побудившую его к исследованию истории Волжской Булгарии, отметил следующее: «В древности Россия населена была различными народами, в том числе которых находились многие тюркские племена, большей частью исчезнувшие в кровопролитных войнах и политических переменах, слившиеся с победителями так, что не осталось и следа их существования, хотя некоторые из этих племен могли гордиться известной степенью образованности. В этом отношении, к числу самых замечательнейших принадлежит Булгарское государство на берегах Волги. Судьба этого царства, когда-то состоявшего в близких торговых отношениях с руссами, должна необходимо найти себе место в древней истории России... Народ булгарский не примкнул определенным образом ни к одному из известных племен. Разрешение этих любопытных недоумений история ожидает от филологии и археологии» [6, с. 1].

И.Н. Березин определил, что в годы процветания в Булгарах проживало до 50 тыс. населения. Ученый отметил влияние арабов в культуру и архитектуру Волжских Булгар. Если до принятия ислама строения были деревянными, то после принятия арабские архитекторы начали строить каменные мечети, крепости. Город Булгар построен по тому же способу, по которому строится

весь мусульманский Восток: по краям стен наблюдается кладка больших необделанных камней с известью, а середина наполнена известью с мелкими камнями, – писал ученый [6, с. 15].

И.Н. Березиным подробно были описаны уцелевшие здания в Булгарах, при этом был подчеркнут именно арабский стиль в архитектуре. В большинстве случаев от зданий остались только фундаменты, «потому что материал дворцов более соблазнял позднейших строителей» [6, с. 26], – отмечал востоковед, сетуя на разрушения ценных исторических памятников. Он напомнил, что один из булгарских мавзолеев (тюрбе) позднее был переделан в церковь Святого Николая, по этой причине в фундаменте церкви имелись мусульманские надписи, а в церковном дворе находились мусульманские надгробия [6, с. 52].

И.Н. Березин обратил особое внимание на международные торговые связи Волжской Булгарии с государствами Восточной Европы. По его словам, на это указывали руины т.н. «Греческой палаты». Греческая палата являлась христианским сооружением, которая напоминала по типу строения армянские поминальные храмы. Это, скорее всего жилище и складочное место для ценных товаров какого-нибудь иностранного купца, постоянного жителя Булгар, – размышлял ученый [6, с. 26]. Он подробно описал христианские захоронения рядом с Греческой палатой. Следует отметить, что христианские захоронения в Булгарах более подробно были обследованы археологами лишь в начале XX в., исходя из этого, И.Н. Березина можно назвать первым исследователем христианских исторических памятников Булгар.

Описывая надписи на эпитафиях, И.Н. Березин обратил внимание на то, что и в булгарских, и в казанских надгробиях использовалась особая форма указания даты – словосочетание «джиати джур», что в переводе с арабского означало «пришествие угнетения». Исходя из перевода, он придал написанному смысл особой эры, вывел из числового значения букв 623 г. по хиджре, 1226 г. по христианскому летоисчислению. Учитывая тот факт, что это был период монгольских завоеваний, ученый сделал вывод, что Булгар был покорен в 1226 г. [6, с. 61]. На это словосочетание также обратил внимание востоковед В.В. Вельяминов-Зернов во время изучения мавзолея Хусейн-бека, памятника XIV в., расположенного близ Уфы. В.В. Вельяминов-Зернов затруднялся ответить, что означало словосочетание «джиати джур», но интуитивно отнес его лишь к дате, написанной словами, не акцентируясь на переводе [2, с. 79]. Ясность к данной проблеме внес татарский ученый Х. Фаизханов, отметивший, что «джиат джур» это – «йите йуз» (по тюрко-татарски – семьсот). У татар принято начальное «й» произносить и писать как «ж», – отмечал татарский ученый, указывая на ошибочность трактовки И.Н. Березина [7].

И.Н. Березин в своей книге подробно остановился также на вопросе принятия ислама в Волжской Булгарии. Для этого он анализировал источник «Таварихе Булгария» Хисамутдина Муслими [6, с.72]. Нужно отметить, что И.Н. Березин одним из первых ввел в научный оборот данный источник. Роль И.Н. Березина в изучении истории Волжской Булгарии ценна тем, что многие вопросы по проблеме впервые были подняты именно в его труде.

Как мы уже отмечали выше, другим направлением исследований И.Н. Березина являлась история Золотой Орды. В 1850 г. ученым был опубликован весомый труд о внутреннем устройстве данного государства. В первую очередь, он подчеркнул историческую взаимосвязь Золотой Орды и Древнерусского государства. И.Н. Березин изучил этимологию топонимов русских городов. Многие из них произошли от словосочетания «Сары Урда» – «Золотая Орда». Названия таких городов как Царев, Царевка, Царицын, Саратов в основе имеют слово «сары» («золотая»), предположил ученый [8, с.3].

Основными источниками труда И.Н. Березина послужили тарханные ярлыки золотоордынских ханов, пожалованных своим подданным. Ученый изучил тарханные грамоты Тимур Кутлуга, Тохтамыш и Саадет Гирея. Год спустя по данным ярлыкам ученый опубликовал еще один труд [8]. И.Н. Березин проанализировал ярлыки трех ханов, сравнивая их и определяя общие тенденции. Он также рассмотрел вопрос преемственности титула тарханства в Русском государстве. По его мнению, в России тарханная льгота стала уничтожаться с 1559 г., временно была приостановлена в 1672 г. Алексеем Михайловичем, окончательно отменена уже Петром I [8, с.6].

После И.Н. Березина вопросом тарханства занимался В.В. Вельяминов-Зернов. В.В. Вельяминову-Зернову удалось расширить круг лиц, которым в России давалась данная льгота. Было отмечено, что тарханство получали от государей также башкирские подданные Уфимского уезда [10, с.26–48]. В.В. Вельяминов-Зернов обнаружил источники, в которых упоминался факт выдачи тарханных грамот в конце XVIII в., что противоречило утверждениям И.Н. Березина об уничтожении тарханных льгот в начале XVIII в. В.В. Вельяминов-Зернов также выявил несколько видов тарханства в противовес утверждению И.Н. Березина о том, что все грамоты были одинакового достоинства [2, с. 80]. В своих трудах И.Н. Березин отмечал, что им могут быть допущены неточности в работе, так как тема исследуется впервые [8, с. 8]. Ученый составил подробную таблицу ордынских чинов, выделил условия и установил формы податей, в этом отношении его работа имеет большую ценность.

После И.Н. Березина В.В. Радлов, В.В. Вельяминов-Зернов и А.Н. Самойлович занимались изучением

ханских ярлыков и тарханных грамот [11]. Разработки А.Н. Курата, В. Котвича, А.К. Боровкова, А.П. Григорьева и других исследователей также обогатили материал по данной проблеме [12]. В 1979 г. историком М.А. Усмановым был опубликован весомый труд, в котором впервые был представлен 61 тюркский оригинал актов Золотой Орды (до этого было известно всего 8 документов) [13].

Перу И.Н. Березина принадлежит также труд о монгольских завоеваниях [14]. Здесь он опирался на сочинение персидского государственного деятеля и историка XII – начала XIV вв. Рашид ад-Дина «История монголов». Позднее данный источник был издан ученым отдельно [15].

В 1849–1855 гг. И.Н. Березин заведовал минцкабинетом в Казанском университете, в 1850–1855 гг. являлся цензором по изданию восточных книг, в 1852–1853 гг. – редактором неофициальной части «Казанских губернских ведомостей». После многолетней плодотворной работы в Казани, в 1855 г. И.Н. Березин переехал в Санкт-Петербург. Это было связано с тем, что с 1855 г. восточное отделение Казанского университета было перенесено в Петербург. В Петербургском университете в 1854 г. был создан восточный факультет, который сыграл важнейшую роль в развитии востоковедения России. Предпринятые меры при создании данного факультета, к сожалению, принесли урон другим центрам изучения Востока. В университетах Казани и Одессы прекратилось преподавание восточных языков, лучшие специалисты были переведены в Петербург. По этому поводу ученые придерживались разных мнений. Исполнявший после переезда обязанности декана восточного факультета Петербургского университета И.Н. Березин, почему-то, сразу же поддержал идею: «Перенесение будет легким, успешным и полезным», – отмечал ученый [16, с. 282]. Благодаря аргументам таких востоковедов, как В.Р. Розен, В.В. Вельяминов-Зернов, в историко-филологическом факультете Казанского университета снова были открыты две кафедры восточных языков – угро-финских и тюркских наречий [17, с. 9]. Почему И.Н. Березин легко поддержал перенесение, губительное для востоковедения Казанского университета, в котором он состоял как ученый, неизвестно. Скорее всего, он увлекся больше управленческими, административными обязанностями, нежели размышлениями о вреде или пользе переноса.

В петербургский период жизни И.Н. Березин защитил докторскую диссертацию о Золотой Орде и заинтересовался энциклопедическим жанром. В 1872–1879 гг. он издавал «Русский Энциклопедический словарь» (в 16 томах), в 1888–1884 г. выпустил «Новый энциклопедический словарь» (в двух томах). Здесь следует отметить, что его вклад в российскую энциклопедистику требует отдельного изучения.

Подводя итоги, отметим, что в казанский период жизни И.Н. Березин написал ряд научных трудов, имеющий огромное значение в российском востоковедении. Изданные им учебники – грамматика турецкого и персидского языков долгое время являлись учебным пособием для востоковедов. Ученый после себя оставил весомое научное наследие, имеющее актуальность и в современ-

ной науке. Он одним из первых изучил историю Волжской Булгарии, Золотой Орды, ввел в научный оборот такие ценные средневековые исторические источники «Шейбани Наме», «Джами-эт-Таварих», «Историю монголов» Рашид ад-Дина, золотоордынские ханские ярлыки. Его научно-исследовательская деятельность не до конца изучена и ждет отдельного внимания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валеев Р.М. Илья Николаевич Березин, 1818–1896. – Казань, 2003. – 17 с.
2. Калимуллина Ф.Г. Вклад И.Н. Березина в российское востоковедение // Актуальные проблемы отечественной и зарубежной истории, филологии (взгляд молодых ученых и аспирантов). Сборник статей научно-практической конференции» (г. Казань, ОП «ИТЭР АН РТ», 22 апреля 2015 г.). – Казань, 2015. – С. 78–83.
3. Семенов П.П. История полувековой деятельности Императорского русского географического общества. 1845–1895. – СПб., 1896. – Ч. 1. – 510 с.
4. Валеева Ю.Н. Исторические труды профессора Ю.Н. Березина (казанский период) // Приволжский научный вестник. – № 2 (42). – 2015. – С.28–30.
5. Березин И.Н. Описание турецко-татарских рукописей, хранящихся в библиотеках Санкт-Петербурга. – СПб., 1847. – 24 с.
6. Березин И.Н. Булгар на Волге. – Казань, 1853. – 91 с.
7. Фейз-Ханов Хусейн. Три надгробных болгарских надписи (с тремя таблицами снимков) // Известия Императорского археологического общества. – СПб., 1863. – Т. 4. – С. 395–404.
8. Березин И.Н. Внутреннее устройство Золотой Орды по ханским ярлыкам. – СПб., 1850. – 24 с.
9. Березин И.Н. Тарханные ярлыки Тохтамышша, Тимур-Кутлука и Саадет-Гирея. – Казань, 1851. – 56 с.
10. Вельяминов-Зернов В.В. Источники для изучения тарханства, жалованного башкирам русскими государями. – СПб., 1864. – 50 с.
11. Радлов В.В. Ярлыки Тохтамышша и Темир-Кутлуга // Записки Восточного отделения Русского археологического общества. – СПб., 1899. –Т.3, – вып. 1–2. – С.1–40; Самойлович А.Н. Несколько поправок к изданию и переводу ярлыков Тохтамыш-хана // Известия Таврического общества истории, археологии и этнографии. – Симферополь, 1927. – Т. 1. – С.141–144; Его же. Несколько поправок к ярлыку Тимур-Кутлуга// Известия Академии наук. – СПб., 1918. – № 11. – С.1109–1124.
12. Котвич В.Л. Поправки к разбору монгольских писем персидских ильханов // Записки Коллегии востоковедов при Азиатском музее АН СССР. – Л., 1925. – Т. 1. – С.342–344; Боровков А.К. Опыт филологического анализа тарханных ярлыков, выданных ханами Золотой Орды русским митрополитам // Известия Академии наук СССР. – Т.25, – вып. 1, 1966. – С.13–24; Григорьев А.П. Монгольская дипломатика. – Л., 1978. – 140 с.
13. Усманов М.А. Жалованные акты Джучиева Улуса XIV–XVI вв. –Казань, 1979. – 428 с.
14. Березин И.Н. Первое нашествие монголов на Россию. – СПб., 1853. – 30 с.
15. Березин И.Н. Сборник летописей «История монголов». Сочинение Рашид-Эддина. – СПб, 1858. – 322 с.
16. Материалы для истории факультета восточных языков. 1865–1901. –СПб., 1906. – Т. 2. – 339 с.
17. Бартольд В.В. Сочинения по истории востоковедения. – М., 1977. – Т. 9. – 969 с.

© Калимуллина Фирдаус Галимовна (kfrdaus@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223-2982.2021.05-2.15

ОПЫТ БОРЬБЫ С ЭПИДЕМИЯМИ В ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

EXPERIENCE IN COMBATING EPIDEMICS IN THE YENISEI PROVINCE IN THE EARLY YEARS OF SOVIET POWER

*I. Krylov
O. Alekseev*

Summary: The article is devoted to the experience of the struggle of the Soviet health authorities with epidemiological diseases in the first years of Soviet power, on the example of the Yenisei province. The article deals with the problems of the formation of organizational structures of Soviet medicine, touches on the specifics of creating a sanitary and anti-epidemic organization in the difficult conditions of the 1920s. Archival materials allow you to get an idea of the measures that were taken to combat the epidemics of typhus, cholera, and malaria, and make it possible to track the dynamics of the spread of epidemics in the province. The documents of the 1920s reflect the problem of medical personnel, the lack of premises for infectious hospitals, the availability of medicines, and the specifics of sanitary and educational activities in the Yenisei province.

Keywords: Yenisei province, Krasnoyarsk, Gubzdrav, Soviet health care, epidemics, sanitary and educational activities.

Крылов Игорь Иванович

*К.и.н., доцент, Красноярский государственный аграрный университет
krilov24@yandex.ru*

Алексеев Олег Геннадьевич

*К.и.н., доцент, Сибирский федеральный университет (Красноярск)
fukidid2007@yandex.ru*

Аннотация: Статья посвящена опыту борьбы органов советского здравоохранения с эпидемиологическими заболеваниями в первые годы советской власти, на примере Енисейской губернии. В статье рассматриваются проблемы формирования организационных структур советской медицины, затрагивается специфика создания санитарно-противоэпидемической организации в сложных условиях 1920-х годов. Архивные материалы позволяют получить представления, о мерах, которые предпринимались для борьбы с эпидемиями тифа, холеры, малярии, дают возможность в динамике проследить распространения эпидемий по территории губернии. В документах 1920-х годов находит отражение проблема медицинских кадров, отсутствие помещений для заразных больниц, обеспеченность медикаментами, затрагивается специфика санитарно-просветительской деятельности в Енисейской губернии.

Ключевые слова: Енисейская губерния, Красноярск, Губздрав, советское здравоохранение, эпидемии, санитарно-просветительская деятельность.

Изучение опыта борьбы с эпидемиями в Советской России, становится актуальным в рамках распространения инфекционных заболеваний в XXI веке. Современные противоэпидемические меры, предпринимаемые государством для защиты населения, предлагают по-новому взглянуть на первые десятилетия советской власти, на то каким образом, в той трудной обстановке, молодой советской республике удалось локализовать и ликвидировать очаги эпидемии. Данный период представляет особый интерес с точки зрения становления советского здравоохранения и методов, которые в дальнейшем будут положены в основу современных противоэпидемических мероприятий.

После окончания гражданской войны в Сибири сложилась сложная эпидемиологическая ситуация, свирепствовали эпидемии тифа, малярии, холеры, оспы и др. не хватало медицинских работников, на все это накладывалась послевоенная разруха, тяжелое экономическое положение населения, голод, неудовлетворительные жилищные условия. В условиях непростой эпидемиологической обстановки и низком уровне медицинской помощи населению, советское правительство берет курс на строительство новой системы здравоохранения.

В сентябре 1919 года был сформирован Сибирский революционный комитет и при нем в 1920 г. был организован и начал работу Отдел здравоохранения Сибревкома. В функции отдела входило координирование деятельности чрезвычайных комиссий по борьбе с эпидемиями, решение вопроса о распределении врачей и средних медработников, снабжение медицинскими препаратами и оборудованием регионов Сибири. Широкий фронт работ по строительству советской системы здравоохранения поставил перед отделом практически невыполнимую задачу, в итоге в 1920 г. была создана новая структура в основу которой был положен принцип объединения всего медицинского дела в Сибири в единую организацию, возглавляемую Сибздравом, для решения медицинских проблем на местах были организованы губернские и уездные отделы здравоохранения [16, с. 215-216].

В январе 1920 года, в Енисейской губернии, начал формироваться губернский отдел народного здравоохранения (Губздрав). Организация Губздрава проходила в тяжелой эпидемиологической обстановке, Енисейскую губернию захлестнули эпидемии сыпного и возвратного тифов, достигших в 1920 году громадных размеров, больницы, лазареты и бараки были переполнены боль-

ными. Сложная эпидемиологическая ситуация усугублялась хозяйственной разрухой и антисанитарией, недостатком медицинского персонала, мобилизованного военным ведомством, нехваткой топлива, медикаментов, перевязочного материала, отсутствием связи между центром и уездами. Продвижение армии Колчака и волна беженцев создали благоприятные условия для распространения эпидемии тифа.

Для борьбы с тифом, в начале 1920 г., создавались Чрезвычайные комиссии (Чекатифы). В Красноярске такая комиссия была создана в феврале 1920 г. Данная комиссия объединяла гражданские, военные и железнодорожные ведомства для борьбы с эпидемиями. Созданные Чекатифы развертывали в городах и селах инфекционные больницы [17, с. 19]. На железнодорожных станциях открывались изоляционно-пропускные пункты. Для выявления и госпитализации больных и подозрительных, создавались санитарные отряды и дружины.

Созданному Енисейскому губернскому отделу народного здравоохранения приходилось работать на нескольких направлениях сразу, производить работу по открытию построенных врачебных пунктов, создавать временные изоляторы для инфекционных больных, принимать экстренные мероприятия по борьбе со вспыхнувшей по уезду эпидемией тифа. В связи с этим Губздрав завершил свое окончательное формирование и начал полноценно функционировать только к 1 мая 1920 г. В феврале 1920 г., был окончательно сформирован санитарно-эпидемический подотдел, в основу деятельности которого была положена организация санитарного надзора в Енисейской губернии, наблюдение за санитарным состоянием населенных пунктов и предприятий, проведение противоэпидемических и профилактических мероприятий, значительное внимание уделялось санитарно-просветительской деятельности [1, л. 1, 45]

Архивные материалы не позволяют в полной мере составить целостную картину распространения эпидемии тифа за 1920-й г. по населенным пунктам Ени-

сейской губернии. Причиной неполноты сведений, зарегистрированных больных, являлся низкий уровень статистических данных, которые поступали в Красноярск, от главврачей госпиталей, больниц и участковых врачей. Сложно сказать насколько поступающие сведения полноценно отражали реальную ситуацию с распространением эпидемии. Данные о заболевших поступали не своевременно в виду отсутствия качественной телеграфной связи с центром, врачи, загруженные работой на местах, не всегда имели возможность регулярно отчитываться о количестве заболевших, при этом значительная часть населения, проживающего на частных квартирах не обращалась в больницы и не подлежала медицинскому учету. Из полученных данных можно проследить лишь ход эпидемии по числу зарегистрированных больных с февраля по август 1920 г., данные таблицы 1.

Огромное число больных сыпным возвратным и брюшным тифом и отсутствие мест в заразных больницах, поставило перед санитарно-эпидемическим подотделом первоочередную задачу перепрофилировать все имеющиеся в городе Красноярске больницы в заразные, дополнительно были открыты две больницы для заразных больных в бывшем архиерейском и ночлежном домах. К концу февраля 1920 г. на город приходилось 880 госпитальных мест на 2 тысячи зараженных тифом, что привело к перегруженности больниц, пациенты вынуждены были ждать по несколько дней в очереди, чтобы попасть на больничную койку. По всей Енисейской губернии к 1 октября 1920 г. было открыто 70 заразных барачных вместимостью до 700 мест [1, л. 4].

Существенным препятствием, не позволявшим открыть достаточное количество инфекционных больниц, являлось отсутствие подходящих под медицинские нужды зданий и помещений, в большинстве случаев лечебные учреждения размещались в зданиях, требующих ремонта. Повсеместно встречалась скученность среди пациентов, в результате больные разными видами тифа попадали в общие госпитали, что приводило к последо-

Таблица 1

Сведения о зарегистрированных больных, тифом, по городу Красноярску и уездам Енисейской губернии с февраля по август 1920 г. [составлено по: 12, с. 183-187], [2, л. 81]

	февраль	март	апрель	май	июнь	июль	август
г. Красноярск	9003	13584	8560	3993	2084	1103	521
Красноярский уезд	-	3240	1011	450	531	484	156
Минусинский уезд	-	-	1643	744	556	706	366
Канский уезд	7581	-	-	2093	3094	1406	527
Ачинский уезд	2373	4592	4383	-	975	-	-
Енисейский уезд	-	-	-	-	364	262	163

вательному заражению сначала одним, а потом другим видом тифа и только с ослаблением эпидемии удалось разделить больных сыпным и возвратным тифом [1, л. 39].

Значительная часть заболевших лежала на дому в тяжелых санитарных условиях. Для обеспечения данных больных город Красноярск был разбит первоначально на 30 врачебных участков, а потом, из-за недостатка медицинских работников, произошло укрупнение до 16. Персонал участка комплектовался врачом, фельдшером и сестрой милосердия, на которых возлагалось оказание медицинской помощи на дому и наблюдение за санитарным состоянием своего участка. Обычной практикой в данное время являлись дежурства сестер и сиделок в домах тяжелобольных [1, л. 21].

Дополнительным фактором, ограничивающим борьбу с эпидемиями, были сложные условия, при которых приходилось работать медицинскому и санитарному персоналу. Постоянные контакты с больными приводили к массовой заболеваемости среди работников здравоохранения, только за 1920 год тифом переболело 109 врачей, 172 фельдшера и лекарских помощника, 99 сестер милосердия и 708 прочих сотрудников. При этом наблюдалась высокая смертность как у врачей, так и у младшего медицинского персонала, от тифа умер 21 врач, 10 лекпомов и фельдшеров, 5 медицинских сестер и 39 санитаров. Самое большое число заболевших и умерших наблюдалось среди младшего медицинского персонала, поскольку именно они все время находились рядом с заболевшими, так, например, 2-3 санитаря постоянно дежурили в палате на 60 пациентов [5, с. 187].

Высокая заболеваемость и смертность привели к серьезной нехватке врачей, в результате наблюдалась постоянная перегруженность медицинских работников, так в Красноярске один врач обслуживал 3775 человек, в то время как в среднем по губернии – 16106 человек. Распространение эпидемии с каждым днем требовало все большего числа медицинских работников, между тем Енисейский губернский отдел здравоохранения был неспособен решить данную проблему. При этом медицинский персонал неравномерно распределялся по губернии, значительная часть врачей работала в городах, так из 85 врачей Енисейской губернии 28 работали в губернском городе Красноярске, а остальные 57 были распределены по уездам губернии. [13, с.42].

Под руководством санитарно-эпидемического подотдела формируется Красноярский дезинфекционный отряд, подобные отряды и санитарные дружины формировались во всех уездах губернии, где эпидемия тифа охватывала целые селения. В функции отрядов входила организация заразных барачков, большинство из которых обеспечивались дезинсекционными камерами или

жаровыми камерами-банными, проведение противоэпидемических мероприятий направленных на выявление заразных больных и их последующую госпитализацию [1, л. 4].

Гражданская война поставила перед медиками Енисейской губернии еще одну задачу борьбы с эпидемией азиатской холеры. Можно выделить основных распространителей болезни, беженцы из голодных губерний Европейской России, поскольку неурожай в Поволжье и в других районах страны привел к массовому притоку переселенцев, которые устремились по Транссибирской железной дороге на восток. Так же причинами распространения заболевания были частные лица и организации, приезжающие за хлебом, и заражение источников питьевой воды.

Эпидемия азиатской холеры в Енисейской губернии получила малое распространение, так как в тех районах Сибири, где холера свирепствовала, а это Омск, Томск, Челябинск, местные власти запрещали въезд и выезд, что заметно облегчало борьбу с инфекционным заболеванием. Противоэпидемическая обсервация пассажиропотока на транспорте, временное перекрытие больших трактов давала положительный результат [11, с. 93].

По сообщениям Губздрава холера в Енисейской губернии получила наибольшее распространение в 1921 году. Первые заболевания имели место в Ачинске, потому что инфекция шла с запада, после чего холера начала распространяться в Ачинском, Канском, Красноярском, Енисейском уездах. Эпидемия в 1921 году застала Енисейскую губернию не подготовленной. По статистическим данным на 1921 г. насчитывалось 538 случаев холеры, а в 1922 г. всего 81, из которых 29 приходилось на города и 52 на сельскую местность [14].

Губздрав в срочном порядке организует холерные бараки, отдает распоряжения о предоставлении помещений под остановочные пункты для переселенцев на станции Красноярск, Ачинск, Канск, а также вблизи паромных пристаней [4, л. 11].

Одной из приоритетных проблем, стоящих перед советскими органами, являлось обеспечение населения губернии чистой водой. Централизованный водопровод был только в губернском городе Красноярске, обеспечение питьевой водой в уездных городах было неудовлетворительное. Так, на юге губернии, в городе Минусинске оказалась годной к употреблению лишь ключевая вода. Подобная ситуация наблюдалась и в Ачинском уезде. Отсутствие или ненадлежащее качество колодцев приводило к тому, что местное население использовало воду из открытых водоемов, для водопоя, купания и стирки белья. При этом повсеместно реки использовались для вывоза нечистот и навоза [10, с. 24].

Для обеспечения населения чистой водой, в ряде мест общего пользования устанавливались кипятильницы и баки с кипяченой водой. Обследовались источники водоснабжения. Часть водопроводных будок и дворов, в городе Красноярске, в которых находились колодцы, были приведены в санитарное состояние. Отводились специальные места для сброса отходов и стирки белья. В пределах города Красноярска была произведена очистка берегов рек Качи и Енисея, от навоза и мусора, путем засыпки толстым слоем земли. Был организован строгий санитарный надзор за прибывающим в город населением из зараженных районов. Открывались холерные бараки и проводились обязательные противохолерные прививки [9, с. 161].

Подобные мероприятия были намечены и для уездов, но выполнение данных работ затруднял целый ряд факторов, таких как недостаток материальных средств, малочисленность штата медработников, большие расстояния от врачебных пунктов [1, л. 12-13].

В уездах организация борьбы с заразными заболеваниями проводилась прежде всего через участковый медицинский персонал, который в пределах своего участка проводил санитарную разведку, регистрацию заразных больных, дезинфекцию зараженных помещений [1, л. 46]. В сельские населенные пункты, где были обнаружены признаки холеры, командировали отряды врачей, в обязанности которых входило проведение противохолерных прививок, а жителям населенных пунктов, где выявлялись очаги эпидемии, запрещалось покидать пределы своего участка [7, л. 8].

Предпринятые чрезвычайные меры и самоотверженная работа врачей способствовали резкому снижению эпидемической заболеваемости тифом, что послужило основанием ликвидации чрезвычайной комиссии, а также уездных органов по борьбе с тифом. Согласно приказу, Енисейского Губисполкома, от 24 мая 1922 г., все противоэпидемические функции передавались здравоохранению [3, л. 35].

В ходе напряженного труда медицинских работников, при помощи советских организаций и населения, удалось значительно снизить эпидемию холеры к концу 1922 г. В 1923 г. на всей территории Сибири не было зарегистрировано ни одного случая заболевания азиатской холерой [16, с. 237].

В 1922 году в губернии началась эпидемия малярии, которая распространялась в основном на юге Енисейской губернии, так как здесь существовали благоприятные климатические условия, сильная заболоченность территории, слабо развита медицинская сеть, особенно на селе. Как итог на конец 1923 г. было зарегистрировано 44000 больных малярией.

Для борьбы с малярией санитарно-эпидемическим подотделом Губздрава организовывались специальные межведомственные комиссии, главной противомаларийной мерой была признана хинизация населения. Дополнительно был разработан план санитарных гидротехнических работ по осушке заболоченных местностей и улучшения водоснабжения населенных пунктов [5, л. 12].

Стали создаваться специальные учреждения - малярийные станции. Созданная 24 апреля 1924 г., Красноярская малярийная станция помещалась в здании медико-диагностической лаборатории и работала в общегубернском масштабе. Эта станция насчитывала штат из двух врачей, фельдшера, сестры милосердия и состояла из трех отделов [5, л. 122].

Первый отдел - амбулатория. Средняя пропускная способность амбулатории в 1924-1925 гг. составляла 90 человек в день. Амбулатория брала кровь у больных малярией, занималась непосредственным лечением маляриков. В функции этого отдела малярийной станции входило обследование жилищ на выявление зимующих форм комара, обеспечение больных лекарствами. Следующим отделом малярийной станции являлась лаборатория. Она проводила исследование крови. Последний отдел - стационар. Стационар находился в ведении терапевтического отдела губернской больницы. С уездами малярийной станцией была налажена связь через регистрацию больных малярией. С начала апреля 1925 года станцией были организованы курсы по подготовке персонала для подвижных малярийных станций, которые направлялись в уезды. Меры по борьбе с малярией заключались в снабжении медицинских учреждений хинином [6, л. 34-35]. Лишь к 1927 г. удалось добиться значительного снижения данного инфекционного заболевания.

Материалы государственного архива позволяют проследить динамику распространения эпидемий по городам и сельской местности Енисейской губернии, во вто-

Таблица 2

Развитие заразных заболеваний по Енисейской губернии за 1922-1923 гг.
[составлено по: 5, Л. 121 об.].

	сыпной тиф	возвратный тиф	брюшной тиф	малярия	оспа	холера
1922 г.	17683	13467	4963	9842	2782	81
1923 г.	5985	4517	2578	43067	1744	-

рой половине 1920-х годов.

Анализируя эпидемиологическую обстановку в регионе можно отметить высокий уровень распространения инфекционных болезней, на всем протяжении 1920-х годов. Этому способствовали географические и климатические условия, слабая техническая оснащенность специальных учреждений, а также неспособность решить одну из главных проблем, недостаточное количество квалифицированных специалистов. Так, в течение второй половины 1920-х годов, вследствие плохого водоснабжения и антигигиенических условий жизни большинства населения губернии заболеваемость малярией и брюшным тифом продолжала оставаться на довольно высоком уровне. При этом постепенное восстановление народного хозяйства, а также комплексные мероприятия, предпринимаемые административными органами по предупреждению эпидемий, такие как госпитализация больных и подозреваемых, санитарная обработка и прививочная компания, привели к значительному снижению уровня заболеваемости населения по сравнению с началом исследуемого периода.

Огромное значение в развитии здравоохранения сыграл III съезд здравотделов Сибири. Съезд обсудил важнейшие вопросы строительства советского здравоохранения. Особое внимание было уделено вопросу о единстве советской медицины, профилактическому направлению и диспансеризации, улучшению медицинской помощи в количественном и качественном отношении. Съезд призвал работников здравоохранения перейти «от борьбы с эпидемиями к оздоровлению труда и быта населения».

Советская власть ставит приоритетной задачей санитарно-просветительскую работу. Был выдвинут лозунг «Налаживание народного здоровья, есть дело самих трудящихся». Для воплощения в жизнь этого лозунга стали читаться лекции по гигиене и санитарии на следующие темы: «Охрана здоровья в коммунистическом государ-

стве»; «Народное здравоохранение».

Для того, чтобы санитарно-эпидемиологическая работа в регионе имела положительные результаты, необходимо было вести просветительскую деятельность среди населения. Самостоятельного подотдела санитарного просвещения в Губздраве не было. Санпросвет был влит в санитарно-эпидемиологический подотдел и руководил работой по санитарному просвещению в губернии [15, с. 41].

Санитарно-просветительская секция Губздрава печатала и рассылала по уездам Енисейской губернии агитационные листовки, брошюры, художественные плакаты и открытые письма о тифе и холере. Широкая агитационная компания против холеры, была открыта рядом статей в газетах, просвещающих население, что такое холера и методах борьбы с ней. Агитационная литература рассылалась по всей Енисейской губернии через почтовые учреждения, плакаты и листовки распространялись по школам через Наробраз. Для получения литературы была налажена связь с Наркомздравом, Сибздравом, Центропечатью, Пироговским обществом врачей в Москве. В уездных отделениях здравоохранения специальных средств на санитарное просвещение не имелось, как не было специально выделенных лиц санпросвета, поэтому говорить о планомерной работе не приходится. Для ознакомления широких слоев населения распространение получили передвижные выставки, просветительские лекции, спектакли на которых ставились пьесы, наглядно разъясняющие значение санитарно-гигиенических мероприятий. Проводились «Неделя чистоты», «Неделя водоснабжения». На заводах организовывались санитарные ячейки, формировались «штабы» и «комитеты» чистоты, к деятельности которых широко привлекались профсоюзы, комсомол, женотделы и другие общественные организации [1, л. 16-17].

В 1924 году санитарно-просветительской секцией были подготовлены выставки по школьной санитарии.

Таблица 3

Статистика заразных заболеваний по Красноярскому округу
[составлено по: 8, с. 102].

		1925 г.	1926 г.	1927 г.	1-я пол. 1927 г.	1-я пол. 1928 г.
Тиф брюшной	Город	145	200	131	37	42
	Село	271	744	1124	510	184
Тиф сыпной	Город	48	45	16	16	8
	Село	185	149	70	50	63
Тиф возвратный	Город	15	3	0	0	0
	Село	28	14	27	11	22
Малярия	Город	4666	1971	1016	728	544
	Село	7421	4838	2655	1131	1606

У секции имелся склад наглядных пособий, который постоянно пополнялся. Заключались соглашения с редакциями местных газеты о выпуске санитарного листка, который должен идти как приложение к газете один раз в две недели, размещались статьи о профилактике заболеваний.

Между Губздравидами шел постоянный обмен литературой. От Томского Губздравида были получены образцы изданной литературы. Для руководства санпросветом в окружном масштабе создавались центры, где разрабатывались и проверялись новые методы работы. Эти центры организовывали выставки, вели накопление местного материала.

К концу 1920-х годов определяются основные задачи санитарно-просветительской работы - она должна быть тесно связана с местными особенностями и интересами. Эти задачи осуществлялись через сеть домов санитарного просвета двух типов: для промышленных районов и для мелких городских поселений. В состав такого дома входил склад наглядных пособий, библиотека с читальней. Другой тип - это дома для сельской местности, где в основном проводились санитарно-гигиенические выставки.

Проводимая санитарно-просветительская деятельность приводила к сокращению заболеваемости. Однако в ее работе возникали трудности, которые в основном были связаны с отсутствием специалистов, наглядного материала, нехваткой материальных средств.

За первые десятилетия советской власти были предприняты серьезные шаги в плане формирования советской системы здравоохранения и улучшения эпидемиологической ситуации в Енисейской губернии. Получили организационное оформление органы управления советской медицины. Ликвидация последствий гражданской войны, улучшение санитарно-бытовых условий населения, повышение уровня жизни положительно сказалось на эпидемиологической ситуации в рассматриваемом регионе. Противоэпидемические меры привели к значительному сокращению ряда инфекционных заболеваний таких как тиф, малярия и к полному купированию эпидемии холеры. Постепенно ведущее значение в борьбе с инфекциями приобретает санитарно-просветительская деятельность. Хотя при этом эпидемическая ситуация в регионе на всем протяжении 1920-х годов продолжала оставаться сложной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Красноярского края (ГАКК) Р.Ф. 136. Оп. 1. Д. 11.
2. ГАКК Р.Ф. 136. Оп. 1. Д. 55.
3. ГАКК Р.Ф. 136. Оп. 1. Д. 88.
4. ГАКК Р.Ф. 136. Оп. 1. Д. 116.
5. ГАКК Р.Ф. 136. Оп. 1. Д. 182.
6. ГАКК Р.Ф. 136. Оп. 1. Д. 277.
7. ГАКК. Р.Ф. 1224. Оп. 1. Д. 32.
8. Крылов И.И. Условия жизни горожан в Приенсейском регионе в 1921-1929 гг. Красноярск: Красноярский государственный торгово-экономический институт, 2010. 158 с.
9. От ревкомов к советам. Енисейский губернский отдел народного здравоохранения // Красноярский рабочий. 1920. 10 августа.
10. Отчет о 2-м Ачинском уездном съезде Советов рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов в городе Ачинске, 27 марта - 1 апреля 1921 года. Ачинск: Государственная типография, 1921. 120 с.
11. Познанский В.С. Социальные катаклизмы в Сибири: голод и эпидемии в 20 – 30-е годы XX века. Российская академия наук; Сибирское отделение; Институт истории. Новосибирск: издательство СО РАН, 2007. 307 с.
12. Полгода Советской власти в Енисейской губернии. Обзор деятельности советских учреждений с января по 1 августа 1920 г. Красноярск: Енисейское губернское государственное издательство, 1920. 227 с.
13. Становление советского здравоохранения в российской провинции в 1920-е годы // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2017. – № 25 (1).
14. Статистические материалы по состоянию народного здоровья и организации медицинской помощи в СССР за 1913-1923 гг., Издательство НКЗ РСФСР, Москва, 1926. 263 с.
15. Ханенко Б.И. Здравоохранение Красноярского края. Красноярск: Книжное издательство, 1991. 150 с.
16. Цилев К.А. Очерки становления советского здравоохранения в Сибири в период деятельности Сибревкома 1919-1925 гг. В кн. Деятельность Сиббюро ЦК РКП(б) и Сибревкома в 1919-1925 гг. Новосибирск, Т. 34. Кн. 1. 1960. 249 с.
17. Этапы развития органов и учреждений Роспотребнадзора на берегах Енисея. Красноярск: Офсет, 2017. 281 с.

© Крылов Игорь Иванович (krilov24@yandex.ru), Алексеев Олег Геннадьевич (fukidid2007@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

САБЛИ И ШАШКИ, КАК ЭЛЕМЕНТЫ ТРАДИЦИОННОЙ ВОЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ДАГЕСТАНЦЕВ

SABLES AND CHECKS AS ELEMENTS OF THE TRADITIONAL MILITARY CULTURE OF THE DAGESTANIANS

**A. Omarov
R. Magomedov**

Summary: The article attempts to analyze the functional features, specifics and centers of production, the scale of the spread of sabers and checkers, as an important element of the military culture of the Dagestanis. The complex of factual material makes it possible to investigate this topic against the background of military-political events, to identify the ways in which these types of cold weapons fell into the territory of Dagestan, to determine the place and significance of sabers and checkers in the system of traditional mountain weapons. The characteristics of the studied types of weapons of Dagestan production are given, a comparative historical analysis with the Transcaucasian, Iranian, Russian, Indian models is carried out. Subject materials from the Derbent Museum-Reserve expand our understanding of the role of the saber and checker in the military culture of the Dagestanis, allow us to draw a conclusion about the deep historical roots of their production and objects of important material and sacred significance, to determine common features and differences with foreign samples.

Keywords: sabers and checkers, military culture, Dagestan, Derbent Museum-reserve, armourers, subject materials, Kubachi, Verkhneye-Kazanishche, Gotsatl, Kazi-Kumukh.

Омаров Абдулкадыр Исаевич
д.и.н., профессор, Дагестанский
государственный университет
levzerov@mail.ru

Магомедов Руслан Мухумаевич
С.н.с., Дербентский государственный историко-
архитектурный и археологический музей-заповедник
oliverkromvel93@mail.ru

Аннотация: В статье предпринята попытка проанализировать функциональные особенности, специфику и центры производства, масштабы распространения сабли и шашки, как важного элемента военной культуры дагестанцев. Комплекс фактического материала дает возможность исследовать данную тему на фоне военно-политических событий, выявить пути, по которым данные виды холодного оружия попадали на территорию Дагестана, определить место и значение сабель и шашек в системе традиционного горского вооружения. Дается характеристика исследуемых видов оружия дагестанского производства, проводится сравнительно-исторический анализ с закавказскими, иранскими, российскими, индийскими образцами. Предметные материалы из Дербентского музея-заповедника расширяют наши представления о роли сабли и шашки в военной культуре дагестанцев, позволяют сделать вывод о глубоких исторических корнях их производства и предметах важного материального и сакрального значения, определить общие черты и различия с иностранными образцами.

Ключевые слова: сабли и шашки, военная культура, Дагестан, Дербентский музей-заповедник, оружейники, предметные материалы, Кубачи, Верхнее-Казанище, Гоцатль, Кази-Кумух.

Исторически большая часть территории Дагестана занимало значительный участок древнего мирового пути, по которому осуществлялась значительная часть военно-политической и культурной коммуникации между Европой и Россией и восточным миром. Это предопределяло интерес к горной стране со стороны мировых держав. Это вынуждало местное население (феодальные образования и союзы сельских обществ уделять постоянное внимание состоянию военного дела, развивать вооружение, перенимать и использовать оружие иностранного производства. Между тем вопросы производства местного оружия, её специфика, отличия от других образцов, их разнообразие и пути попадания иностранного оружия на территорию Дагестана изучены недостаточно.

Исследованию дагестанского оружия и их декоративно-прикладной специфике посвящены несколько работ. В частности, это труд Аствацатурян Э.Г. (Дагестанское оружие. Махачкала, 2014), кандидатская дис-

сертация Салмановой А.И. (Дагестанское оружие в XIX - начале XX вв. Махачкала, 2000). Частично эту проблему освещают такие дореволюционные авторы, как Пиралов А.С. (Краткий очерк кустарных промыслов Кавказа. Издание второе. СПб, 1913), Маркграф О.В. (Очерк кустарной промышленности Северного Кавказа с описанием техники производства. М, 1882), современные специалисты Кирилл Ривкин и Оливер Пинчо. (Оружие и военные дела Кавказа. Украина. Запорожье, 2011), Кузнецов А., Сидоров С. (Клинок на ковре. Записи коллекционера кавказского оружия. М. 2018), и некоторые другие. Однако тема нашего исследования в этих работах освещена фрагментарно, и в основном ограничивается XIX веком.

Поэтому основной целью нашего исследования является на базе разнообразного исторического, искусствоведческого, этнографического и предметно-материального материала, проанализировать роль шашки и сабли в формировании традиционной дагестанской военной культуры.

Для этого необходимо решить несколько задач, в частности, охарактеризовать процесс и пути появления данных видов холодного оружия в Дагестане, определить главные центры местного производства, оценить степень распространения и значение сабли и шашки, как военных элементов горского вооружения, отличия подобного оружия от оружия иностранного производства.

Но, прежде чем перейти к конкретной теме данного исследования важно определить с историческим значением, такого важного для нашей темы термина, как «военная культура». Здесь важно отметить, что чёткого определение этого термина практически отсутствует. Однако, по данным В.И. Бажукова термин «военная культура» определяется как «качественная характеристика бытия военной сферы деятельности, степень совершенства ее развития, как системы в совокупности материальной и духовной составляющих». В структуре военной культуры, по мнению этого автора выделяются: военная культура общества, военная культура государства, военная культура армии (вооруженных сил) и военная культура личности. А элементами военной культуры признаются только те, которые приняты в обществе, то есть, имеют распространение и оказывают влияние на индивида. А общественный характер военной культуры, проявляется в том, что она привязана к определенному обществу, общности, социальной группе. То есть, каждое общество создает свою более или менее развитую военную культуру [8].

Начнём с того, что специфика военной культуры Дагестана немного иная, чем выше обозначенная В.И. Бажуковым. Она, на территории Дагестана, в наиболее законченном виде сформировалась в период Имамата (в 40-50 годах XIX столетия) под руководством главы данного государственного образования имама Шамиля. Там существовали фактически все элементы данной культуры (армия, включающая разные роды войск, вооружение, наградная система, командование, этикет, устав и т.д.) [12, с 13-132].

Однако, за долго до этого, начиная с Позднего средневековья, (предположительно с конца XV века [4, с 32-44.] имелись **«примитивные военные культуры»**, практически схожие друг с другом. Они включали в себя общее командование в каждом политическом образовании. В союзах сельских обществ военные предводители избирались советом старейшин на год [5, с 55-70.] с военизированным отрядом. У феодальных правителей были свои профессиональные отряды «нукеры» [4, с 32-44.]. Кроме того, в случае необходимости набирались ополченцы. Существовала и своя особая система подготовки воинов, включая морально-психологическую составляющую. Эта сторона военного обучения, как и самобытная техника владения оружием, специфика тактики и стратегии в пе-

риод боевых действий заслуживает отдельного исследования. В научной литературе, посвящённой военной истории Дагестана, вышеуказанные аспекты военной культуры практически не изучены. Между тем, с глубокой древности такие военные элементы, как производство оружия, приобретение боевых навыков, джигитовка и другие для дагестанских этносов оставались одними из ключевых в сложных военно-политических событиях, происходивших на территории Дагестана в различные эпохи. Об этом можно судить по довольно обширной научной литературе, посвящённой древнему периоду истории Дагестана (Амирханов Х.А., Тесаков А.С., Ожерельев Д.В. К датировке стоянки олдована Мухкай IIA в Дагестане // Бюллетень комиссии по изучению четвертичного периода. № 75. 2017., Гаджиев М.Г., Давудов О.М., Шихсаидов А.Р. История Дагестана с древнейших времён до конца XV в. Махачкала: ДНЦ РАН, 1996., Пикуль М.И. Эпоха раннего железа в Дагестане. Махачкала, 1967., Магомедов. М.Г. Древние государственные образования Дагестана. Махачкала, 2006. и т.д.).

В военной культуре важнейшим образующим элементом является оружие, как один из существенных элементов экономического развития для многих этносов. Не являются в данном случае исключением и дагестанские этносы. Известный специалист по историческому оружию Э.Г. Аствацатурян точно отмечает, что «с издревле, для населения Дагестана, как и для многих представителей народов Кавказа, производство оружия было одним способов существования» [2, с 3].

О весомом значении оружия у дагестанских этносов в историческом пространстве ещё с древности также свидетельствуют и наскальные изображения на территории Дагестана, в частности районе сёл Капчугай, Ленинкент, Кумторкала, Эки-Булак. Там, некоторые представители древнего населения Дагестана изображены как лучники, всадники и т.д. [20, с 58].

Поэтому вопросу известный кавказовед XIX столетия О.В. Маргграф не случайно отмечал, что Дагестан является одним из главных центров по производству оружия на Кавказе, где кроме известных оружейных центров (имеется ввиду Кубачи, Амузги и Харбук), практически у каждого этноса имеются ремесленники, которые изготавливают оружие, но относительно в малом количестве. «В Дагестане, кустарная промышленность занимает почти все рабочие руки различного населения горных округов, причем семейный труд распределяется так: женская половина семьи обрабатывает шерсть, а мужская готовит оружие» [19, с 206.].

Здесь также надо признать, что оружие для дагестанских этносов имело значение не просто как ключевой элемент их военной культуры, оно являлось для них и важнейшим элементом сакральной культуры. Поэтому

поводу здесь, как точно отмечает современный историк Атаев М.М., «оружие и материал, из которого его изготавливали на территории Дагестана, были окружены ореолом сверхъестественного могущества. Кинжал и шашка очень часто употреблялись дагестанцами в прошлом в качестве талисманов, ограждающих от нападения злых духов и от вредных влияний, чар, колдовства и прочего. Оберегая роженицу от всяких вредных воздействий, во время родов около нее клали обнаженную шашку» [6.]

На сегодняшний день о сакральном значении оружия у народов Дагестана свидетельствуют и несколько известных фактов, в том числе у табасаранцев. Так, в селении Чурдаф, по преданию якобы хранился меч арабского полководца Масламы, которого часто ошибочно отождествляют с легендарным распространителем ислама Абу-Муслимом, известным распространителем ислама в Нагорном Дагестане. С этим мечом жители этого населённого пункта совершали разные обряды, для него даже построили специальный домик. Об этом в ходе этнографической экспедиции современному этнографу Р.И. Сефербекову в августе 1997 года рассказали жители данного села. По его информации «хранился меч в ножнах, сплетенных из конопляных нитей («других ножен меч не принимал»), в особом сундуке («тавут»). Чтобы этот меч не заржавел, его смазывали курдючным салом. Приблизиться к мечу можно было только ритуально чистым, после совершения намаза, в белых одеждах из домотканой шерстяной («шал») или конопляной («ир») материи. Рассказывают, что меч часто исчезал из сундука, вступал в битву с врагами, поражал их, а затем, весь в крови, вновь появлялся в сундуке.

Само селение, по данным Р.И. Сефербекова «враги обходили стороной, так как при приближении к нему по ним била молния. Один раз в год (возможно, это происходило в день весеннего равноденствия, когда отмечали праздник Эбелцан) меч демонстрировали перед взрослым мужским населением села». По словам старожил, они помнят, как в детстве наблюдали из-за ограды вокруг священной рощи ритуал демонстрации меча. Хранитель меча вытаскивал его из ножен и несколько раз описывал им круги над своей головой со словами: «Вот меч, который нам оставил шейх Абу Муслим». [31, с 66-76.]

Такого же рода факт также зафиксировала и известный современный историк П.И. Тахнаева в селении Хунзах Хунзахского района. В этом селении, по данным П.И. Тахнаевой, «хунзахская сабля» (здесь имеется в виду сабля Абу-Муслим шейха [9, с 5-7.]) использовалась в обряде «хвалчен бухьи» (в переводе с аварского на русский – привязывание сабли). Этот обряд проводился и для «освящения» выступления нуцала (хана) в военный поход. Также этот обряд практиковался при праздновании совершеннолетия сына нуцала (нуцал - титул правителя Аварского ханства), а иногда сабля использовалась

«для прекращения сильного града» [32.].

В данном случае особо выделяются, наряду с кинжалами, и выше упомянутые сабли, а также шашки, появившиеся на исторической арене Дагестана с XIX века. Вероятно, сабли впервые на территории Северного Кавказа начали использовать ещё VIII веке нашей эры. Это подтверждают археологические данные из работы известного советского учёного Г.Ф. Корзухиной. Она, в частности, указывает что, на территории Северного Кавказа обнаружено довольно большое количество сабель (возможно это клинки сабель, так как целостное такого рода холодное оружие практически раскопать невозможно, особенно относительно раннего периода) датированные VIII-IX веками и относящиеся к хазарскому типу [17, с 74-75.]. Эти данные Г.Ф. Корзухиной подтверждает и известный дагестанский историк-востоковед А.Р. Шихсаидов, сообщая, что в VIII – начале XI вв. на территории Дагестана большое распространение получили разнообразные железные изделия: сабли, копья, топоры наколенники стрел) [36, с 74-75.].

Однако, из дошедших до нас самых ранних образцов дагестанских сабель в полноценном виде, как пишет вышеупомянутая Э.Г. Аствацатурян, сохранились лишь образцы XVIII-XIX веков. На её взгляд эти дагестанские сабли испытали довольно большое влияние иранского оружия. Особо это влияние можно увидеть по рукояти и в ножнах. Такого вида клинки иранского типа производились в Амузги. [1, с34-35.] что представляется вполне вероятным, учитывая многовековой характер ирано-дагестанских взаимоотношений [11.].

Однако Кирилл Ривкин и Оливер Пинчо склоняются к тому, что дагестанские сабли менее схожи с иранскими, так как, по их мнению, у иранских сабель XVIII века рукоять однородная и тоньше, чем у дагестанских и грузинских. К тому же, дагестанские и грузинские клинки толще и шире, менее изогнуты, чем персидские сабельные клинки, а навершия рукояти изготовлены в форме лошади, орла или льва [14, с 96-98.].

Можно с определенной долей вероятности предположить, что дагестанские оружейники изготавливали сабли, как иранского типа, так и грузинского, так как и с грузинскими феодальными образованиями у дагестанских политических образований были тесные торгово-экономические связи, не говоря уже о политических [21, с 16-21.].

В данном вопросе также важно обозначить, что представляет сама «сабля» из себя, как материальный элемент военной культуры. Известный специалист по историческому оружиюведению А.Н. Кулинский отмечает, что сабли это - клинковое оружие с длинным изогнутым клинком, но с довольно простой гардой и рукояткой

[12, с 25.]. А сам этот термин, по данным историка Т.М. Ткачука, сформирован от венгерского слова «сrblya», что в переводе на русский язык означает «резать» [33, с 49.]

Данный вид холодного оружия, как местного производства, так и иностранного производства (в основном, турецкого и иранского, А.О., Р.М.) на территории Дагестана пользовался довольно большой популярностью, как местного образца, так и иранского и турецкого. Об этом, в частности, свидетельствуют данные Оружейного фонда Национального музея РД имени Алибека Тахо-Годи. В нём представлено немало образцов данного вида холодного оружия, которые в большинстве своём - это сабли, изготовленные в Иране и Турции, в основном датированные XVIII-XIX веками. Из дагестанских сабель самые ранние датируются XVIII веком (точная дата изготовления не известна - А.О., Р.М.). Информации о месте изготовления данных экземпляров на территории Дагестана нет [22.].

Здесь также важно отметить, что на территории Дагестана в XIX веке также знали об индийских саблях. Об этом, в частности, свидетельствует индийская сабля, датируемая XIX веком (точное место изготовления, время и мастер изготовления не известны А.О., Р.М.), хранящаяся в фонде «Оружие и металлы» Дербентского музея-заповедника. Общая длина данной сабли 77 см, навершие рукояти медное, сделано в форме льва, длина клинка 65 см, изгиб 65 см, конец клинка обоюдно-острый, длина рукояти 8 см, без учёта навершия, длина дола 40 см а ширина 0.2 см, долы на клинке сделаны с обеих сторон ближе к тупой стороне клика. Рукоять данного клинка имеет типичную медную гарду с эфесом. На клинке надпись на английском «Made in India». На клинке ближе к рукояти имеется рисунок растительной формы [10.]. С большой вероятностью можно утверждать что, это одна из разновидностей индийского тальвара (индийской сабли), появившегося на исторической арене в начале XIX века [34, с 228.].

Из уникальных, исторически значимых работ клинкового оружия, хранящихся на территории Дагестана стоит выделить и так называемую «саблю Тимура». Она хранится в Национальном музее Дагестана имени А. Тахо – Годи под инвентарным номером 1553. Эта сабля якобы принадлежала среднеазиатскому завоевателю конца XIV-начала XV века. Темирлану. В первой половине XVIII века эта сабля попала в руки иранского шаха Надира. Однако в ходе Андалалского сражения 1741 года на территории Дагестана, где войска данного шаха потерпели поражение от дагестанского ополчения, данный клинок попал в руки, наряду с другим его имуществом дагестанским ополченцам. С этого времени сабля оставалась в горах Дагестана во владении различных представителей местной знати. В 1936 году эта сабля была приобретена краеведческим музеем у жителя селения Хунзах У. Гусейнова. Что касается датировки данной сабли, то как по-

казывают научные исследования относительно данного клинка, сделанные известным современным историком А.К. Аликберовым, то выходит что «эта сабля была изготовлена в XVIII веке персидскими мастерами по заказу самого Надир-шаха, стремившегося, видимо, таким образом подчеркнуть историческую значимость своих завоеваний» [3, с 3-7.].

Теперь, остановимся на роли и значении шашки. По данным вышеупомянутого А.Н. Кулинского, шашка это - оружие с длинным клинком с незначительной кривизной и с эфесом, состоящим только из рукояти с раздвоенной головой [12, с 27.].

Впервые шашка описана в Кабарде итальянцем Джани де Лукой в 1625 году. Сам данный термин, по данным известного историка и коллекционера оружия Алибека Казанбиева, происходит от черкесского слова «сашхо», что в переводе на русский язык означает «большой нож». Но при этом Алибек Казанбиев сообщает, что «когда на конференции по жизни и творчеству Абубакара Аймакинского я читал доклад об аварском оружии и высказал мысль о том, шашка по всем показателям, это изобретение дагестанское, Иса Абдулаев (почетный доктор Тбилисского университета) подтвердил эту мысль. Он сказал, что в Толковом словаре грузинского языка есть слово лекури (шашка леков). Лекури — шашка без перекрестия. Словарь составлен в конце XVII века, а значит, в это время уже в грузинском быту, на войне были шашки-лекури. Для грузин и раньше, и сегодня леки — это, аварцы» [18.].

Однако научно-исследовательские материалы А.Е. Савельева предлагают нам иную версию. По этим данным шашки появились у адыгов примерно в XII в. и долгое время сосуществовали параллельно с саблей, выполняя при этом иную функцию. По мнению А.Е. Савельева, «шашка же предназначена для боя с незащищенным противником и для отражения внезапного нападения. Даже португез (от французского «porter» — «носить» и «ерее» — «шпага», часть военного снаряжения в виде ремней различной длины, носимых военнослужащими через плечо и у бедра), [7.] предназначена для того чтобы можно было вынуть шашку из ножен и нанести удар, не меняя положение руки». Шашки, по мнению того же А.Е. Савельева, по мере уменьшения роли сабли и с меньшим количеством использования защитного снаряжения, стали преобладать у горцев в XVIII–XIX веках. Уже к 30 годам XIX века шашка, по мнению А.Е. Савельева, стала у горцев единственным образцом холодного оружия с длинным клинком. Оценивая этот тип оружия, барон Ф.Ф. Торнау, выполнявший на Кавказе ряд разведывательных миссий, писал, что «это последнее, любимое и самое страшное черкесское оружие состоит из сабельной полосы, в деревянных, сафьяном обтянутых ножнах, с рукояткой без защиты для руки. Шашка черкеса остра

как бритва, и употребляется им только для удара, а не для защиты; удары шашки большей частью бывают смертельны» [29, с 184-185].

Столь высокая эффективность использования шашки, по мнению А.Е. Савельева связана, прежде всего, с особенностью ее конструкции. По его мнению, большинство образцов имеет сравнительно короткий (72–76 см) мало изогнутый клинок с рукоятью без защитной гарды. Оценивая последнюю деталь, А.Е. Савельев отмечает, что «этим смелым решением был уменьшен вес оружия на 1/6, 1/5 часть, кроме того, что немаловажно для рубящих клинков, данное изменение передвинуло центр тяжести вперед. Эти особенности шашки делали возможным нанесение ею мощных рубящих ударов в быстром темпе. Вместе с тем, для колющих ударов шашки приспособлены не были. Дагестанские шашки же были несколько длиннее и тяжелее черкесских [29, с 184-185].

Однако, это отличие от черкесских шашек не помешало дагестанским шашкам получить большую популярность в XIX веке не только у местного населения. Немало дагестанских мастеров-оружейников того периода известны как мастера первоклассно изготавливавшие и шашки, не говоря уже о кинжалах. Среди них Базалай из Верхнего Казанище [30] и Шахманай из Гелли, чьи работы из-за высокого качества пользовались большой популярностью не только у местного населения но и у русских офицеров того периода [35]. Здесь, среди дагестанских оружейников, которые изготавливали шашки в XIX столетии также следует отметить и Чаландара из Гамсутля, чьи работы получили большую популярность в тот период [25].

Крупным центром производства холодного оружия в XVIII-XIX веках наряду с Кубачи, Амузги, Ругуджа, Унцукуль, Гоцатль так же являлся и Кази-Кумух. Так, одна из дагестанских шашек, изготовленная в Кази-Кумухе и датированная XIX веком (если быть точнее 1289 годом по хиджры, то есть между 1872/1873 годами) храниться в Эрмитаже. По данным В.Н. Образцова, клинок этой шашки выкован из превосходной булатной стали. Вдоль обуха расположены два дола. Лезвие полировано, боевой конец обоюдоострый. На лицевой стороне клинка, у пяты, выполнено гравированное изображение дракона. На другой стороне помещена арабская надпись, содержащая имя мастера – «Мохаммед», дату создания – «1289 [год хиджры, то есть 1872/1873]» и цитату из Корана. Рукоять заключена в рамку из вороненой стали с растительным узором, выполненным золотой насечкой, и обложена пластинками белой кости с инкрустацией золотой проволокой (орнамент «мархарай»). Таким же образом оформлен и прибор оклеенных черной кожей ножен. К ножнам прикреплен кожаная перевязь с металлическим набором [23, с 138].

Как сообщает известный историк конца XIX – начало XX века Пиралов А.С., который изучал кустарную промышленность Кавказа, в некоторых дагестанских шашках узор «представляет красивую комбинацию узоров, исполненных глубокой гравировкой, чернью и позолотой, на отдельных частях имеется насечка по стали золотом, 3 медальончика в середине и у рукоятки сделаны разноцветною эмалью, а самая рукоятка и середина шашки состоят из слоновой кости с насечкой узоров из червонная золота» [24, с 89].

Здесь также следует добавить, что с XIX столетия на территории Дагестана большое распространение получили русские шашки. Об этом, в частности, свидетельствуют две шашки, хранящиеся в фонде «Оружие и металлы» Дербентского музея-заповедника:

Первая шашка, её общая длина 90.9 см, длина клинка 77.5, изгиб 76 см, но изгиб неглубокий, две доли с обеих сторон ближе к тупой стороне клинка, у первой доли длина 61 см, ширина 2мм, у второй 58 см, ширина также 2 мм, рукоять сделан из пластика, а её длина 10 см, навершия на рукояти шашки отсутствует, вместо неё закрученная гайка. Ножны сделаны из дерева, конец и начало ножен закреплены латунными деталями, на ножнах ближе к началу ножен также имеется латунно кольцо для поясного ремня [26]. Это шашка, как показывает научно-исследовательская работа А.Н. Кулинского – драгунская солдатская образца 1881 года. Она заменила в 1881 году кавалерийские, драгунские и пехотные сабли, а также кирасирские палаши у всех офицеров и генералов, которые им были положены [13, с 150-153].

Вторая шашка, её общая длина 88 см, длина клинка 74 см, ширина у основания 4 см, длина рукояти 14 см, доли расположены с обеих сторон ближе к тупой стороне клинка, длина первой доли 62.9 см, длина второй доли 57.3 см. Длина ножен 84.9 см, на конце латунная закладка для закрепления ножен, сами ножны сделаны из дерева, но покрыты кожей, на ножнах также имеется ремень. Клинок стальной, незначительной кривизны, однолезвийный, с двумя узкими долами у обуха. Боевой конец двухлезвийный [27]. По данным А.Н. Кулинского, это казачья шашка нижних чинов образца 1904 года. Шашки такого образца были приняты на вооружение нижних чинов кавказских казачьих войск, причем шашки подобного типа применялись в этих войсках и раньше. Приказ по военному ведомству 133 от 1904 года лишь частично регламентировал размеры оружия и его внешний вид. Шашка подобного типа использовались и после 1917 года [13, с 165-167].

Но, к сожалению, история данных шашек, вернее, кому они принадлежали и как они попали в фонд музея не известно. Возможно, они принадлежали офицерам в разное время служившим в Дербенте в конце XIX – на-

чало XX века.

В целом, подводя итог данного исследования, с сожалением нужно признать, что в научно-исследовательских работах, посвящённых военно-политической истории Дагестана, роль оружия в том числе роль сабли и шашки, практически не освещена. Даже в крупных работах посвящённых таким военно-политическим событиям, как война с Надир шахом (Сотавов Н.А. Крах «Грозы Вселенной» в Дагестане. Махачкала: Эпоха, 2013. - 304 с., Гаджиев В.Г. Разгром Надир-шаха в Дагестане. Махачкала, 1996.) и Кавказская война XIX века (Дадаев Ю.У. Вооружённые силы государства Шамиля. Волгоград, 2016., Кругов А.И., Нечитайлов М.В. Вооружённые силы имамата горцев Северного Кавказа 1829-1859 гг. М., 2016.) роль сабли и шашки, как традиционного системного элемента рукопашного боя практически не освещена. В тоже время, объективности ради надо признать, что внимание этих авторов было занято другими военно-политическими сюжетами, а не изучением специфики и особенностей производства и использования тех или иных видов холодного оружия в Дагестане. Определенное место занимают сведения о различных видах огнестрельного оружия (ружья, пистолеты, артиллерия), которое активно использовалось в этих событиях.

Приведенные материалы также позволяют сделать следующие выводы:

1. Оружейное производство, в частности сабель и шашек имеют глубокие исторические корни на территории Дагестана наряду с аналогичным производством в таких державах, как Иран, Турция и Россия и в некоторых других оружейных центрах Кавказа.

2. Производство и масштаб распространения холодного клинкового оружия показывает их роль в военно-политической и повседневной жизни дагестанских этносов, как необходимые для самообороны виды холодного оружия, предметов существенного материального и сакрального значения.
3. Рассмотренные материалы также показывают, что на территории Дагестана производство сабель и шашек имели свои технические особенности, отличающие их от подобного рода производства в других областях Кавказа и странах, что не мешало местным оружейникам производить конкурентно-способный изделия, в частности шашки и сабли. Однако, при этом многие декоративно-прикладные и технические элементы дагестанских шашек и сабель схожи с иранскими, турецкими и некоторыми другими северо-кавказскими образцами, что позволяет говорить о взаимном влиянии технологий производства холодного клинкового оружия.

Вместе с тем следует отметить, что довольно слабо изучены в современной, в советской, и досоветской историографии социально-бытовая роль сабли и шашки в повседневной жизни дагестанского населения, с момента их появления на исторической арене Дагестана. Очевидно, что шашки и сабли наряду с другими видами холодного оружия, как местного, так и иностранного производства (Иран, Турция, Россия, Индия), активно использовались на территории Дагестана и занимали важное место в традиционной военной культуре местных народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аствацатурян Э.Г. Дагестанское оружие. Махачкала: Эпоха, 2014. -306 с.
2. Аствацатурян Э.Г. История оружейного и серебряного производства на Кавказе в XIX-XX вв. –М., 1977.-Ч 1.- 259 с.
3. Аликберов А.К. Надписи на сабле, датированной 473 г. х. // Письменные памятники и проблем истории культуры народов Востока. XXIV годичная научная сессия ИВ АН СССР (доклады и сообщения) 1989 Часть I.- М., 1991.
4. Алиев Б.Г. Служилая группа дагестанских феодалных владений // История, археология и этнография Кавказа. 2012. -Т. 8. -№1.- С. 32-44.
5. Алиев Б.Г., Умаханов М.-С.К. Союзы сельских общин в борьбе за независимость Дагестана в XVII – первой половине XVIII в. // Освободительная борьба народов Дагестана в эпоху средневековья.- Махачкала, 1986.-123 с.
6. Атаев М.М. Оружие храбрых. <http://www.gazavat.ru/history3.php?rub=19&art=140>
7. Александр Харалужный. Кобура и портупея. История и происхождение терминов. <https://topwar.ru/171758-kobura-i-portupeja-istorija-i-proishozhdenie-terminov.html>.
8. Бажуков В.И. Понятие военной культуры: проблемы становления. <file:///C:/Users/User/Downloads/ponyatie-voennoy-kultury-problemy-stanovleniya.pdf>
9. Ислам на территории бывшей Российской империи. Энциклопедический словарь. Выпуск 2. М, 1999. 166 с.
10. Индийская сабля XIX века. ГБУ Дербентский государственный историко-архитектурный и археологический музей-заповедник, Ф. Оружие и металлы. КП 1576.
11. Ирано-дагестанские культурно-исторические связи.- Махачкала, 2006.- 281 с.
12. Кулинский А.Н. Методические рекомендации. Атрибуция и описание некоторых видов холодного и ручного метательного оружия, и штыков.- СПб, 2007. -225 с.

13. Кулинский А.Н. Русское холодное оружие XVIII—XX вв. - СПб, 2001. Т.1. - 381 с.
14. Кирилл Ривкин и Оливер Пинчо. Оружие и военное дела Кавказа. Украина.- Запорожье, 2011. -124 с.
15. Кузнецов А. и Сидоров С. Клинок на ковре. Записи коллекционера кавказского оружия.- М., 2018 г.-335 с.
16. Кругов А.И., Нечитайлов М.В. Вооружённые силы Имамата горцев Северного Кавказа. Изд. Русские витязи.- М.,2016.- 170 с.
17. Корзухиной Г.Ф. Из истории древнерусского оружия XI в. -М., 1950. https://vk.com/doc23420940_302750844?hash=1d0ccf85df46207823&dl=1f613f852206cf4c3e
18. Казанбиев Алибек. Кавказская шашка. <https://chernovik.net/content/sredniy-klass/kavkazskaya-shashka>
19. Маркграф О.В. Очерк кустарной промышленности Северного Кавказа с описанием техники производства. М, 1882. 288 с.
20. Мерзоев Ш.А., Мерзоева А.Ш. /Героические истоки и историко-педагогические предпосылки формирования Дагестанского народного патриотизма.// Известия ДГПУ.-№2. - Махачкала, 2009.
21. Османов А.И. / К вопросу о торгово-экономических и культурных связях Дагестана и Грузии (с древнейших времен до середины XIX в.). Вестник института ИАЭ. 2010. № 4.
22. Оружейный фонд Национального музея Республики Дагестан им. Алибека Тахо-Годи. 25.02.20.
23. Образцов В.С. Оружие Востока в собрании Эрмитажа. - СПб, 2014. - 228с.
24. Пиралов А.С. Краткий очерк кустарных промыслов Кавказа. Издание второе. - СПб, 1913.-128 с.
25. Потомственный мастер-ювелир из Гочатля Магомед Джамалудинов более 60 лет работает на своем приходе. https://riadagestan.ru/news/culture/rotomstvennyu_master_yuvelir_iz_gotsatlya_magomed_dzhamaludinov_bole_60 лет_rabotaet_na_svoem_poprishche/
26. Русская шашка образца 1881 года. ГБУ Дербентский государственный историко-архитектурный и археологический музей-заповедник, Ф. Оружие и металлы. КП 722. Инв. 225.
27. Русская шашка образца 1904 года. ГБУ Дербентский государственный историко-архитектурный и археологический музей-заповедник, Ф. Оружие и металлы. КП 1656.
28. Салмановой А.И. Дагестанское оружие в XIX - начале XX вв. Диссертация ... канд. исторических наук : 07.00.02. - Махачкала, 2000. - 206 с.
29. Савельев А.Е. Кавказское оружие на вооружении Российской императорской армии и казачьих войск // Теория и практика общественного развития. 2012. № 1.
30. Сапиулла Багаутдинов. Непреодоленные булатники Кумыкии. <http://kumukia.ru/?id=1594>.
31. Сефербеков М.Р. Почитание меча Абу Муслима в селении Чурдаф: из истории одного земледельческого культа табасаранцев (традиции и современность) // Исламоведение. 2018. Т. 9.- № 3.
32. Тахнаева П.И. Знамя и сабля шейха Абу-Муслима: чохские исламские реликвии. http://www.kunstkamera.ru/files/lib/978-5-88431-294-4/978-5-88431-294-4_06.pdf
33. Ткачук Т.М. Старинное оружие и доспехи: новый век. -Донецк:Сталкер, 2005. -250 с.
34. Харви Дж. С Уизерс. Мечи и сабли (большая энциклопедия). Эксмо, 2011.- 256 с.
35. ХосарХосаров. О великом мастере Шахманаеиз Гели. https://yoldash.ru/people-and-time/O_velikom_mastere_SHakhmanae_iz_Geli/
36. Шихсаидов А.Р. Ислам в средневековом Дагестане (VII—XV вв.). - Махачкала, 1969.-251 с.

© Омаров Абдулкадыр Исаевич (levzerov@mail.ru), Магомедов Руслан Мухумаевич (oliverkromvel93@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВКЛАДЫ КНЯЖЕСКИХ ФАМИЛИЙ В МОСКОВСКИЙ ЧУДОВ МОНАСТЫРЬ В XVI–XVII ВЕКАХ: ХРОНОЛОГИЯ И ДИНАМИКА

Сергеев Антон Вадимович

К.и.н., Санкт-Петербургский институт истории РАН

sergeev1967@inbox.ru

THE CONTRIBUTIONS OF PRINCELY FAMILIES TO THE MOSCOW CHUDOV MONASTERY IN THE 16TH–17TH CENTURIES: CHRONOLOGY AND DYNAMICS

A. Sergeev

Summary: The article is devoted to the determination of the chronology and dynamics of the prince's contributions to the Chudov Monastery. It was found that the time range of contributions covers the 1538–1670 and the largest number fell on the period 1586–1650. The indicated dynamics differs from similar indicators of some other monasteries, in which the largest number of princely deposits was noted in the second third of the 16th century, and in the last decades of the 16th – first 17th centuries there was a noticeable decline. The peculiarity of the dynamics in this case can be explained by the poor preservation of the data on contributions for the first or second third of the 16th century, the loss of most of the data for this period.

Keywords: princes, deposits, synodik, manuscripts, social status, Sovereign's court.

Аннотация: В статье установлено, что временной диапазон вкладов княжеских фамилий в Московский Чудов монастырь охватывает 1538–1670-е гг. и максимальное количество пришлось на период 1586–1650 гг. Указанная динамика отличается от аналогичных показателей ряда других обителей, в которых наибольшее число княжеских вкладов отмечено во второй трети XVI в., а в последних десятилетиях XVI – первых XVII наблюдался заметный спад. Своеобразие динамики в случае Чудова монастыря можно объяснить плохой сохранностью данных о вкладах за первую-вторую трети XVI в., утратой большей части сведений за этот период.

Ключевые слова: князья, вклады, синодик, рукописи, социальный статус, Государев двор.

В основу настоящей работы положены результаты изучения рукописи¹ синодика Чудова монастыря (СЧМ) [3] и других памятников, связанных с этой обителью [1, с. 50–74], [11], [35]. По указанным источникам сделана попытка установить хронологию и выявить динамику вкладов, вносившихся в обитель лицами из княжеских фамилий². К сожалению, наиболее ценные для подобных изысканий вкладные, кормовые книги Чудова монастыря (ЧМ) не сохранились или их местонахождение неизвестно³.

Автором принято предположение, что присутствие имен тех или иных лиц в монастырском синодике указывает на вклад, сделанный деньгами или вещами, достаточный для «вечного поминания». В главных обителях Московского государства эта сумма составляла около 50 руб. [7, с. 56], а в иерархии монастырей, установленной по сообщению Пискаревского летописца в 7054

(1545/46)г. ЧМ было отведено первое место⁴. Конечно, свидетельство указанного памятника не следует понимать слишком буквально, тем не менее, можно констатировать, что в официальной церковной иерархии и в общественном мнении ЧМ входил в число наиболее значимых и почитаемых обителей. Его высокий статус подтверждается указанной величиной вклада «вечного поминания», тогда как в провинциальных монастырях (Ростовском Борисоглебском, Толгском и др.) он составлял около 30 руб. [25, с. 53], [26, с. 83]. Подтверждение размера поминального вклада в ЧМ содержится в одном из его памятников [35, с. 40–41]: 28 февраля 1586 г. князь Сава Щербатый дал «по отце своем князе Дмитрии 25 руб., а в 30 руб. дал на себя память своею рукою. И за тот его вклад отца его князя Дмитрея в Чудове монастыре погребли честно и имя его в братцкой сенаник и во вседневной написали». В СЧМ поминание, Д. Щербатого обещанное указанным вкладом, отсутствует. Приведен-

1 ОР РНБ. Ф. 550. F.IV.194.

2 Предварительные наблюдения по отмеченным вопросам были сформулированы автором в тезисах [28].

3 Упоминание о вкладной книге есть в Описи хранилища ЧМ 1755 г. [1, с. 73].

4 «В лето 7054-го царь и великий князь Иван Васильевич пожаловал, указал места архимандриту троецкому Сергиева монастыря да кириловскому игумену, да павнунтьевскому, да осифовскому: троецкому под чудовским, а кириловскому под андрониковским, а павнунтьевскому под богоявленским на Москве за торгом, а осифовскому под павнунтьевским; а преж им мест не бывало» [19, с. 180].

ная запись интересна тем, что прямо называет размер вклада, необходимого для «вечного» поминания в ЧМ. Он составлял около 50 руб. (в данном случае оказался выше – 55 руб.). Всего князя Щербатые дали в обитель не менее 12 вкладов (Табл. 1. № 27, 40, 41, 48, 68, 69, 73, 74, 88, 100, 101, 131). ЧМ оставался усыпальницей этой фамилии и в XVIII в. [16, с. 54, 61].

Определив хотя бы приближенно время появления соответствующих записей в СЧМ, можно охарактеризовать динамику (интенсивность) вкладов: когда их давалось больше, а когда меньше. Выяснению дат помогают биографические сведения о лицах, включенных в поминания, сопоставление текста СЧМ с вкладными и поминальными записями тех же фамилий в других обителях. В этом отношении лучше всего установлению времени вкладов способствуют памятники Троице-Сергиева монастыря (ТСМ). Их особенностью является «датированность» большинства записей, что в отдельных случаях позволяет определить и время вклада в ЧМ. «Сравнительно-сопоставительный метод» в данном случае оправдан тем, что вклады обычно делались по умершим родственникам, перед уходом в монастырь и нередко в несколько обителей одновременно [34, с. 311]. Датировке вкладов помогают также указания разрядных, родословных книг, иных памятников. В ряде случаев (Табл. 1. № 3, 47, 76, 135 и др.) автору приходилось ориентироваться на записи соседние с датируемой, для которых время определялось более-менее точно. Следует отметить, что указанный подход в случае СЧМ можно использовать

только при отсутствии иных «ориентиров», поскольку, в целом, последовательность записей плохо согласуется с их хронологией. Объясняется это тем, что данный памятник создавался на основе более ранних синодиков. При переписке разновременные поминания «перемешивались», отдельные записи лиц той или иной фамилии «объединялись»⁵.

Всего в СЧМ внесено около 136 поминаний с именами лиц 67 княжеских фамилий (Табл. 1)⁶. Для полноты картины автором учитывались не только записи СЧМ, но и сведения о вкладах в Хозяйственных книгах (ХК1586) [35]. Два из них отмечены в динамике (Табл. 1. № 26, 27), а другие, не предполагавшие «вечного» поминания, рассмотрены ниже только в тексте статьи. К сожалению, установить время удалось далеко не для всех вкладов, и немало случаев «датированы» диапазоном лет. Возможно, дальнейшие исследования позволят внести уточнения в предложенную «хронологию». Ограниченный объем настоящей публикации не дает возможности поместить в статье обоснование датировок для каждой записи. Ниже рассмотрены только несколько примеров, иллюстрирующих проделанную работу. При их отборе автор руководствовался следующими критериями: помещены сведения о всех вкладах, не отмеченных в СЧМ, выявленных по иным памятникам, записи, содержащие биографические сведения о лицах княжеских фамилий, неизвестные по другим источникам, поминания, которые удалось датировать более-менее точно и, напротив, случаи, оценки времени вклада по косвенным данным.

Таблица 1

Хронология вкладов княжеских фамилий
в Чудов монастырь⁷

№	Дата	Поминание
1.	1538–40-е	Л. 178–178 об. Род княж Андреа Лапин Оболенской.
2.	1548–60 (1560)	Л. 174. Кубенских.
3.	1550–1560	Л. 186. Род князей Волконских.
4.	1550 (?)	Л. 187–187 об. Род князя Феодора Михайловича Ушатого Ерославского.
5.	1550	Л. 189. Род князя Никиты Александровича Ростовского.
6.	1550–1560 (1550)	Л. 189 об. Род князя Данила Тулупа Рязолевского. Княгиню Марию, княжну Ефросинию.
7.	1550–1560	Л. 190 об. Род Дорогобужской.
8.	1551	Л. 177. Род князя Ивана Кубенского.
9.	1551	Л. 193 об. Род Бельских князей.
10.	1552	Л. 98 об. Род князя Феодора Прозоровского.
11.	1552	Л. 183–183 об. Род князя Феодора Андреевича Прозоровского.

5 Указанные особенности СЧМ охарактеризованы А.И. Алексеевым [3, с. 14].

6 Княжеские фамилии, существовавшие в Московском государстве, охарактеризованы автором в специальной работе [24].

7 В Табл. 1 отмечены номера листов СЧМ и заголовки поминальных записей по публикации А.И. Алексеева [3], кроме № 26, 27. В отдельных случаях для диапазона лет указан в скобках наиболее вероятный год, у сомнительных дат поставлен (?). В № 6, 21, 73, 81, 102, 108 поминания приведены полностью. В круглых скобках помещен текст, зачеркнутый в рукописи.

№	Дата	Поминание
12.	1550-е или 1670 (?)	Л. 60. Род Прозоровских.
13.	1553–54	Л. 178. Род князя Ивана Хованского.
14.	1560	Л. 128 об. Род князя Симеона Мезецкого. Л. 198 об. Род князя Семена Михайловича Мезецкого.
15.	1562	Л. 187 об. Род княгини Агрипены Сутцкой.
16.	1565–66 (1566)	Л. 88 Род князя Ивана Федоровича Троекурова.
17.	1550–68	Л. 112. Род князя Ивана Ростовского Хохолкова.
18.	1568	Л. 186 об. Род Щетининой.
19.	1568–71	Л. 118 об. Род князя Ивана Дмитриевича Белскова.
20.	1570-е	Л. 76. Род князя Петра Даниловича Пронского.
21.	1570–е	Л. 68. Род по казенном диаке Непеи и княгине Анастасеи Нохтевы. Анастасею.
22.	1572–1580	Л. 178. Род князя Андреа Холмского.
23.	1578	Л. 78. Род князя Емельяна Тюфякина.
24.	1586	Л. 93 об. Род князя Ивановы княгини Петровича. Княгини Марию.
25.	1586	Л. 141. Род князя Василия Васильевича Мосальскова.
26.	1586	Вклад Рождественского монастыря старицы княгини Фетиньи Барятинской.
27.	1586	Вклад Савы Дмитриевича Щербатого по отце.
28.	1589	Л. 139. Род князя Петра Ивановича Хворостинина.
29.	1590 (?)	Л. 103 об. Род князя Андреевой княгини Ивановича Стригина.
30.	1595	Л. 89. Род князя Петра Лобанова Ростовского.
31.	1595–1602	Л. 90. Род князя Ивановы княгини Ирины Засекина.
32.	1598	Л. 133. Род князя Семена Михайловича Ростовского.
33.	1570–1600 (1600)	Л. 125. Род князя Ивана Овчинина.
34.	1600-е	Л. 67 об. Род княгини Анастасеи Туренины.
35.	1580–1600	Л. 72–72 об. Род князя Никиты Васильевича Оболенского Тюфякина.
36.	1580–1600-е	Л. 74 об. Род князя Михаловы княгини Петровича Репнина.
37.	1595–1600	Л. 75 об. Род князя Александра Ивановича Шуйского.
38.	1600-е	Л. 198 об. Род Охлябин.
39.	1600 (?)	Л. 60 об. Род Курлятевых.
40.	1600-е	Л. 75 об. Род князя Ивана Григорьевича Щербатого.
41.	1600-е	Л. 76. Род князя Меркурия Александровича Щербатого.
42.	1600	Л. 84. Род князя Федора Михайловича Ростовского Лобанова. Л. 124 об. (Род князь Федора Михайловича Ростовского Лобанова. Феодосия) ⁸ .
43.	1602	Л. 86. Род князя Федора Михайловича Трубетцкова.
44.	1602	Л. 91. Род князя Ивана Михайловича Глинскова.
45.	1600–1604	Л. 97. Род князя Никитины княгини Васильевича Оболенского Тюфякина.
46.	1600-е	Л. 106 об. Род княгини Анастасеи Туренины.
47.	1600-е	Л. 107. Род князя Федора Андреевича Звенигородцкова.
48.	1600-е	Л. 148 об. Род князя Иосифа Михайловича Щербатого.
49.	1605 (?)	Л. 138 об.–139. Род князя Петровы княгини Михайловича Шеховского.
50.	1607–1608	Л. 82 об. Род князя Петра Буйносова Ростовского.

8 Запись зачеркнута в рукописи (ОР РНБ. Ф. 550. F.IV.194. Л. 124 об. (129 об.)).

№	Дата	Поминание
51.	1608–1609	Л. 44. Род князя Александра Даниловича Приимкова Ростовского.
52.	1610–20	Л. 57. Род князя Ивана Ивановича Дашкова.
53.	1608–1610	Л. 43. Род князя Стефана Ивановича Гагина.
54.	1616	Л. 58 об. Род князя Юрья Петровича Ушатова.
55.	1606–1615	Л. 59. Род князя Федора Пронсково.
56.	1606–1615 (1606)	Л. 59 об. Род князя Михаила Петровича Катырева Ростовского.
57.	1611	Л. 133. Род князь Ивановы княгини Михайловича Катырева.
58.	1611	Л. 92. Род боярина и дворецкова князя Василия Михайловича Мосальска.
59.	1611–15 (1611)	Л. 92 об. Род князя Василия Михайловича Лобанова Ростовского.
60.	1600–1618	Л. 52. Род князя Андрея Трубецкого.
61.	1618	Л. 54 об. Род князя Андрея Трубецкого.
62.	1615–22	Л. 88 об. Род князя Борисовы княгини Никитича Приимкова Ростовского.
63.	1617–21	Л. 114 об. Род князя Григорья Васильевича Тростенска.
64.	1620	Л. 30. Род князя Никиты Андреевича Волконьского. Л. 135 об. Род князя Никиты Андреевича Волконсково.
65.	1620-е (1626)	Л. 136 об. Род князя Василья Васильевича Тюфякина.
66.	1620–22	Л. 125. Род князь Бориса Никитича Приимкова Ростовского.
67.	1622	Л. 28 об. Род князя Федора Ивановича Мстиславского. Л. 31 об. Род князя Федора Ивановича Мстиславского. Л. 71 об. (Род князя Федора Ивановича Мстиславского. Князя Феодора) ⁹ .
68.	1622–26	Л. 144. Род князя Феодора Лукича Щербатова.
69.	До 1626	Л. 101. Род князя Кондрата Щербатого.
70.	1626	Л. 31 об. Род Тростеньских.
71.	1627–44 (1627)	Л. 120. Род князя Феодора Ситцкова.
72.	1626–27	Л. 32 об. Род боярина князя Ивана Васильевича Голицына.
73.	1627–28	Л. 62 об. Род Якова Лукича Щербатого. Князя Иякова убиенаго, князя Феодора, князя Никиту преставися 136 году сентября в 1 день.
74.	1620-е	Л. 55. Род князя Феодора Щербатого.
75.	1626–28	Л. 102. Род князя Василья Пронскова.
76.	1614–30-е	Л. 131. Род князя Ивановы княгини Хворостинина княгини Устинию Васильевны.
77.	1626	Л. 149. Род Долгоруких.
78.	1628	Л. 104. Род Рамодановских.
79.	1633–39 (1636)	Л. 37 об. Род князя Ивана Борятинскова.
80.	1628–29	Л. 37 об. Род князя Дмитрея Петровича Пожарсково.
81.	1629	Л. 29 об. Род боярина князя Афонасья Васильевича Лобанова. Князя Василия, княгиню Соломаниду, князя Афонасия, княгиню иноку Александру, княгиню иноку Софию, княгиню Устину, князя Михаила, князя инока Феодосия (Л. 30) князя Симеона, княгиню иноку Марию, князя инока Патрекия, князя Ивана, Захария, Аверкия убиен, Елену, князя инока Иону, княгиню иноку Марфу. Л. 53. (Род боярина князя Афонасья Васильевича Лобанова. Княгиню иноку Софью, княгиню Устину, князя Афонасия) ¹⁰ .
82.	1630 (?)	Л. 40 об. Род князя Петра Борятинскаго.

9 Запись зачеркнута в рукописи (ОР РНБ. Ф. 550. F.IV.194. Л. 71 об. (76 об.)). Поминание, видимо, было ошибочно «продублировано» при переписке памятки.

10 Запись зачеркнута в рукописи с пометой: «писан впереди» (ОР РНБ. Ф. 550. F.IV.194. Л. 53 (58)).

№	Дата	Поминание
83.	1631	Л. 41 об. Род княгини Анисьи Петровны Шуйской.
84.	1630 (?)	Л. 113 об. Род княгини Марфы Борятинской.
85.	1630–31	Л. 114–114 об. Род князя Бориса Петровича Татева.
86.	1633	Л. 78. Род боярина Михаила Федоровича Кашина.
87.	1633	Л. 36 об.–37. Род боярина князя Дмитрия Михайловича Пожарского.
88.	1633	Л. 86 об. Род князя Луки Осиповича Щербатого.
89.	1633	Л. 140 об. Род князя Володимера Тимофеевича Долгоорукова.
90.	1635 (?)	Л. 33. Князя Григория Тюфякина.
91.	1635 (?)	Л. 145. Род князя Васильевой княгини Трестенской.
92.	1636	Л. 146. Род князя Ивана Петровича Борятинского Маньки.
93.	1636	Л. 126. Род князя Ивана Михайловича Борятинского.
94.	1634–65	Л. 240 об. Род окольного князя Федора Федоровича Волконского.
95.	1626–38 (1638)	Л. 153. Род князя Михаила Васильевича Белосельского.
96.	1630–33	Л. 216. Род князя Андрея князь Иванова сына Львова.
97.	1630–33	Л. 217. Род князя Алексея Ивановича Козловского.
98.	1633–39	Л. 221. Род князя Семена Каркадинова.
99.	1636–37	Л. 229 (235). Род князя Савелия Ивановича Козловского.
100.	1635–37	Л. 230. Род князя Федора Ивановича Щербатого.
101.	1637–38	Л. 230 об. Род князя Василия Петровича Щербатого.
102.	1638	Л. 41. Род князя Ивана Ивановича Шюскаго. Князя инока схимника Ионы.
103.	1638	Л. 66. Род князя Андрея Васильевича Елецкова.
104.	1638	Л. 241 об. Род князя Федора Андреевича Елецкова.
105.	1639	Л. 235 об. Род князя Афанасия Григорьевича Козловского.
106.	1640–42	Л. 30 об. Род боярина князя Дмитрея Михайловича Пожарского.
107.	1644	Л. 253–253 об. Род боярина князя Юрия Андреевича Сицкого.
108.	1645	Л. 26. Лета 7153 ¹¹ месяца февраля в 25 день Род боярина князя Бориса Михайловича Лыкова. Князя Василия, княгиню Ксению, князя Георгия, княгиню Устину иноку, князя Ивана, князя Михаила, убиенна на рати, княгиню Евфимию, иноку Ефросинию схимницу, князя Петра младенца, княжну Агафью младенца, княжну Ирину младенца, княжну Ульянею, князя Ивана младенца, княжну Акилину младенца, Васью иноку, Варсунофью, Марфу, Дарию, князя Емельяна.
109.	1640–45 (1640)	Л. 254. Род князя Ивана Федоровича да князя Льва Волконских Веригиных.
110.	1650–е (1651)	Л. 259 об. Род князя Ивана Федоровича Большого Шаховского.
111.	1649/50	Л. 260. Род князя Фомы Дмитриевича Мезецкова.
112.	1655	Л. 245 об. Род князя Василия Григорьевича Рамодановского.
113.	1655 (?)	Л. 246. Род князя Григория Васильевича Тюфякина.
114.	1647–50	Л. 260 об. Род князей Болховских.
115.	1647–50	Л. 271–272. Род Микулинских Телятевских.
116.	1653–55	Л. 261 об. Род князя Ивана Львовича Мосальского.
117.	1650–е (1654)	Л. 299. Род Гагариных.
118.	1650–1660	Л. 310 об.–311. Род старицы княгини Марфы Волконской.

11 В публикации А.И. Алексеева, вероятно вследствие опечатки, указан 7123 (1615), но в рукописи – 7153 (1645) (ОР РНБ. Ф. 550. F.IV.194. Л. 26 (32)), [3, с. 36].

№	Дата	Поминание
119.	1654–55	Л. 311 об. Род князя Семена Звенигородского.
120.	1655–61	Л. 328 об. Род стольника князя Владимира Ивановича Волконского.
121.	1640–1656 (1655)	Л. 329 об. Род князя Симеона Иоанновича Шелешпанского.
122.	1659–60	Л. 28. Род окольничего князя Семена Петровича Львова.
123.	1662–87	Л. 37. Род князя Матфея, да князя Григория Аболенских.
124.	1664–68	Л. 37 об. Род князя Никиты Яковлевича Львова.
125.	1664	Л. 51 об. Род князя Андрея Федоровича Мосальского.
126.	После 1648 (1664)	Л. 52. Род князя Матфея Ивановича Мышецкого.
127.	1654–55	Л. 318 об. Род князя Алексея Юрьевича Звенигородского.
128.	1608–1670	Л. 140. Род князя Феодора Никитича Трубецкого.
129.	1670	Л. 335. Род князя Матвея Васильевича Прозоровского.
130.	1670	Л. 60. Род князя Семена да князя Матфея Прозоровских.
131.	1670	Л. 103. Род Щербатого князя Симеона.
132.	1670	Л. 336. Род стольника князя Григория Васильевича Оболенского Тюфякина.
133.	1670	Л. 23 об. Род боярыни княгини Екатерины Ивановны Трубецкие.
134.	1670-е (1674)	Л. 334. Род князя Михаила Семеновича Шаховского.
135.	1665–87	Л. 144–144 об. Род князя Ивана Федоровича Волконского.
136.	1686	Л. 53 об. Род князя Ивана Федоровича Волконского.

Горбатье-Суздальские

Первый выявленный автором случай княжеского вклада в ЧМ не включен в Табл. 1. Связан он с фамилией князей Горбатьих. Боярин Михаил Васильевич Горбатьих Кислый скоропостижно скончался весной 1535 г. в Москве после возвращения из похода во время Стародубской войны. Перед кончиной он успел постричься и принять схиму в ЧМ [18, с. 316]. В завещании М.В. Горбатьих предписывал похоронить себя в Суздальском Рождественском соборе. Скорее всего, его воля была исполнена [12, с. 14–17], хотя Т.Д. Панова отметила князя М.В. Горбатьих среди погребенных в ЧМ [16, с. 28]. В ЧМ, согласно завещанию князя, следовало дать 15 руб.¹² В СЧМ поминания по нему нет, что может объясняться утратой большинства записей о вкладах и соответствующих поминаний за первую-вторую трети XVI в.

Нагие-Оболенские

Первым по времени княжеским вкладом, отмеченным СЧМ (Табл. 1. № 1), следует считать данный, по видимому, князем Иваном Андреевичем Нагим Лапиным Оболенским, который «жил у Троицы на Белых Песках», то есть постригся в Троицком Белопесоцком монастыре вблизи Каширы [21, ч. 1, с. 216], [36, с. 203–204]. В эту обитель он «вложил» вотчину в Коломенском уезде. Жалованная царская грамота на нее была оформлена в 1558 г. [15, с. 151–152]. Вклад от него в ЧМ мог поступить в 1538–1540 гг. Указанный временной промежуток определяется по датам двух его вкладов в ТСМ: 2 марта и 1 сентября 1538 г. [7, с. 58].

Тулуповы

Интересна поминальная запись князя Д. Тулупа Ряполовского (Табл. 1. № 6). Князь Данило в «Бархатной книге» не указан [21, ч. 2, с. 83], но генеалог XIX в. Г.И. Студенкин, составлявший роспись Тулуповых для «Русской родословной книги» А.Б. Лобанова-Ростовского, указал его сыном князя Ивана Васильевича Тулупова Немого с пометой «в черницах» [14, с. 298]. Вероятно, источником этих сведений послужил список с «Летописной редакции» родословной книги, в которой указан князь Данила «в черницах» [20, с. 39]. Поскольку эта редакция датирована М.Е. Бычковой 40–60-ми гг. XVI в. [5, с. 26–31] и в период ее создания князь Данило уже принял монашество, то вклад, данный им в ЧМ предположительно по жене и дочери, можно датировать 1550–1560 гг. По причине «ухода из мира» он не упоминался в Дворовой тетради, разрядах 1550-х [29, с. 41]. Указанный факт дает основание отнести его вклад в ЧМ к 1550 г. Место пострижения Д. Тулупова определенно назвать сложно. Это мог быть ЧМ или другая обитель (например, Суздальский Спасо-

12 «...приказщики мои дадут в Суздаль, где мое тело грешное погребут, в собор Пречистой по мне и по наших родителей село Павловское. А на Москве приказщики мои дадут к Михайлову Чюду да к Олексею чудотворцу пятнадцать рублей» [2, с. 91–92].

Евфимьев монастырь).

Судские

Вклад в ЧМ княгини Агрипены (Аграфены) Судской по дочери княгине Феодоре, бывшей женой князя Семена Дмитриевича Палецкого (Табл. 1. № 15) можно датировать 1562 г., поскольку тогда же ею был дан аналогичный вклад (100 руб.) в ТСМ¹³.

Ногтевы-Суздальские

Одна запись СЧМ относится к младшей фамилии Суздальских Рюриковичей князьям Ногтевым (Табл. 1. № 21). В ней указана супруга князя Ивана Семеновича княгиня Анастасия, что устанавливается из памятника ТСМ. 13 июля 1568 г. в эту обитель поступил поминальный вклад 50 руб., который дала «княгиня Настасия князь Ивана Семеновича Ногтева» [7, с. 126]. На сколько княгиня Анастасия пережила супруга определить сложно. Заголовок записи СЧМ «Род по казенном диаке Непеи и княгине Анастасеи Нохтевы» указывает на ее происхождение из дьяческой фамилии. Дьяк Осип (Иосиф) Григорьев Непея служил в 1550-х–1570-х гг. [6, с. 135]. В материалах Н.П. Лихачева о родственных связях княжеских фамилий с семьями дьяков О. Непея и князя Ногтевы не упоминаются [13]. Нет сведений об их родстве и в специальном исследовании А.Ю. Савосичева [23]. Вклад в ЧМ, обеспечивавший поминание Анастасии Ногтевой, вероятно, поступил в 1570-х гг. Возможно, его сделал сам О. Непея. В другой записи СЧМ «Род казенного диака Иосифа Непеи» упоминаются Анастасия и инока Анастасия, но титул в обоих случаях отсутствует¹⁴.

Шестуновы

В СЧМ князья Шестуновы не упоминаются, но в ХК1586 отмечен вклад князя Федора Дмитриевича 12 июня 1586 г. 5 руб. братье на корм на крещение дочери княжны Акулины. Незадолго перед этим 8 июня он вернул ЧМ долг 100 руб., взятый в 7093 (1585/86) г. Возможно, заем был связан с его участием в посольстве и переговорах со шведами осенью 1585 г. [10, т. 10, стб. 31]. Через год 12 июня 1586 г. князю Ф.Д. Шестунову был послан «на благословение образ окладной Олексея Чюдотворца...на крещение дочери его Акилины» [35, с. 48, 145]. Вклады Ф.Д. Шестунова были недостаточными для «вечного» поминания и давались с иной целью.

Шуйские

В ХК1586 отмечен 1585/86 г. вклад князя Ивана Петровича Шуйского по «семье» княгине Марье «кубок серебрян двоичат позолочен сверху и внутри... Весу в кубке девять гривенок и тритцать шесть золотников. И за тот вклад семью его княгиню Марью в большой в литеиной и в братцкой и в кормовые книги написали, и душу ее нам в заупокойных молитвах поминати, и корм на братью на ее преставление ставити ежегод безпереводно февроля в 3 день на память Семиона Богоприемца и Анны Пророчицы» [35, с. 44–45]. Этот вклад обусловил запись в СЧМ (Табл. 1. № 24). Хотя фамилия и боярский чин князя Ивана не указаны, но сведения ХК1586 позволяют с большой вероятностью «отождествить» его с известным военачальником, наиболее видным из князей Шуйских в 1580-х гг. боярином Иваном Петровичем.

Другая запись относится к князю Александру Ивановичу Шуйскому (Табл. 1. № 37). Брат будущего царя Василия князь Александр мог дать вклад в ЧМ по дяде князе В.Ф. Скопине, умершем около 1595 г. [22, т. 18, с. 593]. Сам Александр умер около 1601 г. [22, т. 23, с. 505–506]. Следовательно, вклад мог быть им дан в 1595–1600 гг.

Последняя запись Шуйских в СЧМ (Табл. 1. № 102) относится к февралю 1638 г., когда скончался последний князь этой фамилии боярин Иван Пуговка, принявший перед кончиной иночество и схиму¹⁵.

Мосальские

В СЧМ записано 4 поминания князей Мосальских (Табл. 1. № 25, 58, 116, 125).

В ХК1586 отмечен 7 марта 1586 г. крупный денежный вклад 100 руб. князя «Василиска» Васильевича Мосальского [35, с. 41]. При жизни князя надлежало «за его здравие Бога молити». Вкладчика, если бы он изъявил желание, следовало «постричи и в келье устроити, и покоити его до его живота как и протчую свою братию. А как бог по душу его сошлет, и нам его за тот вклад в Чудове монастыре погresti честно и имя его в братцкой и во вседневной сенаник написати, и душу его в заупокойных молитвах поминати, и на его преставление корм на братью ставити ежегод безпереводно. И родители его в братцкой и во вседневной сенаник написали». Вклад можно датировать 1586–88 гг. В Боярском списке 1589 г. у имени князя Василия помечено: «В деревне, болен. Не быть, а взять с него людей по приговору» [32, с. 215]. Ве-

13 5 июня 1562 г. «Княгиня Огрофена князь Ивана Федоровича Суцкого по дочери княгине Феодоре князь Семенов Палецкого» [7, с. 67].

14 «Род казенного диака Иосифа Непеи. Инока Геннадия, Анастасию, Иосифа, инока Паисея, иноку Анастасию, Марию, иноку Евпраксею, Дарью» [3, с. 57].

15 Постригся 28.11.1637; умер в феврале 1638 г. [38, с. 457].

роятно, вскоре он скончался [8, с. 196, 203].

Вторая запись (Табл. 1. № 58) связана с князем Василием Михайловичем Рубцом Мосальским, поскольку упоминает о его чине боярина и дворецкого, которых никто другой из Мосальских не имел. Как ревностный сторонник первого Самозванца В.М. Мосальский получил от него боярство в 1605 г. Умер он около 1611 г. [8, с. 138–139].

Указанный в третьей записи СЧМ (Табл. 1. № 116) князь Иван Львович Клубков Мосальский в 1631/32 г. был воеводой в Галиче. Он служил в чине московского дворянина [17, с. 476] и скончался между 1653–55 гг., поскольку его поместья в 1655 г. были отданы племянникам [8, с. 241]¹⁶. Следовательно, тогда же вклад по нему мог поступить в ЧМ.

Четвертая запись (Табл. 1. № 125) касается князя Андрея Федоровича Литвинова Мосальского. В 1611 г. он ездил под Смоленск от Семибоярщины и убеждал короля Сигизмунда идти к Калуге на Лжедмитрия II [8, с. 198–199], [10, т. 12, прим. 703, стб. 126–127]. Окольничество он получил 25.07.1635 г. и умер в 7072 (1663/64) г. [38, с. 405]. Его поминальную запись в СЧМ можно датировать 1664 г.

Барятинские

В ХК1586 отмечен 6 мая 1586 г. вклад «Рождественно-го монастыря старицы» княгини Фетины Барятинской (Табл. 1. № 26) «образ штипядной Благовещения пречистой богородицы... И за тот ее вклад написали в сенаник четырнатцать имян родителей ее. А как бог по ее душу сошлет, и нам ее за тот же вклад в Чюдове монастыре похоронити и имя ее в братцкои сенаник написати, и душу ее в заупокойных молитвах поминати» [35, с. 46]. В СЧМ внесено пять поминаний Барятинских (Табл. 1. № 79, 82, 84, 92, 93), содержащих одно-два имени, что указывает на небольшие вклады в ЧМ, но запись с 14 именами «родителей» княгини Фетины отсутствует.

Мстиславские

«Индивидуальное» поминание (Табл. 1. № 67) последнего из князей Мстиславских боярина князя Федора

Ивановича можно датировать временем его кончины (19.02.1622 г.) [38, с. 414].

Татевы

Вклад, обусловивший поминальную запись Татевых (Табл. 1. № 85) можно датировать 1630–31 гг. Время вклада, «идентификацию» указанных в СЧМ лиц легко осуществить по памятникам ТСМ. В эту обитель, в которой располагалась усыпальница Татевых [31, с. 29–30], в 1630 г. было сделано несколько значительных вкладов вдовой Б.П. Татева княгиней Марией Михайловной (по происхождению княжной Лыковой)¹⁷. В поминальной записи СЧМ указаны: супруг княгини князь Борис, убитый в бою 3 мая 1607 г. под Калугой, их сыновья Федор и Иван (молитвенное имя Сергей),¹⁸ скончавшиеся почти одновременно в 1630 г.,¹⁹ дочь Мария, умершая в начале того же 1630 г.²⁰

Лыковы

Значительный вклад, судя по большому числу имен в поминании, был внесен в ЧМ боярином князем Б.М. Лыковым (Табл. 1. № 108). Его родитель князь Михаил Юрьевич указан как «князь Михаил, убиенный на рати» (погиб под крепостью Сокол в 1579 г.) [36, с. 246–249]. В поминании Б.М. Лыкова указано много имен князей и княжон, умерших в младенчестве. По-видимому, это его дети. Сам боярин князь Борис Михайлович скончался, не оставив потомства, 2.06.1646 г. [38, с. 409]. Отсутствием прямых наследников объясняются его крупные вклады в ЧМ, иные обители [36, с. 246–249]. В отличие от других вкладов в ЧМ, у данного Б.М. Лыковым, поставлена дата 25 февраля 7153 (1645) г.

Гагарины

Датировать вклад Гагариных, обусловивший запись в СЧМ князя Силы (Табл. 1. № 117), сложно, поскольку в их родословной князей с таким именем четверо и все носили отчество Иванович [21, ч. 2, с. 65–68]. Скорее всего, в СЧМ отмечен князь Сила Иванович, скончавшийся около 1647 г. Сохранилось «дело о записи за Марией Михайловой дочерью Хметевского, вдовой князя Силы Иванова сына Гагарина, по данной ее брата Астафия Михайлова сына Хметевского ее приданой вотчины» пустоши Ла-

16 Около 7161 (1652/53) г. он был по болезни от службы отставлен [4, с. 251].

17 «По князе Федоре Борисовиче Татеве дядя ево боярин князь Борис Михайлович Лыков да брат ево князь Иван Борисович Татев... 100 рублей да 7 коней... по цене все за 70 рублей... 1630 апреля 26» [7, с. 77].

18 5 июня 1630 г. «Княгиня Марья Михайловна Татева по сыне своем князе Сергие, прозвище Иване Борисовиче Татеве... аргмак бур... конь темносер... иноходец... по цене все 100 рублей. И за тот вклад тело сына ее князя Сергиево погребли у живоначальные Троицы» [7, с. 77].

19 В Боярском списке 1629/30 г. отмечено: «Стольники... (Князь Федор да) – (в Вязьму). 138-го, апреля в 18 день умре – (князь Иван) – 138-го, мая в 26 день умре – (князь Борисов сын Татев)» [17, с. 329].

20 Князь Иван и Федор Борисовичи Татевы «по сестре своей княжне Марье Борисовне» внесли в ТСМ 50 руб. 6 февраля 1630 г. [7, с. 77].

зареву в Каменском стане Дмитровского уезда (1647 г. февраля 7 – марта 12) [9, с. 1010–1011]. Возможно, Марья, пережившая на несколько лет супруга, постриглась и приняла схиму под именем Марфы. Согласно ее воле в ЧМ мог поступить вклад в 1650-х гг., обеспечивший запись ее и мужа в СЧМ. Отмеченное предположение косвенно подтверждает вклад в ЧМ Евстафия (Астафия) Хметевского. В соответствующую поминальную запись были включены князь Сила и княгиня Марфа схимница²¹.

Хилковы

В ХК1586 отмечен вклад 5 руб. для «вписи в сенаник за князя Володимера за Хилкова» [35, с. 43], но в СЧМ записи князей этой фамилии отсутствуют. Внесенная сумма была недостаточной для «вечного» поминания и, скорее всего, по истечении определенного времени оно было вычеркнуто. Загадку представляет также личность самого князя Владимира, не указанного в родословной Хилковых [21, ч. 2, с. 77–79].

Одоевские

В ЧМ была погребена 4.01.1693 г. княгиня Ульяна Ивановна, вдова стольника Алексея Никитича Одоевского. Записи с ее именем в СЧМ нет, что объясняется прекращением ведения синодика к этому времени [3, с. 13]. Т.Д. Пановой отмечено также погребение в ЧМ князя Якова Никитича Одоевского 9.08.1697 г. [16, с. 49, 50].

Куракины

В ЧМ были похоронены в 1625–1684 гг. несколько князей и княгинь Куракиных, но соответствующих записей в СЧМ нет. Эта обитель была их усыпальницей и в XVIII в. [16, с. 37, 41, 44, 46, 50, 51, 54, 58, 59, 61, 67–68].

Из-за отсутствия дополнительных сведений и заголовка поминание «княгиню иноку схимницу Улею, Елену схимницу, княжну Анну девицу, во иноцех князя Алексея, иноку княгиню Феодосью, иноку Елену схимницу» не удалось связать с какой-либо фамилией. А.И. Алексеевым оно отнесено к заголовку «Род Федорова сына Огорева» [3, с. 89]. Согласно «родословной легенде» предок Огаревых «мурза честен именем Муталамет, прозвище Огар» выехал из Золотой Орды на службу к великому князю Александру Невскому и крестился в православную веру [37, с. 300–303]. В XVI – первой трети XVII в. Огаревы числились в московских дворянах или в «служилых городах». Их социальный статус не был зна-

чительным. Земельные владения Огаревых включали небольшие поместья и вотчины в Медыньском, Костромском, Вологодском, Московском, Боровском, Дмитровском и других уездах [33, с. 164–165]²². Несмотря на невысокое общественное положение они могли породниться с какой-либо княжеской фамилией. С другой стороны, большое число титулованных имен в поминальной записи СЧМ нехарактерно для подобных случаев и вопрос о ее принадлежности к нетитулованной или княжеской фамилии нельзя считать решенным.

Еще две записи с утраченным заголовком содержат имена князей, княгинь, княжон, но относятся они к нетитулованной или княжеской фамилиям, автору установить не удалось [3, с. 97–98, 166].

Более чем в 80 записях СЧМ поминания князей встречаются у нетитулованных родов (Морозовы, Захарьины-Юрьевы-Романовы, Траханиотовы, Стрешневы, Воейковы, Плещеевы, Хлоповы, Унковские, Измайловы, Бутурлины, Грамотины, Вельяминовы, Сукины, Апраксины, Пивовы, Клешнины, Безобразовы и др.), что указывает на родство с княжескими фамилиями [3, с. 32–194]. Выше рассмотрен подобный случай Хметевских и князей Гагариных, отразившийся в записях СЧМ. Выяснение, с кем из князей породнились лица нетитулованных фамилий, требует специальной работы, выходящей за рамки настоящей статьи, и не во всех случаях для этого имеется достаточно данных²³.

В сохранившихся актах ЧМ почти не упоминаются княжеские земельные пожалования²⁴. Это можно объяснить отчасти мерами правительства по ограничению роста монастырского землевладения. Большинство поминаний в СЧМ были обусловлены денежно-вещевыми вкладами. О некоторых из них, сохранившиеся в ХК1586, сведения приведены выше. Данный вывод, конечно, требует уточнения и обоснования в рамках специального изучения происхождения и эволюции вотчинных комплексов ЧМ в разных уездах. Все же, по аналогии с другими обителями можно констатировать, что большинство княжеских вкладов делалось деньгами и вещами, а земли отдавались редко [27, с. 359–360], [30, с. 142].

Среди княжеских фамилий, записанных в СЧМ, преобладают первостепенные, но есть несколько малозначительных – князья Мышецкие, Болховские и др. (Табл.

21 «Род Евстафия Хметевскова. Ионы схимника, Евдокеи, Михаила, Евдокеи, Григория, Мавры, князя Силы, княгиню Марфу схимницу. Парасковии, Иоанна, Лазоря» [3, с. 185].

22 ОР РНБ. Ф. 550. F.IV.427. Писцовая книга. Л. 118 об.–119 об.; 205–207; 247 об.–249 об.; 273 об.–274; 282–284.

23 «Расшифровка» одной из подобных записей на примере поминания Годуновых приведена А.И. Алексеевым [3, с. 184, прим. 926].

24 Единственный пример 1556/57 г., относящийся к князьям Тростенским, не был «княжеским», поскольку обеспечивал поминание нетитулованных Лелечиных [11, с. 116–118, 120].

1. № 114, 126). Вкладчиками ЧМ были лица входившие в состав Государева двора, часто бывавшие в Москве. В отдельных случаях сохранились сведения о вкладах, данных в ЧМ, но соответствующих записей в СЧМ нет. Примерами утраты значительной части поминаний могут служить рассмотренные выше случаи княгини Фетиньи Барятинской, князя С.Д. Щербатого.

В СЧМ почти не упоминаются фамилии князей кабардинских, ногайских, татарских, хотя в крупные монастыри князья Шейдяковы, Черкасские и др. вклады давали. Является указанное обстоятельство случайностью или нет – определенно решить сложно. Как исключение следует отметить запись в СЧМ «Род князя Феодора Мелегдаировича» (Долголяцкого). Казанский царевич князь Федор был связан свойством с ветвью князей Ростовских и удельных князей Волоцких [3, с. 109].

Немало поминаний княжеских фамилий содержат имена князей, княжон, умерших в младенчестве и не попавших в родословные. Эти сведения уникальны, поскольку их нет в других источниках. Столь же ценны данные о составе женской части фамилий.

Можно констатировать, что временной диапазон княжеских вкладов в ЧМ охватывает 1538–1680-е годы и наибольшее их количество пришлось на период 1586–1655 гг. (Табл. 1. № 24–121). Указанная динамика не согласуется с аналогичными «показателями» по другим обителям, в которых максимум княжеских вкладов отмечен во второй трети XVI в., а в последних десятилетиях XVI – первых XVII в. – существенный спад, и с середины 1620-х гг. – новый подъем [25, с. 61], [27, с. 359], [30, с. 133]. Скорее всего, «своеобразие» динамики ЧМ отражает плохую сохранность данных о княжеских вкладах за первую-вторую трети XVI в. Иными словами, до нас дошли сведения примерно о 30–35% вкладов и обусловленных ими поминаниях. Вместе с тем, нельзя исключить другие объяснения данного факта [3, с. 10]. Для более основа-

тельной его интерпретации необходимо специальное изучение вкладов княжеских фамилий в столичные монастыри и сопоставление их с данными по ЧМ и другим обителям Московского государства. Возможно, в сравнении с «региональными» столичные монастыри имели особенности, отразившиеся в динамике княжеских вкладов, составе вкладчиков.

В настоящей работе вопрос «идентификации» по родословным лиц, включенных в поминания СЧМ, освещен мало, поскольку основная цель заключалась в датировке записей. А.И. Алексеев отчасти решил эту задачу в комментариях к публикации текста данного памятника, но немало неясных случаев осталось. Автор надеется в будущем посвятить этой проблеме отдельные работы. Заслуживают специального исследования процессы формирования и эволюции «вотчины» ЧМ, кратко охарактеризованные А.И. Алексеевым [3, с. 9]. Особым сюжетом может стать изучение деятельности архимандрита Левкии в середине XVI в. [3, с. 10]. Наряду с работами С.Н. Богатырева, Т.Д. Пановой, А.В. Антонова, С.Н. Кистерева и др., посвященных отдельным памятникам ЧМ, несомненно, важное значение для исследователей имеет публикация текста СЧМ, осуществленная А.И. Алексеевым. Опыт плодотворного использования данных этого ценнейшего источника при изучении биографий князей Оболенских содержит монография О.И. Хоруженко [36, с. 200, 216].

В отечественной исторической науке успешно развивается направление по изучению истории монастырей Русского государства. Объектами исследования историков разных поколений стали обители, имевшие общерусское значение, и «региональные». ЧМ в данном перечне отсутствует, но к его памятникам на протяжении десятилетий существует устойчивый интерес ученых и можно надеется на появление со временем специально посвященного ему исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акты социально-экономической истории Северо-Восточной Руси. М., 1964. Т. 3.
2. Акты Суздальского Спасо-Евфимьева монастыря 1506–1608 гг. / Сост.: С.Н. Кистерев, Л.А. Тимошина. М., 1998.
3. Алексеев А.И. Синодик Чудова монастыря в Московском Кремле // Вестник церковной истории. М., 2019. Вып. 3/4 (55/56). С. 5–239.
4. Белоусов М.Р. Боярские списки 1645–1667 гг. как исторический источник. Казань, 2008. Т. 1.
5. Бычкова М.Е. Родословные книги XVI–XVII вв. как исторический источник. М., 1975.
6. Веселовский С.Б. Дьяки и подьячие XV–XVII вв. М., 1975.
7. Вкладная книга Троице-Сергиева монастыря. М., 1987.
8. Власьев Г.А. Потомство Рюрика. Материалы для составления родословий. СПб., 1906. Т.1. Ч. 1.
9. Записные вотчинные книги Поместного приказа 1626–1657 гг. М., 2010.
10. Карамзин Н.М. История государства Российского. М., 1989. Кн. 3. Т. 9–12.
11. Кистерев С.Н. Акты Московского Чудова монастыря 1507–1606 годов // Русский дипломатарий. Вып. 9. М., 2003. С. 59–234.
12. Курганова Н.М. Страницы истории некрополя города Суздаля. М., 2004.

13. Лихачев Н.П. Родственные связи княжеских фамилий с семьями дьяков. ИРГО. СПб., 1900. Вып. 1. Отд. I. С. 114–119.
14. Лобанов-Ростовский А.Б. Русская родословная книга. СПб., 1895. Т. 2.
15. Описание грамот Коллегии экономии. К–Р / [подгот. А.В. Антонов]. М., 2018.
16. Панова Т.Д. Некрополи Московского Кремля. М., 2010.
17. "Подлинные" боярские списки 1626–1633 годов: сборник документов / сост. Е.Н. Горбатов. М., 2015.
18. Полное собрание русских летописей. Т. 26. М., 1959.
19. Полное собрание русских летописей. Т. 34. М., 1978.
20. Редкие источники по истории России. Вып. 2. М., 1977.
21. Родословная книга князей и дворян российских и выезжих..., которая известна под названием Бархатной книги. М., 1787. Ч. 1–2.
22. Русский биографический словарь. Т. 18. Сабанеев–Смыслов. СПб., 1904; Т. 23. Шебанов–Шютц. СПб., 1911.
23. Савосичев А.Ю. Дьяки и подьячие XIV–XVI веков: дисс. док. ист. наук: 07.00.02. Орел, 2015.
24. Сергеев А.В. Княжеские фамилии Московского государства XVI–XVII вв.: количество, время существования, социальный статус. // Клио. 2018. № 2. С. 39–49.
25. Сергеев А.В. Письменные памятники Ярославского Толгского монастыря как источник биографических сведений о представителях княжеских фамилий Московского государства XVI–XVII вв. // История и культура Ростовской земли. 2017. Ростов, 2018. С. 45–62.
26. Сергеев А.В. Представители княжеских фамилий XVI–XVII в. во вкладных и кормовых монастырских книгах из коллекции А.А. Титова // История и культура Ростовской земли. 2014. Ростов, 2015. С. 75–84.
27. Сергеев А.В. Представители княжеских фамилий Московского государства XVI–XVII веков во вкладных книгах Иосифо-Волоколамского монастыря // Преподобный Иосиф Волоцкий и его обитель: Сб. статей. Вып. 4. М., 2017. С. 326–374.
28. Сергеев А.В. Сведения о представителях княжеских фамилий Московского государства XVI–XVII вв. в письменных памятниках Чудова монастыря // Комплексный подход в изучении Древней Руси. Сборник материалов X Международной научной конференции (9–13 сентября 2019 г., Москва, Россия). Приложение к журналу «Древняя Русь. Вопросы медиевистики». М., 2019. С. 181–182.
29. Сергеев А.В. Стародубские Юриковичи в Тысячной книге 1550 г. и Дворовой тетради начала 1550-х гг. // Клио. 2018. № 8. С. 36–48.
30. Сергеев А.В. Троице-Сергиев монастырь и княжеская аристократия Московского государства в XVI–XVII в.: виды и динамика вкладов // Троице-Сергиева Лавра в истории, культуре и духовной жизни России: материальные свидетельства духовной культуры. Сборник материалов IX международной конференции 16–17 октября 2014 года. Сергиев Посад, 2016. С. 132–143.
31. Список погребенных в Троицкой Сергиевой Лавре, от основания оной до 1880 года. Нижний Новгород, 2012.
32. Станиславский А.Л. Труды по истории государева двора в России XVI–XVII вв. М., 2004.
33. Шашевский Е.Д. Землевладение московского дворянства в первой половине XVII века. Нижний Новгород, 2012.
34. Стрельников С.В. Особенности редактирования вкладных и кормовых книг Ростовского Борисоглебского монастыря // Опыт по источниковедению. Древнерусская книжность: редактор и текст. СПб., 2000. Вып. 3. С. 305–322.
35. Хозяйственные книги Чудова монастыря 1585/86 г. / Сост. С.Н. Богатырев. М., 1996.
36. Хоруженко О.И. Историческая география Оболенского уезда XVII–XVIII веков. М., 2019.
37. Шабаяев Л.Е. Родословные росписи, поданные в Палату родословных дел в конце XVII в. // Российская генеалогия: научный альманах. Вып. 7. М., 2020. С. 269–423.
38. Poe M. The Russian Elite in the Seventeenth Century. Helsinki, 2004. Vol. 1.

© Сергеев Антон Вадимович (sergeev1967@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОРГАНИЗАЦИЯ АДМИНИСТРАТИВНОГО СТАТИСТИЧЕСКОГО УЧЕТА В КАЗАХСТАНЕ В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Скопа Виталий Александрович

*Д.и.н., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул
sverhtitan@rambler.ru*

ORGANIZATION OF ADMINISTRATIVE STATISTICS IN KAZAKHSTAN IN THE LAST THIRD OF THE XIX - EARLY XX CENTURIES

V. Skopa

Summary: The article discusses the issue of the organization of statistical institutions within the territorial boundaries of Kazakhstan in the last third of the XIX - early XX century. In the course of the study, it was determined that the organization of statistical committees in the national outskirts began much later than in the inner provinces of the empire. On the basis of archival materials, the author analyzes the mechanisms of interaction between regional authorities and the central department - the Ministry of Internal Affairs. The features and specifics of the design of statistical committees in the region are disclosed. The statistical work of administrative structures, significant for the province, is shown, represented by statistical accounting, census of the nomadic and sedentary population, their occupations and life.

Keywords: Kazakhstan, nomadic population, census, statistical committee, accounting.

Аннотация: В статье рассматривается вопрос об организации статистических учреждений в территориальных границах Казахстана в последней трети XIX – начале XX века. В ходе исследования определено, что организация статистических комитетов в национальных окраинах началась значительно позже, нежели во внутренних губерниях империи. На основе архивных материалов проанализированы механизмы взаимодействия региональных властей и центрального ведомства – Министерства внутренних дел. Раскрыты особенности и специфика оформления статистических комитетов в регионе. Показаны значимые для провинции статистические работы административных структур, представленные статистическим учетом, переписью кочевого и оседлого населения, их занятий и быта.

Ключевые слова: Казахстан, кочевое население, перепись, статистический комитет, учет.

Процесс оформления административной системы статистических служб в Российской империи был растянут на несколько десятилетий. Во многом это объяснялось развитием и оформлением статистической науки, оформлением практики работ, а также процессом реформирования административных структур, вызванных преобразованиями Александра I. Административно-территориальное расширение Российского государства заставляло действующие власти организовывать на регулярно-системной основе формирование статистических данных, имеющих ликвидность и верификацию, к тому же политические и экономические интересы империи к геополитическому пространству, а также интерес к соседним народам требовали более глубокого изучения их жизни, быта и нравов. Особенностью жузов являлось и то, что данная территория имела важный стратегический интерес, как отмечали исследователи «Степи Казахстана представляли собой ключи и врата ко всем азиатским странам и землям» [1, с. 21].

Принципиальной и отличительной особенностью организации и развития статистических учреждений в Казахстане важно обозначить их позднее развитие в сравнении с внутренними губерниями империи. Вопрос о создании статистических учреждений в территориальных границах рассматриваемого региона вызревал дли-

тельные годы. Регулярные запросы на статистический материал заставляли местную администрацию активизировать процесс оформления самостоятельного органа, который бы организовывал, проводил и верифицировал полученные статистические сведения.

Весь период оформления статистических комитетов в территориальных границах рассматриваемого региона, начиная от переписки и заканчивая функционированием статистических структур, возможно разделить на три этапа, каждый из которых имеет свои особенности и специфику.

Так, первый этап, основываясь на выявленный исторический материал, представляется возможным датировать 60-70-ми годами XIX века, который включает в себя длительную переписку между региональными властями и центральными ведомствами, а также системное обоснование важности статистических служб в системе организации управления региональными властями. Первоначально это касалось Акмолинского и Семипалатинского комитетов, несколько позже Уральска и Тургайска, а самый последний комитет, который был образован - Семиреченский.

Отправным документом, который являлся основани-

ем к организации комитетов в регионах, можно считать «Положение о губернских и областных комитетах», вышедшее в 1860 году. Данное положение регламентировало организацию, состав служащих, а также направления деятельности. Особенностью национальных окраин являлось то, что министерство внутренних дел дополнительным письмом поясняло, что «основные положения документа могут быть скорректированы сообразно с местными обстоятельствами» [2, л. 71]. Пояснение-рекомендация имела важное значение с точки зрения административного лавирования под имеющиеся условия. Первоочередная переписка между провинцией и центром сводилась к прояснению важности и нужности статистических служб, а также всесторонним обоснованием скорейшего открытия структуры (комитета) как самостоятельной единицы. Анализируя делопроизводственные документы, следующий важнейший вопрос, который находил место в регулярной переписке – финансовая сторона дела. Региональный чиновничий аппарат постоянно акцентировал проблему – на какие средства будут содержаться комитеты [3, 4, 5]. Так, в отношении Акмолинского и Семипалатинского статистических комитетов в качестве альтернативного решения предлагалось «выделение средств из земских сборов Томской губернии в размере двух тысяч рублей» [2, л. 81; 4, л. 34]. Но, эти средства так и не были выделены.

Самостоятельный вопрос, который находил отражение в рапортах губернатора, касался кадрового обеспечения. Данная проблема во многом определялась тем, на какой основе будут привлечены кадры, каково будет их количество и их функциональное закрепление. Ведь положение определяло непреходящих членов, которые формально входили в состав комитета как руководители ведомств; действительных членов, которые должны быть на штатной основе и были основной движущей силой в формировании статистических данных; почетных членов – лица, заинтересованные в изучении своего края. Отдельной самостоятельной фигурой являлся секретарь комитета, от организаторских способностей которого зависело очень много. На него возлагалось и вести переговоры с властями, и формировать членский состав, и организовывать статистические кампании. Весьма интересной представляется переписка начальника губернии с министерством внутренних дел по части кадрового обеспечения «в области не предвиделось большого числа действительных членов, могущих быть полезными своими трудами и не нуждающихся в вознаграждении» [6, л. 53]. А это в свою очередь заставляло «активизировать поиск лиц, которые могли быть полезными и нужными для статистического дела» [6, л. 57]. Таким образом, нерешенность финансового вопроса не позволяла решить проблему кадров, а вместе с тем это затягивало переписку между провинциальным руководством с центральными ведомствами, в первую очередь

с МВД, ключевым аспектом которой являлись прошения «о скорейшем открытии комитета» [6, л. 61-62].

В Уральске и Тургайске сложность в комплектовании сведений заключалась еще и в том, что материал собирался не только по губернскому правлению, но и по войсковому, где отчетность формировалась строго по формам военного ведомства. Регулярные запросы из центра на статистические сведения по региону приводили к хаотической компиляции цифр по разным годам. Во многом к организации статистических комитетов в областях Казахской степи подтолкнула практическая нерешенность переписных дел. Регулярные запросы МВД по статистическим формам приводили в замешательство региональные власти, заставляли их изыскивать любые возможности хоть что-то представить по вверенной им территории. Острая необходимость в статистическом комитете чувствовалась весьма остро. Так, при военном губернаторе в Тургайской области А.К. Генсе, который прибывал в должности с 1877 года по 1878 года, была предпринята попытка собрать сведения о населении и его занятиях по системе однодневных переписных кампаний [7, с. 6-7]. С этой целью были разосланы бланки для заполнения их каждым домохозяйном отдельно. Общее количество бланков составляло более 60 тысяч [8, л. 29]. Но как показало время, первый опыт окончился неудачей: «областному правлению была не под силу обработка всех материалов, так как для этого требовалось произвести большое количество подсчетов, и без специального статистического органа нельзя было обойтись» [8, л. 34].

Регулярные запросы центральных ведомств и региональная потребность в адекватных статистических данных заставляли изыскивать любую возможность хотя бы в организации статистического стола [9, л. 243]. Руководство областей прекрасно осознавало необходимость переустройства действующей административной системы. В ноябре 1878 г. губернатор Тургайской области вынужден был обратиться в МВД с ходатайством об учреждении данной структуры. Вскоре ведомство вынесло решение – «сделать это не представляется возможным, так как в области нет земских сборов, на содержание которых можно его отнести» [9, л. 257].

С наплывом переселенцев, с развитием капитализма потребность в статистических данных стала возрастать. В 1891 г. ходатайство вновь было возбуждено, но теперь уже об открытии комитета [10, с. 18]. В результате длительной переписки и убедительных аргументов со стороны местных властей 20 декабря 1894 г. комитет был учрежден. Его открытие состоялось в Оренбурге 28 февраля 1895 г. [8, л. 173] Фактически, только к концу 70-х годов XIX столетия – в Акмолинской и Семипалатинской областях, а к 90-м годам того же века в Семиреченской,

Тургайской и Уральской, появляется положительный результат в организации статистических структур.

Второй этап, можно обозначить как процесс оформления структурных единиц. Учитывая сложности и противоречия в части кадров и финансов, оформление комитетов носило весьма затяжной характер. В тоже время, появившиеся средства позволили сформировать костяк комитетов, от которых во многом зависела вся работа по части статистики, а чуть позже и социокультурного изучения региона. По данным отчетов секретарей комитетов можно представить членский состав следующим образом. Так, к 1888 году общий состав Акмолинского комитета – 28 чел., Семипалатинского – 24 чел. [3, л. 71; 6, л. 39]. К тому же в штат статистических комитетов помимо выше обозначенного числа входили секретарь, счетчик, казначей, сторож, рассыльный, а иногда и швейцар. К началу XX века численность членов комитетов была значительно выше. К 1903 году Акмолинский насчитывал более 72 чел., Семипалатинский 84 чел., Тургайский 64 чел., Уральский 61 чел. [11].

В отдельных случаях начальники области сами подключались к формированию структуры. Так, в Тургайске благодаря личным усилиям начальника области к концу 1895 года комитет состоял из 2 почетных, 6 неперменных и 54 действительных членов [8, л. 82]. В целом оформление комитетов в Казахстане позволило перейти к организации работ и системному формированию сведений в регионе.

Третий этап связан с организацией деятельности и функционированием статистических структур, поскольку комитеты являлись основой для развития территориальной сети статистических служб, и здесь весьма важно выявить направления работы и сложности, с которыми приходилось сталкиваться данным учреждениям.

Статистические кампании, проводимые действующей системой статистических служб в рассматриваемых территориальных границах, берут свое начало с 70-х годов XIX века. Вся организацию статистических обследований можно разделить на сбор статистических данных по запросам центральных и региональных ведомств, и проведение собственно статистических кампаний – однодневные переписи, учет коренного населения и их занятий, формирований сведений по переселенцам.

Запросы центра в основном сводились к формированию ежегодных отчетов, в отдельных случаях – предоставление статистических данных по конкретным объектам статистического учета. Более значимые работы с точки зрения функционирования служб были связаны с самостоятельным изучением региона. Так, однодневные статистические обследования были проведены в

г. Верном, г. Капала, г. Караколе [11, 5, л. 91-93]. Особенностью этих переписных кампаний являлись сжатые сроки, лаконичность программ и максимальный охват регистрируемых объектов. По своей структуре программа охватывала «население, общее число домов, их стоимость, сведения о промышленных заведениях, о числе рабочих на них, о состоянии скотоводства» [5, л. 95]. Сформированные сведения представляли собой «административную важность и высокую потребность как в деле управления, так и познании окраин» [11]. Отдельные сложности приходились на обработку переписных листов, их систематизацию и подсчет. Стоит отметить, что административные круги однодневный статистический учет планировали поставить на регулярную основу, дабы иметь постоянно свежий и актуальный материал. Но как показала практика, в силу большой трудозатраты, этому не суждено было сбыться. К тому же, на подобного рода обследования требовались немалые средства. Так, в отчете секретаря Семиреченского комитета отмечалось «денежных средств на наем счетчиков нет; платить нечем и за обработку переписных форм» [5, л. 112].

Одной из первоочередных задач Тургайского статистического комитета было исследование положения переселенцев. Как отмечалось в программе обследования «эти сведения являются крайне необходимыми для принятия мер к устройству их быта в административном и поземельном отношении» [7]. В этой связи к середине 1896 г. созданной комиссией была выработана и опубликована программа работ. Несмотря на скудный бюджет, комитет выделил средства для исследований. Были собраны сведения о размерах посевов и сенокосов в Кустанайском уезде, о положении переселенцев в Актюбинском уезде, представлена записка с исследованиями экономического характера и наблюдениями за религиозно-нравственным состоянием русских, живущих среди казахского населения.

Отдельного внимания заслуживают приписные программы секретарей статистических комитетов, к коим можно отнести И.А. Козлова (Акмолинский комитет), Н.Н. Пантусова (Семиреченский комитет), Е.П. Михаэлиса (Семипалатинский комитет). Сущность переписных программ сводилась к детальной проработке изучаемых объектов (население, быт, занятия и т.п.). Так, секретарем Тургайского комитета были разработаны переписные формы для сбора сведений о фабриках и заводах, которые в последствии были разосланы на имя владельцев промышленных заведений. Особенностью переписной кампании являлось то, что верификация сформированных данных возлагалась на фабричных инспекторов и областных механиков. Как в последствии показала практика – сформировать комплексный материал данным способом было невозможно. Несколько позже в отчете Тургайского комитета отмечалось «этот способ собира-

ния оказался неприменимым в области за отсутствием в ней лиц, обладающих надлежащими познаниями, за малограмотностью или безграмотностью большинства владельцев промышленных заведений» [8, 12].

Таким образом, реконструкция создания статистических учреждений в Казахстане показывает, что к основным проблемам становления статистических комитетов относится: отсутствие системного финансирования, нехватка специалистов по организации статистических

работ, слабая настойчивость региональных властей во взаимоотношениях с центральными ведомствами по организации статистических структур, что приводило к длительной переписке и волоките. Оформление региональных центров статистического учета позволило поставить на регулярную основу формирование статистических данных как по запросам министерств, так и для оперативного управления на местах, что представлено в качестве переписей, учета кочевого и оседлого населения, а также их хозяйства и деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеенко А.Н. Население Казахстана за 100 лет (1897-1997 гг.). Усть-Каменогорск, 1999. 157 с.
2. Центральный государственный архив Республики Казахстан Ф. 393. Оп. 1. Д. 1.
3. Центральный государственный архив Республики Казахстан Ф. 393. Оп. 1. Д. 2.
4. Центральный государственный архив Республики Казахстан Ф. 480. Оп. 1. Д. 1.
5. Центральный государственный архив Республики Казахстан Ф. 828. Оп. 1. Д. 67.
6. Центральный государственный архив Республики Казахстан Ф. 480. Оп. 1. Д. 11.
7. Журнал заседаний Тургайского областного статистического комитета. 1899. май.
8. Центральный государственный архив Республики Казахстан. Ф. 318. Оп. 1. Д. 94.
9. Российский государственный исторический архив. Ф. 1290. Оп. 2. Д. 95.
10. Отчет Тургайского областного статистического комитета. Оренбург, 1898. 42 с.
11. Урашев С.А. Семиреченский областной статистический комитет – первое научное общество на территории края 1879–1917 гг. Алматы, 2008. 71 с.
12. Добромыслов А.И. Животноводство Тургайской области. Оренбург: областная тип., 1895. 360 с.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Алтайский государственный педагогический университет

ПОИСК НОВЫХ МОДЕЛЕЙ ИНВЕСТИЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ СССР/РОССИИ В ПЕРИОД СМЕНЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ФОРМАЦИИ В КОНЦЕ 1980-Х – НАЧАЛЕ 1990-Х ГГ.

Сукиасян Асатур Альбертович

К.э.н., доцент, Башкирский государственный университет
saa@s-lab.info

SEARCH FOR NEW MODELS OF THE USSR / RUSSIA INVESTMENT POLICY DURING THE PERIOD OF CHANGE IN THE SOCIO-ECONOMIC FORMATION IN THE LATE 1980S - EARLY 1990S.

A. Sukiasyan

Summary: The paper deals with the evolution of the investment policy of the USSR / Russia during the period of change in the socio-economic formation in the late 1980s - 1991. The author examines the influence of the changing world economic and geopolitical situation on the implementation of the Soviet state credit policy both in relations with the socialist countries of Eastern Europe and in relation to the capitalist states of the West (USA, Canada, Japan, European countries). The research focuses on the analysis of the institutionalization of financial and economic cooperation between the Soviet Union and Western countries in the 1960-1970s, the formation of the first representative offices of foreign banks in the USSR. The article shows the process of transition of Russian financial institutions to new principles of management in a free market and based on the concept of a liberal economy. The author comes to the conclusion that the investment policy of the transition period of the USSR / post-Soviet Russia has become a significant factor in the activation of transformation processes in the country.

Keywords: the USSR investment policy, Russia, USA, Europe, CMEA, International Bank for Economic Cooperation, "perestroika", liberal economy, Russian reforms of the 1990s.

Аннотация: В статье рассматривается эволюция инвестиционной политики СССР/России в период смены социально-экономической формации в конце 1980-х – 1991 гг. Автор исследует влияние меняющейся мировой экономической и геополитической ситуации на реализацию Советской государственной кредитной политики как в отношениях с социалистическими странами Восточной Европы, так и применительно к капиталистическим государствам Запада (США, Канада, Япония, европейские страны). Анализируется процесс институционализации финансово-экономического сотрудничества Советского Союза с западными странами в 1960-1970-е гг., образование в СССР первых представительств иностранных банков. В статье показан процесс перехода российских финансовых институтов на новые принципы хозяйствования в условиях свободного рынка и на основе концепции либеральной экономики. Автор приходит к выводу о том, что инвестиционная политика переходного периода СССР/постсоветской России стала значимым фактором активизации трансформационных процессов в стране.

Ключевые слова: инвестиционная политика СССР, Россия, США, Европа, СЭВ, Международный банк экономического сотрудничества, «перестройка», либеральная экономика, российские реформы 1990-х гг.

Актуальность темы определяется значимостью инвестиционного сотрудничества для процесса интеграции России в глобальную экономику XXI века и необходимостью изучения исторического опыта международного финансово-экономического взаимодействия. Многие аспекты изучаемой проблемы, в частности, потенциал экономической системы СЭВ, являются предметом дискуссий в современном научном сообществе [3].

Историографическую базу работы составляют научные труды в области истории внешней политики СССР эпохи «перестройки», включая фундаментальные статьи А.С. Барсенкова [1], а также публикации отечественных

и иностранных авторов, посвященные специфике экономических связей СССР со странами Восточной Европы и государствами Третьего мира в контексте начинающихся рыночных реформ [6; 10; 9].

В период трансформационной модернизации переходного периода 1980–начала 1990-х гг. существенно изменяется роль и значение инвестиционного диалога СССР/России как со странами социалистического лагеря, так и с капиталистическим миром. Государственная инвестиционная политика становится в системе идеологии позднего СССР новым направлением сотрудничества с окружающими странами, целью которого является обеспечение финансовыми средствами инфраструктурного

переоснащения советской/российской экономики.

Научная новизна исследования состоит в том, что автор впервые осуществляет комплексный научно-аналитический подход к теме истории инвестиционного сотрудничества СССР/России в период социально-экономического транзита конца 1980-х – начала 1990-х гг. с учетом геополитических, идеологических, системно-организационных и технологических факторов.

Предметом исследования является исторический опыт инвестиционного взаимодействия СССР/России с иностранными (капиталистическими) финансовыми институтами, практика межбанковского сотрудничества в процессе смены социально-экономической формации на рубеже 1980-1990-х гг. Объектом исследования являются государственные кредитные структуры СССР/России, западные инвестиционные компании, нормативные и программные документы межбанковского взаимодействия.

В середине 1980-х годов, когда в советском обществе начинают впервые в полную силу проявляться новые идеи организации социально-экономического уклада, первоначально в латентной форме, а затем и открыто разворачивается общественная дискуссия о внедрении новых форм хозяйствования, проект привлечения массовых инвестиций в развитие экономики получает популярность в среде советской номенклатуры и в советском обществе в целом [7]. По этой причине начинается эволюция как внешнеполитической доктрины позднего СССР, так и трансформация сферы инвестиционных отношений советского государства с международным финансовым сообществом и бизнесом. Однако на решение стратегической задачи СССР – обеспечение в необходимых размерах капиталовложений в новые индустриальные технологии – у советской социалистической системы уже не было исторического времени: произошедший распад СССР в 1991 году прервал попытки организовать масштабные инвестиции в общесоюзную экономику. В то же время, в контексте политики «перестройки» М.С. Горбачевым в 1985-1990 гг. началась трансформация сферы инвестиционных связей Советского Союза с международным экономическим сообществом (СЭВ и европейские страны Общего рынка, США и др.).

В «доперестроечный» период второй половины 1970-х – начала 1980-х гг. были созданы новые институты международного инвестиционного сотрудничества, в том числе и в рамках стран социалистического блока: так, с 1970 года осуществляется совместная финансовая деятельность государств-членов СЭВ (Совет Экономической взаимопомощи) посредством специально созданного Международного инвестиционного банка (МИБ), который осуществлял как взаимные операционные расчеты стран-учредителей (СССР, Венгрия, Болгария, Куба,

Вьетнам, Польша, Монголия, Чехословакия и Румыния), так и обеспечивал инвестирование совместных инфраструктурных проектов в экономической сфере СЭВ, а также и в других государствах.

В исторический период, приближающийся к этапу смены социально-экономической формации в СССР и странах социалистического блока возникают новые институциональные формы финансового сотрудничества, адаптированные к работе в международном экономическом пространстве и использующие в своей деятельности модернизированные финансовые инструменты: так, Международный банк экономического сотрудничества (МБЭС), а в дальнейшем Международный инвестиционный банк (МИБ) вводит в свою операционную практику расчеты в переводных рублях, что по сути становится уникальным в истории мировых финансов примером использования «коллективной национальной валюты, получившей широкое применение в международной расчетной практике» [5, с.103].

В 1991 году, когда в России произошла радикальная смена социально-экономической формации, финансовые институты советского времени начали адаптироваться к новым условиям деятельности. При этом, несмотря на то, что СЭВ был упразднен, его банковские структуры продолжили работу уже в условиях либеральной экономики и формирующегося финансового рынка, продемонстрировав хороший организационно-административный, финансово-ресурсный и технологический потенциал. Например, МБЭС, пройдя техническое реструктурирование, стал современным технологичным международным банком, осуществляющим операционное обслуживание преимущественно долговременных межгосударственных инвестиционных и торговых проектов стран-бывших членов СЭВ, т.е. реально продолжая работу в своей прежней финансово-экономической нише. Также продолжил свою деятельность и Международный инвестиционный банк, который в 1990-е годы развернул коммерческое кредитование совместных инвестиционных программ, а также проектов развития, осуществляя, в том числе, финансирование инновационных промышленных разработок в странах-учредителях. МИБ так определяет свою задачу: «Содействие сопряженности и интеграции экономик стран-членов Банка в целях поддержания условий сбалансированного и инклюзивного роста, конкурентоспособности национальных экономик с опорой на сложившиеся исторические связи» [4].

Во второй половине 1980-х годов в СССР начинают развиваться процессы политической либерализации, которые ставят на повестку дня вопрос изменения подхода государства и общества к экономическому сотрудничеству с капиталистическими государствами, в том числе изменяется отношение к иностранным инвестициям, ко-

торые уже рассматриваются как значимый инструмент российской модернизации. Нарастающие в то же время кризисные явления в отечественной экономике создают кумулятивный эффект: западные инвестиции начинают восприниматься как панацея от финансово-экономического кризиса в советской экономике и перспективный механизм развития. В действительности происходила существенная переоценка реальных возможностей иностранных инвестиций для быстрого модернизационного развития экономики России конца 1980-х – начала 1990-х годов.

Выдвинутый М.С. Горбачевым лозунг «нового политического мышления» ввел в общественное сознание новое восприятие Запада и, соответственно, новое отношение к финансово-экономическому сотрудничеству с капиталистическими странами, которое стало восприниматься как конструктивный экономический диалог с зарубежными партнерами. Тема инвестиционного взаимодействия со странами Запада становится одним из приоритетов Международного отдела ЦК КПСС и МИД СССР. Перед ведущими научно-исследовательскими центрами советской теоретической науки – Институтом мировой экономики и международных отношений и Институтом экономики мировой социалистической системы – ставится задача разработки теоретических и практических основ нового экономического курса в отношениях со странами капиталистической системы [1, с.45-46].

В мае 1986 года в МИД СССР на «закрытой» конференции М.С. Горбачев в своем выступлении охарактеризовал социализм как отсталую экономическую систему, не имеющую исторических перспектив развития, и призвал к всемерному расширению политико-дипломатического и инвестиционного сотрудничества с Западным миром [1, с.54]. Таким образом, был создан новый идеологический ориентир финансово-экономического взаимодействия с иностранными (капиталистическими) государствами, в том числе и в банковской сфере [9].

Одновременно с утверждением концепции либеральной экономики в трансформирующемся российском социуме происходит распад системы прежних финансово-экономических связей социалистического содружества СССР и стран Центральной и Восточной Европы. В первую очередь это было обусловлено истощением у Советского Союза финансовых ресурсов для инвестирования в хозяйственный комплекс СЭВ; в то же время руководство ГДР, Венгрии, Чехословакии и др. проявляли настороженное отношение к идеям и практике советской «перестройки». Эти настроения активно поддерживались США и ведущими государствами Западной Европы [1, с.37-38].

В 1989 году Правительство СССР заявило о переходе

в системе взаимных расчетов СЭВ на рыночный принцип: инвестиционные операции отныне совершались по мировым ценам и за конвертируемую валюту. По сути, это означало завершение эпохи финансового патернализма со стороны СССР и переход на взаимодействие в соответствии с принципами финансово-экономического прагматизма.

Также на рубеже 1980-х – 1990х гг. СССР/Россия переосмысливает свои инвестиционные отношения со странами третьего мира в соответствии с изменившейся геополитической ситуацией [8]. При этом поиск путей модернизации хозяйственных отношений в рамках социалистического блока фактически был завершен, и инвестиционные взаимоотношения в лагере бывших идеологических союзников уже начинают выстраиваться в соответствии с рыночными принципами.

В конце 1980-х гг. деловые круги западных стран, прежде всего США и Европы, проявляют стремление к расширению финансово-экономического сотрудничества с СССР и странами социалистической Восточной Европы. В 1989 году был подписан ряд концептуальных Соглашений между СССР и западными странами о поощрении и взаимной защите капиталовложений: с Бельгией, Великобританией, Францией, ФРГ, Канадой, Нидерландами, Италией. На протяжении 1990 года аналогичные Соглашения были оформлены с Испанией, Австрией, Южной Кореей, Швейцарией.

В 1991 году после образования Российской Федерации в рамках государственной внешнеэкономической политики утверждается курс на максимальное развитие финансово-экономического сотрудничества со странами Запада (США, Евросоюз, Япония и др.), интеграцию российских банковских институтов в мировое финансовое пространство. При этом приток иностранных инвестиций в новую российскую экономику воспринимается как значимый фактор ее модернизации, перспективное направление экономического сотрудничества. Начинается новый этап финансово-экономического взаимодействия России со странами Западного сообщества.

Таким образом, важнейшими компонентами трансформации инвестиционной политики СССР/России в эпоху «перестройки» во внешнем финансовом пространстве стали следующие обстоятельства:

- первые институты инвестиционного сотрудничества СССР со странами Запада возникают уже в 1970 – начале 1980-х годов; но они еще не имеют массового характера, а их деятельность ограничена решением конкретных экономических задач;
- советская идеология «развитого социализма» отдавала приоритет финансовому взаимодействию СССР со странами социалистического блока (ГДР, Венгрия, Польша и др.), при этом Советский Союз

руководствовался принципами государственного финансового патернализма, в ущерб экономической целесообразности;

- появление в советской экономике западных инвестиционных средств в 1980-е гг., с одной стороны, способствовало притоку дополнительных финансовых ресурсов в социалистическое народное хозяйство, но с другой – показывая эффективность западных рыночных механизмов, вело к размышлению идеологических принципов социализма в экономике и к реинтеграции советской финансово-экономической системы в мировое капиталистическое хозяйство;
- в период начала 1990-х гг. происходит формирование в России институциональной основы

инвестиционного сотрудничества, основанного на принципах свободного рынка и финансовом прагматизме;

- в начале 1990-х годов в России происходит определенная переоценка роли и возможностей зарубежных инвестиций для модернизации отечественной экономики, увеличение прямых иностранных инвестиций (ПИИ) начинает рассматриваться в качестве панацеи для преодоления кризиса и перехода к экономическому росту;
- утверждение в новой России с 1991 года идей либеральной экономики и свободного рынка способствовало притоку западного инвестиционного капитала в модернизирующуюся социально-экономическую систему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барабанов М.В. Европейское сообщество и социалистические страны Восточной Европы в годы «разрядки»; его глубинные интересы в развертывании экономического сотрудничества // Вестник МГОУ. Серия: История и политические науки. 2018. № 1. С. 37-44.
2. Барсенков А.С. «Новое мышление» во внешней политике СССР (1985-1991) // Вестник Московского университета. Серия: Международные отношения и мировая политика. 2012. №1. С.41-72.
3. Круглый стол «Экономическое сотрудничество стран СЭВ: мотивы, ресурсы и вызовы Холодной войны». Челябинск, 18 января 2020 г. [Электронный ресурс] // Сайт НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге. URL: <https://spb.hse.ru/humart/chr/eth/news/332989327.html> (Дата обращения: 12.03.2021)
4. Международный инвестиционный банк. Ключевые факты [Электронный ресурс] // Сайт МИБ. URL https://iib.int/files/klyuchevye_fakty.pdf (Дата обращения: 15.03.2021).
5. Никитина М.Г., Мираньков Д.Б. Банковские институты СЭВ в условиях современности // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия «Экономика и управление». Том 26 (65). 2013 г. № 1. С.101-108.
6. Польшов М.Ф.. «Доктрина Горбачева» и уход СССР из Восточной Европы // Новейшая история России. 2011. № 2 (2). С. 107-121.
7. Bond, Andrew R. "Spatial Dimensions of Gorbachev's Economic Strategy," *Soviet Geography*, Vol. 28, No. 7 (September 1987), pp. 490-523.
8. Fukuyama, Francis. *The Tenth Period of Soviet Third World Policy* Santa Monica, Calif.: RAND Corporation, 1987. 29 pp.
9. Gutman P. "The opening of the USSR to foreign capital", *The Soviet Union and Eastern Europe in the global economy*, ed. by M Lavigne, Cambridge: Cambridge University Press, 1992, pp.133-144.
10. Kanet, Roger E. *The Soviet Union, Eastern Europe and the Third World*. Cambridge University Press, 1987. 233 pp.

© Сукиасян Асатур Альбертович (saa@s-lab.info).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАРОДНЫЕ СОБРАНИЯ В ГАЛИЦИИ И БУКОВИНЕ В НАЧАЛЕ 90-Х ГГ. XIX ВЕКА¹

POPULAR ASSEMBLIES IN GALICIA AND BUKOVINA IN THE EARLY 90S OF THE XIX CENTURY²

A. Topilsky
A. Talanov
E. Vorobeva

Summary: The article deals with the problems of the influence of popular assemblies on the territory of Galicia and Bukovina at the beginning of the «new era» of Ruthenish-Polish relations (the first half of the 1890s). The involvement of peasants in the socio-political life of the region under study is shown. The article describes the influence of Ruthenian-Ukrainian political movements on the organization of these meetings, their interaction with Polish and Jewish political forces.

Keywords: Austria-Hungary, Galicia, Bukovina, peasants, popular assemblies.

Топильский Алексей Геннадьевич

к.и.н., старший преподаватель, Тамбовский
государственный университет имени Г.Р. Державина
a-topil@yandex.ru

Таланов Алексей Васильевич

Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина
leshatalanov@gmail.com

Воробьева Елизавета Михайловна

Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина
moreno_ool@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы влияния народных собраний на территории Галиции и Буковины в начале «новой эры» русино-польских отношений (первая половина 1890-х гг.). Показано вовлечение крестьян в общественно-политическую жизнь исследуемого региона. Охарактеризовано влияние русино-украинских политических движений на организацию данных собраний, их взаимодействие с польскими и еврейскими политическими силами.

Ключевые слова: Австро-Венгрия, Галиция, Буковина, крестьяне, народные собрания.

Конец XIX века в Галиции и Буковине стал периодом коренных социально-экономических и политических преобразований. Бурный рост строительства железных дорог, обезземеливание крестьянства стимулировали дальнейшее развитие капиталистических отношений в деревне. Растущая экономическая дифференциация усиливала социальную напряженность со стороны обездоленных слоев населения по отношению к богатым людям и к действующей власти, что отражалось в проявлениях политической жизни. Одной из популярных форм таких проявлений стали народные собрания, составлявшие петиции для направления депутатам рейхсрата и галицийского Сейма с одновременной публикацией в прессе.

Подтверждением этого стало собрание (вече), которое состоялось в декабре 1890 г. в административном центре Галиции – Львове. На нем лидеры Русько-украинской радикальной партии вместе с представителями еврейской общины выступили за реформу австрийской избирательной системы, чтобы получить большее представительство в Рейхсрате и Сейме [5, с. 2626]. Редактор «Громадского голоса» Н. Павлик так отзывался об уча-

стии еврейской общины в митингах: «Надо заметить, общность рабочих еврейских и их приятелей с христианскими не имеет ничего общего с теми задушевными затеями высших польских слоев, чтобы евреев ополчить». Солидарное участие в митингах поляков, евреев и украинцев с целью расширения политических прав, по мнению Н. Павлика, давало основания для надежды на их постепенную реализацию [1].

Наряду с требованиями расширения политического представительства, на собраниях выдвигались и прямые требования, которые предполагали реформы в самых различных областях. В частности, в декабре 1891 года в Бродах и Турках были проведены народные собрания, на которых были выдвинуты ряд постановлений, связанных с развитием школьного образования, расширением избирательных прав, отменой ряда налогов и сокращением воинской повинности [4].

Подобные наказания избирателей не могли быть реализованы в одном представительном органе: если школой и местными налогами заведовал Сейм, то воинской повинностью, избирательным правом и общегосудар-

1 Статья подготовлена при поддержке гранта Президента РФ для поддержки молодых ученых МК- 5803.2021.2.

2 The article is fulfilled in the framework of grant of President of the Russian Federation to support young scientists МК-5803.2021.2.

ственными налогами – Рейхсрат. Сама идея подобных обращений в выборные органы законодательной власти была не нова: петиции к депутатам практиковались на протяжении второй половины XIX века, не давая, однако, положительного эффекта в большинстве случаев. Польские депутаты зачастую просто игнорировали русинские проблемы при обсуждении в Рейхсрате и Сейме. Это объясняется тем, что польские и полонизированные депутаты благодаря своему численному превосходству среди галицийских делегатов данных выборных органов могли «продавливать» приемлемые для них законы. Поэтому ключевым требованием как народных собраний, так и политических партий русин было увеличение численного представительства их депутатов путем реформы избирательной системы Габсбургской монархии.

Чисто экономические требования, связанные с нерешенностью аграрного вопроса, также росли. Например, 4 июля 1892 года в Станиславове (ныне Ивано-Франковск) состоялось вече с примерно тысячей участников, преимущественно крестьян Станиславовского повета (уезда). На этом собрании выступали народовцы (в частности, Кость-Левицкий), и решения были связаны преимущественно с экономическими вопросами: в частности, было принято требование разрешить свободу раздела земли [2].

В борьбе за всеобщее избирательное право организовывались массовые собрания и вечера, как самостоятельно каждой из партий, так и совместно, при участии польских рабочих и русинских крестьян. Например, в организации и проведении митингов в Станиславе и

Перемышле 18 июня 1893 г. вместе с социал-демократами приняли активное участие представители радикальной партии, русинские крестьяне из соседних деревень. М. Павлик на митинге в Станиславе заявил в своем выступлении, что «только партии рабоче-социалистическая и радикально-русская заботятся о народе, поэтому к одной из этих двух принадлежать нужно». В тот же день состоялось вече РУРП в Снятине под председательством И. Гарасимовича, которое также приняло резолюцию с требованием общего, непосредственного и тайного избирательного права для законодательных и представительных органов всех уровней до сельской общины. К. Трилевский, который выступал на этом митинге, подверг также критике антидемократический политический режим и национальное ущемление в соседней Российской империи, где, по его словам, царит «тюрьма и Сибирь».

По свидетельству М. Павлика, польские социал-демократы завоевали симпатии русинских крестьян также тем, что оказали значительную помощь в организации радикального вечера в Львове. В частности, они размещали на ночлег прибывших на вече крестьян в своих обществах и обеспечивали их питанием, что явно диссонировало с отказом в помощи радикалам со стороны украинофилов и русофилов [3].

Таким образом, народные собрания начала 1890-х гг. играли значимую роль как в росте влияния русинских политических партий в Галиции и Буковине, так и в вовлечении русино-украинского крестьянства региона в общественно-политическую жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаруч С. Відносини між Русько-українською радикальною партією і Соціал-демократичною партією Галичини і Сілезії у 90-х рр. XIX ст. // Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. – Вип. 9. – Львів, 2001. – С. 439–440.
2. Народне віче в Станіславові // Буковина. – 1892. – 26 вип. – С. 4.
3. Павлик М. Соціал-демократична “нова ера”? // Народ. – 1895. – Ч. 3-4. – С. 60.
4. Перегляд Політичний // Буковина. – 1892. – 1 вип. – С. 2.
5. Топильский А.Г., Житин Р.М. Национальный вопрос русино-украинских крестьян Галиции во второй половине XIX – начале XX века // Былые годы. 2020. № 4. С. 2622-2630.

© Топильский Алексей Геннадьевич (a-topil@yandex.ru), Таланов Алексей Васильевич (leshatalanow@gmail.com), Воробьева Елизавета Михайловна (moreno_ool@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО СТРОИТЕЛЬСТВА

Царёв Константин Константинович

Аспирант, Институт США и Канады РАН, Москва

konstantin.tsarev@mail.ru

THEORETICAL ASPECTS OF STATE-BUILDING

K. Tsarev

Summary: Current article, based on a wide source base, deals with theoretical aspects of state-building. Many researchers consider the terms "state building" and "nation building" as interchangeable. Most important theoretical constructions, however, are centered around the state, but not the nation (the latter refers to the population itself, united by a historical past, common identity, culture, and language). The topic of the particular article is related to state institutions and their interaction with society.

Keywords: state-building, nation-building, military intervention, democratization, transition to democracy, transition of power.

Аннотация: В настоящей статье на основании широкой источниковой базы рассматриваются теоретические аспекты государственного строительства. Многие исследователи считают термины «государственное строительство» (state building) и «национальное строительство» (nation building) взаимозаменяемыми. Большинство теоретических построений, однако, сосредоточено вокруг государства, но не нации (под последней понимается само население, объединённое историческим прошлым, общей идентичностью, культурой и языком). Тематика данной статьи связана именно с государственными институтами и их взаимодействием с обществом.

Ключевые слова: государственное строительство, национальное строительство, вооружённая интервенция, демократизация, переход к демократии, транзит власти.

Понятие государственного строительства появилось в исследованиях постколониального развития и модернизации стран, когда политологи пытались анализировать внутренние процессы, происходившие в зарождавшихся национальных государствах (с разными видами политических режимов). Демократия¹ воспринималась лишь как возможный побочный продукт данного длительного эволюционного процесса. В современной историографии под «государственным строительством» подразумевается преднамеренный процесс демократизации, осуществляемый посредством иностранной интервенции; государственное строительство эволюционировало с точки зрения конечного результата и его первичного агента.

В сравнительной политологии теоретик модернизации Карл И. Фридрих подчёркивал, что «нация [40. с. 1 – 48; 90 – 109] – это любая сплочённая группа, обладающая независимостью в рамках международного сообщества, как это предусмотрено Организацией Объединённых Наций. Данная группа являет собой электорат, необходимый правительству для эффективного управления. Одобрение деятельности правительства, исходящее от данной группы, легитимизирует его как часть мирового порядка» [3. с. 31]. Государственное строительство представляло собой процесс (преимущественно внутреннего характера) ассимиляции и интеграции населения страны в формирующийся государственный аппарат, который мог быть отнюдь недемократичным в краткосрочной перспективе [25. с. 322, 326].

¹ Словарь английского языка Мэриам-Вебстера даёт следующее определение демократии: а) «Демократия – правление народа; особенно – правление большинства»; б) «Демократия – правительство, в котором верховная власть делегируется народу и осуществляется им прямо или косвенно через представительную систему, обычно подразумевающую периодически проводимые свободные выборы». Merriam-Webster Online Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/democracy> (дата обращения: 25.08.2019). Философский словарь дополняет данную формулировку: «Демократия – форма государственно-политического устройства общества, при которой народ является источником власти. Признается право народа участвовать в решении государственных дел в сочетании с широким кругом гражданских прав и свобод». Философский энциклопедический словарь. 1983. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.runivers.ru/philosophy/lib/book6207/140184/> (дата обращения: 25.08.2017). Практически все американские авторы, пишущие сегодня о демократии, исходят из презумпции, что она хороша в любом виде – мысль, которую лучше других выразил Ларри Даймонд. «...Демократия – это в общем благо и наилучшая форма правления... Даже если воспринимать демократию просто как народовластие, как систему избрания руководителей посредством регулярно проводимых свободных и честных выборов, избранная таким способом власть в принципе лучше, чем сформированная каким-либо другим образом». Лучше потому, поясняет Даймонд, что «она создает наилучшие условия для ответственного, отзывчивого, миролюбивого, предсказуемого и справедливого управления». См. Даймонд Л. Определение и развитие демократии // Теория и практика демократии. Избранные тексты. С. 25. И, как обоснованно отмечает Роберт Даль, «в отличие от любой возможной альтернативы она [демократия] поддерживает свободу». См. Dahl R.A. Democracy and Its Critics. New Haven (Ct.), L., 1989, Ch. 8. P. 88 – 89.

Для Карла Дойча процесс государственного строительства был преднамеренным и осознанным: «Дом может быть построен из дерева, кирпича и известкового раствора; по разным лекалам; быстро или медленно; с разной последовательностью действий; отчасти независимо от местности, [где он будет возведён]; в зависимости от выбора, воли и силы строителей. Поэтому государство можно построить по разным чертежам, из разных материалов, быстро или поступательно, с разной последовательностью действий и отчасти независимо от окружающей среды» [21. с. 27]. Концепция Дойча остаётся актуальной и сегодня.

Примечательно, что в настоящее время государственное строительство предполагает формирование демократического государства, о чём свидетельствует его определение, данное Карин фон Хиппель: «В последние годы государственное строительство означало попытку создания необязательно демократичного, но [предпочтительно] стабильного правительства. Сегодня государственное строительство обычно подразумевает попытку создания демократических и безопасных государств²» [37. с. 96]. Связав демократизацию и создание функционального национального государства, фон Хиппель лишь усложнила понимание государственного строительства³.

Тем не менее, многие исследователи разделяют взгляд фон Хиппель на государственное строительство, как построение демократии, осуществляемое извне. Более общее определение звучит следующим образом: «Государственное строительство – это вмешательство в дела государства для предотвращения гражданских конфликтов и продвижения [необходимой] формы правления» [6. с. 2].

За последние сто лет западные демократические государства неоднократно пытались распространять демократию «на штыках», однако, учёные по-прежнему расходятся во мнениях касательно возможности навязывания устойчивых демократических институтов путём вооружённой интервенции⁴.

Апологеты данной точки зрения указывают на успешный опыт трансформации Западной Германии и Японии

в устойчивые демократии после Второй мировой войны, считая его [опыт] доказательством возможности построения демократии третьими лицами через военное вмешательство [4; 13; 5; 19; 10; 18. с. 112 – 156; 30. с. 67 – 94].

Противники данного подхода считают эти прецеденты исключением из общей полосы неудач, которыми закончилось вмешательство в дела Ирака, Афганистана и действия США в Центральной Америке и Карибском бассейне в начале XX в. Авторы некоторых недавних исследований пришли к выводу, что интервенция не оказывает никакого влияния или даже негативно влияет на последующее движение страны к демократии [2. с. 627 – 649; 17. с. 539 – 560; 35. с. 147 – 162; 31; 1. с. 120 – 147; 38; 24. с. 59 – 92].

Кондиционалисты, в целом, согласны, что «демократическая» вооружённая интервенция мало влияет на либерализацию целевых государств, но утверждают, что демократические государства могут стимулировать процесс демократизации при: а) реальной заинтересованности в достижении данной цели; б) инвестировании значительных сил и ресурсов [28; 27. с. 549 – 582; 26. с. 91 – 114; 16. с. 391 – 402; 15].

Джеймс Доббинс и его соавторы выдвинули наиболее распространённый тезис о том, что «множество факторов влияет на простоту или сложность государственного строительства. Однако, среди контролируемых факторов, наиболее важным детерминантом является степень вовлечённости, измеряемая временем, живой силой и объёмом инвестиций» [14. с. 25]. Установив связь между степенью вовлечённости и конечным результатом, эксперты отмечают, что «не существует быстрого способа построить государство. Пять лет – это минимум для обеспечения устойчивого перехода к демократии» [14. с. 166].

Акцент на вмешательстве и администрировании извне превращает государственное строительство в международный процесс и символизирует дальнейшую трансформацию изначальной концепции. Дойч и его современники предполагали, что местные лидеры станут катализатором перемен, и сомневались в эффективности воздействия внешних сил: «Фактическая способ-

2 Secure state – безопасное государство или, буквально, «безопасное состояние».

3 Действительно, определение, данное фон Хиппель, противоречит мнению некоторых компаративистов о том, что национальность и государственность хронологически и причинно предшествуют демократизации. О дискуссиях по этому вопросу см.: Dankwart Rustow, "Transitions to Democracy: Toward a Dynamic Model", Comparative Politics 2 (April 1970), pp. 350-52; Juan J. Linz and Alfred Stepan, Problems of Democratic Transition and Consolidation: Southern Europe, South America, and Post-Communist Europe (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1996), pp. 24-29.

4 Незадолго до и с момента окончания Холодной войны, Соединённые Штаты и их демократические союзники совершили вооружённую интервенцию (по крайней мере частично для установления демократического правления) в Панаму (1989), Гаити (1994), Боснию (1995), Югославию/Косово (1999), Афганистан (2001), Ирак (2003), и Ливию (2011).

ность многих молодых государств к самоуправлению и поддержанию политической стабильности была весьма ограниченной. Политическая нестабильность в Конго, Лаосе, Вьетнаме и других молодых государствах была чрезвычайно велика. Поддерживать власть иностранцев в подобных странах было бы ещё сложнее и дороже» [22. с. 8].

Джеймс Доббинс определяет государственное строительство, как «использование вооружённой силы в постконфликтный период для поддержания планомерного перехода к демократии» [10. с. 218]. Учитывая большое количество несостоявшихся государств, Фрэнсис Фукуяма задавался вопросом, «существует ли реальная альтернатива квазистационарным⁵, квазиколониальным отношениям между страной-«бенефициаром» и международным сообществом» [11. с. 104]. Стивен Краснер согласился, что «Повышение эффективности внутренней политики в плохо управляемых, несостоявшихся и оккупированных государствах потребует преодоления⁶ сложившихся норм, в том числе создания зон совместного суверенитета⁷ в конкретных областях» [23. с. 85]. Ниал Фергюсон пришёл к выводу, что автократии и несостоявшиеся государства не смогут реформировать себя самостоятельно и будут нуждаться в реформировании внешними силами [9. с. 24].

Этот теоретический сдвиг сопровождался увеличением числа интервенций в 90-е гг. и получил оформление в ходе дискуссий о создании «здоровых» [стабильных] правительств в зарубежных странах после террористических атак 11 сентября 2001 г.

Императивы национальной безопасности побудили США рассмотреть возможность создания государственных институтов там, где они не были сформированы в ходе политического развития. После атак на Всемирный торговый центр и Пентагон Дж. Буш-мл. заявил, что не только уничтожит коррумпированные государства⁸, но перестроит их: «Сегодня угроза для Америки исходит не от завоевательных⁹, но от несостоявшихся¹⁰ государств. Нам угрожают ни армии или корабли, но разрушительные технологии в руках озлобленного меньшинства»

[36. с. 1]. К осени 2005 г. демократизация была объявлена главным инструментом повышения национальной безопасности, при этом одной из целей разведслужб было «нанести поражение терроризму внутри страны и за её пределами, уничтожить его боевые средства и перехватить инициативу, способствуя распространению идей свободы и демократии» [32. с. 4].

После определения деспотизма и терроризма в качестве основных угроз, учёные сошлись во мнении, что иностранная интервенция является решением на долгосрочную перспективу. С одной стороны, навязываемая извне демократизация давно вышла за границы привычного укрепления демократии, которое не предполагало вооружённой оккупации. С другой стороны, после Второй мировой войны шло закономерное развитие политической науки. Компаративисты¹¹ от Роберта Алана Даля до Роберта Л. Джексона утверждали, что иностранные державы не оказывают большого влияния на внутреннее развитие других стран, если последние не находятся под управлением коренного народа, стимулирующего развитие необходимых институтов. Даль считал американскую оккупацию Японии и Германии исключением, только подтверждавшим необходимость опоры на местные элиты [33. с. 200]. Джексон считал колониальную политику Великобритании в Африке образцом для проведения политических реформ [34. с. 202].

После террористических актов 11 сентября учёные отреагировали на изменения в международной обстановке и сосредоточились на проблеме стратегии национальной безопасности. Власть Соединённых Штатов начала рассматриваться, как средство правовой защиты от нефункциональных политических режимов. После террористических актов 11 сентября Джордж У. Буш провозгласил решительную демократизацию способом борьбы с террористической угрозой, которая исходила от авторитарных государств Ближнего Востока [12]. Администрация Буша оправдывала вторжение в Ирак и свержение режима Саддама Хусейна дальнейшей демократизацией Ирака, которая должна была стимулировать волну либерализации стран Ближнего Востока и устранение репрессивных режимов, спонсировавших международный терроризм.

5 Quasi-permanent

6 Transcendence

7 Shared sovereignty

8 Venal states

9 Conquering state

10 Failed state

11 Сравнительная политология – одно из направлений политической науки. Основным методом сравнительной политологии выступает метод сравнения. Отсюда происходит ещё одно название этого направления – компаративистика. Сравнительная политология занимается изучением политики путём сравнения и сопоставления однотипных политических явлений в различных политических системах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Arthur A. Goldsmith. Making the World Safe for Partial Democracy? Questioning the Premises of Democracy Promotion // *International Security*. – Vol. 33. – No. 2 (Fall 2008). – PP. 120 – 147.
2. Bruce Bueno de Mesquita and George W. Downs Intervention and Democracy // *International Organization*. – Vol. 60. – No. 3 (Summer 2006). – PP. 627 – 649.
3. Carl J. Friedrich. Nation-Building? in Karl W. Deutsch and William J. Foltz, eds. // *Nation-Building* (New York: Atherton, 1963). – P. 31.
4. Charles Krauthammer. Democratic Realism: An American Foreign Policy for a Unipolar World. – 2004.
5. Condoleezza Rice. The Promise of Democratic Peace: Why Promoting Freedom Is the Only Realistic Path to Security // *Washington Post*. – December 11. – 2005.
6. Cynthia A. Watson, *Nation-Building: A Reference Handbook*. – Santa Barbara: ABC-CLIO, 2004. – P. 2.
7. Dahl R.A. *Democracy and Its Critics*. New Haven (Ct.), L., 1989. – Ch. 8. – PP. 88 – 89.
8. Dankwart Rustow. Transitions to Democracy: Toward a Dynamic Model // *Comparative Politics* 2 (April 1970). – PP. 350 – 352.
9. Ferguson. *Colossus: The Price of Americas Empire* // New York: Penguin Press, 2004. – P. 24.
10. Francis Fukuyama. *America at the Crossroads: Democracy, Power, and the Neoconservative Legacy*. – New Haven, Conn.: Yale University Press. – 2006.
11. Fukuyama, *State-Building. Governance and World Order in the 21st Century*. – Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 2004. – P. 104.
12. George W. Bush. *The National Security Strategy of the United States of America*. – Washington, D.C.: White House, 2002.
13. Irving Kristol Lecture. American Enterprise Institute. – Washington, D.C., February 10, 2004
14. James Dobbins et al. *America's role in nation-building: from Germany to Iraq*. – RAND, 2003. – P. 25.
15. James Dobbins, John G. McGinn, Keith Crane, Seth G. Jones, Rollie Lal, Andrew Rathmell, Rachel Swanger, and Anga Timilsina, *America's Role in Nation-Building: From Germany to Iraq* (Washington, D.C.: RAND, 2003).
16. James Meernik. United States Military Intervention and the Promotion of Democracy // *Journal of Peace Research*. – Vol. 33. – No. 4 (November 1996). – PP. 391 – 402.
17. Jeffrey Pickering and Mark Peceny. Forging Democracy at Gunpoint // *International Studies Quarterly*. – Vol. 50. – No. 3 (September 2006). – PP. 539 – 560.
18. Jonathan Monten. The Roots of the Bush Doctrine: Power, Nationalism, and Democracy Promotion in U.S. Strategy // *International Security*. Vol. 29. – No. 4 (Spring 2005). – PP. 112 – 156.
19. Joshua Muravchik. *Exporting Democracy: Fulfilling America's Destiny*. – Washington, D.C.: American Enterprise Institute, 1992. – chap. 8.
20. Juan J. Linz and Alfred Stepan, *Problems of Democratic Transition and Consolidation: Southern Europe, South America, and Post-Communist Europe*. – Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1996. – PP. 24 -29.
21. Karl W. Deutsch. Some Problems in Nation-Building,» in Deutsch and Foltz. – P. 3.
22. Karl W. Deutsch. The Study of Nation-Building, 1962-1966 in Deutsch and Foltz (fn. 3). – P. 8.
23. Krasner. Sharing Sovereignty: New Institutions for Collapsed and Failing States // *International Security* 29 (Fall 2004). – P. 85.
24. Laurence Whitehead. The Imposition of Democracy: The Caribbean in Whitehead, ed., *The International Dimensions of Democratization: Europe and the Americas*. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – PP. 59 – 92.
25. Manfred Halpern. Toward Further Modernization of the Study of New Nations. *World Politics* 17 (October 1964); Walker Connor, «Nation-Building or Nation-Destroying?» *World Politics* 24 (April 1972). – PP. 322, 326.
26. Margaret G. Hermann and Charles W. Kegley Jr. The U.S. Use of Military Intervention to Promote Democracy: Evaluating the Record» // *International Interactions*. – Vol. 24. – No. 2 (June 1998). – PP. 91 – 114.
27. Mark Peceny. Forcing Them to Be Free // *Political Research Quarterly*. – Vol. 52. – No. 3 (September 1999). – PP. 549 – 582.
28. Mark Peceny. *Democracy at the Point of Bayonets*. – University Park: Pennsylvania State University Press, 1999.
29. Merriam-Webster Online Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/democracy> (дата обращения: 25.04.2021)
30. Nancy Bermeo. Armed Conflict and the Durability of Electoral Democracy in Ronald Krebs and Elizabeth Kier, eds., *In War's Wake: International Conflict and the Fate of Liberal Democracy*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – PP. 67 – 94.
31. Nils Gleditsch, Lene Siljeholm Christiansen, and Håvard Hegre. *Democratic Jihad? Military Intervention and Democracy* // World Bank Policy Research Working Paper, No. 4242; Washington, D.C.: World Bank. – June 2007.
32. Office of the Director of National Intelligence, *National Intelligence Strategy of the United States of America*. – Washington, D.C.: Office of the Director of National Intelligence, 2005. – P. 4.
33. Robert A. Dahl. *Polyarchy: Participation and Opposition*. New Haven: Yale University Press 1971. – P. 200 .
34. Robert H. Jackson. *Quasi-States: Sovereignty, International Relations, and the Third World*. – New York: Cambridge University Press, 1990. – P. 202.
35. Scott Gates and Håvard Strand. Military Intervention, Democratization, and Post-Conflict Political Stability in Magnus Öberg and Kaare Strøm, eds., *Resources, Governance, and Civil Conflict*. – London: Routledge, 2008. – PP. 147 – 162.
36. The White House, *National Security Strategy of the United States*. – Washington, D.C.: The White House, 2002. – P. 1.
37. Von Hippel. *Democracy by Force: A Renewed Commitment to Nation-Building*. – Washington Quarterly 23 (Winter 2000). – P. 96.
38. William Easterly, Shanker Satyanath, and Daniel Berger. *Superpower Interventions and Their Consequences for Democracy: An Empirical Inquiry*. – Working Paper, No. 13992 (Cambridge, Mass.: National Bureau of Economic Research, May 2008).

39. Даймонд Л. Определение и развитие демократии // Теория и практика демократии. Избранные тексты. – С. 25.
40. Нация и национализм. История и теория в текстах и документах. / Авт.-сост., общ. ред. и предисловие О.И. Аршба и С.А. Татунц. – М.: Рик Русанова, 2002. СС. 1 – 48; 90 – 109.
41. Философский энциклопедический словарь. 1983. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.runivers.ru/philosophy/lib/book6207/140184/> (дата обращения: 25.04.2021).

© Царёв Константин Константинович (konstantin.tsarev@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Институт США и Канады РАН

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ: ИЗУЧЕНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

STUDY OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL MOTIVATION OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS

**N. Alhoure
M. Zhigoreva**

Summary: The article presents the issues of educational and professional motives of high school students with hearing impairment. Based on the analysis of the research's results there was revealed a multilevel character educational and professional motivation of high school students with hearing impairment. The author concludes that the effective solution of the problems of professional self-determination of high school students with hearing impairment is possible only in the educational process's system that is aimed on the development of self-awareness of the world of professions which facilitates the increase of the students' inner urge to choose their professional way.

Keywords: career guidance, professional self-determination, educational and professional motivation, high school students with hearing impairments, Professions.

Алхури Нура

Аспирант, Московский педагогический
государственный университет
nouraalhoure@gmail.com

Жигорева Марина Васильевна

Д.п.н., профессор, Московский педагогический
государственный университет
marinav0104@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы учебно-профессиональных мотивов старшеклассников с нарушениями слуха. На основе анализа результатов исследования был выявлен разноуровневый характер учебно-профессиональной мотивации старшеклассников с нарушениями слуха. Автор приходит к выводу, что эффективное решение проблем профессионального самоопределения старшеклассников с нарушениями слуха возможно только в системе образовательного процесса, предусматривающего целенаправленную работу, ориентированную на расширение сферы осведомленности о мире профессий, способствующей повышению уровня внутреннего побуждения обучающихся к выбору своего профессионального пути.

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, учебно-профессиональная мотивация, старшеклассники с нарушениями слуха, профессии.

В современном обществе вопрос профессионального самоопределения крайне важен для каждого человека, особенно в момент завершения средней ступени образования. Процесс профессионального самоопределения естественным образом сопровождается периодически возникающими конфликтами, связанными с неопределенностью ситуации выбора своего жизненного пути. Мы можем наблюдать выпускника общеобразовательной школы, находящегося на перекрестке, где пересекаются его подготовленность, способности, эмоционально-волевые качества, состояние здоровья, требования для поступления в выбранное профессиональное учреждение, а также мнение и социально-экономический уровень окружения.

На выбор профессии старшеклассников оказывают влияние два фактора: объективные (социальная среда) и субъективные (индивидуально-личностные качества). Объективными факторами являются: требование рынка труда в кадрах, возможности семьи, воздействие окружающей среды, психолого-педагогическое сопровождение в школе. К субъективным факторам относятся такие как: склонности, интересы, способности, самооценка и мотивация самого обучающегося [2].

Создано множество мотивационных теорий, каждая из которых объясняет поведение человека: теория психоанализа (З. Фрейд, Х. Салливан, К. Юнг, К. Лоренц, К. Хорни, У. Макдауголл, Э. Фромм,), поведенческая (Б. Скиннер, Д. Уотсон, К. Халд, Э. Толмен) и побудительная (А. Адлер) теории мотивации, конституциональная психология (У. Шелдон, Э. Кречмер), теория высшей нервной деятельности (И.П. Павлов, П.К. Анохин и др.), теория поля (К. Левина и др).

Применительно к трудовой мотивации наиболее часто обращаются к содержательным (А. Маслоу, Д. Макклелланд, К. Альдерфер, Ф. Герцберг) и процессуальным (теория ожиданий В. Врума, теория справедливости Дж. Адамса, теория Портера-Лоулера, комплексная модель Э. Шейна, теория постановки целей Э. Лока) теориям мотивации.

Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие отечественные психологи, а также зарубежные психологи А. Маслоу, В. Врум, Ф. Герцберг единодушно ставили понятие мотивации в ряд ведущих понятий в области психологического знания [3].

Мотив представляется в виде материального или

идеального предмета, побуждающего и направляющего себя на активность, осуществляющуюся ради него же [8]. Между мотивами и интересами существует тесная связь. Осознанный интерес выступает как мотив, желание, обдуманно определенная цель. Интерес-отношение — это мотивационная установка, отражающая готовность человека осуществлять деятельность, вызывающую у него интерес, удовлетворение от познания нового, неизвестного [7].

В.Д. Шадриков разработал концепцию системогенеза, раскрывающую человеческую психологическую структуру в контексте понимания человека как субъекта профессионального пути. Рассмотрим наиболее важные компоненты данной концепции:

- мотивы профессионального пути, которыми являются внутренние побуждения индивида, указывающие на смысл профессионализации в целом, причины выбора им той или иной профессии, смены места работы или учебного заведения и т.д.;
- цели профессионального пути заключаются в представлениях человека о том, что он должен приобрести в процессе или в результате профессиональной деятельности;
- планы профессионального пути раскрывают как и когда должен делать индивид для достижения намеченных промежуточных и конечных целей, удовлетворения своих потребностей, интересов и т.д.;
- принятие решения является центрирующим звеном психологической структуры человека, определяющим направление и содержание профессионализации;
- информационная основа профессионального пути содержит в себе данные об условиях (объективных и субъективных) профессионального становления, необходимых для организации движения по профессиональному пути в соответствии с направлением «мотивов – цель» [14].

В.И. Долгова рассматривает вопросы соотношения мотивации к профессиональной деятельности и процессу выбора профессии. При этом само профессиональное самоопределение, с точки зрения исследователя, является одновременно и ядром профессионального развития личности, и этапом на пути профессионального становления. Мотивация же к профессиональной деятельности возрастает пропорционально спектру возможностей, которые профессия открывает человеку для удовлетворения его материальных и духовных запросов. И тут прежде всего отмечается личная заинтересованность подростка в отношении профессии, которая в первую очередь представлена в достижении вершин профессионализма. Причем данная потребность в классификации Г. Мюррей относится к группе психогенных потребностей. По Т.О. Гордеевой, описываемая мотивация

достижения выражается и в высоком качестве исполнения профессиональных обязанностей, и в достижении объективно высоких профессиональных результатов [5].

Становление мотива, а именно, сам процесс его осознания дает индивиду возможность осмыслить собственные потребности, выстроить их иерархию, распределить предпочтения, отметить новые интересы, ценности, которые способствуют или препятствуют достижению целей. В результате этого мыслительного акта происходит формирование решения о выборе той или иной профессии. Именно этот процесс совпадает с периодом обучения школьников в старших классах, свидетельствующий о принципиальном перестраивании личностной мотивационной сферы. Выраженным становится преобладание профессиональных мотивов в мотивационной структуре.

Е.М. Павлютенковым проанализированы работы в области мотивации подростков к выбору. Он делает вывод о том, что существуют три группы исследований мотивов профессионального самоопределения: первая основана на делении мотивов по признаку когнитивной опосредованности, вторая - на общественной значимости профессии, а третья - на внешних признаках профессии [12].

Лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) рассматриваются как неотъемлемая часть структуры общества. Они нуждаются в создании благоприятных условий для того, чтобы повышать их конкурентоспособность, и укреплять их мобильность на современном рынке труда [9]. Поэтому для достижения этой цели необходима широкомасштабная поддержка профессионального самоопределения лиц с ОВЗ.

В этой связи, исследование мотивации обучающихся с ОВЗ является задачей, имеющей большое значение для повышения эффективности профессионального самоопределения данной категории учащихся [15].

Вопросу формирования и развития профессиональных интересов и мотивов у людей с нарушением слуха, посвящены работы ученых Леогард Э.И., Самсоновой Е.Г., Ивановой Е.А. Они в своих исследованиях указали, что программа обучения и воспитания обучающихся с нарушенным слухом, в первую очередь, направлена на оказание поддержки детям в развитии и обеспечении их подготовки к тому, чтобы они в полной мере могли осваивать специальность, соответствующие их физическим и умственным возможностям, повышать квалификацию и специализироваться в тех секторах, где на рынке труда существует спрос [9].

По мнению В.Ф. Матвеева: «Мотивация для выбора

будущей профессии у обучающихся с нарушением слуха формируется в условиях отсутствия надлежащих знаний о профессиональных возможностях, и неимения способности оценивать личные способности, склонности» [10].

Результаты зарубежных исследований показали, что более половины учащихся с нарушением слуха старшего возраста недостаточно компетентны в профессиональных вопросах – 60%, а 40% - не осведомлены о своих профессиональных способностях и интересах [19].

Люди с нарушением слуха, по данным Богдановой Т.Г. характеризуются замедленным развитием умственных операций анализа, синтеза, абстракции, которые могут создавать серьезные проблемы, связанные с определением и осуществлением профессиональных целей [4]. Об этом говорится во многих зарубежных исследованиях, которые подтверждают, что старшеклассники с нарушением слуха не имеют знания, умения и навыков, необходимых для подготовки планов на будущее [16;18].

Профессиональные интересы учащихся с нарушением слуха, по Д.Ю. Алексеевских, гораздо объемнее тех возможностей, которые предоставляет им система профессионального образования [1]. Кроме того, многие молодые люди с нарушениями слуха остаются неготовыми к деятельности на рынке труда как компетентные и квалифицированные работники. Изменения на рынке труда связаны в основном с технологическим прогрессом, а в образовательной программе у лиц с нарушениями слуха это не достаточно отражается. Поэтому всегда существует большой разрыв в подготовке школьников к определенным профессиям на новые рабочие места. Недостаточная профессиональная информация не дает правильную ориентацию при выборе профессии глухих детей [17].

Необходимо оказывать специальную помощь учащимся с нарушениями слуха в изучении профессионального мира, в принятии профессиональных решений, которые соответствуют их внутренним стремлениям и фактическим возможностям [6]. В данном контексте, одним из компонентов, оказывающих прямое воздействие на профессиональное самоопределение старшеклассников, является **учебно-профессиональная мотивация**, которая определяется как – вид мотивации, предполагающий особую направленность обучающихся на конкретные аспекты обучения, связанные с выбором профессии. Учебно-профессиональная мотивация побуждает, направляет, регулирует процесс освоения учащимися профессиональной деятельности, определяет его отношение к будущей деятельности [13].

Учебно-профессиональная мотивация складывается из следующих компонентов:

Локус контроль: это стабильная характеристика, отражающая склонность человека приписывать ответственность за успехи и неудачи своей жизни внешним обстоятельствам (внешний локус контроля) или себе самому (внутренний локус контроля).

Мотивация достижений, которая рассматривается как ориентация личности учащихся на достижение успешности в учебной деятельности, на выработку профессиональных намерений и жизненных целей, на формирование перспективных планов их достижения.

Мотивационная направленность личности определяется системой взаимосвязанных внутренних и внешних мотивов. К внутренним мотивам относятся познавательные мотивы и мотивы самореализации. К внешним мотивам относятся статусный мотив (престиж), ориентация на материальное вознаграждение, моральное поощрение, оценки [11].

Анализ литературы подтверждает, что изучение профессиональной мотивации обучающихся с нарушениями слуха исследованы недостаточно. Для решения данной проблемы было проведено исследование, **целью** которого явилось – изучение учебно-профессиональной мотивации обучающихся с нарушениями слуха и повышение уровня профессиональной осведомленности о некоторых современных профессиях на рынке труда.

Экспериментальное исследование проводилось в два этапа:

Первый этап: диагностика мотивов выбора профессии обучающихся с нарушением слуха.

Второй этап: разработка и проведение профориентационного мероприятия.

Исследование осуществлялось на базе: ГБОУ Государственное бюджетное образовательное учреждение "Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа интернат I и II видов №101"; ГКОУ Государственное казенное общеобразовательное учреждение "Специальная (коррекционная) школа-интернат № 65"; ГБПОУ Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение "Колледж малого бизнеса № 4", город Москва.

В исследовании участвовали 31 человек: учащиеся 9-11 классов и студенты 1 курса колледжа, имеющие нарушения слуха. При проведении психолого-педагогической диагностики мотивов выбора профессии, был использован опросник «Оценка учебно-профессиональной мотивации» (Г.В. Резапкина) [11].

Первый этап исследования был направлен на изучение слагаемых учебно-профессиональной мотивации: локус контроля; мотивация достижений; мотивационная направленность личности.

Результаты анализа локуса контроля, показали, что, большая часть обучающихся 9 класса продемонстрировали стремление к соответствию социальным тенденциям общества при выборе профессии (75%) без учета индивидуальности. Обучающиеся 10 класса в большинстве своем соответствовали социальным нормам (63%); часть детей демонстрировали самостоятельность и уверенность в собственных решениях и результатах своих действий (25%); а некоторые учащиеся – перекладывали ответственность за свои решения и их последствия на взрослых (12%). Обучающиеся 11 класса в большинстве (83%) своем нацелены на следование тенденциям современного общества в вопросах выбора профессии и способах овладения ею. Студенты 1 курса в большинстве своем (56%) не несли ответственность за принимаемые ими решения. Треть обучающихся (22%) сомневались в собственных возможностях контроля над происходящими в их жизни событиями, возможно, ввиду того, что они уже в колледже овладевают профессиональными навыками. Результаты исследования представлены на рис.1.

Выводы свидетельствуют о том, что старшеклассники не проявляют избирательность при выборе профессии. Они принимают решения под давлением обстоятельств, и в первую очередь ориентируются на мнение окружающих.

Полученные результаты о мотивации достижения показали, что уровень мотивации во многом зависит от уровня образования.

Анализ результатов исследования показал, что у об-

учающихся 9 класса выявлен средний уровень мотивации к выбору профессии и желания работать (75%). У обучающихся 10 класса преобладает высокий уровень мотивационного достижения (62%). Обучающиеся 11 класса продемонстрировали уравновешенное распределение проявления мотивации достижения между высоким(50%) и средним уровнем (50%), что отражает понимание ими предстоящих трудностей и желание их преодолеть. У значительной части студентов 1 курса колледжа сохраняется осознанность мотивации достижения (67%). Они настойчиво работают ради достижения поставленных целей. При этом их энтузиазм возрастает ввиду получения реальных профессиональных знаний и возможности их применения на практике.

Полученные результаты мотивационной направленности личности показали, что у обучающихся с нарушением слуха преобладает внутренняя мотивация, которая проявляется в ярко выраженных мотивах самореализации, интересе к содержанию профессиональной и учебной деятельности. Результаты отражены на рисунке 3.

Обучающиеся 9 класса в 50% случаев продемонстрировали преобладание внутренней мотивации при выборе профессии, что подчеркивает их стремление к самореализации, интерес к процессу овладения выбранной ими профессией. Результаты опроса обучающихся 10 класса свидетельствуют о том, что они в большинстве своем продемонстрировали яркий интерес к миру профессий (87%), содержанию профессиональной деятельности, учебной деятельности как необходимого элемента социального роста, при этом часть детей акцентирует свое внимание на внешней атрибутике и статусе той или иной профессии (13%). Обучающиеся 11 класса в процентном соотношении также сохранили характеристику стремления к внутренним мотивам (67%), но среди них есть часть школьников, которые совмещают внутренние

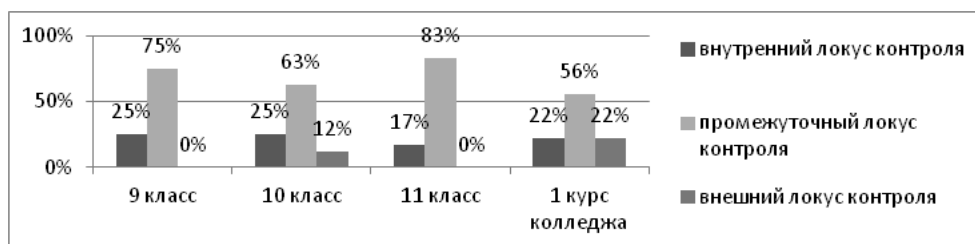


Рис. 1. Результаты диагностики учащихся с нарушениями слуха «локус - контроль»

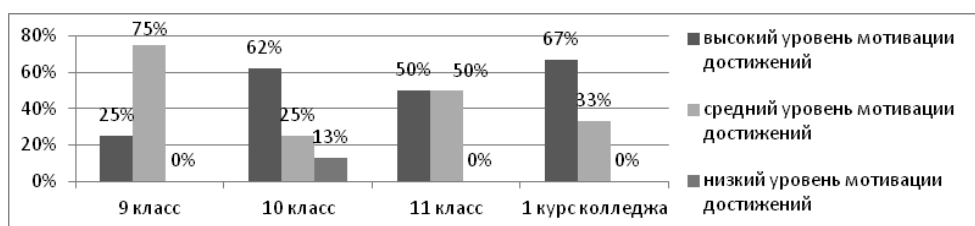


Рис. 2. Результаты диагностики учащихся с нарушениями слуха «мотивация достижений»

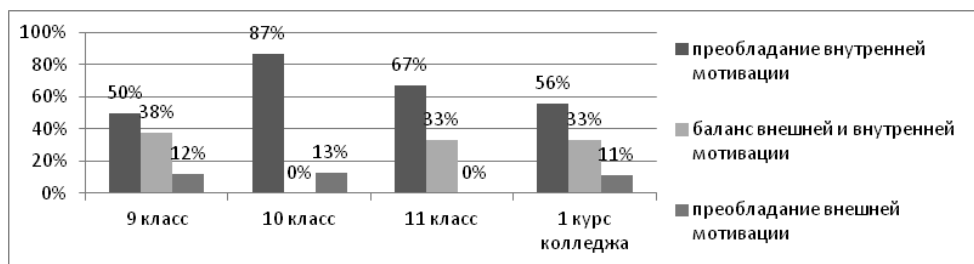


Рис. 3. Результаты диагностики учащихся с нарушениями слуха «мотивационная направленность личности»

мотивы с внешней атрибутикой (33%). Студенты 1 курса колледжа продемонстрировали в большинстве случаев (56%) устойчивую нацеленность на овладение профессией, осознают серьезность своего выбора, незначительная часть студентов (11%) акцентирована на мнении окружающих, относительно их профессионального выбора.

Итак, можно сделать вывод, что обучающиеся с нарушением слуха пытаются получить общественное признание путем получения профессии, которая соответствует социальным нормам. С другой стороны, они не готовы нести ответственность. Полученные результаты обусловили возникновение противоречия между желанием учащихся в получении профессии, которая популярна и престижна в окружении, и получением профессии, связанной с интересами к содержанию профессиональной и учебной деятельности, на основе познавательных, внутренних мотивов.

Второй этап исследования был направлен на повышение учебно-профессиональной мотивации выбора востребованных профессий обучающихся с нарушениями слуха. Для этого мы разработали содержание специального мероприятия «Знакомство с современными профессиями». Цель которого заключается в расширении информированности обучающихся с нарушениями слуха о профессиях, требуемых на современном рынке труда. Данное мероприятие проводилось фронтально и по подгруппам с помощью переводчика жестового языка. Мероприятие состояло из двух этапов: подготовительного и процессуального.

Подготовительный этап включал: разработку презентации «Маршрут успеха в профессии» для обучающихся и студентов с нарушением слуха, которая содержала общую информацию о трех современных профессиональных областях занятости: Дизайн – графический; Прикладная информатика; Компьютерные системы и комплексы.

С помощью презентации, учащиеся знакомились с дорожной картой для овладения этими профессиями. Обучающимся предоставлялась информация о правилах поступления в образовательные учреждения для получения профессии (колледж, высшее учебное заведе-

ние т.п.). Далее обучающиеся знакомились с некоторыми важными характеристиками об обучении в высшем профессиональном заведении и колледже (например: кто получает стипендию?; каковы: питание, условия платного и бесплатного образования, сроки обучения в колледже, ВУЗе? и т.д.); а также обучающиеся знакомились с общим содержанием профессий.

После презентации учащиеся задавали много вопросов, связанных с более подробным освещением данных о профессиях, это свидетельствовало о том, что учащиеся стали уделять больше внимания современным профессиям, их привлекали сведения о широком доступе и востребованности профессий на рынке труда.

Процессуальный этап заключался в проведении профессиональной игры. Цель игры: закрепить знания учащихся о всех деталях предлагаемых профессий. Для проведения игры было использовано следующее оборудование: ватман-листы (матрица), фломастеры, клей-карандаши, разрезные картинки, а также был подобран специальная речевая материал. Работа проводилась по подгруппам.

Правила игры: учащимся раздаются картинки и карточки со словами, содержащими описание этих 3 профессий (карточки с названиями мест работы, с характеристиками о профессии, с графическим изображением дороги в профессию). Педагог предлагает учащимся найти и выложить карточки и картинки данного вида профессии в соответствующем месте на ватман-листе (рис.4). После инструкции учителя учащиеся выполняют задание, они действуют в командах. По правилам игры, та команда выигрывает, которая первой закроет все квадраты матрицы.

В период профориентационного мероприятия было отмечено, что учащиеся проявили интерес к содержанию игры. Они верно расположили карточки со словами и картинки каждой профессии. Обучающиеся вдумчиво сравнивали и сопоставляли предлагаемую информацию, активно обменивались мнениями друг с другом, проверяли достоверность своих знаний. Было очевидно с самого начала, что они заинтересованы в приобретении знаний и о профессиях, и о современном рынке труда. Данный пример свидетельствует о том, что вовлечение

	То, что относится к этой профессии	Где можно работать	Что нужно сделать, чтобы стать успешным в профессии. Как выбрать профессию
Дизайн (графический)	карточки со словами и картинки	карточки с названиями мест работы	карточки со словами «Путь»: например, хорошо учиться, сдать экзамен, выбрать колледж,
Прикладная информатика			
Компьютерные системы и комплексы			

Рис. 4. Ватман-листы (знакомство с современными профессиями)

учащихся с нарушением слуха в привлекательную интерактивную деятельность способствует формированию положительной мотивации в выборе профессий.

В завершении данной работы необходимо отметить, что на пути профессионального самоопределения старшеклассников с нарушениями слуха стоят многочисленные препятствия, наиболее значительными из которых являются сниженный уровень осведомленности учащихся о современных профессиях и не владение навыками самостоятельного выбора профессии.

Таким образом, с целью оптимизации процесса профориентации старшеклассников с нарушениями слуха необходимо:

Повышать уровень самооценки обучающихся с нарушениями слуха; сформировать у них представления о собственных склонностях, возможностях; уделять внимание знаниям о противопоказаниях к определенным

видам деятельности, а также предоставлять сведения о тех качествах профессии, которые доступны детям с нарушениями слуха. Это обеспечит необходимую помощь учащимся в создании осознанного выбора профессии, в соответствии с их склонностями и возможностями.

Регулярно обновлять информацию для старшеклассников с нарушениями слуха о перспективах той или иной профессии, в соответствии современному запросу рынка труда.

Проводить систематически мероприятия по профориентации с обучающимися с нарушением слуха;

Способствовать формированию готовности и способности старшеклассников к самостоятельному планированию профессионального маршрута, выстраиванию реальных планов на дальнейшую профессиональную жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеевских Д.Ю. Профессиональная ориентация старшеклассников с нарушениями слуха в условиях клубной работы. Дисс. канд. пед. наук. Москва, 2004. – 258с.
2. Бикбулатова А.А., Карплюк А.В., Паршин Г.Н., Джафар-Заде Д.А., Серебряков А.Г. Методика выявления профориентационных интересов и склонностей у старшеклассников с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 50—58
3. Бисинова, Д.Э. Мотивация профессионального выбора старшеклассников / Д.Э. Бисинова // Студенческий электронный журнал. - 2016.- №3. с 25-28.
4. Богданова Т.Г. Психология лиц с нарушениями слуха (сурдопсихология) / Под ред. Л.В. Кузнецовой. М.: Академия, 2002. –320с.
5. Долгова, В.И. Ткаченко В.А. Мотивация профессиональной деятельности студентов: монография / Под ред. В.И. Долгова, В.А. Ткаченко. – Челябинск: ЗАО «Цицоро», 2011 – 100 с
6. Зыкова Т.С. Профессиональное образование подростков с нарушением слуха: советуются специалисты // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. № 2. С. 3–6
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002 — 512 с.
8. Коннычева, Г.Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональному самоопределению лицеистов. Дис. канд. пед. наук. Саратов, 2001. — 143 с.
9. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г., Иванова Е.А. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. Серия инклюзивное образование. МГППУ. 2011
10. Матвеев В.Ф. Трудовое обучение школьников с нарушениями слуха в современных условиях // Дефектология. 2004. № 4. С. 31–34.
11. Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ : учебнометодический комплект / [сост. Г.В. Резапкина] ; Мино образования Респ. Коми, Коми респ. ин-т развития образования. – Сыктывкар: КРИРО, 2014. – 48 с.
12. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии/ Е.М. Павлютенков. — Киев, 1980.- 169 с.
13. Рокицкая Ю.А., Семенова Е.С. Психологическая безопасность и учебнопрофессиональная мотивация студентов вуза [Текст]: монография / Ю.А. Рокицкая.

- ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. – 184 с.
14. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. М.: Логос, 2007. 192 с.
 15. Beauchamp H., Kiewra K.R. Assessment of career maturity and self-advocacy skills. In E. M. Levinson (Ed.), *Transition from school to post-school life for individuals with disabilities: assessment from an educational and school psychological perspective*. Springfield, IL: Charles C Thomas Publisher. 2004. pp. 150-188.
 16. Foster S, MacLeod J. The Role of Mentoring Relationships in the Career Development of Successful Deaf Persons// *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*_ Oxford University Press, 2004. pp. 442-458.
 17. Hasanbegović H, Beha A, Mahmutović. Differences of subjective evaluation of professional orientation between educators and deaf people// *Cahiers des sciences naturelles*, 22, 5, 2013. - p. 2- 15.
 18. Hitchings, W. E et al. Identifying the career development needs of college students with disabilities. *Journal of College Student Development*, 39, 1998. - p. 23-32.
 19. Schroedel, J. Helping adolescents and young adults who are deaf make career decisions. *The Volta Review*, 1992. - pp. 37–46.

© Алхури Нура (nouraalhoure@gmail.com), Жигорева Марина Васильевна (marinav0104@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

РЕЧЕВЫЕ ПРИЕМЫ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА НАУЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

Архипова Светлана Викторовна

Аспирант, Московский городской педагогический университет
vostok@shpl.ru

SPEECH TECHNIQUES IN THE IMPLEMENTATION OF THE SCIENTIFIC PRINCIPLE IN HISTORY TEACHING

S. Arkhipova

Summary: History teaching, as one of the most important socio-cultural regulatives, is implemented in socio-cultural communications on the basis of socio-cultural experience. Therefore, in the educational process, texts are not only textbooks and other manuals, paper and electronic, but also their interpretations created by various participants in the course of educational speech activity. The text formed jointly by the communicants, transformed, analyzed, commented on and interpreted during the educational process, acquires an educational status and is assimilated at the speech level. This means that the qualified speech and communicative qualities of the teacher become the determining factor of his success, the effectiveness of approaches to subject and metasubject learning, and almost the main condition for the transfer of knowledge and skills of working with information.

Keywords: teaching history, scientific communication, practice, speech, speech techniques, reading competence, texts, text activity.

Аннотация: Обучение истории, как один из важнейших социокультурных регулятивов, реализуется в социокультурных коммуникациях на основе социокультурного опыта. Поэтому в учебном процессе тексты – это не только учебники и прочие пособия, бумажные и электронные, но и их интерпретации, создаваемые различными участниками в ходе учебной речевой деятельности. Совместно сформированный коммуникантами текст, трансформируемый, анализируемый, комментируемый и осмысливаемый в ходе образовательного процесса, приобретает учебный статус и усваивается на речевом уровне. А это значит, что квалифицированная речь и коммуникативные качества педагога становятся определяющим фактором его успешности, эффективности подходов к предметному и метапредметному обучению и едва ли не главным условием передачи знаний и умений работы с информацией.

Ключевые слова: преподавание истории, научная коммуникация, практика, речь, речевые приемы, читательская компетенция, тексты, текстовая деятельность.

К основным требованиям преподавания истории относится научность, которая означает хронологическую последовательность подачи материала с акцентированием внимания на многообразии проблем социального, экономического, культурного и политического развития общества, с учетом современных историографических дискуссий. Вместе с тем процесс преподавания истории некоторые исследователи называют «творческим видом искусства» [10, с. 10], справедливо полагая, что образ учителя истории многолик, и в этой многоликости главное то, что он вечный искатель. Поиск во имя совершенства — таков девиз деятельности историка-педагога, осознающего важность своего дела [2, с. 3].

Необходимая составляющая высшего образования будущих учителей истории – методы и приемы научной коммуникации. И учеба, и дальнейшая практическая работа педагога преимущественно состоят из чтения, обработки прочитанного (конспектирование, планирование) и применения собранной информации в педагогическом дискурсе, в учебно-научных коммуникациях (беседа, диалогическая речь, объяснительная речь).

Технология использования читательской компетенции предполагает овладение навыками интерпретации в речи зафиксированных на разных носителях текстов любой сложности – учебных, художественных, научных, научно-популярных, публицистических и др., превращая их в дидактические единицы учебного процесса. Поэтому для студентов так важно освоить ее специфику. Ведь, как известно, чтение делает человека знающим, беседа — находчивым, а привычка записывать — точным (Ф. Бэкон).

Специфика профессии историка заключается в том, что он работает с т.н. дополнительными, т.е. историческими текстами, созданными в разные эпохи носителями разных культур и на языках этих культур, часто отделенных от нас значительным промежутком времени. Интерес педагогов-методистов к дополнительным текстам в последнее время растет, что во многом обусловлено тем, что концепция нового учебно-методического комплекса не предлагает новых решений и средств для реализации развивающей функции учебника, и учителя ищут практических путей ее реализации в расширении использования дополнительных текстов, развивающих

коммуникативные умения обучающихся [15, с. 359]. В таких текстах непременно присутствуют слова-образы эпохи, без понимания которых достижение профессиональной читательской компетенции невозможно.

Поэтому студенты в ходе обучения должны освоить основные приемы работы с дополнительными текстами, которые включают следующие этапы:

- Чтение документа в адаптированном переводе;
- Сравнение прочитанного с неадаптированным переводом;
- Сравнение (по возможности) с вариантом на оригинальном языке (древнерус., греч., лат., англ., фр., нем.);
- Анализ текста документа, выявление его языковых особенностей, связанных с историческим содержанием;
- Теоретические выводы;
- Составление речевых приемов интерпретации документа в учебной аудитории (семинар, класс) в соответствии с избранной технологией работы с текстом: технологией продуктивного чтения Н.Н. Светловской [13], технологией правильной читательской деятельности А.М. Кушнира [7], технологией развития критического мышления через чтение Т.С. Троицкой [14], технологией выделения в тексте речевых жанров Т.В. Шмелевой [17, с. 88-98; 16, с. 13-17; 5, с. 72-76], пр.). При этом, если в тексте описана речевая ситуация, ей следует уделить особое внимание: 1) где происходило общение, в какой обстановке; 2) с кем общался фигурант, с одним собеседником, с несколькими или со многими; 3) с какой целью общался: чтобы передать информацию, воздействовать на собеседника или через собеседника воздействовать на других людей, пр. [9, с. 293]. Через речевую ситуацию возможен анализ исторического контента документа.

Любое предметное обучение, как один из важнейших социокультурных регулятивов, реализуется в социокультурных коммуникациях на основе социокультурного опыта, в данном случае исторического. Поэтому в обучении, как в диалогической текстовой деятельности, тексты – это не только учебники, пособия, дополнительная литература, справочники, методические издания, пр., но и их интерпретации, создаваемые различными участниками предметного обучения, т.е. субъектами. Осуществляя субъект-субъектные отношения, они интерпретируют, воспроизводят, систематизируют, комментируют, анализируют текстовый материал, а фактически создают новый текст, актуализируя личностные потенциалы через приращения в качественных уровнях текстопорождения. Совместно сформированный коммуникантами текст, трансформируемый, приспособляемый, анализируемый, комментируемый, осмысливаемый и переосмысливаемый в ходе образовательного

процесса, приобретает учебный статус и усваивается обучающимися [1, с. 57].

Одним из видов диалогического текстопорождения является объяснительная речь педагога к учебному тексту (основному/ дополнительному), которая приобретает комплексную структуру, сочетая в себе три направления: 1) композиционно-логические элементы личной интерпретации педагога, 2) релевантные содержательные элементы предложенного к рассмотрению дополнительного текста, 3) элементы диалога с обучающимися (студентами, школьниками). Речь выстраивается по принципу ступенчатого развертывания информации, а конечный продукт, т.е. достижение аудиторией понимания, возникает благодаря диалогическому стилю работы в аудитории/классе. Таким образом, одна тема реализуется параллельно в нескольких текстах, в одном предложении к рассмотрению письменном и многих устных, выстраивающихся спонтанно на его основе [12, с. 103]. В итоге этой учебно-коммуникативной деятельности у обучающихся формируются представления о прошлом. Комплекс представлений, накопленный к концу учебного семестра/года, составляет очередную ступень приобретенного исторического знания.

Учебник как собрание когнитивно-дидактических текстов предполагает практическое использование в области предметного обучения, в данном случае исторического, являясь неременной основой объяснительной речи учителя, а значит по своему содержанию и подбору риторических аргументов и логических заключений он имеет в основе топику. Осуществляя технику пространственной организации мышления/понимания, учебный текст определяет направления интеллектуальных процессов обучающихся (мышление, рефлексия, понимание), позволяя педагогу (=методологу) минимально задавать структуру различительности коммуникативного содержания исторического пространства, необходимую для достижения понимания слушающей аудитории. Понимание в коммуникативной ситуации семинара/урока — это доминирующий (по сравнению с другими) способ освоения культурно-исторической действительности, определяющий специфику гуманитарного и, в частности, исторического познания, являясь признанным, но мало изученным в отечественной методологии способом когнитивного отношения к исторической действительности [6]. Фиксируя в речи проблемные/реперные точки темы – топы и побуждая обучающихся самостоятельно отрефлексировать их и связать с другими топиками, известными по прошлым занятиям, педагог добивается соединения различных компонентов мысле-коммуникативной ситуации на примере воссоздания картин прошлого. Как вид искусства (*techne* Аристотеля), топика служит наиболее эффективным средством организации мышления в проблемных ситуациях, формируя различительную способность восприятия школьников и опреде-

ляя необходимую связь объяснительной речи учителя с текстом учебника.

Другим средством организации мышления/понимания является язык речевых текстов, потому что именно от состояния языка историка зависит степень научности создаваемой им исторической картины, адекватность его представлений о прошлом, а также эффективность и мера воздействия на формирование исторического сознания аудитории [8, с. 70]. Учитель в практике обучения должен постоянно осуществлять отбор различных языковых средств, формируя функциональные стили организации объяснительной речи, которые постепенно становятся компонентами его индивидуальной стилистической системы. Специфика функционирования стилистической системы обуславливается характером языковых единиц, «наличием между ними определенных отношений, особенностями многих экстралингвистических факторов: задач общения, отношений между коммуникантами и др.» [3, с. 9]. Как система средств общения, сложившаяся в процессе длительного исторического развития, язык определяет в онтогенезе те пункты тождества, которые необходимы для общения и взаимного понимания, для приема и выдачи сообщения [4, с. 14]. И для обучающихся обучение как форма осво-

ения мира зависит от языка, который «очерчивает магический круг вокруг процесса познания своих носителей, но любое креативное слово становится, до известной степени, прорывом за этот круг, расширяя таким образом картину мира участников процесса познания» [18, с. 42]. Поэтому освоение языковых методов объяснения учебно-научных текстов по истории так важно для профессиональной подготовки историков, ибо речь педагога/учителя призвана погружать аудиторию в другую модель мира с ее системой представлений о реальности и когнитивных и творческих возможностях человека.

В современных условиях, когда основными ценностями признаются профессиональные знания, квалификация и умение работать с информацией, эффективные в прошлом системы обучения признаны неприемлемыми, ибо они не обеспечивают главного – самореализации человека в новом информационном пространстве [11, с. 30]. Таким образом, фактор квалифицированной речи и коммуникативные качества педагога становятся определяющим фактором его успешности, эффективности его подходов к предметному и метапредметному обучению и едва ли не главным условием передачи знаний и умений работы с информацией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров Е.П., Воронцова М.В. Учебный текст и текстовая деятельность в образовательном процессе // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 6. - С. 56-61.
2. Белюфост М.Г. Методическое пособие по некоторым вопросам преподавания всеобщей истории в системе общеобразовательных школ. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 1998. - 63 с.
3. Десяева Н.Д., Арефьева С.А. Стилистика современного русского языка. М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 271 с.
4. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. С. 14. - 370 с.
5. Ипполитова Н.А. Методический аспект учения о речевых жанрах / Н.А. Ипполитова. Начальная школа: плюс До и После: Ежемесячный научно-методический и психолого-педагогический журнал. 2012. № 8. С. 72-76.
6. Копейкина О.Ю. Понимание исторического текста // URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=15606>.
7. Кушнир А.М. Природосообразная технология обучения чтению и письму А.М. Кушнира / Министерство образования и науки Республики Бурятия, Закаменское районное управление образования. - Улан-Удэ: Б. и., 2008. - 152 с.
8. Лаптева М.П. Язык историка и проблема понимания // Фигуры истории, или "общие места" историографии. Вторые Санкт-Петербургские чтения по теории, методологии и философии истории. СПб.: Изд-во "Северная звезда", 2005. - С. 66-71.
9. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для среднего профессионального образования / под ред. Т.И. Зиновьевой. М.: Изд-во Юрайт, 2020. - 468 с.
10. Никол Дж. Ремесло учителя истории. Учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2001. - 272 с.
11. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е.С. Полат и др.; под ред. Е.С. Полат. - 3-е изд. М.: Издательство Юрайт, 2021. - 392 с.
12. Речевая коммуникация в информационном пространстве / Отв. ред. Р.К. Потапова. М.: ЛЕНАНД, 2017. - 109 с.
13. Светловская Н.Н. Введение в науку о читателе: [лекционно-практический курс]: [учеб. пособие для студентов пед. ун-тов и пед. ин-тов по специальности "Педагогика и методика начального обучения"] / Н. Н. Светловская. - [2-е изд.]. - Москва: МГПУ, 2003. - 144 с.
14. Троицкая Т.С. Проблемы детской художественной словесности [Текст]: учебное пособие для студентов Института детства / Т. С. Троицкая. - М.: Прометей, 2016. - 252 с.
15. Фонсека А.А. Дополнительный текст как компонент современного учебника истории: к постановке проблемы исследования развития читательской грамотности школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. С.359-361.
16. Хаймович Л.В. Теоретико-методическая основа применения жанрового подхода в обучении // Слово как событие: развитие языковой личности. Темати-

- ческий сборник журнала «Вестник московского образования». № 10. М.: Центр «Школьная книга», 2015. С. 13-17.
17. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. С. 88-98.
18. The Linguistic Worldview and the Poetic Text. Lublin: UMCS, 2015. - 227 p.

© Архипова Светлана Викторовна (vostok@shpl.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ СТАЙЕРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Герцен Дмитрий Александрович

аспирант, ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»
gertsen.dmitry@gmail.com

THEORETICAL BASES FOR MODELING SPORTS TRAINING OF STAYERS USING DIGITAL TECHNOLOGIES

D. Herzen

Summary: This article focuses on solving the following goal: strategies for integrating digital technologies in sports training for long-term athletes. The study was conducted based on the method of analysis of scientific literature, digital devices and applications (Training Peaks, Strava, Endomondo, Runkeeper, Google Fit, Nike + Run Club, etc.). The author defines sports smart training. The article establishes and describes three strategies for the implementation of sports smart training for marathon runners. The first strategy assumes that the athlete interacts with the coach in person, therefore, it is advisable to use digital technologies at the stages of implementation, monitoring and evaluation, indirectly at the planning stage, since, considering sports training on a cyclic scale, it is obvious that sports training is adapted at the stage of subsequent planning, taking into account the assessment carried out. The second strategy is focused on replacing the coach with a smart coach. In this case, the smart coach is delegated the authority to plan, control and evaluate training activities. The third strategy involves independent training by an athlete who uses digital technologies primarily at the stages of implementation, control (wearable sensors, sports watches), indirectly at the stages of planning and assessment (smart applications), but the athlete makes decisions independently.

Keywords: sports, marathon running, digital running training technology, sports training, sports smart training.

Аннотация: Данная статья посвящена решению следующей цели: стратегий внедрения цифровых технологий в спортивную тренировку стайеров. Исследование проводилось на основе метода анализа научной литературы, цифровых устройств и приложений (Training Peaks, Strava, Endomondo, Runkeeper, Google Fit, Nike+ Run Club и др.). Автор дает определение спортивной смарт-тренировки. В статье установлены и охарактеризованы три стратегии реализации спортивной смарт-тренировки марафонцев. Первая стратегия предполагает, что спортсмен взаимодействует с тренером очно, следовательно, целесообразно использовать цифровые технологии на этапах реализации, контроля и оценки, опосредованно на этапе планирования, поскольку, рассматривая спортивную тренировку в циклическом масштабе, очевидным является адаптация спортивной тренировки на этапе последующего планирования с учетом проведенной оценки. Вторая стратегия ориентирована на замену тренера смарт-коучем. В этом случае смарт-коучу делегируются полномочия планирования, контроля и оценки тренировочной деятельности. Третья стратегия предполагает самостоятельные тренировки спортсменом, который использует цифровые технологии прежде всего на этапах реализации, контроля (носимые датчики, спортивные часы), опосредованно на этапах планирования и оценки (смарт-приложения), однако решения спортсмен принимает самостоятельно.

Ключевые слова: спорт, марафонский бег, цифровые технологии тренировки бега, спортивная тренировка, спортивная смарт-тренировка.

Введение

Быстрое развитие информационных технологий оказало влияние практически на все сферы нашей жизни. Компьютеры, смартфоны, умные часы и другие мобильные и широко распространенные технологии меняют способы нашей деятельности и наше восприятие внешнего мира. Нет сомнений в том, что наша цивилизация должна адаптироваться ко многим изменениям, которые обусловлены развитием современных технологий.

Спортивные тренировки не являются исключением, напротив, представляют собой перспективную область

исследований, ориентированную, с одной стороны, на совершенствование спортивных результатов и достижений, с другой стороны, на развитие современных технологий. Данный процесс следует понимать как взаимообусловленный. Кроме того, актуальность развития области диджитализации спортивной тренировки значительно повышается в контексте тенденции роста участия спортсменов-любителей в массовых спортивных мероприятиях, среди которых лидируют соревнования по бегу. В этом случае цифровые технологии тренировки бега представляют собой качественную альтернативу поддержки тренера, поскольку далеко не все спортсмены-любители могут нанять тренера из-за множества препятствий, например, финансовых.

Материалы и методы

В данном контексте уместным является обращение к концепту спортивной смарт-тренировке (Smart Sport Training (SST)). Основываясь на исследованиях I. Fister, I.Jr. Fister, D. Fister [7], M. Héder [8], A. Rajšp, I.Jr. Fister [10], спортивную смарт-тренировку в настоящем исследовании возможно определить как тип спортивной тренировки, в которой используются носимые устройства, датчики и устройства Интернета вещей (IoT), а также интеллектуальные методы и инструменты анализа данных для повышения эффективности тренировок и / или снижения рабочей нагрузки при сохранении или повышении тренировочной производительности. Это означает, что реализации спортивной смарт-тренировки варьируются от простых задач, таких как внедрение в тренировочную деятельность носимых устройств, осуществление интеллектуального анализа данных сеанса, до гораздо более сложных: реализация функции смарт-коуча, где тренер заменяется умным агентом, который управляет всеми аспектами обучения, кроме собственно выполнения предложенных упражнений для обучаемого. Снижение нагрузки может касаться как спортсмена, так и его тренера. Для спортсмена улучшенный план тренировок означает, что он может достичь лучших результатов при том же или даже меньшем количестве тренировок, а для его тренера это означает, что с помощью цифровых технологий для тренировки бега можно автоматизировать часть его тренировочной программы.

Область исследований, посвященных интеллектуальным методам анализа данных в области спортивной тренировки, в настоящее время становится очень популярной. Вместе с тем, несмотря на интерес исследователей к проблематике, круг источников крайне ограничен.

Спортивная тренировка – это непрерывный процесс взаимодействия между спортсменом и его тренером. Это педагогический процесс, в котором тренер выполняет роль учителя, руководителя деятельности спортсмена и организатора его тренировок. Тренировочные упражнения – это четко определенные задачи, которые требуют физических усилий и нацелены на улучшение спортивных результатов обучаемого. Несколько тренировочных упражнений объединяются в полные блоки, называемые тренировочными занятиями. Конечная цель спортивной тренировки – совершенствование способностей спортсмена, достижение их природного потенциала. Опираясь на концепцию спортивной тренировки Л.П. Матвеева, непрерывный процесс обучения можно кратко разбить на следующие четыре этапа [1].

Этап планирования предполагает определение правильных единиц упражнений. Цикл спортивных тренировок ориентирован на календарь соревнований. На этом этапе тренер составляет график упражнений для спортсмена.

Этап реализации нацелен на выполнение спортсменом запланированных упражнений в комплексе спортивной тренировки. Роли тренера на этом этапе сводятся к проведению психофизической оценки спортсмена перед тренировкой, мониторингу интенсивности тренировки. На этом этапе фиксируются данные показателей, необходимые для дальнейшего анализа.

Этап контроля предполагает сравнение упражнений, фактически выполняемых спортсменом, с запланированными упражнениями. В беговых дисциплинах можно проводить биометрический анализ результатов.

Этап оценки содержит измерение производительности спортсмена. Существует два вида оценок: оценка отдельной тренировочной нагрузки (краткосрочный анализ эффективности) и оценка общей нагрузки цикла тренировки (долгосрочный анализ эффективности). Оценка – это сравнение между поставленными целями и достигнутыми результатами, а также количеством запланированных и фактически выполненных упражнений.

Поскольку спортивная тренировка – это деятельность, по крайней мере, двух сторон, а именно тренера и спортсмена, можно использовать различные цифровые технологии, чтобы помочь тренеру в принятии решений, или полностью заменить его, используя смарт-коуча. Это позволяет спортсмену выбирать из множества возможных режимов тренировок без необходимости нанимать человека для помощи в тренировках.

Результаты

Использование цифровых технологий тренировки бега возможно в рамках трех стратегий.

Первая стратегия предполагает, что спортсмен взаимодействует с тренером очно, следовательно, целесообразно использовать цифровые технологии на этапах реализации, контроля и оценки, опосредованно на этапе планирования, поскольку, рассматривая спортивную тренировку в циклическом масштабе, очевидным является адаптация спортивной тренировки на этапе последующего планирования с учетом проведенной оценки.

В качестве цифровых технологий, успешно выполняющих поддерживающую функцию спортивной тренировки при непосредственном взаимодействии спортсмена с тренером, рассматриваются прежде всего носимые датчики, спортивные часы для бега, а также приложения и онлайн-сервисы, позволяющие фиксировать планирование и производить автоматизированную оценку результатов в сравнении с результатами других тренировок (например, в качестве наиболее зарекомендовавших себя приложений следует отметить Strava, Endomondo, Runkeeper, Google Fit, Nike+ Run Club; в ка-

честве онлайн-сервисов – Strava, Google Fit, Nike+ Run Club и др.).

Большими возможностями на этапе оценки обладает технология цифрового двойника, которая успешно используется в приложении Strava. В науке содержатся примеры продуктивной оценочной деятельности в структуре спортивной тренировки марафонцев посредством цифровых технологий. В исследовании I. Fister, D. Fister, S. Deb, U. Mlakar, J. Brest описывается метод определения оптимальной скорости на марафонской дистанции посредством изучения временных потерь на основе данных GPS [6]. В работе научного коллектива I. Fister, D. Fister, S. Deb, U. Mlakar, J. Brest представлен метод анализа результатов марафонцев, основанные на изучении частоты сердечных сокращений. Авторы приводят 25 различных стратегий, определенных алгоритмом дифференциальной эволюции, по сокращению дефицита времени на каждом километре дистанции [5].

Вторая стратегия ориентирована на замену тренера смарт-коучем. В этом случае смарт-коучу делегируются полномочия планирования, контроля и оценки тренировочной деятельности. Приложения Strava и Training Peaks предлагают такой вариант тренировочной деятельности для пользователей. F. Buttussi, L. Chittaro еще в 2008 году продемонстрировали эффективность системы спортивных тренировок, курируемых смарт-коучем. Авторы являются разработчиками персональной тренировочной системы MOPET, базирующейся на использовании носимых датчиков и применении контекстно-зависимых и адаптивных рекомендаций, формируемых на основе технологии цифрового двойника, а также информации, полученной от спортивного физиолога [3].

Ключевая проблема, которая возникает при использовании данной стратегии, заключается в том, что спортсмен может не реализовать предписанную смарт-коучем систему тренировок. Исследование С.А. Clermont, L. Duffett-Leger, B.A. Hettinga, R. Ferber подтверждает данное утверждение. Авторы провели опрос бегунов-марафонцев, как профессионалов, так и любителей; им удалось установить, что около половины респондентов изменяли самостоятельно тренировочный процесс, а около трети строили тренировку, не обращая внимания на рекомендации смарт-коуча [4]. Очевидно, что проблема использования цифровых технологий при данной стратегии заключается в мотивации и навыков целеполагания спортсменов. Проблемной зоной в этом плане выступает этап реализации, который часто не коррелирует с этапом планирования и, соответственно, контроля.

Разработчики Training Peaks заявляют, что данная система достаточно адаптивна и способна подстраиваться

под изменяющиеся потребности пользователя, однако вполне очевидно, что постоянное отступление от тренировочного плана не является эффективной стратегией тренировки.

Третья стратегия предполагает самостоятельные тренировки спортсменом, который использует цифровые технологии прежде всего на этапах реализации, контроля (носимые датчики, спортивные часы), опосредованно на этапах планирования и оценки (смарт-приложения), однако решения спортсмен принимает самостоятельно.

A. Rajšp, I.Jr. Fister пишут, что потенциал спортивной смарт-тренировки достаточно высок на всех ее этапах, однако авторы утверждают, что наиболее разработанной практикой является применение цифровых технологий спортсменом на этапе реализации спортивной тренировки, поскольку современные носимые устройства позволяют вести запись фактических данных во время тренировочного процесса. Некоторые многоцелевые носимые устройства могут использоваться в различных областях, обуславливающих результативность спортивной тренировки, поскольку содержат датчики для отслеживания сна, мониторинга сердечного ритма, питания, GPS и т. д. [10]. Исследования, относящиеся к этапу контроля спортивной тренировки, тесно связаны с исследованием этапа реализации, как правило, представляют собой изучение средств для записи данных тренировки.

Например, в исследовании P. Lopez-Matenci, J.V. Alonso, F.J. Gonzalez-Castano, J.L. Sieiro, J.J. Alcaraz описываются результаты внедрения системы искусственного интеллекта применительно к занятиям беговыми видами спорта с поддержкой персонализированной обратной связи для спортсменов в режиме реального времени. Данная система обеспечивает обратную связь в реальном времени (с точностью до 70%) в зависимости от местности, температуры и уклона трассы [9]. С. Strohrmann, H. Harms, G. Troster резюмируют результаты испытания минимального набора из двух датчиков ускорения, прикрепленных к ступне и бедру спортсмена, для определения кинематических характеристик опытных и неопытных бегунов [11].

Исследования использования цифровых технологий на этапе оценки были в основном связаны со сравнением тренировочных данных и результатами соревнований (например, [6, 5]).

Наименьшее количество исследований проводится применительно к этапу планирования тренировок, где все еще преобладают настоящие тренеры-люди. Например, K. Brzostowski, J. Drapała, A. Grzech, P. Świątek описывают результаты исследования планирования опти-

мальной скорости бега спортсмена посредством оценки физических усилий, необходимых для каждой части соревнований и тренировок. Данная работа является примером разработки адаптивной системы поддержки принятия решений для спортивной тренировки на основе оценки оптимальной скорости бега спортсмена [2].

Реализация третьей стратегии спортивной тренировки бегунов-марафонцев, помимо зоны риска, связанной с мотивацией, выявленной при анализе второй стратегии, связана еще с одной зоной риска, находящейся на этапах оценки и планирования. Поскольку в настоящее время отсутствуют в широком доступе качественные цифровые инструменты, позволяющие реализовать данные этапы спортивной тренировки бегунов, их применение целиком и полностью зависит от спортивной компетентности стайера.

Обсуждение

В последние годы исследования спортивной смарт-тренировки заметно активизировались, однако, опираясь на авторитетное мнение A. Rajšp, I.Jr. Fister, следует отметить, что ни один из реализуемых подходов ни одного из обучающих приложений бегу не проходит необходимый порог уровня готовности технологии TRL. Это может показаться удивительным, поскольку многие приложения широко используются на устройствах Android, например, MyFitnessPal, Endomondo Running and Walking, Google Fit и устройства экосистемы Apple, такие как Apple Health. Наивысшим достигнутым уров-

нем TRL были зафиксированы на этапах реализации и контроля [10].

Заключение

Таким образом, исследование теоретических основ моделирования индивидуального тренировочного процесса марафонцев с использованием современных цифровых технологий позволило выделить три стратегии. Субъектами первой стратегии являются тренер и спортсмен, второй стратегии – смарт-коуч и спортсмен, третьей стратегии – только спортсмен. Наиболее проработанными лакунами применения цифровых технологий при реализации всех трех стратегий являются этапы реализации и контроля спортивной тренировки в основном благодаря носимым датчикам, спортивным часам и приложениям для бега. Наиболее уязвимыми для стратегий, исключающих реального тренера, являются этапы планирования и оценки. Зонами риска для второй и третьей стратегий выступает связь этапов планирования и реализации, а также реализации и контроля, чему причиной является недостаточный уровень мотивации и целеполагания спортсмена. В третьей стратегии обнаруживается еще одна зона риска – этапы оценки и планирования, которые детерминированы недостаточным уровнем спортивной компетентности бегуна-любителя. В качестве возможного инструмента преодоления данных рисков можно рассматривать самообразование и публичное целеполагание в формате участия спортсменов в специализированных социальных сетях и сообществах по бегу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Матвеев, Л.П. Основы спортивной тренировки / Л.П. Матвеев. – Тбилиси: Ганатлеба, 1987. – 366 с.
2. Brzostowski, K., Drapała, J., Grzech, A., Świątek, P. Adaptive decision support system for automatic physical effort plan generation-data-driven approach / K. Brzostowski, J. Drapała, A. Grzech, P. Świątek // *Cybernetics and Systems*. – 2013. – Vol. 44 (2–3). – P. 204–221.
3. Buttussi, F., Chittaro, L. MOPE: A context-aware and user-adaptive wearable system for fitness training / F. Buttussi, L. Chittaro // *Artificial Intelligence in Medicine*. – 2008. – Vol. 42. – P. 153–163.
4. Clermont, C.A., Duffett-Leger, L., Hettinga, B.A., Ferber, R. Runners' Perspectives on 'Smart' wearable technology and its use for preventing injury / C.A. Clermont, L. Duffett-Leger, B.A. Hettinga, R. Ferber // *International Journal of Human-Computer Interaction*. – 2019. #1. – P. 1–10.
5. Fister, I., Fister, D., Deb, S., Mlakar, U., Brest, J. Making up for the deficit in a marathon run / I. Fister, D. Fister, S. Deb, U. Mlakar, J. Brest // *Proceedings of the 2017 International Conference on Intelligent Systems, Metaheuristics & Swarm Intelligence – ISMSI'17, Hong Kong, China, 25–27 March 2017*. – ACM Press: New York, NY, USA, 2017. – P. 11–15.
6. Fister, I., Fister, D., Deb, S., Mlakar, U., Brest, J. Post hoc analysis of sport performance with differential evolution. / I. Fister, D. Fister, S. Deb, U. Mlakar, J. Brest // *Neural Computing and Applications*. – Springer: Cham, Switzerland, 2018. – P. 1–10.
7. Fister, I., Fister, I. Jr., Fister, D. Computational Intelligence in Sports / I. Fister, I.Jr. Fister, D. Fister. – Springer: Cham, Switzerland, 2019. – 298 p.
8. Héder, M. From NASA to EU: The Evolution of the TRL Scale in Public Sector Innovation / M. Héder // *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*. – 2017. – Vol. 22(2), article 3. – P. 1–23.
9. Lopez-Matenci, P., Alonso, J.V., Gonzalez-Castano, F.J., Sieiro, J.L., Alcaraz, J.J. Ambient intelligence assistant for running sports based on k-NN classifiers / P. Lopez-Matenci, J.V. Alonso, F.J. Gonzalez-Castano, J.L. Sieiro, J.J. Alcaraz // *Proceedings of the 3rd International Conference on Human System Interaction*. – Rzeszow, Poland, 2010. – P. 605–611.
10. Rajšp, A., Fister, I.Jr. A Systematic Literature Review of Intelligent Data Analysis Methods for Smart Sport Training / A. Rajšp, I.Jr. Fister // *Applied Sciences*. – 2020. – Vol. 10(9): 3013. – doi.org/10.3390/app10093013

11. Strohrmann, C., Harms, H., Troster, G. What Do Sensors Know about Your Running Performance? / C. Strohrmann, H. Harms, G. Troster / Proceedings of the 2011 15th Annual International Symposium on Wearable Computers, San Francisco, CA, USA, 12–15 June 2011. – San Francisco, CA, USA, 2011. – P. 101–104.

© Герцен Дмитрий Александрович (gertsen.dmitry@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ НАПИСАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ИТОГОВЫХ ПРОЕКТОВ

PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF COGNITIVE LEVEL OF SENIOR PUPILS IN THE PROCESS OF WRITING INDIVIDUAL FINAL PROJECTS

M. Ignatenko

Summary: The article discusses the features of the individual design of high school students in accordance with the Federal State Educational Standard of the COO. Also presented is a model of the formation of cognitive UUD of senior schoolchildren in the process of writing individual final projects.

Keywords: model, cognitive ECD, project activity, individual final project, scientific research, model of the formation of cognitive ECD.

Игнатенко Мария Евгеньевна

*Учитель, МБОУ «Калачевская СОШ», Прокопьевского МО,
Кемеровская область
dimamasha89@mail.ru*

Аннотация: В статье рассмотрены особенности индивидуального проектирования старшекласников в соответствии с ФГОС COO. Также представлена модель формирования познавательных УУД старших школьников в процессе написания индивидуальных итоговых проектов.

Ключевые слова: модель, познавательные УУД, проектная деятельность, индивидуальный итоговый проект, научное исследование, модель формирования познавательных УУД.

Рассматривая процесс формирования познавательных УУД старших школьников в процессе написания индивидуальных итоговых проектов, определим его основные компоненты.

К основным компонентам педагогического процесса В.А. Сластенин и др. относят: мотив, цели, принципы, содержание, методы, средства, организационные формы, результат [16]. Э.Г. Скибицкий, В.В. Егоров и др. выделяют субъекты и объекты, методы стимулирования учебно-познавательной деятельности, контроль её эффективности, критерии эффективности и прогнозирование [17].

Решая выявленные противоречия и отвечая на вопрос сформулированной проблемы гласящей: при реализации каких организационно-педагогических условий формирование познавательных УУД старших школьников в процессе написания ИИП будет результативно принято решение о построении педагогической модели формирования познавательных УУД старших школьников в процессе написания ИИП. Метод моделирования помогает графически представить изучаемый процесс, отобразить его компоненты и логические взаимосвязи.

Под моделью в науке обычно понимают какой-либо объект, который воспроизводит в более простом виде взаимосвязи, структуру и свойства исследуемого объекта.

Для того чтобы стать моделью, объект должен: быть системой, иметь сходство с оригиналом, в процессе

исследования замещать оригинал, в результате исследования обеспечивать возможность получения нового знания [20].

Существует много других определений понятий «модель» и «моделирование». В.А. Штофф определяет понятие «модели» как мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте [19]. Под моделью в своем труде А.Б. Горстко определяет материальный или мысленно представляемый объект, который в процессе познания (изучения) замещает объект – оригинал, сохраняя некоторые важные для данного исследования типичные черты [2].

Любую модель принято представлять в виде графического изображения последовательности стадий и этапов педагогической деятельности, состава, ресурсов и процессов её обеспечивающих, связей между объектами.

Моделирование в педагогике используется для усовершенствования образовательного процесса, объекты, как правило, не являются материальными, а результат может меняться, быть динамичен.

При разработке педагогической модели в своей работе О.В. Петунин предлагает провести три этапа, включающие: методологический, теоретический и приклад-

ной [14]. В.И. Михеев предлагает под педагогической моделью понимать модель педагогической деятельности, в которой представлен замысел ожидаемого результата, определен его смысл, дана характеристика средств и условий, необходимых для реализации ожидаемого результата, указаны субъекты деятельности» [10].

А.Н. Дахин указывает на заимствование методов педагогического моделирования из других наук и предлагает рассматривать педагогическое моделирование как «самостоятельное направление, обладающее специфическими чертами и отражающее особенности моделируемых явлений в общем методе исследования» [3].

У педагогического моделирования существует собственная универсальная часть – накопление содержания происходит за счет педагогического опыта, который должен быть подкреплён теорией.

Ученый выделяет два типа моделирования в педагогике:

1. фрагментарно-предметное,
2. знаковое моделирование.

Особенность моделей, заключается в том, что педагогические модели являются в реальности существующими фрагментами педагогической деятельности, поэтому в отличие от терминов принятых в моделировании математических или физических моделей было решено использовать название фрагментарно-предметные.

Таким образом, при выделении педагогической модели из общих характеристик научных моделей выделяется наличие своего проблемного поля, наполненного педагогическим опытом, наличие которого оказывает влияние на формирование закономерностей в педагогике и возможность прогноза.

Педагогические модели можно поделить на два типа по принципу предметного и знакового моделирования, принятого и для других систем.

Ю.О. Делимова выделяет такие виды педагогических моделей: учебные (наглядные пособия); научно-технические (исследования явлений); игровые (игры создающие поведение объекта в разных ситуациях); опытные (копии объекта); имитационные модели (имитируют реальность). В работе подчёркивается значимость валидности, которая определяет эффективность моделирования. [4].

Валидность – важный показатель любого исследования. В педагогике валидность необходимо доказывать в комплексе, учитывая критерии, концепции и то, как объекты модели реагируют на разнообразные факторы.

Для управления педагогическим процессом В.А. Те-

стов ввел понятия «мягких» и «жестких» моделей. «Мягкие» педагогические модели дают возможность нескольких путей развития и применяются для построения социологических, экономических, экологических моделей. В «мягкой» модели процесс обучения сводится не к передаче знаний, а к созданию условий для самообразования и активной деятельности обучающегося в процессе взаимодействия. «Жесткие» же в свою очередь исключают любую вариативность и подчиняются строгим правилам [18].

М.В. Ядровская отмечает, что система моделирования является часто применяемой и анализирует опыт применения моделирования для различных задач. Кроме того, в работе подчёркивается, что педагогические модели используются именно для исследования объекта в процессе образования для его объяснения, уточнения, или как средство для влияния на построение и функционирования педагогического объекта на основе анализа о его модельном представлении [21].

В монографии Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой авторы описывают модель как «специально созданный объект для воспроизведения его характеристики на другом объекте» [20].

Таким образом, авторы понимают педагогическое моделирование как отражение специальных характеристик на педагогической системе и созданном для этой цели объекте. При этом объект должен соответствовать следующим требованиям: «: 1) быть системой; 2) находиться в некотором отношении сходства с оригиналом; 3) в процессе исследования замещать оригинал в определенных отношениях; 5) обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования» [20].

Таблица 1.
Условия педагогического моделирования

Условия педагогического моделирования				
Моделируемый объект рассматривается как сложная педагогическая система.	Схожесть модели с объектом	Отсутствие некоторых характеристик по сравнению с объектом	Ориентация на замещение оригинала	Получение нового знания об объекте

Педагогическая модель должна быть ориентирована на вклад в развитие и обучение личности т.е. педагогическая модель должна восприниматься как воспитательная система, направленная на осуществление воспитательной и образовательной деятельности в отношении ребенка.

При построении педагогической модели форми-

вания познавательных УУД старших школьников в процессе написания индивидуальных итоговых проектов мы ориентировались на определение модели, которое введено А.Н. Дахиным «модель - это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [3]. В этом случае построенная модель позволит отразить логику целостного педагогического процесса, основанную на цели, задачах, содержании, формах, методах, приемах и средствах, определить компонентный состав, учесть нормативную базу, принципы, факторы, методологические подходы, факторы и формализовать модель результата как цели педагогического процесса.

Одним из самых важных блоков педагогической модели является **целевой блок**. Цель в педагогике – прогнозирование учителем и обучающимся результатов взаимодействия при выполнении каких-либо действий. Она может быть реализована в форме обобщенных мысленных образований, в соответствии с которыми затем отбираются и соотносятся между собой все остальные

компоненты педагогического процесса.

Целью педагогической модели является формирование познавательных УУД старших школьников в процессе написания индивидуальных итоговых проектов. Данный компонент модели позволяет учесть комплекс поставленных целей и задач, связанных с реализацией предлагаемой педагогической модели.

В основу модели положены также требования ФГОС СОО, основанные на социальном заказе конкурентно способной личности.

Основными задачами при достижении поставленной цели сформулированы следующие:

1. Обучить учеников новым приемам работы с информацией для создания проекта.
2. Научить элементам структурирования информации.
3. Привить ученикам навыки овладения продуктивного взаимодействия в совместной деятельности.

Необходимым условием результативного достижения поставленной цели реализации педагогической модели является **нормативно-правовая база**.

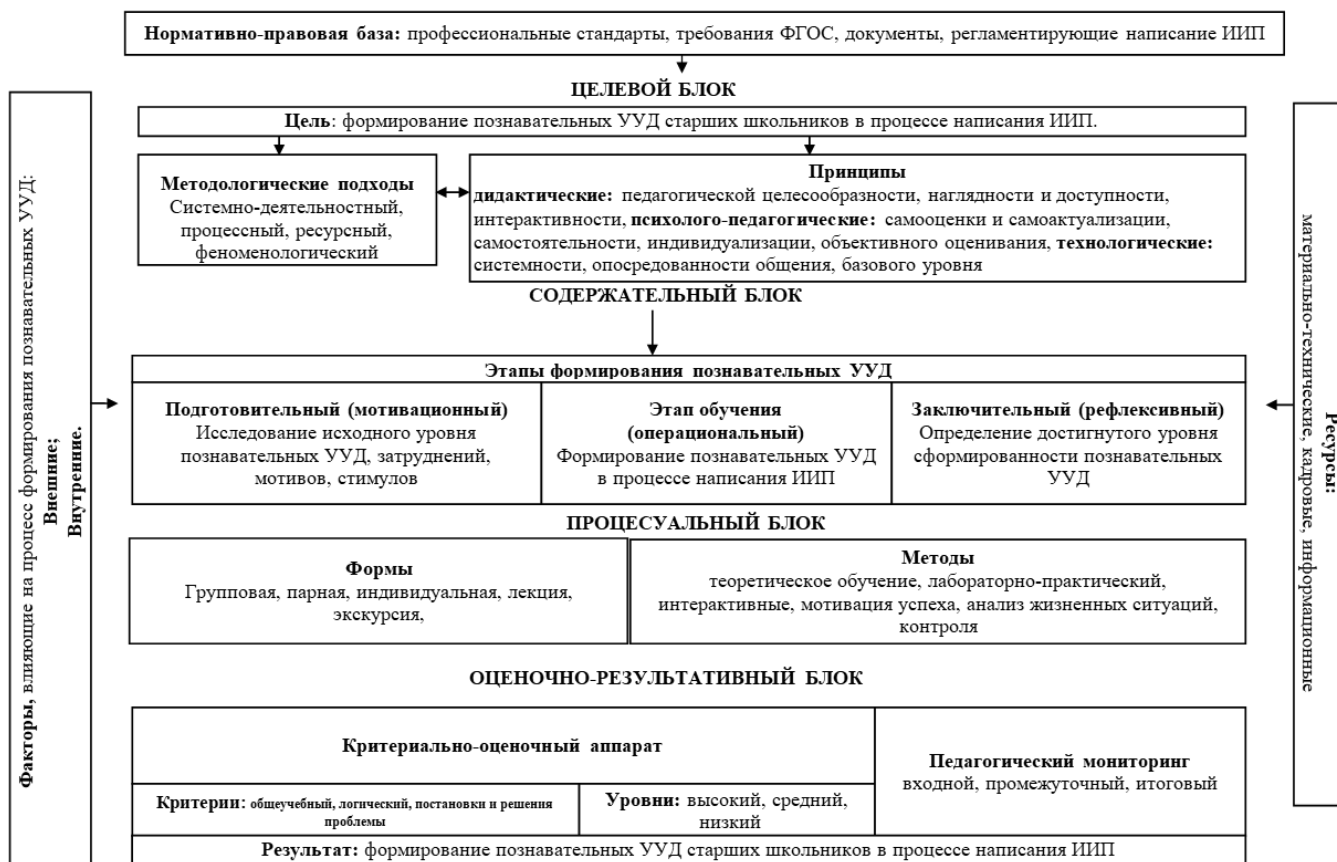


Рис. 1. Педагогическая модель формирования познавательных УУД старших школьников в процессе написания индивидуальных итоговых проектов

Нормативно-правовую базу, рассматривают на различных уровнях:

- ФГОС СОО, утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 года № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» с изменениями и дополнениями от 29 декабря 2014г., 31 декабря 2015г., от 29 июня 2017 года.
- институциональный (уровень образовательной организации) включает: положение образовательного учреждения об индивидуальном итоговом проекте выпускников, основную образовательную программу СОО и пр.

В основу проектирования педагогической модели формирования познавательных УУД старшекласников в процессе написания ИИП были положены идеи системно-деятельностного, процессного, ресурсного и феноменологического подходов, позволившие сформулировать особенности формирования познавательных УУД, выявить отличительные черты деятельности обучающихся и обучающихся.

При системно-деятельностном подходе образовательной задачей является формирование личности, развитие индивидуальности, содействие развитию личности (знания, умения и навыки не цель, а средства развития), способы общения сводятся к пониманию, признанию и пониманию личности, учету точки зрения ученика. В соответствии с данным подходом повышение качества обучения основывается на таких процессах, как:

1. Организация деятельности обучаемого (в т.ч. индивидуальная самостоятельная деятельность);
2. контроль данного вида деятельности

Таблица 2.

Осуществление системно-деятельностного подхода в процессе организации проектной деятельности

Проектная деятельность
Конечная цель обучения – формирование способа действий
↓
Способ действий формируется в результате специально организованной деятельности
↓
Механизм обучения не передача знаний, а управление учебной деятельностью по овладению знаниями, умениями и навыками

В рамках *процессного* подхода возможно обеспечить результативное управление образовательным процессом, систематизацию деятельности, усиление ориентации работы на запросы, непрерывность процесса функционирования всех взаимосвязанных компонентов.

Ресурсный подход позволяет сочетать материальные и нематериальные ресурсы образовательной организации и управления ими.

Идеи феноменологического подхода выделяют такое ключевое звено образовательного процесса как образовательное пространство, в котором важными в образовании личности становятся процессы саморазвития и самообразования.

Принципы – это основные, исходные положения какой-либо теории, руководящие идеи, основные правила поведения, действия. Принципы организации учебного процесса отражают основные требования к организации педагогической деятельности, указывают ее направление, а в конечном итоге помогают творчески подойти к построению педагогического процесса [16].

Принципы педагогического процесса отражают основные требования к организации педагогической деятельности, указывают ее направление, помогают творчески подойти к построению педагогического процесса [16].

Базируясь на системно-деятельностном, процессном, ресурсном и феноменологическом подходе мы определили основные принципы построения модели.

К основным принципам формирования познавательных УУД старших школьников в процессе написания ИИП относятся: *дидактические* (педагогической целесообразности, наглядности и доступности, интерактивности). Психолого-педагогические (самооценки и самоактуализации, самостоятельности, индивидуализации, объективного оценивания, технологические: системности, опосредованности общения, базового уровня). Творчества – обеспечивают формирование интереса к обучению, создание ситуации успеха.

Реализация данных принципов позволяет оптимально организовать процесс создания индивидуальных итоговых проектов, делая акцент на познавательной деятельности обучающихся.

Процесс формирования познавательных УУД старших школьников в процессе написания ИИП состоит из основных трех этапов (таблица 3). Подготовительный (мотивационный), целью которого является исследование затруднений, мотивов, стимулов, исходного уровня познавательных УУД старших школьников. Этап обучения (операциональный) является основным в процессе формирования познавательных УУД старших школьников. На заключительном (рефлексивном) этапе определяется достигнутый уровень формирования познавательных УУД старших школьников в процессе написания ИИП.

Таблица 3.

Содержательный блок модели. Этапы формирования познавательных УУД старших школьников в процессе написания ИИП

Подготовительный (мотивационный) Исследование исходного уровня познавательных УУД, затруднений, мотивов, стимулов
↓
Этап обучения (операциональный) Формирование познавательных УУД в процессе написания ИИП
↓
Промежуточные мониторинги
↓
Заключительный (рефлексивный) Определение достигнутого уровня сформированности познавательных УУД

Важным компонентом педагогической модели формирования познавательных УУД старших школьников в процессе написания ИИП является *процессуальный блок*.

Данный компонент педагогической модели крайне важен и играет не последнюю роль в процессе формирования познавательных универсальных учебных действий согласно поставленным целям и задачам, включая такие составляющие педагогического процесса, необходимые для его реализации, как формы, методы и средства обучения.

Понятие организационной формы педагогического процесса рассмотрено в работах различных отечественных ученых-педагогов, таких как, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, И.Ф. Харламов и др.

В педагогической литературе форма организации понимается как дидактическая категория, обозначающая внешнюю сторону организации образовательного про-

цесса и связанная с количеством обучающихся, местом и временем обучения, а также порядком его осуществления [16]. Для решения задач исследования с учетом специфики педагогического процесса и поставленных целей мы используем набор методов, представленный в таблице 4.

По мнению И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, «метод обучения предполагает неперенное взаимодействие учителя и ученика, в ходе которого учитель организует деятельность ученика над объектом изучения; в результате этой деятельности реализуется учение, усвоение учеником содержание образования» [16].

Изучив классификацию методов обучения ряда ученых [16], в данной работе будем опираться на классификацию методов И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина.

Данная классификация разработана по критерию характера познавательной деятельности обучающихся и представлена методами: объяснительно-иллюстративные (сообщение и восприятие готовой информации), репродуктивный (воспроизведение усвоенной информации), метод проблемного изложения, частично-поисковые (решение поставленной задачи совместно с педагогом), исследовательские (овладение обучающимися методами научного познания).

Под средствами обучения авторы В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий, В.Г. Храпченков понимают материальный или идеальный объект, который «помещен» между педагогом и обучающимся и использован для усвоения знаний, формирования опыта учебно-познавательной и практической деятельности [5]. К средствам обучения относят различные материальные объекты, используемые для учебных целей и вовлекаемые в педагогический процесс в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности всех его участников. Анализируя педагогический опыт в обла-

Таблица 4.

Формы, методы и средства процессуального блока модели

Формы	Методы	Средства
<ul style="list-style-type: none"> - лекция (проблемная или вводная, обзорная, тематическая) - семинарское занятие (семинар-конференция, семинар-дискуссия); лабораторно-практическое занятие - консультации (индивидуальные, групповые) - аудиторная и внеаудиторная самообразовательная работа - групповая работа (работа в малых группах) и индивидуальная работа - очная, дистанционная и комбинированная 	<ul style="list-style-type: none"> - методы теоретического обучения (словесные и наглядные) - лабораторно-практический метод, метод проектного обучения - интерактивные методы обучения: «Круглый стол», диспут, деловая игра, метод проблемных ситуаций, тематическая дискуссия и др. - методы мотивации учебной деятельности (создание мотивации успеха, анализ жизненных ситуаций) - методы контроля (тестирование, итоговая выпускная работа) 	<ul style="list-style-type: none"> - словесные (устное слово, речь педагога и др.) - наглядные (схемы, диаграммы, мультимедиа презентации) - дидактические (рабочая программа, учебно-методический комплекс, учебные пособия, методические рекомендации для обучающихся, тестовые задания и др.) - технические (компьютеры, проектор и др.)

сти классификаций средств обучения, в данной работе выбраны средства обучения, необходимые для реализации цели разработанной модели наиболее результативным способом (табл. 4).

Для того чтобы успешно заниматься проектной деятельностью, в школе должны быть созданы необходимые педагогические условия.

Педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, влияющие положительно или отрицательно на ее функционирование [7].

Важными в проектной деятельности являются такие педагогические условия как:

1. Педагогическое стимулирование или мотивация интереса старших школьников к созданию проектов.
2. Включение ученика в определенную деятельность происходит не иначе как через внутреннюю предрасположенность к предстоящим учебным действиям. Она возникает не спонтанно, ее нужно целенаправленно формировать как учителю, так и самому ученику.

3. Сопровождение работы над проектом.
4. Успешное создание проекта возможно при умелом руководстве со стороны учителя, которое должно носить, в том числе и индивидуальный характер.
5. Наличие учебно-методических и программно-технических средств проектирования, которые позволяют создать необходимые условия для подготовки проекта, реализацию цели обучения и подготовки учеников.
6. Планирование продукта.

Продукт – важная составляющая любого проекта. Необходимо научить школьников создавать проект не под заранее придуманный продукт, а в процессе деятельности выработать и продумать новый, отвечающий запросам общества и целям данного проекта.

Таким образом, разработанная нами педагогическая модель формирования познавательных УУД старших школьников в процессе написания индивидуальных итоговых проектов предстает в виде целостной, динамической системы, отражающей цель, содержание, компоненты, результаты и является открытой для постоянного обновления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алисиевич Е.П. Педагогические условия формирования проектных умений в учреждениях среднего профессионального образования / Е.П. Алисиевич // Молодой ученый. – 2009. – №4. – С. 32-34.
2. Горстко А.Б. Познакомьтесь с математическим моделированием / А.Б. Горстко. – М: Знание, 1991. – 160 с.
3. Дахин А.Н. Моделирование в педагогике / А.Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – №1(3) т. 2. – С.11-20.
4. Делимова Ю.О. Моделирование в педагогике и дидактике / Ю.О. Делимова // Вестник Шадринского Государственного педагогического института. – 2013. – № 3(19). – С.333-338.
5. Егоров, В.В. Педагогика высшей школы: Учебное пособие / В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий, В.Г. Храпченков. – Новосибирск: САФБД, 2008. – 260 с.
6. Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: диссертация доктора педагогических наук. – Челябинск, 2000. – 383 с.
7. Ипполитова Н. Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия» / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // Новые исследования в педагогических науках. – 1987. – №1. – С. 29-32.
8. Карманчикова А.И. Факторы формирования педагогической ситуации / А.И. Карманчикова // Вестник Томского государственного педагогического университета. Педагогические науки. – Выпуск 12 (102). – С.31-35.
9. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.
10. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. – М.: Высшая школа, 1987. – 200 с.
11. Окулов С.М. О моделях в педагогических исследованиях / С.М. Окулов, О.В. Сизихина // Вестник Вятского государственного университета. Педагогические науки. – 2009. – № 4-1. – С.135-137.
12. Петунин О.В. Активизация познавательной самостоятельности учащейся молодежи: практико-ориентированные аспекты / О.В. Петунин. – Кемерово.: КРИПКиПРО, 2010. – 214 с.
13. Петунин О.В. Научно-исследовательская и проектная деятельность как способы активизации познавательной самостоятельности студентов / О.В. Петунин // Известия саратовского университета. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т.2. Вып. 2(7).
14. Петунин О.В. О структурных блоках, компонентах и уровнях сформированности познавательной самостоятельности обучаемых / О.В. Петунин // Омский научный вестник – 2008. – №3 (67). – С. 106-106.
15. Петунин О.В. Проблема активизации познавательной самостоятельности старших школьников в образовательном процессе в отечественной педагогике / О.В. Петунин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №1. – С. 40-46.
16. Слостенин, В.А. и др. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина.

- М.: Издательский центр «Академия», 2013. - 576 с.
17. Скибицкий Э.Г. Психолого-педагогические аспекты дистанционного обучения / Э.Г. Скибицкий, Л.И. Холина. – Новосибирск: НИПКиПРО, 1999. – 138 с.
18. Тестов В.А. «Жесткие» и «мягкие» модели обучения / В.А. Тестов // Педагогика. – 2004. – №8. – С.35-39.
19. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М. – Л.: Наука: Ленинградский отдел, 1966. – 301 с.
20. Яковлев Е.В. Модель как результат моделирования педагогического процесса / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Педагогические науки. – 2016. – №9. – С.136-139.
21. Ядровская М.В. Модели в педагогике / М.В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета. Педагогические науки. – 2013. – №366. – С. 139-143.
-

© Игнатенко Мария Евгеньевна (dimamasha89@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ В РУССКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Измайлова Алла Борисовна

К.п.н., доцент, Владимирский государственный
университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых
aisylove@yandex.ru

IDEAS ABOUT THE UPBRINGING OF CHILDREN IN RUSSIAN FOLK PEDAGOGY

A. Izmailova

Summary: The article considers the ideas about the initial stage of education, based simultaneously on the pagan and Orthodox traditions of Russian folk pedagogy. Education is aimed at the formation of moral and physical perfection. The undesirable methods based on the Old Testament tradition were gradually replaced by the more humane methods of education offered by the New Testament tradition. Numerous folklore works as a means of education in Russian folk pedagogy adapted the biblical ideas to the domestic conditions and offered parents answers to the pressing problems of raising children. Children are perceived in Russian folk pedagogy as a gift from God, and their upbringing is considered the primary duty of parents. The very process of raising children should begin with the birth of their mother. Examples of the use of methods and means of Russian folk pedagogy in the process of raising children are given.

Keywords: the idea of the perfect man in Russian folk pedagogy, education and training in Russian folk pedagogy, pagan and Orthodox traditions of Russian folk pedagogy, methods and means of Russian folk pedagogy, virtues and vices in moral education.

Аннотация: В статье рассматриваются представления о первоначальном этапе воспитания, базирующиеся одновременно на языческой и православной традициях русской народной педагогики. Воспитание направлено на формирование нравственного и физического совершенства. Нежелательные методы, основанные на ветхозаветной традиции, постепенно были вытеснены предлагаемыми новозаветной традицией более гуманными методами воспитания. Многочисленные фольклорные произведения как средства воспитания в русской народной педагогике адаптировали библейские идеи к отечественным условиям и предлагали родителям ответы на насущные проблемы воспитания детей. Дети воспринимаются в русской народной педагогике как Божий дар, а их воспитание считается первостепенным долгом родителей. Сам процесс воспитания детей следует начинать с момента рождения их матери. Приведены примеры использования методов и средств русской народной педагогики в процессе воспитания детей.

Ключевые слова: идея совершенного человека в русской народной педагогике, воспитание и обучение в русской народной педагогике, языческая и православная традиции русской народной педагогики, методы и средства русской народной педагогики, добродетели и пороки в нравственном воспитании.

Представления русской народной педагогики о воспитании детей зафиксированы в многочисленных произведениях русской народной духовной и материальной культуры. При этом следует учитывать, что русская народная педагогика базируется одновременно на древней языческой и более поздней православной традициях, что подтверждается ее источниками.

Образование личности в русской народной педагогике имеет теоретическое обоснование (идея совершенного человека, триада «Истина – Добро – Красота», четкое разграничение добродетелей и пороков) и практические подходы (существующие в российском обществе традиции и нормы поведения). «Идеалы совершенной личности у разных народов очень близки друг другу. Они включают ум, красоту, нравственные достоинства, физическую силу (здоровье), выносливость» [1, с. 20].

Процессы воспитания и обучения в русской народной педагогике понимаются следующим образом. Воспитание должно заложить в воспитуемом стремление к нравственному и физическому совершенству, а процесс обучения направлен на приобретение человеком всех

необходимых в его среде знаний, умений и навыков.

Старинное значение слова «воспитание» означало «вскармливание, старание о научении и образовании детей» [2, с. 96]. Исследователи подчеркивают, что «до XVI в. слово “воспитати” имело чисто житейский смысл – “вскормить”. Затем оно постепенно приобрело педагогическое значение. Кстати заметим, что “Поучение Златоуста” в сборнике XVI в. называлось “О вскармлении детей”, а в начале XVII в. – уже “О воспитании чад”. В “Домострое” термин “воспитати” уже употребляется в новом значении (“Како детей своих воспитати во всяком наказании и страхе Божию”) [3, с. 58-59].

К достижению духовного и физического совершенства и гармоничности воспитатель ведет воспитуемого, руководствуясь принципом русской народной педагогики «Делай, как я». Очевидно, что в таких условиях воспитатель сам должен обладать гармонией и совершенством души и тела.

Воспитание нового члена семьи и общества рассматривается воспитателями как долг и радость. Вос-

питатели должны были ребенка кормить, укачивать, если плохо спал, молиться о здравии и лечить, если был нездоров (мать, как правило, обладала базовыми знаниями для лечения ребенка, и только в более сложных случаях обращалась к знахарям), заботиться о его развитии и воспитании.

Этот повседневный труд воспитателя в русской народной педагогике обеспечивал не только уход за ребенком, но его воспитание, о чем писал еще В.Г. Белинский: «Воспитывать не значит только выкармливать и вынянчивать (первое может сделать корова или коза, а второе нянька), но и дать направление сердцу и уму» [Цит. по: 4, с. 99].

Воспитание ребенка считается неотъемлемым долгом родителей. Такой подход был определен еще спартанским законодателем Ликургом, «постановившим, чтобы за известные проступки сыновей и дочерей были наказываемы отцы и матери. Почему? Потому что родители добрым воспитанием могли и должны были предотвратить проступки детей своих» [5, с. 129].

Идея совершенного человека в языческой традиции русской народной педагогики определяла цель жизни мужчины как последовательную совокупность постепенно усложняющихся задач: «Посадить дерево, построить дом, вырастить сына» (сейчас нередко добавляют 4 задачу – «написать книгу»). В православной традиции русской народной педагогики цель жизни формулируется как «спасение души», поэтому перечисленные выше задачи становятся лишь средствами к ее достижению.

Воспитание достойных детей, как уже отмечалось, является не только обязанностью родителя, но и радостью, поскольку именно дети делают жизнь человека счастливой: «Жизнь мою счастливят дети» [6, т. 4, с. 372], «Детки мои – порадованье мое» [6, т. 3, с. 311] и др.

Достойные «Родители любят детей своих, желают им добра, болеют за них сердцем» [6, т. 2, с. 282], «Дети-то во благо, к счастью. Дети – благодать Божья» [7, с. 13].

К началу XX в. представления о воспитании в русской народной педагогике в значительной степени базировались на Новом завете: «Отцы, не раздражайте чад своих, но воспитывайте их в учении и наставлении Господнем» [Еф.: 6, 4]. Эта цитата рекомендует применять методы из группы методов стимулирования поведения родителей – совет, наставление, предупреждение [8, с. 10].

Такой педагогический подход был существенным продвижением вперед по сравнению с рекомендациями «Домостроя», основанными на Ветхом завете: «Наказывай сына своего, доколе есть надежда, и не возмущайся

криком его» [Пр.: 19, 18], «Розга и обличение дают мудрость; но отрок, оставленный в небрежении, делает стыд своей матери» [Пр.: 29, 15] и др.

Здесь тоже предлагаются методы из группы методов стимулирования поведения, но это методы приказа и требования [8, с. 10]. Рекомендуются к применению и нежелательные методы физического наказания [9] – побои (из группы методов наказания [8, с. 10]) с целью причинить боль ребенку.

Осознание необходимости воспитания детей в любви и согласии постепенно завоевывало всё большее количество приверженцев среди родителей – субъектов воспитательного процесса, хотя часть родителей, оставаясь его объектами, продолжала придерживаться требований Ветхого завета.

Воспитание достойного человека всегда требовало много труда, что отмечают многие русские народные пословицы и поговорки. Эти пословицы и поговорки являются средствами реализации методов стимулирования поведения в русской народной педагогике. Например, таких методов, как наставление, совет, упрек и др. [8, с. 10], обращенных к начинающим воспитателям: «Не устанешь детей рожаючи, устанешь на место сажаючи», «Детушек воспитать – не курочек пересчитать», «Умел детей родить, умеи и научить» [10, т. 1, с. 298], «Умела народить, умеи и споводить (т.е. воспитать, выкормить и научить добру)» [6, т. 4, с. 293] и др.

Для того чтобы правильно воспитать ребенка, русская народная педагогика советовала воспитателям не спускать с него глаз, особенно в младенческий период: «Ребенок всегда у меня на глазах (или под глазами)» [6, т. 1, с. 354].

В известной русской народной сказке «Гуси-лебеди» юная воспитательница оставила маленького брата без присмотра, и он был унесен стаей гусей-лебедей к Бабе Яге.

Воспитание ребенка добрым человеком (т.е. хорошим [2, с. 147]) в русской народной педагогике считалось делом более значимым, чем рождение его на свет: «Не тот отец, мать, кто родил, а тот, кто вспоил, вскормил да добру научил» [10, т. 1, с. 300]. Эту пословицу также следует отнести к средствам реализации метода наставления в русской народной педагогике.

О проблемах и неудачах в воспитании детей говорят многие пословицы и поговорки, являющиеся средствами реализации методов из группы методов стимулирования поведения в русской народной педагогике. Это следующие методы: наставление («Дети отцу-матери больки (близки к сердцу, обидно, досадно за них)», «Огонь – горячо, а дитя – болячо» [6, т. 1, с. 112], «Свое

детище – вар у сердца (болячо, болько)» [6, т. 1, с. 165], «Детки – кручина родительская» [6, т. 2, с. 204]), упрек («Ох, уж мне эти дети!» [6, т. 2, с. 774], «Ну, уродилось дитятко!» [6, т. 4, с. 508], «Дети родились, да никуда не годились» [6, т. 1, с. 365]), предупреждение («У кого детки, у того и бедки» [6, т. 4, с. 456], «Маленькие детки, маленькие бедки, а вырастут велики – будут большие» [6, т. 1, с. 437]), объяснение («Забота по детям крушит меня» [6, т. 2, с. 204], «Дети его удручают» [6, т. 4, с. 475]) и др.

Процесс воспитания детей неразрывно связан с беспокойством и трудами родителей. Не случайно, говорили, что «Без детей гребты (забота, опасенье, раздумье, попеченье) не знаешь» [6, т. 1, с. 391] и др.

Однако родители не жалели сил и времени для доброго воспитания младенца. Особенно поэтично об этом рассказывается в русских народных сказках: «Был у царя с царицей сынок Павел-царевич – единое дитятко. Любили они его, холили, ветру на него дунуть не давали» [11, с. 203].

Зато, если удавалось хорошо воспитать детей, родители могли считать, что важная их обязанность на земле выполнена. Многие пословицы и поговорки являются средствами реализации метода похвалы родителей (из группы методов поощрения в русской народной педагогике [8, с. 10]): «Добрый сын всему свету завидище», «Дочерьми красуются, сыновьями в почете живут» [10, т. 1, с. 299], «Кто красен дочерьми, да сынами в почете, тот в благодати» [6, т. 3, с. 371], «Сынами славен, дочерьми честен», «Богат сыновьями, славен дочерьми» [6, т. 4, с. 375] и др.

Во многих русских народных пословицах и поговорках подчеркиваются те качества, совокупность которых образует идею совершенного человека и упомянутую триаду. Это доброта (слово «доброта» очень многозначно в церковнославянском языке: «привлекательная наружность, красота, изящество, внутреннее совершенство, доброта, величие, слава, добродушие, благость, милосердие» и др. [2, с. 147-148]), а также и другие добродетели в православной традиции русской народной педагогики.

Русская народная педагогика советовала родителям много трудиться для воспитания ребенка, чтобы за него им не было бы впоследствии стыдно. Объем прилагаемых усилий воспитателей зависит от склонностей новорожденного младенца, потенциал которого пока неизвестен («Ребенок – почка, а цветков неведом!» [6, т. 3, с. 372]).

В соответствии с традицией русской народной педагогики родители, которым удалось воспитать достойных детей, смиренно говорили: «Господь очадил нас благодатно (много удачных детей)» [6, т. 2, с. 776]. Тем самым,

родители подчеркивали, что они, прилагая свои силы и возможности в деле воспитания детей, всецело полагались на помощь Божию.

О противоположных результатах воспитания говорят фольклорные источники назидательного характера, например: «Некогда же велицы пианицы и блудники бывают, / Понос и укор отцу и матери приносят» [12, с. 37], «Отцу-матери бесчестье – роду-племени покор» [10, т. 1, с. 300] и др.

Те же мысли о невоспитанных детях выражаются в многочисленных пословицах и поговорках: «Неудатный сынища отцу-матери покор» [6, т. 4, с. 375], «Детки хороши – отцу-матери венец; худы – отцу-матери конец» [6, т. 1, с. 331], «Блудный сын – ранняя могила отцу» [6, т. 1, с. 99], «Малый вырастет, всё выместит (говорится о дурном воспитании)» [6, т. 1, с. 310], «Выросту, так вымещу» [6, т. 1, с. 301], «Не досади малому, не попомнит старый» [6, т. 2, с. 293] и др.

Эти пословицы и поговорки являются средствами реализации методов стимулирования в русской народной педагогике (наставление, предупреждение, предсказание и др.), адресованных не только неуспешным родителям, но и тем, кому родительская миссия еще предстоит.

Неправильное воспитание детей традиционно воспринималось в русской народной педагогике как отклонение от пути истины, поэтому плохо воспитанного ребенка называли также «непутным»: «У него сынишка такой непутный вышел, что избави Бог» [6, т. 2, с. 532].

Православная традиция русской народной педагогики полностью возлагает на родителей ответственность за дурное воспитание детей: «Когда тяжко вам становится оттого, что творят ваши дети, тогда вы плачете, тогда вы Богу молитесь, чтобы Он помог вам. / А молитва ваша остается бесплодной. Почему же бесплодной? / Потому что нельзя на Бога возлагать своих собственных обязанностей, потому что вы сами должны были заботиться о детях ваших и воспитывать их, не ждать, что за вашим нерадением за вас исполнит это Бог. / Если слуга ваш не радуется о своем долге и ждет, чтобы вы сами исполнили его, то разве вы станете работать за него, разве не разгневаетесь на нерадивого слугу? / Что же вы хотите от Бога, если сами не радуете о детях ваших? / Св. Иоанн Златоустый сказал страшные слова о тех, которые не воспитывают детей своих: / “Родители, которые пренебрегают воспитывать детей своих по-христиански, беззаконнее детоубийцы, ибо детоубийцы тело от души разлучили, а они душу и тело ввергают в геенну огненную”» [5, с. 197].

К педагогически неуспешным родителям русская народная педагогика применяла метод упрека: «Нарожать

нарожала, а научить не научила», «Ни себе на радость, ни людям на послугу (нарожал)» [10, т. 1, с. 300] и др.

Русской народной педагогией давно была подчеркнута такая закономерность: каковы родители, таковы и дети («У доброго батьки добры и дитятки» [10, т. 1, с. 298], «Яблочко от яблоньки недалеко откатывается» [6, т. 4, с. 671], «Родители трудолюбивы, и дети не ленивы» [14, с. 184] и др.).

Позднее на этот счет появилась и такая поговорка, близкая по смыслу: «От осинки не родятся апельсинки». Однако если предыдущие пословицы говорят, в основном, об успешных родителях, то эта поговорка – о неуспешных. Появление поговорки о неуспешных родителях можно объяснить увеличением негативных результатов воспитания в современных условиях.

Тем самым, в русской народной педагогике было принято искать причину недостатков характера и поведения человека в плохом воспитании и неблагополучии родительской семьи. К таким родителям применяли метод насмешки, реализующийся через такую пословицу: «Наделил Бог детками: день в кабаке, а ночь по клетям (т.е. воруют. – А.И.)!» [6, т. 2, с. 121].

Русская народная педагогика целиком возлагала ответственность за воспитание детей на родителей, не принимая во внимание никакие неблагоприятные влияния окружающей среды.

Важным является определение времени начала воспитания ребенка.

В этой связи известна восточная притча о молодой матери, пришедшей к мудрецу с вопросом, когда ей начинать воспитывать новорожденного ребенка. Мудрец ответил, что она опоздала с воспитанием на девять месяцев.

В русской народной педагогике считалось, что процесс воспитания ребенка следует начинать еще раньше, с того дня, когда сама его мать появилась на свет. Хотя процесс воспитания будущих детей этой девочки идет пока опосредованно, но в нем она осознает свое предназначение как будущей матери. В русской народной педагогике существует убеждение, что если благоприятное время для воспитания будущей матери и хозяйки было упущено, то восполнить это будет почти невозможно.

Приведем такое наблюдение о воспитании девочек: «Склонность к материнству всасывается девочкой с молоком матери. С самого юного возраста девочки начинают играть в куклы, нянчат их, целуют, наказывают и дают им наставления, слышанные самими от матерей. Девочки страстно привязываются к своим куклам и готовы мужественно защищать их от нападе-

ний шалунов братишек. Эта любовь к детям, имеющая корни еще в раннем детстве, с течением времени развивается» [15, с. 577-578].

От игр с куклами девочка закономерно переходила к воспитанию младших братьев и сестер, приобретая необходимые для будущей матери практические умения и навыки.

На воспитание девочки как будущей матери воздействовало и созерцание икон Богоматери, которые рассматриваются в православной традиции русской народной педагогике как средство воспитания. Эти иконы, представляющие собой образцы идеальной материнской любви и воплощения идеи совершенного человека, украшали божницу в русских домах и всегда были перед глазами у детей. Педагогическое воздействие образа Богоматери состоит в том, что на иконах очевидна гармония взаимопонимания, взаимной любви, ласки и нежности, когда Мать и Сын склоняются друг к другу.

На многих иконах Младенец прижимается щечкой к лицу Божией Матери (иконы Божией Матери «Владимирская», «Донская», «Не сгоревшая во время пожара», «Почаевская», «Умиление Белозерская» и др.), прикасается ручками к лицу Богоматери (иконы Божией Матери «Умиление», «Словенская», «Ярославская», «Яхромская» и др.), обвивает рукой ее шею (иконы Божией Матери «Елецкая», «Толгская», «Феодоровская» и др.), играет с Богоматерью (икона Божией Матери «Взыграние Младенца»), а Богоматерь прижимает Его к своей груди, бережно поддерживает и нежно ласкает [16].

Внимательно рассматривая эти изображения Божией Матери и Младенца, девочка с самого детства усваивала эти исполненные нежности и любви позы и жесты и, став матерью, именно так ласкала собственное дитя.

Между матерью и новорожденным ребенком гармония легко устанавливается, потому что он безгранично ей доверяет. Суть материнского воспитания в русской народной педагогике состоит в том, чтобы не разрушить существовавшую изначально гармонию между матерью и подросшим ребенком. Для достижения этой цели мать всегда должна быть нравственной в отношениях с детьми.

Непосредственный активный процесс воспитания ребенка следует начинать как можно раньше, учитывая то, что личность ребенка формируется еще до его рождения. Если беременная женщина отклоняется от идеи совершенного человека, ее родившийся ребенок будет ей в этом подражать.

Тем более то, что закладывается с первых мгновений жизни, остается с человеком на всю жизнь, о чем говорит пословица: «Каков в колыбельку, таков и в могилку»

[6, т. 2, с. 144]. Это означает, что исправить укоренившиеся пороки практически невозможно, и потому заниматься устранением их начальных проявлений следует еще с колыбельного периода жизни ребенка.

Русская народная педагогика применяет к родителям, опоздавшим с воспитанием ребенка, методы насмешки и упрека: *«Его поздно учить: распашонка на нем уже не сойдется»* [10, т. 1, с. 280], *«Не научили, когда поперек лавки ложился; а во всю вытянулся, так не научишь»* [10, т. 1, с. 300].

В первой пословице начало воспитания указывается косвенным образом, через одежду, которую носит только новорожденный (распашонка).

Во второй пословице – через рост новорожденного ребенка, который совпадает с шириной лавки в крестьянской избе (около 50 см). К этой пословице в русской народной педагогике дается такой комментарий: *«Учи дитя, пока поперек лавки лежит. А как на лавке повернулся дитя, учить уже поздно. Лавки деревенские, пока так поперек лежит, на лавке умещается, в это время учи, а как уже не стал умещаться, так уже поздно учить – у него свое сознание появилось»* [7, с. 330].

В русской народной педагогике дети воспринимаются как дар Божий: *«дети составляют благословение Божие и выражают собою присутствие Св. Духа в семье, они ее опора и счастье»* [17, с. 427].

О рождении ребенка говорится в такой, например, пословице: *«У всякого первенец родится: во лбу светлый месяц, за ушами ясны звезды»* [6, т. 3, с. 30-31], а также и в сказке: *«У всякого свой сын по локоть в золоте, по пояс в серебре, во лбу ясный месяц, в затылке часты звезды»* [6, т. 2, с. 264].

Такие средства русской народной педагогики могли служить для реализации методов насмешки и упрека, если родители переоценивали качества своего ребенка.

Неадекватные представления некоторых родителей о своих детях иллюстрирует притча «Орел и Сова» как средство русской народной педагогики (педагогический анализ этой притчи был нами уже ранее выполнен [18]). В этой притче Сова попросила Орла не трогать ее птенцов. Когда Орел спросил, как ему узнать детей Совы, она отвечала: *«Как моих не узнать: краше их во всем лесу птичек нет»* [11, с. 92]. Поиски добычи закончились тем, что Орел съел совят, которые показались ему самыми безобразными птенцами в лесу. Однако и после этого Сова продолжала утверждать, что ее дети были самые красивые.

С помощью этой притчи как средства русской народ-

ной педагогики родителям подавался совет более взвешенно относиться к физическим и нравственным качествам своих детей. Адекватное восприятие собственных детей позволит родителям оказывать педагогически целесообразное воспитательное воздействие.

Зарождение семьи в русской народной педагогике начинается только с рождения ребенка. Новорожденного ребенка окружают любовь и забота всех членов семьи, его называют ласковыми именами, которые дополняют, а иногда и заменяют его крестное имя.

Как известно, *«У любимого дитятки много имен»*. В русской народной педагогике существуют многочисленные наименования ребенка, подчеркивающие такие его особенности, как малые рост и возраст, а также выражающие любовь матери. Широко известно ласковое обращение матери к младенцу: *«Дитятко мое ненаглядное!»* [6, т. 2, с. 523].

Из других наименований младенца, также выражающих отношение к нему в русской народной педагогике, приведем следующие: *«крохотка, крошечка – крошка, малютка. Мой крохотка уснул»*, *«крошка, крошутка – малютка, малыш, малый ребенок»* [6, т. 2, с. 199], *«малыш, малышка, малышонок, маленка – ребенок, дитя, мальчик и девочка»*, *«малютка, малюточка – младенец, малый ребенок, дитя»* [6, т. 2, с. 294], *«махоночка – девчонка, дитя»* [6, т. 2, с. 309], *«мильча (обращаясь к ребенку)»* [6, т. 2, с. 326], *«наперсток – любимое дитятко»* [6, т. 2, с. 449], *«оглядыш мой – за кем я гляжу, ухаживаю, воспитанник, воскормленник»* [6, т. 2, с. 572], *«ляля, лялька – дитя, дитятко, ребеночек, младенец»* [6, т. 2, с. 286] и др.

Интересно отметить, что другое значение слова «ляля» – игрушка [Там же]. Так выражалось восхищение красотой ребенка, который воспринимался как большая кукла, игрушка.

Однако при благожелательном отношении всей семьи к младенцу, мать никто не мог ему заменить. Это поэтически отмечается такими пословицами: *«Птица радуется весне, а ребенок матери»* [10, т. 1, с. 302], *«При солнце тепло, а при матери добро»* [6, т. 1, с. 443] и др.

Несравнимость родной матери с другими воспитателями отражается и в такой пословице: *«Бог до людей, что мать до детей (добра)»* [6, т. 2, с. 307].

Кроме того, в русской народной педагогике считалось, что у каждого человека три матери: *«Первая мать – Пресвятая Богородица, / Вторая мать – сыра земля, / Третья мать, коя скорбь приняла»* [19, с. 11].

Сближение этих образов подтверждалось и народными воззрениями, что женщина должна рожать еже-

годно, как это делает Мать Сыра Земля.

Взаимосвязь и взаимозависимость всех этих трех материнских образов в народном сознании приводили к тому, что каждый русский человек считал своим долгом глубоко почитать их всех. Все три образа символизировали Заступницу, Молитвенницу, Помощницу всех детей и людей.

Именно на мать приходились основные труды, связанные с воспитанием ребенка, не случайно в народной песне поется: «*Покуль мене мати выговала* («*Выговывать, выговать* – выберечь, вспоить и вскормить, взростить, выхолить, вырастить, воспитать» [б, т. 1, с. 325]), *сорок ясных свечей спалила*» [Там же].

Как уже отмечалось, обстоятельство подхода русской народной педагогики к воспитанию требовало отнесения начала педагогического воздействия на ребенка задолго до его рождения, а именно: к моменту рождения его матери. Многолетний путь подготовки девушки к осуществлению главной своей миссии на земле приводил к тому, что она весь мир воспринимала, с точки зрения материнства. Всё, что окружало девочку, девушку, молодую женщину, оценивалось ею, исходя из того, насколько это будет полезно ее будущим детям. Если планируемые действие или поступок могли быть бесполезны, она от них отказывалась.

С того момента, как женщина узнавала о наступлении беременности, изменялись внешняя линия ее поведения и внутреннее состояние ее души. Глубокая религиозность заставляла русскую женщину-мать принимать

зарождение в себе новой жизни как дар Божий. Ради благополучия ребенка будущая мать каждый свой поступок, слово и даже мысль сверяла с пришедшими из глубины веков заветами предков. Такая строгая система регламентации поведения беременной женщины помогала выносить здорового ребенка, обеспечивала душевное спокойствие, уравновешенность и твердую уверенность в благополучном исходе беременности и родов и в рождении благополучного ребенка.

Таким образом, подводя некоторые итоги рассмотрения представлений о воспитании детей в русской народной педагогике, можно сделать следующие выводы. По имеющимся источникам русской народной педагогики, следует отметить, что в народном сознании существуют глубоко укоренившиеся представления о том, как родителям следует заниматься воспитанием ребенка. Эти представления основаны на взаимодействии библейских воззрений на родительский долг с их народной интерпретацией, зафиксированной в многочисленных произведениях русского фольклора. В православной традиции русской народной педагогики постепенно происходил отход от ветхозаветной традиции, в которой воспитатели выступают преимущественно объектами процесса воспитания, к более гуманной новозаветной традиции. Основанный на отечественных реалиях фольклор дополняет и развивает библейские традиции воспитания, помогая родителям найти верные решения в сложных педагогических ситуациях воспитания и обучения ребенка. Многочисленные произведения русского фольклора и одновременно средства русской народной педагогики обеспечивают эффективную реализацию оптимальных методов воздействия на воспитываемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков, Г.Н. Народная педагогика / Г.Н. Волков // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М., 1993. – Т. 2. – С. 20-21.
2. Полный церковнославянский словарь (с внесением в него важнейших древнерусских слов и выражений) / сост. протоиерей Г. Дьяченко. – Репринт. воспроизвед. изд. 1900 г. – М., 1993. – 1120 с.
3. Комаровский, Б.Б. Русская педагогическая терминология: теория и история / Б.Б. Комаровский. – М., 1969. – 311 с.
4. Умом и сердцем: Мысли о воспитании / сост. Н.И. Монахов. – М., 1982. – 383 с.
5. Опыты православной педагогики / сост. А. Стрижев, С. Фомин // Литературная учеба. – 1993. – № 5-6. – С. 110-202.
6. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль. – Репринт. воспроизвед. изд. 1880-1882 гг. – М., 1978-1980.
7. Науменко, Г.М. Этнография детства: сб. фольклорных и этнографических материалов / Н.Г. Науменко. – М., 1998. – 390 с.
8. Измайлова, А.Б. Русская народная педагогика (семейная педагогика): программа, материалы к курсу и методические рекомендации / А.Б. Измайлова. – Владимир, 2011. – 48 с.
9. Измайлова, А.Б. Физические наказания в русской народной педагогике / А.Б. Измайлова // Философия и практика ненасилия: материалы XXVI Всерос. науч.-практ. конференции. – СПб., 21.04.2005. – СПб., 2005. – С. 322-330.
10. Даль, В.И. Пословицы русского народа: в 2 т. / В.И. Даль. – М., 1984.
11. Сказки русского народа / сост. В.А. Гатцук. – М., 1992. – 416 с.
12. Флегон, А. За пределами русских словарей / А. Флегон. – Лондон, 1973. – 408 с.
13. Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII-XX вв. / под ред. А.И. Федорова. – М., 1995. – 608 с.
14. Русские пословицы и поговорки / сост. А.И. Соболев. – М., 1983. – 304 с.
15. Мудрость народная. Жизнь человека в русском фольклоре. – М., 1991. – Вып. 1. Младенчество. Детство. – 589 с.
16. Чудотворные иконы Матери Божией: в 2 т. – Коломна, 1993.

17. Попов, Г.И. Русская народно-бытовая медицина / Г.И. Попов // Торэн М.Д. Русская народная медицина и психотерапия. – СПб., 1996. – С. 277-420.
18. Измайлова, А.Б. Представления о сове в русской народной педагогике / А.Б. Измайлова // Science in the modern information society XXIV: Proceedings of the Conference. – North Charleston, 9-10.11.2020. – Morrisville, NC, USA, 2020. – PP. 88-99.
19. Каман, Э. Заметки об источниках русских духовных стихов / Э. Каман // Живая старина. – 1999. – № 2. – С. 10-11.

© Измайлова Алла Борисовна (aisylove@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY FOR ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

O. Lipunova

Summary: The results of the study of the formation of the components of psychological readiness to work with children with disabilities among students-graduates of a pedagogical university are presented. It is shown that the psychological readiness of future teachers to carry out professional pedagogical activity in the conditions of inclusive education is characterized by a number of features.

Keywords: children with disabilities, readiness of a specialist, vocational training, components of readiness of future teachers to work with children with disabilities. The psychological readiness of future teachers to carry out professional pedagogical activities in the conditions of inclusive education is characterized by a number of features.

Липунова Ольга Владимировна

ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический
государственный университет»
(г. Комсомольск-на-Амуре)
belousowa29@mail.ru

Аннотация: Изложены результаты исследования сформированности компонентов психологической готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья у студентов-выпускников педагогического вуза. Показано, что психологическая готовность будущих педагогов к осуществлению профессиональной педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования характеризуется рядом особенностей.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, готовность к реализации инклюзивного образования, психологическая готовность к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Идеи инклюзивного образования, предполагающие обучение детей с учетом разнообразия особых образовательных потребностей интенсивно входят в практику современной школы. При этом решение задач организации совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками продолжают вызывать множество вопросов. В настоящее время в педагогических вузах в соответствии со стандартом высшего профессионального образования осуществляется подготовка педагогов и специалистов в сфере инклюзивного образования.

Отечественная практика образования детей с ограниченными возможностями здоровья до недавнего времени была представлена специальными (коррекционными) образовательными учреждениями, имеющими необходимые условия для сопровождения детей с различными нарушениями в развитии, в том числе специальное образование педагогов. В соответствии с этим осуществлялась профессиональная подготовка специалистов для указанных учреждений. При профессиональной подготовке педагогов для общеобразовательных организаций формирование специальных знаний по психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья учебными планами предусмотрено не было, либо носило общий

ознакомительный характер.

Современная образовательная практика направлена на активную интеграцию лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство. Инклюзия как процесс создания условий, соответствующих разнообразным потребностям всех обучающихся через участие в обучении, культуре и сообществах предъявляет особые требования к профессиональным знаниям и в целом к личности педагога [1; 7; 9; 12; 13].

Введение Профессионального стандарта педагога расширяет диапазон требований к деятельности педагогов к процессу обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Среди наиболее значимых требований к деятельности педагога – знание закономерностей психофизического развития детей с различными категориями нарушений, специальных условий и подходов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья, владение способами адаптации учебного материала с учетом особенностей восприятия детей с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся с нормативным развитием, умение управлять процессом взаимодействием детей в образовательном пространстве, оказание помощи семье ребенка с особыми образовательными потребностями. В соот-

ветствии с п. 3.1.3. «Освоение и применение психолого-педагогических технологий, в том числе инклюзивных» Профессионального стандарта в качестве необходимых умений и трудовых действий педагогов обозначены умение реализовывать специальные подходы к обучению при включении в образовательный процесс обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [11].

Таким образом, в условиях инклюзивного образования педагог должен уметь решать разнообразные проблемы, возникающие в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Согласно современным исследованиям – С.В. Алехиной, Е.Н. Кутеповой, Е.Г. Самарцевой, Ю.В. Шумиловской и др., инклюзивное образование представляет собой качественное и планомерное изменение системы общего образования в целом [2; 3; 9; 12; 16].

При этом современные исследователи указывают на существенные препятствия в развитии инклюзивной практики в образовательных организациях в связи с психологической, методической, организационной неготовностью педагогов к реализации инклюзивного образования, низкого уровня компетентности педагогов в вопросах инклюзии, а также противодействия родителей здоровых сверстников включению детей с ОВЗ в совместный процесс образования [7; 10].

Соответственно, на сегодняшний день актуальной является проблема профессиональной подготовки будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования детей.

Как отмечают С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова, Н.П. Артюшенко, О.С. Кузьмина, Е.Г. Самарцева, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловская и др., сегодня существует объективная потребность общества в педагоге, успешно реализующем профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования, с одной стороны, и недостаточная готовность педагогов к эффективному осуществлению инклюзивной практики, с другой. По мнению авторов, связано это с неподготовленностью кадров, формирующих инклюзивную образовательную среду [3; 4; 8; 12; 13; 14; 16].

Эффективность внедрения и реализации инклюзивной практики во многом зависит от подготовки квалифицированных педагогических кадров, осознающих социальную значимость своей профессии, обладающих высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, владеющих представлениями о закономерностях психического развития детей с ОВЗ, умеющих конструктивно взаимодействовать со всеми субъектами образовательной среды. Это становится возможным при формировании готовности педагогов к принятию идей

инклюзивного образования, способности работать в условиях инклюзивной практики. Готовность педагогов может быть сформирована в определенных условиях, немаловажным из которых является определенное содержание образовательного процесса в организациях высшего образования [1; 12; 13].

Готовность понимается исследователями как комплексное психологическое образование, как сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов, является целью и результатом профессиональной подготовки специалиста. Эффективность профессиональной деятельности определяется психологической и практической готовностью к ней [5].

Готовность, как относительная завершенность процесса подготовки к самостоятельному выполнению профессиональной деятельности, рассматривается в современных исследованиях как интегральное качество личности, которое характеризуется определенным уровнем ее развития и определяет возможность личности участвовать в каком-либо процессе. Готовность предполагает наличие у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки.

В исследованиях М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович готовность представлена как целостное профессионально важное качество личности, включающее в себя следующие компоненты:

- мотивационный – положительное отношение и интерес к профессии, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны;
- ориентационный – знания и представления о специфике и условиях профессиональной деятельности, требованиях к личности специалиста;
- операциональный (познавательный) – владение знаниями, навыками, умениями, способами и приемами профессиональной деятельности, понимание профессиональных задач, оценка их значимости;
- эмоционально-волевой – самоконтроль, умение управлять своими профессиональными действиями, чувство профессиональной чести и ответственности;
- оценочный – самооценка и рефлексия профессиональной подготовленности [6].

В качестве важнейшей характеристики готовности как целостного явления выделена психологическая готовность. Психологическая готовность к профессиональной деятельности определяется как совокупность психических образований: представлений и понятий, способов мышления и умений, побуждений, качеств личности, обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессио-

нальной деятельности. Кроме того, психологическая готовность характеризуется личностно-педагогической направленностью, которая проявляется в понимании и принятии себя и другого как уникальной сущности, а также мотивационно-ценностном отношении к процессу обучения, в котором реализуются субъект-субъектные отношения. При этом, системообразующими факторами формирования психологической готовности к профессиональной деятельности являются характер мотивационно-потребностной сферы педагога, готовность к саморазвитию, направленность на реализацию творческого потенциала. Психологическая готовность рассматривается в качестве ведущей составляющей готовности к профессиональной деятельности [15].

Согласно современным исследованиям психологическую готовность к профессиональной деятельности характеризует динамика изменений в мотивационной сфере личности, формирование в ней профессионально значимых установок, изменение ценностно-смысловой структуры мировосприятия личности. Содержание структуры психологической готовности к деятельности определяется особенностями этой деятельности [1; 9; 12; 13].

Под психологической готовностью педагога к реализации инклюзивного подхода в образовании С.В. Алехина понимает целостное, личностное образование, представляющее совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей, позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению ребенка с особыми образовательными потребностями в учебное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса. Автор уточняет его составляющие относительно реализации инклюзивного подхода в условиях общего образования:

- эмоциональное принятие детей с различными категориями нарушений в развитии (принятие или отторжение), которое определяется степенью выраженности эмоциональных затруднений педагога в процессе включения;
- мотивационные установки, нравственные принципы, ценностно-смысловые установки восприятия «другого», определяющие отношение к инклюзивной практике;
- личностная готовность к работе с детьми с ОВЗ [1; 2].

Нами было организовано и проведено исследование психологической готовности студентов-выпускников педагогического вуза к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Все принявшие участие в исследовании студенты обучаются на четвертом, пятом курсах, прошли учебную и производственную практики и имеют представление о содержании будущей профессиональной деятельности в образовательной орга-

низации. Мы использовали метод письменного опроса – анкетирование. Для исследования была специально разработана анкета, вопросы которой составлены на основе выделенных нами показателей психологической готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования. Содержание вопросов разработанной нами анкеты позволило проанализировать составляющие психологической готовности будущих педагогов к инклюзивной практике образования.

Анкета была разработана в соответствии с требованиями:

- содержание вступления анкеты направлено на формирование у испытуемых чувство удовлетворения от участия в исследовании;
- вопросы анкеты точно и емко характеризуют изучаемое явление и перечислены в логичной последовательности;
- в перечне вопросов прямые вопросы сочетаются с косвенными;
- первыми в перечне представлены вопросы на определение компетентности респондентов в теме опроса;
- вопросы располагаются по принципу «подготовка - сложные вопросы - классификация»;
- вопросы реквизитной части анкеты, позволяющие идентифицировать респондентов по группам (по возрасту, полу, уровню квалификации и т.п.), располагаются в самом конце анкеты;
- на заполнение анкеты предполагается небольшое количество времени (15 – 20 мин в соответствии с возрастом опрашиваемых).

При разработке анкеты мы также соблюдали требование учета уровня общей культуры опрашиваемых.

Все вопросы используемой анкеты отвечают общему замыслу исследования. Во вступлении представлена тема и цель анкетирования, даны объяснения для исследуемых по технике заполнения анкеты.

Первый вопрос анкеты был сформулирован нами для того, чтобы установить положительный эмоциональный контакт с испытуемыми, что соответствует требованиям к проведению анкетирования.

Анкета содержит вопросы двух типов – по содержанию и по форме. Вопросами по содержанию выступили вопросы по исследуемому феномену – психологической готовности к инклюзивной практике, которые позволили выявить представления исследуемых студентов об особенностях психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, о специфике инклюзивного образования, об особенностях организации процесса образования детей с ограниченными возможностями здоровья и включения их в процесс взаимодей-

ствия и сотрудничества с другими детьми.

По форме вопросы разработанной анкеты подразделяются на открытые, закрытые и полужакрытые. Открытые вопросы подразумевают размышлять и давать свой вариант ответа, в закрытых дается полный перечень ответов на выбор, в полужакрытых вопросах представлен ряд ответов, а также есть специально отведенные строки для своего или для наиболее развернутого ответа.

В соответствии с требованиями к разработке анкет в начале анкеты представлены простые, нейтральные по смыслу вопросы, для того чтобы сформировать заинтересованность, установку у испытуемых на сотрудничество. В основной части анкеты представлены вопросы, которые требуют анализа и размышлений. В заключительной части анкеты содержатся вопросы о данных исследуемых.

Все вопросы анкеты отвечают исследовательской задаче, сформулированы ясно и конкретно с учетом возраста и учитывая владение терминологией опрашиваемых.

В анкетировании приняли участие студенты очной формы обучения выпускных (4-5) курсов ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет», обучающиеся по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) в количестве 64 испытуемых, из них – 28 испытуемых обучаются по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 36 испытуемых обучаются по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки).

В результате проведенного исследования мы проанализировали сформированность компонентов психологической готовности будущих педагогов к осуществлению профессиональной педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Ряд вопросов анкеты по содержанию позволил осуществить анализ сформированности у исследуемых студентов показателей эмоциональной готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ эмоциональной готовности исследуемых студентов к работе с детьми с ОВЗ свидетельствует в целом о низком уровне принятия будущими педагогами детей с ОВЗ вне зависимости от категории нарушения в развитии. Большая часть исследуемых студентов (61,3%) выразили неготовность работать с детьми с ОВЗ в группе совместно с нормально развивающимися сверстниками. Исследуемые студенты высказывают опасения, что не смогут реализовать в полном объеме требования к обучению детей с особыми образовательными потребностями

(98,75%), и не готовы нести ответственность за результаты педагогической деятельности (98,85). Ряд исследуемых студентов (10,9 %) выразили готовность к реализации инклюзивной практики при создании дополнительных условий, например, наличие помощника (тьютора), специализированного оборудования. Полученные результаты свидетельствуют о недостаточной готовности будущих педагогов к реализации совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями в образовательной среде. Также результаты исследования свидетельствует о несформированности у большинства исследуемых будущих педагогов ценностного отношения к инклюзивному образованию, к деятельности в условиях инклюзивного образования.

Ряд вопросов анкеты по содержанию позволил осуществить анализ сформированности у исследуемых студентов показателей мотивационной готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ мотивационного компонента готовности студентов к инклюзивной образовательной деятельности как совокупности мотивов, адекватных целям и задачам профессиональной деятельности, отражает сформированность у будущих педагогов ориентации на удовлетворенность своей деятельностью (87,5%), успеваемость обучающихся (18,8%), оценку деятельности администрацией образовательной организацией (28,1%), на оценку деятельности родителями (32,85%). Полученные результаты убедительно свидетельствуют о доминировании у будущих педагогов внутренней мотивации, внешняя мотивация, как видим, не является определяющей в деятельности для будущих педагогов.

Анализ личностной готовности исследуемых студентов к работе с детьми с ОВЗ показал наличие выраженных затруднений у будущих педагогов в решении профессиональных задач относительно реализации инклюзивного образования.

Так, испытуемые продемонстрировали несформированность представлений о содержании коррекционно-образовательного процесса (89,1%), фрагментарность представлений о закономерностях психического развития детей с ОВЗ (76,6%), несформированность представлений о педагогических средствах инклюзивного образования (86%), об особенностях организации процесса образования детей с ограниченными возможностями здоровья и включения их в процесс взаимодействия с участниками образовательного процесса (82,1%).

Полученные результаты исследования позволяют предположить, что в перспективе будущие педагоги не будут удовлетворены своей профессиональной деятельностью в системе инклюзивного образования, что, в свою

очередь, не обеспечит адаптации такого педагога к условиям инклюзивной практики и, соответственно, эффективного включения ребенка с ОВЗ в деятельность класса.

Результаты исследования убедительно свидетельствуют о неудовлетворительной психологической готовности будущих педагогов к осуществлению педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, что, на наш взгляд, обусловит в последующем трудности выполнения профессиональных обязанностей.

Таким образом, уровень психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии является достаточно низким.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что будущие педагоги не владеют в достаточной степени знаниями о психологических закономерностях и особенностях возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья; не владеют навыками организации инклюзивного образования, проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием; не готовы реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса. Недостаток знаний и представлений о закономерностях развития детей с ОВЗ, о содержании инклюзивного образования, в свою очередь, не позволит будущим педагогам создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы и возможности общеобразовательного учреждения для развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Очевидно, что эффективность инклюзивной практики в значительной степени зависит от уровня как профессиональной, так и психологической готовности к нему участников образовательного процесса. Исходя из этого, на наш взгляд, подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивной практики должна включать комплекс мероприятий, направленных на формирование необходимых личностных и профессиональных качеств.

На наш взгляд, психологическая готовность педагога к условиям инклюзивной практики во многом зависит от содержания работы по подготовке будущих педагогов к реализации инклюзивного процесса в системе высшего образования. Опыт работы со студентами показывает, что отношение к инклюзии меняется, когда будущий педагог приобретает собственный педагогический опыт работы с детьми с ОВЗ, видит потенциальные возможности развития ребенка с ОВЗ, принятие его в среде сверстников.

Исходя из вышесказанного, на наш взгляд, при подготовке будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья необходима реализация определенных педагогических условий, направленных на развитие у студентов профессиональных мотивов, стимулирование их познавательного интереса, развитие творческих, личностных и профессиональных качеств, формирование профессиональных компетенций будущего педагога, включение студентов педагогического вуза в учебно-профессиональную деятельность с целью накопления опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, тем самым обеспечивая формирование обобщенных знаний, представлений и умений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136-145. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25781582> (дата обращения: 19.06.2017 г.).
2. Алехина С.В. Профессиональная готовность воспитателя к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика и психология. 2012. №3-4. С.164-171.
3. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83-92. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2011/n1/39878.shtml> (дата обращения: 19.06.2017 г.).
4. Артюшенко Н.П. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения / Н.П. Артюшенко // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. - 2011. - № 1. - С. 57-76.
5. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 1996. 768 с.
6. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.Л. Кандыбович. — Минск: Харвест, 2006. - 416 с.
7. Кетриш Е.В. О проблеме инклюзивного образования в сфере физической культуры / Е.В. Кетриш // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 121-124.
8. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: диссертация ... кандидата педагогических наук / О.С. Кузьмина. Омск, 2015. 319 с.
9. Кутепова Е.Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики / Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.В. Алехина. - Москва, 2013. - С. 588-592.
10. Малярчук Н.Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2015. Т. 1, № 4 (4). С. 251-267.
11. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544-н [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://>

- ug.ru/new_standards/6 (02.10.2014).
12. Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2012. 259 с.
 13. Хитрюк, В.В. Готовность педагогов к инклюзивному образованию: ценностный аспект / В.В. Хитрюк // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». - 2013. -№ (26). - С. 102-111.
 14. Хафизуллина, И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Н. Хафизуллина. - Астрахань, 2008. - 22 с.
 15. Шгейнец А.Э. Психологическое понятие в мышлении будущих учителей // Подготовка психологов для сферы образования. Вып. 10. Курск. 1995. С.40-53.
 16. Шумиловская, Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.В. Шумиловская. - Шуя, 2011. - 28 с.

© Липунова Ольга Владимировна (belousowa29@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЙСКИХ МИГРАНТОВ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ РОССИИ¹

Люй Сяоцзяо

Старший преподаватель, Хэйхэский университет

84688767@qq.com

STUDY OF THE EDUCATION PROBLEM OF CHINESE MIGRANTS IN THE FAR EAST OF RUSSIA

Lyu Xiaojiao

Summary: The article examines the features and key problems of the education of Chinese immigrants in the Russian Far East. Special attention is paid to the difficulties that Chinese students face in their first year of study. Problems with learning Russian are also indicated. Particular emphasis is placed on the psychological problems of adapting to a new environment. The study substantiated recommendations for educational institutions and teaching staff, which will create favorable conditions for the adaptation of Chinese migrants in the learning process.

Keywords: training, PRC, Russia, migrants, adaptation.

Аннотация: В статье проведено исследование особенностей и ключевых проблем образования китайских иммигрантов на Дальнем Востоке России. Отдельное внимание уделено трудностям, с которыми китайские студенты сталкиваются на первом курсе обучения. Также обозначены препятствия с обучением русскому языку. Особый акцент сделан на психологических проблемах адаптации к новой обстановке. В ходе исследования обоснованы рекомендации для учебных заведений и преподавательского состава, которые позволят создать благоприятные условия интеграции китайских мигрантов в процесс обучения.

Ключевые слова: обучение, КНР, Россия, мигранты, адаптация.

Динамические процессы глобализации и стремительные темпы развития научно-технического прогресса пронизывают не только экономические отношения, но и всю образовательную систему. Вследствие этого в современном мире большую популярность приобретают международные связи в сфере науки и образования [1].

Для достижения цели успешного управления учебным и воспитательным процессом обучающихся, прибывших из-за границы, необходимо учитывать, что с поступлением в учебное заведение они попадают в необычную для них социальную, языковую и национальную среду, к которой им предстоит адаптироваться. В связи с этим интернационализация современных образовательных систем актуализирует проблему наиболее безболезненного включения иностранных студентов в чуждую им действительность незнакомой страны.

Особую важность данная проблематика приобретает для обучения китайских мигрантов на Дальнем Востоке России, поскольку за последние 5 лет количество получающих образование в российских вузах граждан Китая, увеличилось практически в два раза и достигло отметки 30 тыс. человек [2].

Каждый китайский студент, поступающий на обуче-

ние в учебные заведения России, обладает уникальной ментальностью, отражает особенности своей страны, характеризуется определенным психологическим состоянием, а также имеет своеобразное восприятие новой для него социокультурной среды. Эти обстоятельства необходимо принимать во внимание в процессе организации процесса обучения и воспитания студентов-иностранцев. Не подлежит сомнению тот факт, организация эффективной адаптации китайских иммигрантов будет способствовать их быстрому включению в учебную среду, облегчит знакомство и усвоение ключевых норм и правил поведения в новом коллективе, позволит наиболее безболезненно преодолеть «языковой барьер» и усилит чувство академического равноправия.

Однако, в процессе адаптации китайских мигрантов к новым социокультурным условиям обучения в учебных заведениях России возникает ряд трудностей, которые снижают эффективность образовательного процесса и соответственно требуют всесторонних психолого-педагогических исследований.

Таким образом, указанные обстоятельства обуславливают своевременность, теоретическую и практическую значимость темы данной статьи.

Особенности адаптации обучающихся в новом образо-

¹ Данная статья публикуется в рамках научно-исследовательского проекта основного операционного расхода вузов провинции Хэйлунцзян 2018 г. на тему «Изучение изменений истории и нынешнего состояния китайских мигрантов на фоне районов в России». Проект 2018-KYYWF-1283.

вательном пространстве принимающих стран составляют предмет изучения широкого спектра наук, в состав которых входят гуманитарные, педагогические, технические. Вследствие этого различные аспекты обучения иностранных студентов исследуются современными авторами.

Так, психолого-педагогические проблемы первого года обучения, особенности социальной и бытовой адаптации рассмотрены в трудах Bittencourt, Tiago; Johnstone, Christopher; Adjei, Millicent; Seithers.

Отличительные черты организации обучения студентов-иностранцев по различным специальностям нашли свое отражение в работах Тугаревой В.В., Сушко Ю.В., Береговой О.А., Лопатиной С.С., Alina Schartner.

В последнее время в современной педагогической науке среди моделей помощи иностранным студентам в процессе их обучения особую популярность приобретает парадигма сопровождения, которая разрабатывается Цыплаковой С.А., Быстровой Н.В., Jiexiu Chen.

Анализ литературы, в которой раскрываются проблемы обучения иностранных студентов свидетельствует, что несмотря на широкий круг исследований, в научном и практическом плане эти вопросы на сегодня остаются малоисследованными.

Так, недостаточно проработанной является система уровней адаптации иностранных граждан, к образовательному пространству принимающей страны. Также отдельного внимания заслуживают вопросы, связанные с интеграцией иностранных студентов, как в рамках учебной деятельности, так и при проведении внеаудиторных мероприятий, что призвано способствовать ускорению данного процесса, а также нацелено на формирование языковой и социокультурной компетенции.

Итак, с учетом вышеизложенного, цель статьи заключается в исследовании проблемы образования китайских мигрантов на Дальнем Востоке России.

Обновление всех сфер жизни в условиях рыночной экономики, построение информационного общества на принципах гуманизма обуславливает усиленное внимание ученых и педагогов к проблеме подготовки будущих специалистов, формированию социальной и трудовой активности, а также профессионально важных качеств на основе деятельностно-компетентностного подхода к практико-ориентированному образованию.

Обозначенные требования предопределяют необходимость акцентирования особого внимания на профессиональной подготовке китайских иммигрантов, поскольку большинство из них с приездом в Россию сталкивается со множеством трудностей как физиологического (привыкания к климату, кухне), так и социально-психологического характера (приспособление к

бытовым условиям, нормам поведения и требованиям учебной деятельности).

Также, следует отметить, что традиционно большинство иностранных студентов перед вступлением на первый курс российских вузов обучаются на подготовительных факультетах, в рамках которых созданы все необходимые условия для успешной адаптации и формирования адекватных практик поведения в условиях иноязычной социопедагогической и социокультурной среды. Подготовка на таких факультетах позволяет достичь преемственности методов, форм, направленности учебно-воспитательного процесса вуза в процессе прохождения основного этапа обучения, а главное - значительно сокращает время адаптации иностранцев к новым социокультурным условиям страны обучения.

Как свидетельствует практика, китайские иммигранты, которые стремятся получить образование в учебных заведениях Дальнего Востока России, в большинстве своем, не обучаются на подготовительных курсах и факультетах, либо по причине их отсутствия, либо в результате слабой информированности и не высокой активности учебных заведений в процессе проведения разъяснительной работы среди будущих студентов. В связи с этим, на первом курсе китайские иммигранты зачастую сталкиваются с рядом следующих трудностей:

1. физиологические трудности, связанные с перестройкой личности, эмоциональным напряжением и т.д.;
2. учебно-познавательные трудности, возникновение которых обусловлено недостаточной языковой подготовкой, необходимостью приспособиться к отличиям в образовательном процессе и адаптироваться к новым требованиям и методам контроля;
3. социокультурные проблемы, которые находят свое проявление вследствие требования освоения нового социального и культурного пространства вуза; преодоления языкового барьера в решении коммуникативных проблем. Изменения условий и быта, отсутствие привычного комфорта нередко мешают студентам сосредоточиться на учебе. Культурные традиции и региональные особенности играют важную роль в формировании адаптационных навыков у иностранных студентов.

Отдельный акцент необходимо сделать на том, что успешное обучение китайских иммигрантов предполагает освоение на высоком уровне русского языка, что даст возможность сформировать профессионально значимые навыки и умения.

Большинство китайских студентов, поступающих в учебные заведения на Дальнем Востоке России считают, что для повседневного общения их уровень знаний русского языка является достаточным, но при этом они отмечают, что имеющихся навыков критически не хватает для учебного процесса. Кроме того, сложность процесса

адаптации к обучению в дальневосточных вузах заключается в том, что у студента происходит перестройка всей системы ценностно-познавательных ориентаций личности, усваиваются новые способы познавательной деятельности, формируются определенные типы и формы межличностных отношений [3].

Также, по мнению автора, целесообразно обратить внимание на ряд психологических проблем, с которыми сталкиваются китайцы-иммигранты в процессе обучения, основными из них являются следующие:

- проблемы, вызванные вхождением в новый коллектив, необходимостью приспособления к непривычным бытовым условиям, трудности освоения новых традиций и норм поведения, а также способов и методом коммуникации с окружающими;
- проявление этнических и культурных предубеждений, которые находят свое проявление в виде бытового расизма и национализма;
- сложные и зачастую непрогнозируемые ситуации в учебной, социокультурной, ежедневной среде общения, которые приводят к недопониманию, психологическим проблемам и значительно затрудняют возможность реализации личностных мотивов, удовлетворение поведенческих, эмоциональных, потребностей;
- неадаптивные реакции, которые приводят к ухудшению самочувствия, повышенной тревожности, отчуждению от коллектива, межличностным и внутриличностным конфликтам. Все это влечет за собой снижение успеваемости, потерю интереса и смысла продолжать обучение и профессионально развиваться.

Обозначенные проблемы, по мнению автора, могут и должны быть надлежащим образом решены средствами педагогической практики, реализуемой как со стороны учебных заведений, так преподавателей.

С педагогической точки зрения учебным заведениям Дальнего Востока России для создания благоприятных условий адаптации китайских мигрантов в процессе обучения и преодоления выше обозначенных трудностей необходимо предпринять ряд следующих мер:

1. Создать соответствующую организационную базу, которая будет позволять реализовать набор, сопровождение, регистрацию граждан Китая для обучения в России. Эту функцию целесообразно возложить на деканат факультета подготовки иностранных граждан, структурные подразделения которого должны быть нацелены на выполнение указанных задач.
2. Организовать качественную и непрерывную языковую подготовку, начиная с подготовительного отделения, деятельность которого должна быть направлена на обеспечение овладения китайцами русским языком и профессиональной терминологией на уровне, достаточном для дальнейшего обучения, а также возможность совершенствовать коммуникативные навыки путем изучения отдельных дисциплин в течение всего периода обучения без потерь в профессиональной подготовке.
3. Свободный доступ к образовательным ресурсам учебного заведения. Например, в университете целесообразно разработать сайт персональных обучающих систем, где каждый студент, пройдя соответствующую регистрацию, получает доступ к ресурсам учебного курса, может задать вопрос преподавателю, получить консультацию, а также выполнить контрольные задания и видеть результаты оценивания.
4. Привлечение иностранных студентов к общественной жизни учебного заведения, проведение культурных мероприятий.

Таким образом, резюмируя результаты проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Китайские мигранты в процессе прохождения обучения на Дальнем Востоке России, особенно в первые годы, сталкиваются со многими проблемами, касающимися новых бытовых условий, процессов адаптации к обществу и особенностям учебной деятельности. Задача педагогов и образовательного учреждения в целом в этой ситуации заключается в поиске тех форм, методов и способов организации работы, которые будут способствовать облегчению привыкания и интеграции студента-иностранца к новой среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bittencourt, Tiago «We See the World Different Now»: Remapping Assumptions About International Student Adaptation // Journal of studies in international education. 2021. Number 1; pp 35-50.
2. Intercultural transitions in higher education: international student adjustment and adaptation / Alina Schartner, Tony Young. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2020. 195 p.
3. Zhou, Jiming How first-year students perceive and experience assessment of academic literacies // Assessment & evaluation in higher education. 2020. Volume 45: Issue 2; pp 266-278.

© Люй Сяоцзяо (84688767@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОДЕЛЬ ЗАДАНИЙ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

TASK MODEL OF ENHANCEMENT OF LINGUO-CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF BACHELORS OF TECHNICAL STUDIES IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING

A. Markus
G. Raspaeva

Summary: The aim of the article is to research the task model of linguo-cross-cultural competence enhancement of bachelors of technical studies under Distance learning condition. In the article the local ascertaining experiment is described, which consists of questionnaire methods, teaching observation, content-analysis method, statistical method DID. In the experiment there were two groups of some students: experimental and control ones. The scientific novelty of the research lies in the development of task model to enhance linguo-cross-cultural competence of bachelors during distance learning. The analysis of the integrated task model which comprises the developed exercise system based on some chosen tools of distant technologies was conducted.

Keywords: linguo-cross-cultural competence, bachelors, distance learning, technical studies.

Маркусь Анна Михайловна

К.филол.н., доцент, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), Челябинск
markusam@susu.ru

Распаева Гульжан Джамбуловна

К.филол.н., доцент, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), Челябинск
raspaevagd@susu.ru

Аннотация: Целью статьи является выстраивание модели заданий, направленных на совершенствование лингвострановедческой компетенции у бакалавров технических специальностей в условиях дистанционного обучения. В статье описан локальный констатирующий эксперимент, состоящий из опросных методов, педагогического наблюдения, метода контент-анализа и статистического метода DID, в ходе которого участвовали студенты из экспериментальной и контрольной группы. Научная новизна исследования заключается в формировании модели заданий, ориентированных на совершенствование лингвострановедческой компетенции у студентов-бакалавров в период дистанционного обучения. В результате исследования был проведен анализ интегрированной модели заданий, включающей в себя разработанную систему упражнений, основанных на выбранных инструментах дистанционных технологий.

Ключевые слова: лингвострановедческая компетенция, бакалавры, дистанционное обучение, технические специальности.

Введение

Пандемия в 2019-2020 годах оказала воздействие на сферы жизнедеятельности: экономику, здравоохранение и систему образования. С марта 2020 года университеты были закрыты, и обучение осуществлялось дистанционно. В виду этого была отмечена направленность на расширение дистанционных видов обучения, как замечает О.В. Орусова, позволяющие «подстроить образовательную траекторию под запросы каждого отдельного студента» [13, с. 185].

Специфика дистанционного обучения в отличие от традиционного формата заключается в предоставленной студентам возможности осваивать дисциплины удаленно, «опосредованно». Существующие преимущества дистанционного обучения многогранны, затрагивают различные аспекты в обучении: совмещение образовательного процесса и работы, сочетание классических

педагогических методов с применением актуальных информационных технологий, совмещение получения образования и практического опыта, влияющего на стаж работы по выбранной специальности, посредством чего обучающийся приобретает профессиональные компетенции и знания без отрыва от производства. Инновационным при дистанционном обучении является наличие студенческой мобильности: студенты способны получить образование одновременно в нескольких вузах.

Современные реалии частично видоизменили и методику преподавания иностранных языков, существенно увеличив количество часов на самостоятельную работу студентов, погрузив их в мир интерактивных заданий и тестов. При этом на практике аккумулировалась деятельность, нацеленная на процесс совершенствования лингвострановедческой компетенции, способствующей развитию коммуникации с представителями различных культур в многообразных областях деятельности с уче-

том толерантного отношения и осознанного принятия специфических традиций разных народов, поскольку с февраля по апрель студенты 1 курса обучения технических специальностей проходят такие объемные модули как «The world of English», «deutschsprachige Länder», «Erfinder und Erfindungen», открывая для себя культурно-специфические особенности менталитета другой страны, установок и ценностей представителей инокультуры.

Целью статьи является выстраивание модели заданий, направленных на совершенствование лингвострановедческой компетенции у бакалавров технических специальностей в условиях дистанционного обучения.

Задачи исследования:

1. выбрать необходимые инструменты дистанционных технологий, направленные на совершенствование лингвострановедческой компетенции в период дистанционного обучения,
2. составить модель заданий, учитывающие дистанционный формат,
3. внедрить эту модель в практику подготовки студентов-бакалавров технических специальностей.

Теоретической базой исследования являлись теории страноведения и лингвострановедения (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Ю.А. Ендольцев, М.Д. Зиновьева, Ю.Е. Прохоров, С.Г. Тер-Минасова, Г.Д. Томахин и др.), концепция межкультурной коммуникации (В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева и др.), теории совершенствования профессиональных качеств студентов в системе высшего педагогического образования (Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков и др.).

По словам Ж.В. Демьяновой, лингвострановедческая подготовка направлена на решение комплексных задач: от изучения национальных стереотипов поведения и специфики мышления до ценностных ориентаций, актуализирующих необходимость формирования и совершенствования лингвострановедческой компетенции у студентов неязыковых специальностей [7, с. 3].

О.С. Акимова и Ж.В. Демьянова определяют лингвострановедческую компетенцию как «систему лингвострановедческих знаний, умений и мотивов, позволяющая студентам неязыковых факультетов выстраивать свою деятельность на основе лингвострановедческого кругозора и осуществлять полноценную коммуникацию в ситуациях межкультурного общения» [7, с. 10].

Структура лингвострановедческой компетенции трехчастна, включает в себя познавательный, прагматический и мотивационный компоненты. Познавательный компонент содержит лингвистические и тематические знания, базирующиеся на лингвострановедческом материале. Прагматический компонент

отражает умения в использовании лингвострановедческих знаний. Мотивационный компонент характеризуется мотивами и интересами студентов к изучению иностранного языка [7, с. 11].

Следует подчеркнуть, что в процессе преподавания иностранных языков студентам бакалавриата познавательный компонент аккумулируется путем использования аудио и видео материала с различной тематической направленностью о странах изучаемого языка. Навыки и умения прагматической составляющей совершенствуются в выполнении студентами проектных работ (2 за семестр). В ходе учебы студенты повышают мотивационный потенциал в осознании своих коммуникативных умений в общении с иностранными студентами, познании традиций и особенностей быта и жизни народа изучаемого языка.

В основе лингвострановедческой компетенции, по мнению Г.Д. Томахина, лежат фоновые знания среднестатистического представителя британской лингвокультурной общности, обладание которыми является условием для адекватной коммуникации между представителями разных культурных сообществ. Студентам необходимо овладеть конкретным набором знаний, находящихся в канве фоновых знаний иного сообщества, «как невербального компонента коммуникации, как сумму условий, предпосылаемых собственно речевому высказыванию и являющихся национально-специфическим индикатором интракультурного общения» [17, с. 113].

В процессе совершенствования лингвострановедческой компетенции студенты-бакалавры культивируют, как «историко-культурный фон, включающий сведения о культуре общества в процессе его исторического развития, социокультурный фон, этнокультурный фон, включающий информацию о быте, традициях, праздниках, так и семиотический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения» [18, с. 17]. Мы придерживаемся мнения В.П. Фурмановой.

Несмотря на многочисленные работы в исследовательском поле, посвященные изучению лингвострановедческой компетенции, в условиях дистанционного обучения целесообразно обратиться к детальному рассмотрению совершенствования лингвострановедческой компетенции в изменившихся реалиях, выявить специфику содержательных и организационно-педагогических средств в целях совершенствования лингвострановедческой компетенции в режиме дистанционного обучения.

Материалы и методы

Усиление глобализации и интеграционных процес-

сов разных стран приводит к развитию международных контактов, при обучении иностранному языку необходимо совершенствовать лингвострановедческую компетенцию посредством специально разработанных заданий, ориентированных на преодоление культурных, этнических стереотипов, способных представить информацию по социальным нормам в процессе межкультурного общения.

Фундаментом проведенного исследования служат как теоретические и практические наработки, систематизированные в сфере российской и зарубежной лингводидактики, так и гуманно ориентированная системно-синергетическая методология, предложенная Г.Н. Сериковым, раскрывающая реализацию процесса индивидуализации в образовательном процессе при дистанционном обучении [15].

При анализе результатов освоения и совершенствования лингвострановедческой компетенции на уровне бакалавриата у студентов технического профиля в связи с изменением традиционного формата был осуществлен локальный констатирующий эксперимент (февраль 2020 – январь 2021) в группах 1 курса технических специальностей (150 студентов разного уровня владения иностранным языком), вбирающий в себя широкий спектр индивидуальных методов: от опросных методов (опосредованное анкетирование, формализованная и неформализованная беседа, интервью, Google-тестирование) до планомерного систематического педагогического наблюдения, а также были использованы метод контент-анализа и статистический метод DID (Difference in differences). Для метода DID были выбраны экспериментальная и контрольная группы и два временных периода: апрель 2020 г. и ноябрь 2020 г.

Результаты исследования

В проводимых нами опросах приняло участие 150 студентов 1 курса бакалавриата технических специальностей Южно-Уральского государственного университета, респонденты с разным уровнем владения иностранным языком (A1 – B1, изучающих английский и немецкий языки. В анкетировании было задействовано 20 вопросов относительно изменений в методике преподавания иностранного языка при переходе на дистанционное обучение и актуализации при совершенствовании лингвострановедческой компетенции (например, как Вы относитесь к дистанционному обучению, какие положительные аспекты Вы бы хотели отметить, могут ли дистанционные задания заменить традиционные и т.д.).

При подготовке комплекса заданий нами была учтена модель освоения чужой культуры М. Беннета [20, с. 10], представляющая собой основание для понимания многогранности и особенности наших представлений. Согласно данной модели, существует три этнорелятивных

ориентации, при которых культура людей воспринимается в контексте других культур (принятие, адаптация, интеграция).

Предложенная нами модель, содержащая комплекс заданий, ориентирована на два составляющих компонента: 1 – интегрирование на первом этапе эксперимента (time 1) специально разработанных упражнений начального уровня, учитывающих процесс принятия. Согласно учебному плану студентам необходимо освоить следующие тематические рубрики: «Out and about», «Shopping», «A wide world», «Fabulous food» и т.д. (для уровня владения языком A1), «Going away», «At home», «Things happen», «Communication», «Appearances», «Looking ahead» (A2) (английское отделение), «deutschsprachige Länder», «Hochschulausbildung», «Erfinder und Erfindungen», «Umweltschutz» (немецкое отделение).

В экспериментальной группе при переходе на дистанционное обучение в период COVID 19 для совершенствования лингвострановедческой компетенции на первом этапе использовались следующие ориентиры: Google Meet с его встроенной онлайн-доской Jamboard (виртуальная доска позволяет раскрыть потенциал групповой работы, визуализируя результат), Mentimeter, Quizziz, flipped classroom и т.д.

Задания были выстроены при непосредственном активном использовании всех перечисленных возможностей, способствующих совершенствованию лингвострановедческой компетенции бакалавров.

Примеры заданий:

1. подготовительные, тренировочные упражнения, вводящие терминологию, соотносимую с тематикой, использование Jamboard и Mentimeter.
 - Подбор российских реалий для английских/немецких реалий,
 - заполнение пропусков лексическими единицами с лингвострановедческим компонентом,
 - составление диалога по указанной тематике с применением английских/немецких реалий,
 - «погружение в среду» посредством flipped classroom: прохождение онлайн-заданий BBC. Com / Deutsche Welle, связанных со спецификой указанных тем, просмотрное чтение, ориентированное на ознакомление с иноязычными реалиями, закрепление на основе видео-репортажей с последующим представлением вопросов в Quizziz.
2. Речевые упражнения с редуцированной опорой (по карточкам)
3. Проведение экскурсий в Google expeditions (групповые и индивидуальные туры) по английскому языку. Онлайн-сервис позволяет включать собственные фотоколлажи с информативным рядом.

Второй этап эксперимента – задействование на втором этапе эксперимента (time 2) заданий, учитывающих процесс адаптации и интеграции. Тематический ряд разнопланован: «All about you», «In class», «Favorite people», «Everyday life», «Free time», «Neighborhoods» (A1), «Making friends», «Interests», «Health», «Celebrations», «Growing up», «Around town» (для уровня владения языком A2), «» (A2) (английское отделение), «berühmte Familien», «modern Lebensweise der Menschen in den EU-Ländern», «Sprachenlernen» (немецкое отделение).

Примеры заданий:

- представление докладов на странице Wikis в Moodle, посвященных известным личностям в Америке, Германии, России,
- составление Интернет-страницы посредством tilda.cc, раскрывающую студенческий потенциал по тематике «Everyday life», «Free time», «Neighborhoods» (A1), «Celebrations», «Around town», «berühmte Familien», «modern Lebensweise der Menschen in den EU-Ländern» с последующим тестированием на основе Quizziz (назначение домашнего задания, асинхронный способ).
- создание креативных презентаций и анимированных видео на тематику «All about you», «Making friends», «Interests», «Sprachenlernen» в групповом формате в малых группах (3-4 студента) посредством графического редактора Canva, PowToon.

В контрольной группе студенты выполняли 2 проектные работы в семестре, в зависимости от состояния серверов презентации были представлены в программе Power Point в BBB или Google Meet.

Анализ данных, полученных при формализованной и неформализованной беседах и Google-тестировании, отражает заинтересованность студентов в изучении данных тем (91%), выявлены наиболее «близкие» рубрики, представленные в диаграмме 1.

Локальный констатирующий эксперимент был осуществлен в течение года (февраль 2020 г. по январь 2021 г.). На начальном этапе были выделены две группы (экспериментальная и контрольная) и два временных периода (time 1 – апрель 2020 г. и time 2 – октябрь 2020 г.), задействованных при методологии DID.

В апреле 2020 г. студенты 1 курса бакалавриата технических специальностей выполняли проверочные задания, анализирующие результат освоения и совершенствования лингвострановедческой компетенции. Комплексное тестирование состояло из 60 вопросов, 10 из которых представляли собой аудиозаписи и 3 видеозаписи. Задания проверялись автоматически электронной образовательной средой Moodle и были разработаны для каждого уровня владения языком, с усложнением лексико-грамматических аспектов. В начале октября 2020 г. были проведены итоговые мероприятия по выявлению результатов освоения лингвострановедческой компетенции и ее совершенствования. Структура заданий осталась неизменной.

Результаты проведенного анализа представлены в диаграмме 2.

Анализ полученных данных позволяет предположить, что применение в экспериментальной группе (P) за-

Значимость компонентов лингвострановедческой компетенции для ббакалавров 1 курса обучения

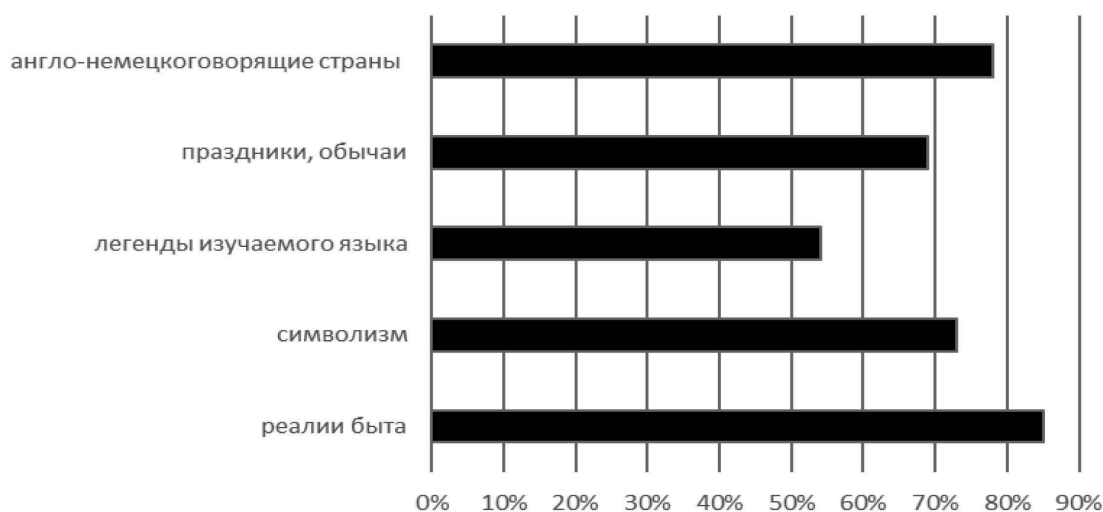


Диаграмма 1.

Таблица 1.

	Контрольная группа (S)	Экспериментальная группа (P)	Разница
Результаты в процент соотношении			
Апрель 2020 г. t 1	67 %	70 %	- 3%
Октябрь 2020 г. t2	73 %	84 %	-11%
	6 %	14 %	-8%

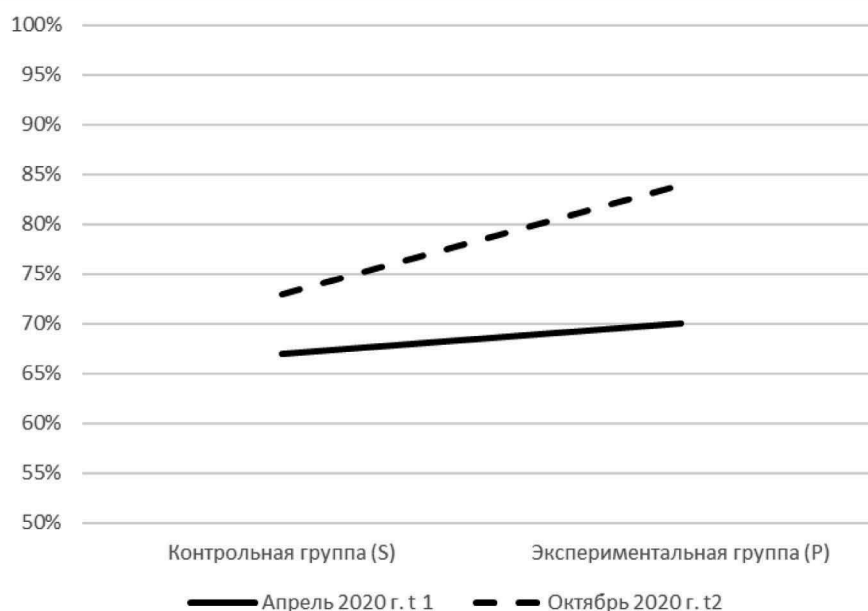


Диаграмма 2.

явленных в статье актуальных методологических инноваций значительно способствовало совершенствованию лингвострановедческой компетенции (11% на октябрь 2020 г.) по сравнению с контрольной группой. Разность разностей составила 8 %. Мы планируем расширить сферу применения данных методов, направив их потенциал на совершенствование другого рода компетенций.

Заключение

Вынужденный переход на дистанционное обучение, обусловленный распространением коронавирусной инфекции, повлиял на существенное изменение в структуре образовательного процесса, способствовал кардинальной перестройке системы подготовки обучающихся на всех этапах обучения.

В статье была предложена модель заданий и проанализированы результаты ее интеграции для совершенствования лингвострановедческой компетенции в условиях дистанционного обучения. Данная модель заданий содержит разнообразные задания, затрагивающие весь тематический спектр курсов.

Применение инновационных инструментов (Google Meet с его встроенной онлайн-доской Jamboard, стра-

ницы Wikis в Moodle, Quizziz, flipped classroom, tilda.cc, Canva, Mentimeter, Powtoon) расширили возможности совершенствования лингвострановедческой компетенции, значимой для выстраивания полноценного межкультурного взаимодействия. В рамках совершенствования данной компетенции у бакалавров технических специальностей первого курса обучения формируются представления о реалиях стран изучаемого языка, их традициях и обычаях, раскрывается палитра со страноведческой и культуроведческой информацией, служащей одной из основ иноязычного общения.

Анализ использования выбранных инструментов подтверждает необходимость их внедрения при дистанционном обучении. Однако, учитывая неуклонную тенденцию к возобновлению очного формата в обучении, возможно рассмотреть применение актуального инструментального поля в традиционном формате.

Перспективные направления исследования заключаются в применении и в анализе эффективности данной модели заданий со студентами гуманитарного профиля. Планируется расширение библиотеки экскурсионных туров в сервисе Google Expeditions для студентов, изучающих немецкий язык, целесообразно внедрить экскурсии с сюжетами о немецких городах с вопросами, ориентированными на разный уровень владения языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова О.С. Формирование лингвострановедческой компетенции старших школьников // Молодой ученый. 2016. № 8. С. 896-898.
2. Васильева Г.М. Лингвокультурологические аспекты русской неологии: автореферат дис. . . док.филол. наук. Санкт-Петербург, 2001. 38 с.
3. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова. М.: Рус. яз., 2000. 320 с.
4. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Индрик, 2005. 1040 с.
5. Воробьев, В.В. Лингвокультурология. Москва: Российский ун-т дружбы народов, 2008. 336 с.
6. Гудков, Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гнозис, 2003. 288 с.
7. Демьянова Ж.Б. Формирование лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического вуза: автореф. дис. канд. пед. наук. Челябинск, 2010. 24 с.
8. Демьянова, Ж.В. Основные компоненты процесса формирования лингвострановедческой компетенции у студентов неспециального факультета педвуза // Образование и наука (Уральское отделение РАО). 2007. № 7(11). С. 113-119.
9. Емельянова Я.Б. Лингвострановедческая компетенция переводчика: теория и практика. Нижний Новгород, 2010. С. 105-107.
10. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. Гнозис, 2002. 284 с.
11. Лысакова И.П. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: к вопросу о понятийном аппарате дисциплин // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2008. № 4. С. 50-53.
12. Маслова В.А. Лингвокультурология. Введение: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / отв. ред. У.М. Бахтириева. М.: Издательство Юрайт, 2018. 208 с.
13. Орусова О.В. Как коронавирус изменил систему высшего образования: анализ перехода вузов на дистанционное обучение. // Научное обозрение. Серия 1. Экономика и право. 2020. № 3. С. 184-196.
14. Рыкова Е.Б. Формирование страноведческой компетенции иностранных студентов при обучении русскому языку на материале советской эпохи: автореф. дис. канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2012. 24 с.
15. Сериков Г.Н. Основание педагогических исследований. Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005. 238 с.
16. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультур. коммуникация». М.: Слово/Slovo, 2000. 261 с.
17. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы: пособие по страноведению. М.: Высш. шк, 2006. 320 с.
18. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. М., 2005. 123 с.
19. Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация в современной России. Монография. М.: Флинта: Наука, 2010. 147 с.
20. Bennett M.J. Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, Practices. Boston: Intercultural Press, 2013. 260 p.
21. Hammer M.R. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory // International Journal of Intercultural Relations. 2003. V. 27. pp. 421-443.
22. Sleptsova G.N. Linguistic and cultural approach to teaching a foreign language as a condition for development of cross-cultural competence of bachelors-teachers // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. 2020. V. 131. pp. 222-230.

© Маркусь Анна Михайловна (markusam@susu.ru), Распаева Гульжан Джамбуловна (raspaevagd@susu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЛИЯНИЕ КОМПЛЕКСНЫХ УРОКОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE INFLUENCE OF COMPLEX PHYSICAL EDUCATION LESSONS ON THE PHYSICAL FITNESS OF STUDENTS OF SECONDARY SCHOOL AGE

*Yu. Melnikov
N. Feofilaktov*

Summary: The article reflects the results of the influence of complex physical culture lessons in general education schools on the level of physical fitness of secondary school age students. Comprehensive lessons are based on previously mastered exercises from sports games, athletics, gymnastics and skiing. They allow you to successfully combine training in the technique of motor actions with the development of motor qualities.

Keywords: students, physical culture, physical fitness, complex lesson, sports games, gymnastics, skiing preparation, athletics, level.

Мельников Юрий Александрович

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск
pffkksi@mail.ru*

Феофилактов Николай Зотович

*доцент, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск,
feofilaktov.nikolay@gmail.ru*

Аннотация: В статье отражены результаты влияния комплексных уроков физической культуры в общеобразовательной школе на уровень физической подготовленности учащихся среднего школьного возраста. Комплексные уроки построены на освоенных ранее упражнениях из спортивных игр, легкой атлетики, гимнастики и лыжному спорту. Они позволяют удачно сочетать обучение технике двигательных действий с развитием двигательных качеств.

Ключевые слова: учащиеся, физическая культура, физическая подготовленность, комплексный урок, спортивные игры, гимнастика, лыжная подготовка, легкая атлетика, уровень.

Актуальность

Физическая подготовленность - важный компонент здоровья, а ее улучшение - одна из главных задач физического воспитания в школе [1,2]. Хорошая физическая подготовленность является основой высокой работоспособности во всех видах учебной деятельности учащихся. Школьники с хорошей физической подготовкой успешнее справляются с задачами обучения, чем учащиеся с низким уровнем двигательного развития[3,4].

По данным ряда авторов [3,4], к причинам снижения интереса к уроку физической культуры следует отнести однообразие содержания учебной программы, которая не учитывает возрастные изменения мотивации и интересов учащихся. Поэтому главной проблемой в школе была и остается проблема поиска новых средств, методов, форм повышения физической подготовленности и интереса к уроку физической культуры[2,3].

Известно, что переход от одного вида спорта к другому (по четвертям) нарушает гармоничность физической подготовки, ее всесторонность. Каждый вид спорта, его упражнения имеют свою яркую специфичность, а их специальная физическая подготовка дает спортивный результат только в конкретном виде спорта. Поэтому смена видов упражнений по четвертям ведет к одно-

бокому развитию отдельных возможностей человека, а если учесть, что длительность воздействия разных видов спорта по времени ограничена четвертью, то положительные сдвиги в организме чрезвычайно малы.

Комплексные уроки [1,3,4] физической культуры позволяют избежать однобокости в физическом развитии, повышают интерес к урокам, дают положительный эффект протяжении всего учебного года. Поэтому, комплексные уроки являются наиболее актуальной формой проведения урока физической культуры в школе.

Цель исследования – разработка и экспериментальное обоснование методики применения комплексных уроков физической культуры на физическую подготовленность учащихся среднего школьного возраста.

Методы исследования

Для достижения поставленной цели использовались: анализ научно-методической литературы, педагогический эксперимент, тестирование, математико-статистическая обработка полученных данных.

Исследование проводилось с сентября 2019 по май 2020 года на базе МБОУ СОШ №84 г. Ижевска. Для решения поставленных задач, нами был проведен педагогический эксперимент.

До начала эксперимента было проведено тестирование по определению физической подготовленности учащихся по следующим тестам: бег 30м, челночный бег 3x10м, шестиминутный бег, прыжок в длину с места, метание набивного мяча, подтягивание из виса лежа на низкой перекладине (девочки), подтягивание из виса на высокой перекладине (мальчики), пресс, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, наклон вперед. Показанные результаты считаются исходными.

Исходя из результатов тестирования, сформированы контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы по 17 учащихся в каждой группе, по 10 мальчиков и 7 девочек соответственно. КГ занималась по традиционной программе физического воспитания учащихся 1-11 классов с направленным развитием двигательных способностей (В.И. Лях). ЭГ занималась по разработанной нами методике, которая основана на проведении комплексных уроков с дополнительным включением упражнений из смежных разделов не выходя за рамки традиционной программы.

В течение эксперимента проведено пять контрольных срезов в обеих группах после прохождения занятий легкой атлетикой, спортивными играми, гимнастикой, лыжной подготовки и легкой атлетики. По результатам определяли динамику изменений уровня физической подготовленности учащихся.

На начало эксперимента уровень физической подготовленности в КГ составил: «ниже среднего» 23,5%, «средний» уровень 70,6% и 5,9% «выше среднего». В ЭГ учащиеся с уровнем «ниже среднего» составили 29,4%, со «средним» уровнем - 70,6%. Учащиеся с «низким», «выше среднего» и «высоким» уровнем не выявлено. Это свидетельствует о том, что в обеих группах преобладает «средний» уровень физической подготовленности.

Результаты и их обсуждение

Полученные результаты сравнительного анализа физической подготовленности учащихся среднего школьного возраста показали, что средний результат КГ в беге на 30м в начале эксперимента составил $5,23 \pm 0,08$ с, а в конце $5,37 \pm 0,07$ с. После проведения уроков по спортивным играм, результат ухудшился на 0,03с, это связано с использованием на уроках большей доли обучения техническим элементам, что снижает моторную плотность урока.

Низкая моторная плотность на традиционных уроках гимнастики и применение средств в учебном процессе только из этого раздела, также привели к изменению быстроты учащихся в худшую сторону (0,25с). Уроки лыжного спорта в основном были ориентированы на изучение способов передвижения на лыжах, т.е. носили

обучающий характер. Поэтому по результатам четвертого среза развития быстроты не наблюдается. После раздела «Легкая атлетика» в КГ результаты улучшились на 0,15с, но не превысили исходный уровень т.к. большее внимание уделялось изучению техники двигательных действий. Результат улучшился на 0,14с и составил 2,7%. Результат достоверный при $p < 0,05$.

В ходе исследования обнаружено, что результат ЭГ в беге на 30м в начале эксперимента составил $5,3 \pm 0,07$ с, в конце $5,05 \pm 0,07$ с. Контрольный срез в конце второй четверти показал улучшение результата на 0,1с. Наряду с изучением материала по спортивным играм, для развития быстроты было использовано больше упражнений из раздела легкой атлетики. После прохождения раздела «Гимнастика» результат улучшился на 0,02с. Это свидетельствует о том, что наряду с обучением элементам гимнастики, была возможность широкого применения упражнений для развития быстроты из разделов «Спортивные игры» и «Легкая атлетика». После раздела «Лыжная подготовка» результаты ухудшились на 0,1с. Спад в развитии быстроты в этот период закономерен. После раздела «Легкая атлетика» результаты улучшились на 0,23с, потому что использовались разнообразные подвижные и спортивные эстафеты. Результат в группе по окончании эксперимента улучшился на 0,25с, что составило 4,7%. Результат достоверный при $p < 0,05$.

Средний результат КГ в челночном беге 3x10м в начале эксперимента составил $8,6 \pm 0,1$ с, в конце $8,75 \pm 0,18$ с. После уроков по спортивным играм наблюдается улучшение результатов, но не столь явное, всего лишь на 0,1с. Большая часть времени уделялась изучению техники игры, в ущерб развитию физических качеств учащихся. После уроков гимнастики, координационно-скоростные способности резко ухудшились на 0,2с, а уроки по лыжному спорту также не смогли их улучшить. Средства и методы, используемые на уроках по легкой атлетике, смогли, но едва заметно улучшить результаты в челночном беге (0,05с). Уроки носили в основном обучающий характер. Результат по окончании эксперимента улучшился на 0,15с. и составил 1,7%. Результат достоверный при $p < 0,05$.

Было выявлено, что результат челночного бега 3x10м. в начале эксперимента в ЭГ составил $8,8 \pm 0,1$ с, в конце $8,25 \pm 0,1$ с. После уроков, где решались основные задачи по спортивным играм и гимнастике, результаты заметно выросли на 0,2с и 0,05с соответственно. В содержание уроков были включены игры и игровые задания, направленные на развитие скоростных и координационно-скоростных способностей. Четвертый срез показал небольшое ухудшение результатов в челночном беге на 0,05с. Это закономерно, так как в данный период наряду с формированием двигательного навыка по лыжному спорту, происходило активное развитие специальной выносли-

ности. После легкой атлетики результаты улучшились, так как наряду с обязательным обучением техническим элементам метания и прыжков, для развития координационно-скоростных способностей применялись спортивные игры, подвижные и игровые задания. Итоговый результат улучшился на 0,55с и составил 6,25%. Результат достоверный при $p < 0,05$.

Результат КГ в прыжках в длину с места до и после эксперимента составил $154,4 \pm 0,06$ см и $155,0 \pm 0,08$ см. соответственно. После изучения раздела «Спортивные игры» результат в прыжках в длину ухудшился на 0,4см. Это можно объяснить использованием большой доли обучения технике на уроках баскетбола, из-за чего снижается его общая и моторная плотность. После раздела «Гимнастика» результат увеличился на 2см, за счет силовых упражнений на гимнастических снарядах. Но прирост небольшой, так как специального развития взрывной силы на уроках не было. Уроки по лыжному спорту значительно снизили дальность прыжка на 4,2см. Так как на них в основном решались образовательные задачи и воспитание выносливости. В конце года, после легкой атлетики, результат улучшился на 0,6см, но по сравнению с исходными показателями, изменения незначительные. Это связано с использованием большого количества времени на обучение отдельным элементам легкой атлетики, в ущерб развитию физических качеств. Конечный результат улучшился на 0,6 см (0,4%). Результат недостоверный при $p < 0,05$.

Хочется отметить и то, что в ЭГ результат в прыжках в длину с места, оценивающий развитие взрывной силы на начало и конец эксперимента составил $158,8 \pm 5,4$ см. и $171,8 \pm 5,2$ см. После раздела «Спортивные игры» результат улучшился на 4см, так как для развития физических качеств, применялись упражнения из раздела «Легкая атлетика». После раздела гимнастика, результат вырос на 7,9см. В этот период для развития взрывной силы применяли упражнения из легкой атлетики и игровые задания. После лыжного спорта снижение взрывной силы не произошло, в виду того, что после уроков на улице, в спортзале мы выполняли упражнения, укрепляющие мышцы ног, туловища. После легкой атлетики произошло заметное улучшение в показателях взрывной силы. Это говорит об оптимальном использовании условий внешней среды. Итоговый результат улучшился на 13 см. и составил 7,6%. Результат достоверный при $p < 0,05$.

Средний результат КГ в метании набивного мяча в начале эксперимента составил $6,1 \pm 0,17$ м, а в конце $6,1 \pm 0,15$ м. Объясняется это тем, что на традиционных уроках по спортивным играм развитию мышц туловища уделяется небольшое количество времени. После лыжного спорта происходит снижение результата на 35см. В этот период основное внимание уделялось технике

передвижения на лыжах. На уроках легкой атлетики применяли упражнения для укрепления мышц верхнего плечевого пояса. Результат увеличился, но всего на 10см. По окончании эксперимента результат не отличается от исходного. Прирост составил 0%. Результат не достоверный при $p > 0,05$.

Средний результат ЭГ в метании набивного мяча в начале эксперимента составил $6,3 \pm 0,17$ м, а в конце $6,9 \pm 0,16$ м. Заметный прирост отмечается после прохождения раздела «Спортивные игры» - 40см. В качестве подготовительных упражнений и для развития взрывной силы использовались различные упражнения с набивными мячами. Уроки из раздела «Гимнастика» повысили результат на 5см. Наряду с решением образовательных задач по гимнастике, применяли упражнения с набивными мячами для развития мышц туловища.

После раздела «Лыжный спорт» результат остался на прежнем уровне. Это ожидаемый результат, так как более целесообразно в этот период развивать специальную и силовую выносливость. После легкой атлетики результаты улучшились на 30см., так как применяли много упражнений для укрепления мышц верхнего плечевого пояса. Прирост составил 9,5%. Результат достоверный при $p < 0,05$.

В ходе исследования удалось установить, что средний результат КГ в подтягивании на перекладине в начале эксперимента составил $8,2 \pm 0,5$ раз, а в конце $8,2 \pm 0,7$ раза. После занятий спортивными играми сила мышц сгибателей рук снизилась на 0,2 раза т.к. нагрузка на данную группу мышц не носила развивающего характера вследствие низкой плотности урока и большой доли обучения элементам техники. Уроки гимнастики и лыжной подготовки не смогли улучшить абсолютную силу, так как было использовано недостаточно упражнений для ее развития, хотя занятия легкой атлетикой повысили показатели до исходного. Прирост составил 0%. Результат не достоверный при $p > 0,05$.

При анализе полученных данных ЭГ в тесте «Подтягивание на перекладине» выявили, что в начале эксперимента результат составил $7,6 \pm 0,6$ раза, а в конце $9,1 \pm 0,47$ раза. После прохождения раздела «Спортивные игры» результат улучшился на 1,1 раза. Это связано с тем, что для развития силы мышц сгибателей рук применяли упражнения с прогрессивно-возрастающим отягощением. После гимнастики результат улучшился, но не значительно. Применяли статические упражнения на гимнастических снарядах и упражнения с резиновыми бинтами. После лыжной подготовки результат практически остался без изменений. В процессе занятий по легкой атлетике с использованием нестандартного оборудования прирост составил 19,7%. Результат достоверный при $p < 0,05$.

Средний результат КГ в поднимании туловища в начале эксперимента составил $37,8 \pm 1,0$ раза, а в конце $38,1 \pm 1,1$ раза. После занятий спортивными играми результат остался на исходном уровне. Вследствие того, что большую часть урока занимало обучение элементам техники, на развитие двигательных качеств оставалось мало времени. После традиционных уроков гимнастики результат заметно улучшился на 1,1 раза. Это закономерно, так как происходит активное развитие силы брюшных мышц, как за счет применения специальных упражнений, так и за счет статической работы на гимнастических снарядах. Но после лыжной подготовки сила брюшных мышц снова снижается до 37 раз. После легкой атлетики результаты снова улучшаются на 1,1 раза. Прирост составил 0,8%. Результат не достоверный при $p > 0,05$.

Результаты ЭГ в поднимании туловища в начале эксперимента составили $38,0 \pm 1,1$ раза, а в конце $43,5 \pm 0,7$ раза. После занятий спортивными играми сила мышц сгибателей туловища увеличилась на 1,2 раза. Наряду с решением образовательных задач, для развития этой группы мышц применялись упражнения с набивными мячами. В том числе и метод прогрессивно-изменяющегося отягощения. В процессе решения образовательных задач по гимнастике продолжали применять метод прогрессивно-изменяющегося отягощения, увеличивая массу отягощения, быстроту перемещения груза, также применяли комплексы упражнений на шведской стенке и гимнастической скамейке. Результат улучшился на 1,3 раза. После уроков по лыжной подготовке среднее количество подъемов туловища за минуту увеличилось на 1,3 раза. После легкой атлетики результаты увеличились на 1,8 раза. Прирост составил 14,5%. Результат достоверный при $p < 0,05$.

Важно, однако, обратить внимание на то, что средний результат КГ в тесте на гибкость в начале эксперимента составил $7,5 \pm 0,7$ см, а в конце $8,6 \pm 0,5$ см. После занятий спортивными играми результат остался без изменений, потому что не на каждом уроке получалось включать упражнения на гибкость. На решение образовательных задач уходил большой объем времени, а, как известно, уже через недельный перерыв в занятиях гибкость начинает снижаться и быстро достигает исходных величин. После уроков гимнастики гибкость улучшилась на 0,6 см. После прохождения раздела «Лыжный спорт» результаты снизились до исходного уровня. Уроки легкой атлетики поспособствовали увеличению гибкости на 0,5 см, но за несколько уроков не возможно добиться явных результатов. Прирост составил 13,3%. Результат достоверный при $p < 0,05$.

Оценивая полученные данные результатов ЭГ в тесте на гибкость выявили, что в начале эксперимента она составила $7,0 \pm 0,5$ см, а в конце $9,8 \pm 1$ см. После занятий

спортивными играми результат улучшился на 0,5 см. Для развития гибкости использовали динамические упражнения, которые обычно применяют на уроках гимнастики. Этим упражнениям следует отдавать предпочтение при малой подвижности суставов, так как они наряду с растягиванием «тормозящих» мышц способствуют развитию силы их антагонистов, благодаря укреплению которых и происходит увеличение амплитуды движений. После раздела «Гимнастика» развитие гибкости более значительно - 1,3 см. Было использовано больше статических упражнений, которые повышают растяжимость мышц, ограничивающих размах движений. После лыжного спорта замечен небольшой прирост результата. После легкой атлетики результаты увеличились на 0,9 см. Прирост составил 40,0%. Результат достоверный при $p < 0,05$.

Средний результат КГ в тесте на выносливость в начале эксперимента составил $1,15 \pm 0,02$ м, в конце $1,18 \pm 0,03$ м. После занятий спортивными играми и гимнастикой результаты, ухудшились. После лыжного спорта замечен небольшой прирост на 0,04 м, так как применяли передвижения на лыжах с равной интенсивностью. Но объем упражнений был значительно ниже, большую часть урока занимало обучение, поэтому сдвиг результатов небольшой. После легкой атлетики результат улучшился, но не значительно. Прирост составил 2,6%. Результат не достоверный при $p > 0,05$.

В результате исследования оказалось, что показанный результат ЭГ в тесте на выносливость в начале эксперимента составил $1,1 \pm 0,02$ м, а в конце $1,4 \pm 0,05$ м. После занятий спортивными играми результат не изменился. После гимнастики произошел небольшой спад результатов. Традиционные уроки гимнастики носили обучающий характер и соответственно отличались низкой моторной плотностью. На лыжном спорте естественные условия позволяли развивать выносливость, и она значительно улучшилась на 0,2 м. Это закономерно, так как выполняли разнообразные задания по прохождению на лыжах определенных дистанций с постоянной и переменной интенсивностью. После легкой атлетики результат улучшился, но не значительно. Прирост составил 27%. Результат достоверный при $p < 0,05$.

Нельзя сказать и о том, что в тесте «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа» результат КГ в начале эксперимента составил $15,3 \pm 1,4$ раза, а в конце $15,5 \pm 1,5$ раза. После занятий спортивными играми и гимнастикой результат практически не изменился. После лыжного спорта замечен небольшой спад результатов на 0,4 раза. После легкой атлетики результаты увеличились на 0,7 раза. Прирост составил 1,3%. Результат не достоверный при $p > 0,05$.

Отметим, что средний результат ЭГ в тесте «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа» в начале эксперимента



Рис. 1. Уровень физической подготовленности в контрольной и экспериментальной группах после эксперимента (%)

составил $13,7 \pm 1,3$ раза, а в конце $15,8 \pm 1,1$ раза. После занятий спортивными играми результат повысился на 0,6 раз. Уроки гимнастики улучшили данный показатель еще на 0,6 раза. Лыжная подготовка улучшила показатель на 0,2 раза. После легкой атлетики результаты увеличились на 0,4 раза. Прирост составил 11,4%. Результат достоверный при $p < 0,05$.

Сравнение исходных и конечных полученных данных результатов тестирования показали (рис.1), что после проведенного эксперимента уровень физической подготовленности в КГ практически не изменился, и оценивается как «средний», что составляет 64,7% от общего количества учащихся. Количество учащихся с уровнем физической подготовленности «ниже среднего» осталось без изменений.

Увеличилось число школьников, имеющих уровень подготовленности «выше среднего», их стало 11,8%. С «высокой» физической подготовленностью учащихся не выявлено. Это объясняется тем, что уровень развития физических качеств в КГ вырос незначительно или остался на прежнем уровне, что подтверждается результатами контрольных срезов в течение года. Поэто-

му можно сказать, что традиционные уроки физической культуры носят обучающий поддерживающий характер, а не развивающий.

В ЭГ уровень физической подготовленности заметно вырос. Учащихся с «низким» уровнем и «ниже среднего» после эксперимента не выявлено. Уменьшилось количество учащихся со «средним» уровнем физической подготовленности с 70,6% до 17,6%. Число учеников, имеющих уровень подготовленности «выше среднего» значительно увеличилось и составило 76,5%. Учеников с «высоким» уровнем стало 5,9% от общего количества испытуемых.

Таким образом, проведенное исследование позволяет судить об эффективности проведения комплексных уроков, в отличие от традиционных, что позволяет динамично, в течение всего года повышать уровень физической подготовленности учащихся среднего школьного возраста. Положительные изменения происходят за счет включения в уроки дополнительных упражнений из различных разделов программы по физической культуре, чем уроки с последовательно-посезонной сменой видов спорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов В.А., Должников И.В. О комплексном развитии физических качеств у школьников //Физическая культура, воспитание, образование, тренировка. – 1998. - №4. – С.10-15.
2. Корниенко А.А. Методы и средства улучшения эффективности физического воспитания в школе //Физическая культура в школе. – 1991. -№3. – С.40-41.
3. Лукьяненко В.П. Современное состояние и концепция реформирования системы общего образования в области физической культуры [Текст]: монография /В.П. Лукьяненко. – М.: Советский спорт, 2005. – 256с.
4. Янсон Ю.А. Уроки физической культуры в школе. Новые педагогические технологии. – Ростов н/Д.: «Феникс», 2005. – 432с.

© Мельников Юрий Александрович (pffkksi@mail.ru), Феофилактов Николай Зотович (feofilaktov.nikolay@gmail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КРИТЕРИИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОГО МАСТЕРСТВА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ

CRITERIA ACCOMPANIST SKILLS IN TEACHING PIANO STUDENTS

I. Pokrovskaya

Summary: The article is devoted to the identification of criteria for the formation of accompanist mastery among students-pianists. According to the author, the content of the fundamentals of accompanist mastery is represented by professional, performing and concert criteria, which are the «bricks» of the theoretical foundation in building a methodology for the formation of professionally significant components of the accompanist profession. The versatility of each of them allows you to cover various aspects of its activities. Thus, the professional criterion includes theoretical knowledge, performing interpretation, and pedagogical function. In the structure of the fundamentals of accompanist mastery, it is supplemented by the relationship with the concept of «artistic interpretation». The performance criterion is represented by such components as: technological and ensemble functions. The concert criterion is formed by psychological and artistic functions. Here, the author evaluates stage composure and artistry of stage behavior as important elements in teaching piano student accompanist skills. In general, the listed criteria form the structure of the foundations of accompanist mastery, which is considered by the author as a systemically organized joint work of a musician with a partner (s) in an ensemble, including technical skill, communication and possession of volitional qualities, an artistic and creative component aimed at creating a highly artistic interpretation of a musical work.

Keywords: accompanist mastery, musical interpretation, training for the profession of accompanist, stage composure, artistry of stage behavior, ensemble skill, communication, empathy.

Покровская Илона Александровна

Концертмейстер, Петрозаводская государственная консерватория имени А.К. Глазунова; соискатель, ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»
pokrova.24.77@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена выявлению критериев сформированности концертмейстерского мастерства у студентов-пианистов. По мнению автора, содержание основ концертмейстерского мастерства представлено профессиональными, исполнительским и концертным критериями, которые являются «кирпичиками» теоретического фундамента в построении методики по формированию профессионально значимых компонентов профессии концертмейстера. Многофункциональность каждого из них позволяет охватить различные аспекты его деятельности. Так, профессиональный критерий включает теоретические знания, исполнительскую интерпретацию, педагогическую функцию. В структуре основ концертмейстерского мастерства он дополнен взаимосвязью с понятием «художественная интерпретация». Исполнительский критерий представлен такими составляющими как: технологическая и ансамблевая функции. Концертный критерий образуют психологическая и артистическая функции. Здесь автор оценивает сценическое самообладание и артистичность сценического поведения как важные элементы в обучении концертмейстерскому мастерству студентов-пианистов. В целом, перечисленные критерии образуют структуру основ концертмейстерского мастерства, которое рассматривается автором как системно организованное совместное творчество музыканта с партнёром (партнёрами) по ансамблю, включающее техническое мастерство, коммуникативность и владение волевыми качествами, художественно-творческий компонент, нацеленный на создание высокохудожественной интерпретации музыкального произведения.

Ключевые слова: концертмейстерское мастерство, музыкальная интерпретация, обучение профессии концертмейстера, сценическое самообладание, артистичность сценического поведения, ансамблевое мастерство, коммуникативность, эмпатия.

Концертмейстерское мастерство рассматривается нами как системно организованное совместное творчество музыканта с партнёром (партнёрами) по ансамблю, являющееся неотъемлемой частью исполнительской культуры в целом, и включающее техническое мастерство, комплекс общих и музыкальных способностей, художественно-творческий компонент, позволяющий адекватно интерпретировать музыкальное произведение, а также волевые и коммуникативные личностные качества. Согласно выводам Е.Н. Егоровой, структура концертмейстерского мастерства представляет: «знания и навыки (общекультурные, профессиональные, исполнительские); умения (гностические, ансамблевые, художественно-мыслительные); коммуникативную деятельность (художественное общение, музыкально-

педагогическая); творческие качества (психологическая выдержка, креативное мышление, артистизм, способность к воображению, импровизации)» [4].

На основе вышеизложенного конкретизируем содержание основных критериев сформированности концертмейстерского мастерства у студентов-пианистов.

Профессиональный критерий характеризуют: системность музыкально-теоретических знаний, художественная интерпретация, педагогическая функция.

Одним из условий формирования основ концертмейстерского мастерства студентов-пианистов является системность музыкально-теоретических знаний, предпо-

лагающих усвоение таких понятий, как гармонический строй, форма, жанр, стиль, исполнительская интерпретация, осмысление логики и организации музыкального произведения, и, с точки зрения исторического процесса, закономерностей художественного содержания во всем комплексе выразительных средств. Они являются тем теоретическим фундаментом, на основе которого строятся методики по овладению концертмейстерским мастерством, формирование профессионально значимых компонентов профессии концертмейстера.

Профессиональный критерий в структуре основ концертмейстерского мастерства дополняется взаимосвязью с понятием «художественная интерпретация», которая призвана обеспечить «индивидуальный способ восприятия и грамотность в языках» музыкальной культуры [1]. Названная составляющая включает в себя три элемента: структурный (знание законов и правил построения музыкального текста); трансляционный (умение исполнить музыкальный текст); смысловой (представление о смысле и способе интерпретации произведения).

К художественной интерпретации относится чёткое осознание различий сольного и совместного исполнительства. Специфические свойства совместной интерпретации предусматривают одновременное участие в процессе сотворчества, поэтому первостепенной задачей в работе над музыкальным произведением является согласованность действий. В данной ситуации внимание концертмейстера направлено на создание общей исполнительской интерпретации, которая формируется упорядоченностью всех её компонентов в стройную и согласованную систему. При таком подходе творческие взаимоотношения музыкантов выглядят как процесс взаимодействия субъектов, направленный на создание единой художественной интерпретации музыкального произведения, и который мы относим к составляющей формирования концертмейстерского мастерства в его профессиональном компоненте.

В своей практической деятельности концертмейстер довольно часто решает противоречие между статикой нотного текста и динамикой движения звучания. Исполнительское интерпретационное поле регламентируется следующими текстовыми координатами:

- *неточно обозначенными* (звук, агогика, динамическая нюансировка, мелизматика, педализация);
- *обозначенными с относительной долей композиторского вмешательства* (темповые, словесные обозначения, направленные на выявление фактуры);
- *точно обозначенными* (штрихи, артикуляция, ритмический рисунок, акцентировка).

Соответственно этому определяется умение прочтения музыкального текста и его художественной ин-

терпретации. Творческий замысел концертмейстера должен быть скоррелирован не только с текстом произведения, но и с другими участниками исполнительского процесса, наделёнными способностью передавать музыкальный смысл.

Музыкальное произведение в виде текста в отличие от итогового продукта таких видов искусства, как литература, живопись, скульптура, не является по своей природе самодостаточным результатом художественного творчества. Оно отдается в руки музыканта-исполнителя и подчинено его художественному вкусу. В связи с этим исполнитель в создании художественного образа музыкального произведения опирается на собственное мировосприятие и профессиональное мировоззрение, которое формируется в результате обучения особому комплексу исполнительских действий по реализации исполнительской интерпретации.

Различия в исполнительской трактовке сочинения являются следствием проявления собственной творческой индивидуальности музыканта, уровня его музыкантского мышления и исполнительского мастерства. Отношение исполнителя-пианиста к окружающему миру, его темперамент, особенности мировосприятия отражаются в динамичности создаваемых им музыкальных образов, их эмоциональной наполненности, а также в осмысленности подбора средств выразительности и приемов воплощения композиторского замысла.

В отношении концертмейстерского мастерства В.В. Калицкий пишет: «Логически осознанное сосуществование объективного и субъективного процессов в деятельности концертмейстера и солиста создаёт убедительную исполнительскую модель совместного музицирования. В этой связи работу над произведением можно условно разделить на три этапа, продолжительность которых зависят от индивидуальности музыкантов, их одарённости и уровня развития.

Первый этап – получение общего представления о произведении, его художественных образах, которые предстают, по выражению Ю.А. Цагарелли, “продуктом творческой обработки музыкальной информации”.

Второй этап – постепенное углубление в суть изучаемого произведения; на этом этапе происходит отбор исполнительских средств и поиск их наиболее точных сочетаний, необходимых для реализации художественного содержания в совместном музицировании.

Третий этап предполагает совместную художественную работу пианиста - концертмейстера и солиста, результатом которой станет исполнительская реализация произведения (концертное исполнение)» [5, с. 276] .

Важную роль на этапе формирования совместной исполнительской концепции играет обоюдный процесс изучения музыкального произведения. Индивидуальность ансамблевой игры исполнителей проявляется, прежде всего, в одинаковом понимании композиторской идеи, которая формирует интонационный строй, агогику, фразировку, динамическую и штриховую палитру и т.д. Поэтому в случае совместного исполнительства вопрос о создании интерпретации представляется вдвойне сложным вследствие возможного различия творческих позиций.

Педагогическая функция, так же, как и исполнительская, обуславливает общее направление деятельности концертмейстера. Её детальная классификация обнаруживает деление на воспитательную и образовательную функции, которые по-разному проявляются в исполнительском процессе. Последняя из них – образовательная, – в силу решения концертмейстером тактических задач по художественному воплощению конкретного музыкального текста превалирует над стратегической задачей – воспитанием надежного партнера по сцене. Вместе с повышением исполнительского уровня студента-пианиста возрастают и требования к его концертмейстерскому мастерству в педагогической ценности как партнёра-наставника по ансамблю.

Действительно, в настоящее время деятельность концертмейстера предполагает не только узконаправленную работу по музыкальному сопровождению занятий или репетиций, но и необходимость проецирования на практике понятия «концертмейстер-педагог». Именно музыкально-педагогическая деятельность концертмейстера порой является ключевым звеном в решении сложных ансамблевых задач. Но для этого необходим не только объем необходимых знаний, умений и навыков, но и личностные коммуникативные качества [3].

Несмотря на ряд существенных отличий с ансамблевыми, педагогическими и исполнительскими видами деятельности, для студента-пианиста остаются актуальными наиболее универсальные качества концертмейстерского мастерства: интуиция, эмпатия, чувство такта, гибкость, которые обеспечивают ансамблевое единство и художественную целостность музыкальной концепции. Эти качества формируются на основе общения с другими исполнителями на уроках по дисциплинам «Концертмейстерский класс» и «Камерный ансамбль», где помимо пианистических навыков и музыкально-теоретических знаний, формируется умение взаимодействия с партнёром по сцене в совместном постижении музыкального смысла и воплощении его в конкретном звучании.

Важным условием профессионализма является также исполнительская культура, которая предполагает отражение индивидуального эстетического вкуса, широту

кругозора, сознательное отношение к музыкальному искусству, готовность к музыкально-просветительской работе. В связи с этим, отдельно выделим в структуре концертмейстерского мастерства студентов-пианистов исполнительский критерий.

Исполнительский критерий представлен такими составляющими как: умение читать нотный текст с листа, транспонирование, ансамблевые качества.

Умение читать нотный текст с листа является необходимым профессиональным качеством любого музыканта. Оно проявляется в навыке быстрого и точного распознавания нотных знаков, элементов и определенных комплексов нотного текста. Помимо умения анализировать нотный текст, свободно ориентироваться на клавиатуре, превосходить развертывание музыкального текста, важно также владеть скоростью переработки информации, способностью к внутренним слуховым представлениям мотивов, интервалов, штрихов, ритмического рисунка.

С исполнительской точки зрения навык чтения с листа представляет собой систему психологической направленности в связи с организацией одновременного участия зрения, слуха и моторики. При этом действие данной системы осуществляется в непосредственной взаимосвязи с интуицией, вниманием, памятью и творческим воображением. Поэтому, говоря о свободной игре по нотам, мы имеем в виду не только зрительно-слуховое превосхождение развития музыкального текста, но и то особое состояние организма, которое психофизически называют установкой на предугадывание двигательных «событий».

Одним из важных составляющих основы концертмейстерского мастерства студентов-пианистов является способность транспонировать произведение. *Транспонирование*, в процессе которого все звуки переносятся вверх или вниз на определённый интервал, необходимо в случае, когда солист-вокалист хочет исполнить музыкальное произведение в другой тональности. Необходимость такого умения продиктовано, как правило, потребностью солиста изменить оригинальную тональность вокального текста из-за его тесситурного несоответствия возможностям собственного голоса. В данном случае концертмейстер вынужден транспонировать партию сопровождения, имея перед собой нотный текст сочинения в оригинальной тональности. Процесс транспонирования, как правило, включает моменты: проигрывания музыкального произведения в основной тональности; оценки исполнительских трудностей в партии сопровождения; транспонирования сочинения в заданную тональность; конкретизации художественных задач.

Необходимо отметить, что транспонирование явля-

ется деятельностью, которая требует от исполнителя постоянного музыкально-слухового самоконтроля, активизации памяти, внимания. Как и при чтении с листа, необходимо слышать и видеть не только отдельные звуки, но и гармонические комплексы. Внутреннее слышание интервальных соотношений, строения аккордов, их расположения обуславливается знанием гармонии и умением применять эти знания. Ещё одним обязательным условием успешного транспонирования является владение типовыми аппликатурными «формулами» диатонических и хроматических гамм, а также аккордов и арпеджио.

Ансамблевые качества. Основой концертмейстерского мастерства является умение взаимодействовать с солистом-партнером. Оно измеряется не только выверенным балансом соотношения звучности обеих партий, и не только синхронностью партии фортепиано с партией солиста. Основная задача концертмейстера – создание целостного художественного образа произведения, рождающегося в совместном творческом поиске. Поскольку сольная партия солиста имеет лишь одну строчку нотного текста, на концертмейстера ложится вся ответственность за создание не только метро-ритмического пространства, но и драматургии в образной сфере, учитывая, что в его руках сосредоточена гармония, фактура, действенные средства в развитии фактуры и построении формы произведения.

Умение координировать свои исполнительские действия с солистом-вокалистом или инструменталистом требует от концертмейстера повышенного внимания к особенностям интонирования, сольной партии, в целом, к формированию художественного образа. Важными качеством в профессии концертмейстера является умение предугадывать намерения солиста, исполнять в ансамбле динамические и агогические оттенки, уверенно держать партнера в заданном темпе, создавая для голоса ритмо-гармоническую опору.

Исполнительские потребности музыканта-исполнителя проявляются в способности раскрывать на сцене мировоззренческие взгляды, умении завладеть аудиторией и донести до нее собственное прочтение композиторского замысла. В связи с этим, представляется необходимым включить в структуру формирования концертмейстерского мастерства концертный критерий.

Концертный критерий основы концертмейстерского мастерства образуют: психологическая совместимость концертмейстера и солиста, сценическое самообладание, артистичность сценического поведения.

Психологическая совместимость концертмейстера и солиста необходима для успешного участия в ансамбле, где каждый музыкант должен обладать паритетом в

согласовании собственных действий. Как считает Э. Курт: «психологические моменты проникают во все области исследования музыки, так как она сама по себе есть психически обусловленное явление» [6, с. 7]. Между солистом и концертмейстером должны быть установлены более или менее устойчивые творческие, профессиональные и уважительные отношения. В основе творческого союза должны лежать общие взгляды на способы достижения идеальной интерпретации исполняемого произведения в ансамбле. Бесспорно, в схеме «концертмейстер – солист = сцена» ведущее значение приобретают волевые качества, когда главнейшими оказываются как коммуникативные, так и организационные способности.

Значительно чаще в учебном процессе концертмейстер, работая со студентом-вокалистом или инструменталистом, всеми силами старается обеспечить двустороннюю обратную связь во взаимопонимании, компенсируя недостатки музыкальной коммуникативности эмпатией и интуицией. В большинстве случаев ансамблевое взаимодействие зависит от качества взаимоотношений, уровня человеческого взаимопонимания между исполнителями. Искусство общения имеет прямое отношение к концертмейстерскому искусству, оно основано на стремлении понять состояние партнера и создать комфортные условия для его творческого роста.

Психологическая компетентность концертмейстера важна также, как и исполнительские способности, в случае, когда нужно найти точную яркую ассоциативную подсказку для артистического настроения, снизить излишнее напряжение солиста перед выходом на сцену. В музыкально-образовательном заведении концертмейстер помогает студенту пережить неудачи, разъясняя причины снимая страха перед выходом на сцену и т.п.

Концертное выступление – итог проделанной работы солиста и концертмейстера над созданием совместной интерпретации, максимально приближенной к замыслу композитора. Для успешности концертного выступления необходим артистизм и интуитивная установка каждого из участников ансамбля на успех. Тут возникает проблема подчинения аудитории своему воздействию. Для её решения концертмейстеру необходим эмоциональный подъём, творческая воля и артистизм. Ведь именно эмоциональное состояние исполнителя, его темперамент и вдохновение влияют на исполнительский процесс в целом. Здесь важно указать на фактор *сценического самообладания*.

Уровень подготовки концертмейстера зависит не только от исполнительского и педагогического мастерства, но и от способности адекватно реагировать на сценическую ситуацию. Как известно, концертное выступление связано с условием оценки исполнения большим количеством слушателей, что вызывает у ис-

полнителя психическое напряжение, которое влияет на устойчивость проявления психических процессов – внимания, мышления, восприятия, памяти, двигательных реакций. Концертное состояние музыканта, по сути, сходно с самочувствием человека в обстановке ответственной публичной деятельности. По мнению Б.Б. Миронова, психофизиологические закономерности стрессового состояния исполнителя во время концерта, «влияют на художественно-творческие факторы, связанные со сложностью достижения глубины, выразительности и цельности интерпретации сочинения, с необходимостью выхода на высокий уровень профессиональной точности и устойчивости исполнения, виртуозности действий и артистичности, а также с главной задачей активного художественного воздействия» на аудиторию [9].

Здесь нужно вспомнить совет В.И. Чакавы, который отмечал главную черту профессионального мастерства концертмейстера как способность воздействовать на аудиторию путём передачи внутреннего содержания художественного образа методом сценического перевоплощения [10].

Артистичность сценического поведения – необходимый элемент в структуре обучения концертмейстерскому мастерству студентов-пианистов. Под артистичностью сценического поведения подразумевается способность концертмейстера действовать в соответствии с логикой воплощения художественного образа. Она также влияет и на процесс восприятия слушателя-

ми. Зачастую концертмейстеру свойственно подчинять солиста своему профессиональному мировоззрению, добиваться от него эмоционального сопереживания, ответной реакции на собственные творческие порывы. Быстрота реакции в ходе исполнения, мгновенное принятие решения – характерно для профессии концертмейстера. Но это происходит не спонтанно, как иногда кажется. Концертмейстер тщательно готовится к репетиции и концерту, тщательно продумывает план концертного выступления, учитывая возможные моменты быстрой реакции на неожиданности по ходу выступления.

Концертное выступление имеет свои сложности и особенности, связанные с интуицией и волевыми качествами исполнителей. Они проявляются в чувстве ответственности за партнёра, в предвосхищении совместных действий, направленных на процесс музыкального развития, в многоплоскостном внимании, подразумевающим знание и слышание не только своей партии, но и партии партнёра [7].

На основе вышеизложенного представим структуру и содержание основ концертмейстерского мастерства студентов-пианистов (рис.1):

По мере овладения концертмейстерским мастерством перед студентом-пианистом открываются широкие возможности самостоятельного творческого поиска. Профессиональные навыки, обобщённые понятия, эвристические методы и приёмы, активное отноше-



Рис. 1. Основы концертмейстерского мастерства (схема)

ние к познавательной деятельности – взаимосвязь и развитие всех перечисленных критериев приводят к формированию основ профессионального мастерства студентов-пианистов. Таким образом, оно может рассматриваться нами как системно организованное совместное творчество музыканта с партнёром (партнёрами) по ансамблю, являющееся неотъемлемой частью исполнительской культуры в целом, и включающее техническое мастерство, художественно-творческий компонент, позволяющий адекватно интерпретировать музыкальное произведение, способность к

эмпатии и владение волевыми качествами.

Структура и содержание основ концертмейстерского мастерства студентов-пианистов представлено *профессиональным* (системность музыкально-теоретических знаний, педагогическая функция, художественная интерпретация), *исполнительским* (умение читать нотный текст с листа, транспонирование, ансамблевые качества) и *концертным* (психологическая совместимость концертмейстера и солиста, сценическое самообладание, артистизм) критериями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бонфельд М.Ш. Введение в музыкознание: учеб. пос. [Текст] / М.Ш. Бонфельд. – М.: Владос, 2001. – 224 с.
2. Веселова Е.Л. Развитие концертмейстерского мастерства в процессе подготовки пианистов: учебно-методическое пособие. – Ялта: РИО ГПА КФУ, 2019. – 120 с.
3. Гизекинг В. Как я стал пианистом. Статьи. / Вальтер Гизекинг // Обучение игре на фортепиано по Леймеру-Гизекингу: [сборник]: пер. с нем. / сост. И авт. Вступ. С.В. Грохотов; пер. С.В. Грохотов. – М.: Классика-XXI, 2009. – 113 с.
4. Егорова Е.Н. Искусство аккомпанемента и специфика концертмейстерской работы / Е.Н. Егорова // Образование и воспитание. — 2016. — № 4 (9). — С. 41-44.
5. Калицкий В.В. Концертмейстерское искусство пианиста: дисс. докт. искусствоведения // Российская государственная специализированная академия искусства: М., 2019. – 586 с.
6. Курт Э. Тонпсихология и музыкальная психология // Альманах музыкальной психологии: Homo musicus, 2001. С. 5-54.
7. Лабинцева, Л.П. Актуальные проблемы музыкального образования: учеб. Пособие / Л.П. Лабинцева; ГОУ ВПО ЛНР "Луган. Нац. Ун-т имени Тараса Шевченко". – Луганск: Книта, 2018. – 116 с.
8. Матюшкова Т.М. Некоторые аспекты специфики профессиональной деятельности пианиста-концертмейстера в сфере музыкального образования / Т.М. Матюшкова // Молодой ученый. — 2018. — № 20 (206). — С. 393-396. — URL: <https://moluch.ru/archive/206/50611/> (дата обращения: 24.12.2020).
9. Миронов Б.Б. Концертное выступление как специфический феномен музыкально-исполнительской деятельности / Б.Б. Миронов // Молодой ученый. — 2015. — № 9 (89). — С. 1140-1142. — URL: <https://moluch.ru/archive/89/18170/> (дата обращения: 24.12.2020).
10. Чачава В.И. Искусство концертмейстерства. Основные репертуарные произведения пианиста-концертмейстера. Учебное пособие для музыкальных вузов (1–4 курс) / В.И. Чачава. — СПб.: Композитор, 2007.

© Покровская Илона Александровна (pokrova.24.77@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИНФОРМАТИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ

USING INFORMATIZATION DEVICES IN THE PROCESS OF TRAINING TEACHERS TO WORK WITH STUDENTS WITH DISABILITIES

N. Kharchenko
A. Izmailov
I. Bagdasarova
A. Eferova
N. Pauzin

Summary: The rapid dissemination of information and the high level of informatization of all spheres of human activity determines the rapid development and use of modern information and communication technologies (ICT). Successful use of ICTs can only be ensured by those members of society who possess the necessary knowledge, skills and abilities that allow them to practically interact in the information space, quickly adapt to modern information and communication tools, that is, have an information and technological culture to ensure their own and professional needs. The ability to quick, efficient and effective work with information becomes important using modern means and methods.

Keywords: inclusive education, information and communication technologies, information space.

Харченко Николай Леонидович

старший преподаватель, Московский государственный институт физической культуры, спорта и туризма имени Ю.А. Сенкевича
m-rh@mail.ru

Измайлов Антон Зелимханович

К.филол.н., Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)
arolan705@yandex.ru

Багдасарова Илона Юрьевна

старший преподаватель, Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)
artameli@mail.ru

Еферова Аделя Рафиковна

К.п.н., доцент, Российский экономический университет им Г.В. Плеханова
earkov@list.ru

Паузин Николай Викторович

Преподаватель, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)
pauznick@mail.ru

Аннотация: Быстрое распространение информации и высокий уровень информатизации всех сфер человеческой деятельности обуславливает стремительное развитие и использование современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Успешное использование ИКТ могут обеспечить только те члены общества, которые обладают необходимыми знаниями, умениями и навыками, которые позволяют практически взаимодействовать в информационном пространстве, быстро адаптироваться к современным информационно-коммуникационным средствам, то есть обладают информационно-технологической культурой для обеспечения собственных и профессиональных потребностей. Важным становится умение оперативно, эффективно и качественно работать с информацией, используя для этого современные средства и методы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, информационно-коммуникационные технологии, информационное пространство.

В течение последних двадцати лет в области образования произошли существенные изменения. В частности, значительно расширился спектр средств обучения: в дополнение к традиционным внедряются мультимедийные средства, интегрирующие обычный текст со звуком, графикой, видео, анимацией и тому подобное. Современные мировые преобразования в образовании направлены на обновление содержания, структуры, методов обучения, способных удовлетворить потребности каждого участника обра-

зовательного процесса, открыв доступ к обучению тем, кто ранее не имел такой возможности [6]. По мнению О.А. Козлова, всесторонняя информатизация влечет за собой интеллектуализацию многих видов трудовой деятельности и соответствующее повышение требований к профессиональной подготовке специалистов, уровню их информационной культуры [4, с 47].

Широкое использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и интерактивных мультимедийных средств обучения способствует развитию

тимедиа, упрощенный доступ к глобальным сетям, в частности, Интернет, позволяет утверждать, что:

- процесс обучения становится независимым от физического расположения его субъектов;
- количество и разнообразие ресурсов, доступных ученикам / студентам во внеурочное время существенно возросла;
- локус контроля в инициации учебного процесса отошел ученикам / студентам: они сами способны инициировать процесс в любое удобное для них время, в любом месте.

Задача подготовки будущих педагогов к работе в инклюзивных образовательных организациях с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) определяется требованиями современного общества к подготовке специалистов в условиях информационного общества (среды) [5]. Требуется особое внимание подготовке будущих квалифицированных педагогов для работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями в направлении использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности, уровень их информационно-технологической культуры, что характерно как для технических специальностей, так и для гуманитарных [7, с. 137], в частности, обучению иностранным языкам [9, с. 149].

Следует также обращать внимание на психоэмоциональный статус обучающихся [10, с. 150]. Данное явление апробируют некоторые ученые [12, с. 207]. Именно психоэмоциональный статус влияет на адаптацию к стрессу и успеваемость обучающегося [14, с. 360] и устойчивое развитие [15, с. 6420].

Уровень информационной компетентности будущего педагога способствует успешной его адаптации в образовательной организации, и гарантирует овладение эффективными методами и средствами сбора, накопления, обработки и передачи информации в течение всей профессиональной деятельности [13, с. 3747].

По нашему мнению, развитие информационно-технологической культуры педагогов зависит от информационно-методического обеспечения учебного процесса, эффективного использования педагогом профессионального обучения современных педагогических и информационных технологий, системного взаимодействия между педагогом, учениками и средствами ИКТ, уровня их культуры использования ИКТ в профессиональной деятельности, то есть созданной информационно-образовательной среды.

Бесспорно, интеграция ИКТ в процесс подготовки будущих педагогов к работе в сфере инклюзивного об-

учения способствует оптимизации педагогической системы. Отметим, что новые условия профессиональной деятельности требуют активного внедрения современных технологий в учебный процесс и эффективного их использования, соответственно, и существенных изменений в содержании, методах и приемах обучения, способах разработки дидактических материалов.

Успешное внедрение ИКТ в учебный процесс с целью повышения его качества детерминировано информационной культурой всех участников образовательного процесса. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе неизбежно ведет к изменениям содержания обучающих программ, материально-технического обеспечения образовательных организаций, уровня профессиональной культуры педагогов профессионального обучения. Возникает потребность в обновлении комплексно-методического обеспечения дисциплин, средств обучения, готовности педагогов к использованию в своей деятельности новых технологий обучения, которые, в свою очередь, требуют от педагога постоянного самообразования. Необходимость широкого использования современных компьютерных средств, информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе является неоспоримым фактом.

Будущий педагог, обучающийся осуществлять свою профессиональную деятельность в сфере инклюзивного образования должен адаптироваться к новым информационным технологиям, интегрироваться с современными потребностями профессионального образования, эффективно выбирать и использовать именно те информационные технологии, которые способствуют достижению поставленной цели, тем самым постоянно повышая свою профессиональную культуру. Без качественного роста педагогического профессионализма будет невозможно достичь главной цели – получения качественного образования всеми членами общества. В связи с этим актуальным является обучение, основанное на применении ИКТ, то есть использование педагогом современных информационных и коммуникационных технологий.

Как показывает образовательная практика, ИКТ являются обязательной составляющей профессионального мастерства и требует должного внимания в процессе профессиональной подготовки любого специалиста, в том числе будущего педагога для работы с обучающимися с ОВЗ. Учитывая это, создание эффективной системы развития информационной культуры будущего квалифицированного педагога чрезвычайно актуально.

С внедрением ИКТ в систему профессионального образования стала актуальной проблема разработки и

использования новых форм и методов представления учебного материала, которая предусматривает совершенствование и видоизменение традиционных форм организации учебного процесса. Обычно на уроках и практических занятиях используются такие наглядные средства обучения, как доска и мел, плакаты и схемы, но данное представление информации статическое и усваивается гораздо хуже, чем визуализированный материал, представленный на экране компьютера, интерактивной доске и тому подобное.

Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения будущих педагогов дает возможность повысить наглядность обучения за счет использования различных форм представления учебного материала (текст, графика, рисунки, диаграммы, таблицы, аудио -, видеоматериалы и т.д.) [1; 3; 8; 11]. Кроме того, применение компьютерной техники позво-

ляет совместить технические возможности современных информационно-коммуникационных технологий в представлении учебного материала как живого общения педагога с обучающимся, так и организации его самостоятельной работы и др.

Современные средства ИКТ, формы и методы подачи информации помогают создать и реализовать такое комплексно-методическое обеспечение программ подготовки будущих педагогов, которое будет способствовать развитию у них информационной культуры, с оптимальным выбором для каждого участника образовательного процесса (преподавателя или обучающегося) темпа изучения учебного материала, обеспечение индивидуальных потребностей обучающихся. Также при использовании современных ИКТ происходит существенная экономия времени, что в дальнейшем отражается на скорости усвоения учебного материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вареницина Г.Г., Удалова И.П. – Использование интерактивных технологий в развитии связной речи у детей с ОВЗ в соответствии с ФГОС. В сборнике: Материалы конференций ГНИИ «НАЦРАЗВИТИЕ». Октябрь 2016. Сборник избранных статей. Ответственный за выпуск Л.А. Павлов. 2016. С. 51-54.
2. Ефёрова А.Р., Варфоломеева Н.С. Факторы формирования готовности к профессиональной мобильности в современных условиях образования // В сборнике: Ученые записки Ульяновского государственного университета. Актуальные проблемы лингвистики и преподавания лингвистических дисциплин. Сер. «Лингвистика». Факультет лингвистики, международных связей и профессиональной коммуникации Института международных отношений Ульяновского государственного университета. Ульяновск. 2017. С. 160-164.
3. Калинина Г.Н. – Применение современных инновационных технологий в организации образовательного процесса и обучении детей с ОВЗ. В сборнике: Педагогическое пространство: обучение, развитие, управление талантами. материалы международного заочного педагогического форума. 2016. С. 17-20.
4. Козлов О.А., Ундозерова А.Н. Информационная культура личности в контексте развития современного информационного общества // Человек и образование. 2017. №4 (53). – С.46-52.
5. Кузьмина О.С. Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Омского Университета. 2013. № 2. С. 191–194.
6. Нифонтова А.А., Гаршина Е.И. Социализация детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. № 115-3. С. 74-77.
7. Сафонов М.А. Использование современных технологий в изучении модальных значений китайского языка // Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции Московского государственного технического университета (МИРЭА) «Инновационные технологии в образовании и бизнесе». 2018. С. 137-141.
8. Сиско Н.О. Использование невербальных средств общения в коррекционной работе с детьми с ОВЗ. // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 9. С. 51-55.
9. Усов С.С. Использование современных технологий в изучении лексики английского языка // Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции Московского государственного технического университета (МИРЭА) «Инновационные технологии в образовании и бизнесе». 2018. С. 149-152.
10. Утюж А.С., Загорский В.А., Юмашев А.В., Нефедова И.В., Лушков Р.М. Оценка психоэмоционального статуса и анализ уровня тревожности у студентов первого курса медицинского университета. // В сборнике: Роль науки в развитии общества. сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. 2016. С. 148-157.
11. Шибяева М.Н. Рабочая программа коррекционно-развивающих занятий для обучающихся с ОВЗ в соответствии с ФГОС ОВЗ (ЗПР) – Приоритетные направления развития науки и образования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2018 г. С. 101-103.
12. Юмашев А.В., Утюж А.С., Адмакин О.И., Севбитов А.В., Нефедова И.В. Роль психогенных коннотаций в формировании эмоционального статуса студентов стоматологического факультета и пути его коррекции // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 207-210.
13. Golubovskya E.A., Arkhipov S.V., Arupova N.R. The Role and Place of Teaching for an International Examination in a Foreign Language Course at a University // 11th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2018). conference proceedings. 2018. IATED Academy. P. 3747-3753. DOI: 10.21125/iceri.2018.1834.

14. Yumashev A.V., Admakin O.I., Utyuzh A.S., Doroshina V.Yu., Volchkova I.R. Effect of mesodiencephalic stimulation on adaptation to stress and academic performance of students. // *International Journal of Learning and Change*. 2018. Т. 10. № 4. С. 359-367.
15. Zhang, T.; Shaikh, Z.A.; Yumashev, A.V.; Chład, M. Applied Model of E-Learning in the Framework of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 2020, 12, 6420.

© Харченко Николай Леонидович (m-rh@mail.ru), Измайлов Антон Зелимханович (arolan705@yandex.ru),
Багдасарова Илона Юрьевна (artameli@mail.ru), Еферова Аделя Рафиковна (earkov@list.ru),
Паузин Николай Викторович (pauznick@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный институт физической культуры,
спорта и туризма имени Ю.А. Сенкевича

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

COMPETENCE APPROACH AND ITS IMPLEMENTATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

S. Chizhikova
A. Kolesnikova

Summary: The main aim of higher professional education is to prepare a qualified and competent specialist who is able to realize their skills and knowledge in the professional and interpersonal spheres. To achieve this goal, the issue of using a competence-based approach both in education and in teaching a foreign language becomes relevant, which gives advantages to the future specialist to be competitive in the modern labor market. A brief overview of the history of the competence approach and its principles is given, as well as the analysis of the key terms «competence» and «competency». This article considers the key competencies that are formed while teaching a foreign language, as well as the ways to implement the competence approach in foreign language classes.

Keywords: competence, competence-based approach, competent, formation of key competencies, foreign language.

Чижикова Светлана Николаевна

к.филол.н., старший преподаватель, Краснодарское
высшее военное авиационное училище летчиков
arlana.rus@gmail.com

Колесникова Анастасия Юрьевна

преподаватель, Краснодарское высшее военное
авиационное училище летчиков
anastasia_kolesnikovag@mail.ru

Аннотация: Основная цель высшего профессионального образования – подготовить квалифицированного и компетентного специалиста, способного реализовать свои умения и знания в профессиональной и межличностной сферах. Для достижения данной цели актуальным становится вопрос об использовании компетентного подхода как в образовании в целом, так и при обучении иностранному языку, который дает преимущества будущему специалисту быть конкурентно способным на современном рынке труда. В данной статье проведен краткий обзор истории компетентного подхода и его принципы, анализ ключевых понятий «компетенция» и «компетентность», рассмотрены ключевые компетенции, формирующиеся при обучении иностранному языку, а также способы реализации компетентного подхода на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: слова: компетенция, компетентный подход, компетентный, формирование ключевых компетенций, иностранный язык.

Реалии современной жизни диктуют нам новые правила в образовательном процессе, которые порою трудно принять и переосмыслить. Изменения необходимы для повышения качества образования выпускников и получения компетенций, которые соответствуют потребностям работодателей. Эти правила касаются всех сфер нашей жизни, но мы будем говорить о тех, которые относятся к обучению иностранному языку. В связи с этим, актуальным становится вопрос об использовании компетентного подхода в образовании, который направлен на развитие у обучающихся способностей решать такие задачи, как поиск, анализ, отбор, обработка полученных данных и передача необходимой информации. Основной целью при реализации компетентного подхода в образовании является формирование компетентного специалиста, а знание иностранного языка, в свою очередь, поможет будущему специалисту расширить его возможности общения, а также даст возможность быть конкурентно способным на мировом рынке труда. Согласимся с Т.В. Рябовой, которая считает, что комплекс компетенций высококвалифицированного специалиста определяется спецификой его профессии и социальным заказом, а также его внутренним потенциалом как личности [13].

Целью данной работы представить многоплановое исследование компетентного подхода при обучении иностранному языку и более глубокое изучение коммуникативной компетенции в связи с областью ее применения.

Предмет исследования: формирование ключевых компетенций у обучающихся на занятиях по иностранному языку.

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. провести краткий обзор истории компетентного подхода;
2. проанализировать понятия компетентность и компетенция;
3. рассмотреть принципы компетентного подхода;
4. разработать формирование ключевых компетенций;
5. выявить способы реализации компетентного подхода на занятиях по иностранному языку;

Научная новизна исследования заключается в выборе объекта анализа – компетентный подход и в определении предмета, целей и задач исследования. Материалы и результаты изучения данной темы имеют

практическое значение для педагогов высших школ.

В качестве гипотезы исследования выдвигается положение о том, что внедрение компетентного подхода в образовательный процесс способствует формированию у будущего специалиста совокупности компетенций, которые соответствуют требованиям социального заказа и специфики будущей профессии, а также его внутренним возможностям как личности.

Для разработки теоретико-методологических основ применения компетентного подхода в процессе обучения произведен анализ отечественной и зарубежной научной литературы. Формирование компетентного подхода начинается в 60-х годах прошлого века в США и имеет свое развитие в английской, французской, немецкой и российской школах, однако своими истоками уходит в эпоху Просвещения. Его возникновение связывают с исследованиями американского лингвиста Ноама Хомского, который ввел понятие компетенция, стремясь разобраться в усвоении языка человеком. Он различал такие понятия как компетенция и употребление, понимая под компетенцией знание, а под употреблением использование языка в определенных ситуациях [14].

В то же время выходит работа Роберта Уайта, в которой содержание данного понятия наполняется личностными составляющими, включая мотивацию. Социолингвисты Р. Уайт и присоединившийся к нему Р. Кэмпбел определяют понятие «коммуникативной компетенции как способности правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях» [20]. Вскоре после того, как Н. Хомский ввел термин «компетенция» и определил его сущность в контексте психолингвистических исследований, данный термин стал использоваться и в педагогическом аспекте. Таким образом, в Америке начало формироваться ориентированное на компетенции образование (Competence-based Education – CBE), целью которого было готовить специалистов, способных успешно конкурировать на рынке труда [12].

Компетентный подход получил свое развитие в российском образовании в начале 90-х годов прошлого столетия в связи с переходом нашей страны в зону единого Европейского пространства высшего образования. Среди отечественного научного сообщества хочется выделить ряд авторов, посвятивших свои работы изучению данного вопроса. К ним относятся: А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской, Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк и другие.

Ключевыми понятиями в компетентном подходе являются компетенция и компетентность. Вводя эти термины, следует разобраться с их трактовками. До сих пор не существует единого понимания этих понятий. Так, А.В. Хуторской определяет компетенцию как

заранее заданное требование к уровню образования обучающегося, а компетентность, как владение человеком компетенции, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности. Компетенция, по мнению Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк, это «интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, способность на практике реализовывать свою компетентность» [5]. А.А. Вербицкий рассматривает понятия компетентность и компетенция вместе, определяя компетентность как «компетенцию, реализованную на практике» [3]. Таким образом, компетентный подход представляет собой совокупность компетентности, применяемой для описания конечного результата обучения, и компетенций, то есть фактического владения знаниями, умениями, навыками и жизненным опытом.

Компетентный подход строится на определенных принципах, которые раскрывают его суть. Основная цель образовательного процесса – развить у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в различных видах деятельности, опираясь на свои знания и собственный опыт. Развивая эту мысль, следует отметить, что данный принцип становится все более актуальным, так как способность принимать решения, быстро реагировать на ситуацию используя свой внутренний потенциал, является неотъемлемой частью нынешней реальности. Целью компетентного подхода считается сдвиг парадигмы между знаниями и практической деятельностью для эффективного решения определенных задач. Следующий принцип, позволяющий понять сущность компетентного подхода, заключается в содержании образования, которое включает в себя социальный опыт решения различных проблем. В продолжение сказанному, подчеркнем, что образовательный процесс – это постоянно развивающийся процесс, соответственно его содержимое эволюционирует в зависимости от внешних факторов. Еще одним принципом компетентного подхода можно отметить оценку образовательных результатов, достигнутых обучающимися на определенном этапе обучения. Комментируя вышеизложенный принцип, обратим внимание на то, что результаты внедрения компетентного подхода в образовательный процесс не заставляют себя ждать, и мы можем их наблюдать, оценивая высокий уровень компетенций современных специалистов [7].

Одной из задач данного исследования является рассмотреть формирование ключевых компетенций на занятиях по иностранному языку. Согласно В. Хутмахера, существуют разные подходы к тому, что определяют в качестве ключевых компетенций. Их может быть всего две – уметь писать и думать (scriptural thought (writing) и rational thought), или же семь: учение (learning), исследование (searching), думание (thinking), общение (communicating), взаимодействие (cooperating), уметь делать дело, доводить дело до конца (getting things

done), адаптироваться к себе, принимать себя (adopting oneself) [19]. Б. Оскарссон говорил о ключевых компетенциях, как способности эффективной работы в команде, планирование, решение проблем, творчество, организационное видение и коммуникативные навыки [11].

Хотелось бы отметить, что все виды компетенций, которые мы будем рассматривать далее, являются социальными в широком смысле этого слова, так как они вырабатываются и формируются в социуме, они социальны по своему содержанию, появляются и функционируют в этом социуме в различных видах деятельности человека: личной, учебной и профессиональной [15].

К базовой социально-личностной компетенции, основанной на целях, поставленных общим образованием, можно отнести коммуникативную компетенцию, которая позволяет самореализоваться и приспособиться к условиям современного мира. Это понятие впервые было использовано американским антропологом Д. Хаймсом, который полагал, что для того, кто изучает любой иностранный язык слишком мало приобрести лингвистическую компетенцию, нужно научиться пользоваться языком. Термин коммуникативная компетенция в отечественной науке был впервые употреблен М.Н. Вятюневым для обозначения способности человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы [2].

Т.М. Балыхина рассматривает коммуникативную компетенцию как способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности [1]. Коммуникативная компетенция – это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии [6].

Овладение ключевыми компетенциями обучающимися, а также формирование коммуникативной компетенции, как одной из самых важных компетенций в обучении иностранному языку, как средством общения в рамках занятия, так и средством коммуникации в реальных условиях жизни и профессиональной сфере возможно при соблюдении определенных требований [17]:

1. Дидактические требования, а именно, образовательные задачи должны быть четко сформулированы, содержание занятия оптимально определено и наряду с этим необходимо целесообразно подобрать методы, приемы и средства обучения.
2. Психологические требования. Такие требования связаны с определением содержания и структу-

ры урока в соответствии с принципами развивающего обучения, организацией познавательной деятельности обучаемых, учета их возрастных особенностей, а также организацией деятельности мышления и воображения обучаемых в процессе формирования новых знаний и умений.

3. Требования к технике проведения занятия. Для достижения наилучшего результата формирования ключевых компетенций по иностранному языку, занятие должно быть эмоциональным и оптимально ритмичным для обучаемых, со сменой видов деятельности. Занятие проходит в атмосфере доброжелательности и творческого труда, обеспечивая активное участие каждого обучаемого.

В основе содержания иностранного языка лежит практическая деятельность и с позиции компетентностного подхода полученные знания важны, но акцентируется внимание именно на способности применить полученные знания на практики для решения проблемы и языковой ситуативной задачи. Другими словами, быть способным установить и реализовать связь между «знанием – умением» и ситуацией. Поэтому развивая ключевые компетенции, используя любой язык как средство общения, мы можем изучать окружающий мир во всех его проявлениях.

Говоря о коммуникативной компетенции, как совокупности языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций, важно рассмотреть, как данные компетенции формируются в условиях занятия по иностранному языку. Так, одной из составляющих коммуникативной компетенции считается языковая компетенция. Она определяется как достижение некоего уровня владения орфографическим, фонетическим, лексическим и грамматическим аспектами речи и способностями использовать языковые средства для построения высказываний. Языковая компетенция формируется в различных видах речевой деятельности, таких как говорение и письмо [4]. Вместе с тем, речевая компетенция рассматривается как развитие коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности, таких как говорение, аудирование, чтение и письмо. Языковая и речевая компетенции развиваются при использовании языка как средства коммуникации в письменной и устной форме. Главная задача – преодолеть языковой барьер, свободно и естественно использовать язык, как средство общения в монологической и диалогической речи. Обучаемые должны быть способны определять социальные роли, вести диалоги на различные темы, а также высказывать свое мнение (монологическое высказывание) согласно заданной теме занятия. О сформированности данных компетенций в письменной форме можно говорить, когда обучающийся способен заполнить анкету, резюме, автобиографию, составить эссе [18].

Существенная роль в развитии коммуникативной

компетенции отводится социально-культурной компетенции, основной задачей которой является приобщение обучающихся к культуре и традициям страны изучаемого языка. Данная компетенция подразумевает то, что при помощи языка передается культурный опыт страны, с учетом исторических изменений, а также нормы речевого поведения в зависимости от коммуникативной ситуации. Формирование социокультурной компетенций на занятиях иностранного языка предполагает обогащение лингвистическими, эстетическими и этическими знаниями о стране изучаемого языка. Одним из способов развития социокультурной компетенции можно считать использование видеоматериалов, которые являются «культурными портретами страны». Благодаря им, обучаемые могут увидеть модели поведения в различных жизненных ситуациях, особенности географического положения и политического строя, достопримечательности страны и их традиции. Просмотр видеоматериалов позволяет обучающимся развивать навыки восприятия речи на слух, слышать особенности речи, произношение и интонационную составляющую носителей языка.

Хотелось бы отметить, что помимо видеоматериалов, для развития социокультурной компетенции целесообразно использовать наглядность на занятиях по иностранному языку. При этом наглядность может использоваться для обогащения знаний о стране изучаемого языка, так и для развития речевой и языковой компетенций. Наглядный материал в совокупности с речевыми моделями, лексическим и грамматическим материалом позволит смоделировать коммуникативные ситуации, нацеленные на развитие устной речи, как основной составляющей коммуникативной компетенции. Данные ситуации стимулируют речевую деятельность обучающихся, побуждают к беседе (диалогу) по содержанию иллюстративного материала, обмену мнениями, построению гипотез и домысливанию, а также развитию навыков монологической речи [16].

Т.А. Мальковская уточняет цели применения такого задания, как описание изображения при обучении общему иностранному языку (ИЯ) и профессионально ориентированному – авиационному английскому языку (ААЯ): они частично совпадают. По ее мнению, в обоих случаях «изображение стимулирует коммуникативную мотивацию, подталкивает к использованию английского языка» [8, с.6], таким образом, способствует формированию коммуникативной компетенции. Однако описание картинки в ИЯ – это монологическое высказывание на определенную тему, которое включает в себя личное отношение говорящего к предмету, в то время как основная цель такой работы в ААЯ – максимально точно рассказать собеседнику об изображении, чтобы он смог мысленно представить себе картину происходящего, что обусловлено ситуацией профессионального общения. Особенно актуально это в нестандартных ситуациях,

когда от точности описания ситуации зависит безопасность людей.

Компенсаторная компетенция – это умение восполнять в процессе общения недостаточность знания языка. Представленный вид компетенции предполагает развитие у обучающихся способности и готовности справляться с недостатком знаний, навыков и умений при изучении иностранного языка. Компенсаторная компетенция крайне важна при овладении лексикой по специальности. Развитие и формирование компенсаторной компетенции является одним из приоритетных на занятиях иностранного языка, поскольку данные умения помогут обучающемуся выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче иноязычной информации, используя вербальные и невербальные формы общения (перефразирование, описание незнакомого слова более знакомыми дефинициями, использование слов общего характера, использование синонимов и др.).

Учебно-познавательная компетенция – знакомство обучающихся с доступными способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур с использованием современных технологических средств. Учебно-познавательная компетентность наилучшим образом формируется с помощью метода проектов. Следует отметить, что с точки зрения обучающегося, учебный проект дает ему возможность проявить себя, творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия в сотрудничестве с преподавателем или группой обучаемых, а также добиться результата и показать этот результат другим [12].

Говоря о достоинствах метода проектов при обучении иностранному языку, стоит отметить его влияние на формирование таких важных качеств обучающихся, как коммуникативные, творческие и интеллектуальные умения и навыки, культура общения и толерантность в общении с другими. Обучающиеся развивают умения критически оценивать результаты своего труда и других, работая в команде (в паре, группе). Помимо вышеперечисленных умений, обучающиеся формируют и развивают умения поиска, обработки и интерпретации необходимой информации с использованием современных компьютерных технологий [13].

Таким образом, коммуникативная компетенция является средством, которое необходимо для формирования речевой деятельности в окружающей среде, при помощи языковых, речевых, социально-культурных, компенсаторных, учебно-познавательных навыков и умений.

Опираясь на общее положение федерального государственного стандарта высшего образования, отметим, что при реализации образовательной программы у будущих специалистов по эксплуатации летательных

аппаратов необходимо формировать универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Преподавая такие дисциплины как «Иностранный язык» и «Авиационный английский язык», кафедра иностранных языков формирует вышеперечисленные компетенции у обучающихся в полной мере. Прежде всего, две универсальные компетенции: коммуникативную и межкультурного взаимодействия. При этом коммуникативная компетенция реализуется, как способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке для академического и профессионального взаимодействия. В то время как компетенция межкультурного взаимодействия рассматривается, как умение анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия. Формирование общепрофессиональной компетенции определяется умением использовать в профессиональной деятельности необходимые методические, регламентирующие и справочные документы. К тому же, кафедра способствует формированию профессиональной компетенции, как способности осуществлять взаимодействие со службами, обеспечивающими полеты и органами обслуживания воздушного движения. В учебной программе четко сформулированы все необходимые компетенции, с пояснением того, что нужно знать, уметь и чем нужно владеть, а именно, знать лексический и грамматический минимум для осуществления иноязычного взаимодействия, чтения и перевода текстов по изучаемой тематике. Нужно уметь использовать иностранный язык в ситуациях межличностного и профессионального общения. Владеть надлежит навыками иноязычного общения в рамках изученной тематике, также навыками чтения и перевода текстов на иностранном языке.

Таким образом, развитие языковых и речевых навыков и умений считается главным направлением кафедры иностранных языков. Для реализации данного направления мы тщательно подходим к отбору учебно-методического материала, основу которого составляют учебные тексты. Первым критерием к подбору тестов является профессиональная направленность вуза, в нашем случае, военная. Такие тексты знакомят будущих специалистов по летной эксплуатации и применению авиационных комплексов с их специальностью и постепенно погружают будущих летчиков в их профессию, в том числе и на иностранном языке. Ввиду того, что мы, как преподаватели, на протяжении всего курса обучения иностранному языку развиваем у обучающихся умения и навыки использовать изучаемый язык как средство общения, то учебные тексты должны быть аутентичными. Поясняя данный критерий отбора текстов отметим, что под аутентичным текстом понимается оригинальный текст, взятый из иностранного источника и изначально

но не предназначенный для использования в учебный целях. Также, при отборе текстов следует учитывать уровень языковой и профессиональной подготовки обучающихся. Работе с тестом на практических занятиях по иностранному языку отводится значительное время, так как чтение способствует развитию различных видов коммуникативной деятельности и выполняет такие функции как практическое использование иностранного языка, средство изучения языка и культуры, средство образовательной и информационной деятельности.

Овладение устной коммуникацией начинается с аудирования, которое считается базовой составляющей общения. Навык аудирования отрабатывается на занятиях последовательно, в зависимости от курса обучения и темы. Так обучающиеся на первом курсе развивают данный навык на основе звуков или слов, небольших предложений в потоке речи аудиозаписей. Далее, с течением времени обучающиеся учатся развивать аудитивные навыки на основе небольших отрывков с выполнением заданий к нему. На втором курсе обучающиеся продолжают работать с аудитивным материалом, при этом прослушивая или просматривая отрывки, длительность которых может составлять до 1,5-2 минут. Наиболее типичные задания для этого этапа работы с текстом: прослушать текст и вставить пропущенные слова в предлагаемых предложениях / закончить следующие предложения / сказать, о чем в нем говорилось / заполнить таблицу / выполнить тестирование с множественным выбором. Работа с аудиоматериалом направлена на осмысление и понимание информации, развитие речевой компетенции, смысловой переработки полученной информации [9].

Еще одним средством реализации компетентностного подхода на занятиях по иностранному языку является деловая игра. Она используется при обучении и контроле и нацелена на развитие речемыслительной деятельности обучающихся. Деловая игра помогает развивать языковые и речевые навыки, а также моделирует ситуации профессиональной коммуникации и способствует отработке поведенческих моделей, типичных для будущей трудовой деятельности. Во время проведения деловой игры язык служит инструментом, который помогает решать профессиональные и коммуникативные задачи.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что занятия по иностранному языку дают большую возможность для реализации компетентностного подхода, формирования и развития ключевых компетенций, которые позволят обучающимся в реалиях современного мира применять полученные знания и умения для реализации поставленных задач в профессиональной сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки / Т.М. Балыхина. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 195 с.
2. Бочарникова М.А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде / М.А. Бочарникова. // Молодой ученый. – 2009. – №8 (8). – С. 130-132. – URL: <https://moluch.ru/archive/8/566/> (дата обращения: 11.01.2021).
3. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 334 с.
4. Дробинина Ю.С. Развитие навыков языковой компетенции при подготовке к единому государственному экзамену по английскому языку / Ю.С. Дробинина, Ю.Г. Киктева, М.А. Таранова. // Молодой ученый. – 2018. – № 31 (217). – С. 93-96. – URL: <https://moluch.ru/archive/217/52272/> (дата обращения: 08.01.2021).
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – №4, 2005. С. 23-30.
6. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб. [и др.]: Питер, 2001. – 544 с.
7. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – No 5. – С. 3-12.
8. Мальковская Т.А. Использование изображений в языковых и речевых упражнениях для развития устной речевой компетенции в рамках дисциплины «Авиационный английский язык» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 57. – С. 39-45. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76089.htm> (дата обращения: 20.01.21).
9. Науменко Н.П., Чижикова С.Н. Требования к отбору аудиоматериала и этапы работы с ним. В сборнике: Теоретический и практический потенциал современной науки. сборник научных статей. Москва, 2019. С. 171-175.
10. Нефедова Л.А., Ухова Н.М. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении // Школьные технологии. – 2006. – № 4. – С. 61.
11. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 / Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж.Ван Затворта, Европейский фонд подготовки кадров (ЕФО). Проект ДЕЛФИ. – М., 2001.
12. Разуваева Т.А. Компетентностный подход к образованию: краткий теоретический анализ // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2010. Т. 16. № 1. С. 266-269.
13. Рябова Т.В. Метод проектов как средство формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 10 (октябрь). – С. 89-101. – URL: <http://e-koncept.ru/2020/201075.htm>. (дата обращения: 24.01.21).
14. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. — М., 1972 (англ. 1965).
15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – С. 58-64.
16. Чижикова С.Н., Колесникова А.Ю. Использование иллюстрированной наглядности при обучении говорению на иностранном языке // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). – 2020. – № 4 (73). – С. 43-48.
17. Шакирова А.А. Принципы обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18324> (дата обращения: 04.02.21)
18. Шумилова Е.А. Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузе: монография. Челябинск: Дитрих, 2011. – С. 20-23.
19. Nutmacher Walo. Key competencies for Europe / Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) / Secondary Education for Europe Strasburg, 1997. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>
20. White R.W. Motivation Reconsidered: the Concept of Competence // Psychol. Rev. – 1959. – Vol. 66, N 5. – P. 297-332.

© Чижикова Светлана Николаевна (arlana.rus@gmail.com), Колесникова Анастасия Юрьевна (anastasia_kolesnikovag@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОСЛЕДСТВИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ

CLASSIFICATION AND PECULIARITIES OF SEMANTIC CHANGES

S. Aleshkevich

Summary: A new name is required to designate a new object or idea, three options are possible: to form a new word from existing elements; borrow a term from a foreign language or other source; finally, change the meaning of the old word. Thus, the need to find a new name is an extremely important reason for semantic changes. The speed of scientific and technological progress in the world makes ever higher demands on linguistic resources, the possibility of metaphor and other types of semantic changes are used on a scale. Of all the linguistic techniques available, changing of meaning is the simplest, most discreet, and perhaps the most elegant way to keep pace with the progress of civilization.

Keywords: range of meaning, specialisation, pejorative development, meliorative development, linguistic resources, associations theory, similarity, naming, differentiation of synonyms, semantic changes, semantic law.

Алешкевич Сергей Сергеевич

*к.филол.н., доцент, Белгородский университет
кооперации, экономики и права
aleshkevichss@mail.ru*

Аннотация: Новое имя требуется для обозначения нового объекта или идеи, возможны три варианта: сформировать новое слово из существующих элементов; заимствовать термин из иностранного языка или другого источника; наконец, изменить значение старого слова. Таким образом, необходимость найти новое имя является чрезвычайно важной причиной семантических изменений. Скорость научно-технического прогресса в мире предъявляет все более высокие требования к лингвистическим ресурсам, а возможности метафоры и других типов семантических изменений используются в полной мере. Из всех доступных лингвистических приемов изменение значения - самый простой, самый осторожный и, возможно, самый элегантный способ идти в ногу с прогрессом цивилизации.

Ключевые слова: объем понятия, специализация значения, уничижительное развитие, мелиоративное развитие, лингвистические ресурсы, ассоциативная теория, сходство, именование, дифференциация синонимов, семантические изменения, семантический закон.

Среди многочисленных последствий, которые могут возникнуть в результате семантических изменений, особое внимание следует уделить двум проблемам: объему понятия и эмоциональному подтексту нового значения по сравнению со старым.

1. Изменение объема понятия: расширение и сужение значения

Во многих ранних исследованиях по семантике, авторы разделяли значения на три основные категории: расширение, сужение, а также разнообразную третью группу, которая не показала ни расширения, ни сужения объема понятия. Эта, так называемая «логическая классификация», будучи простой и простой в использовании, имела некоторые серьезные недостатки. Она основывалась на единственном формальном критерии и не объясняла ни окончательные причины изменений, ни его психологический фон. Другим недостатком было то, что все три категории были неоднородными: под заголовками «расширение» и «сужение» возникло множество изменений, которые не имели ничего общего, кроме малозначительного факта о том, что новый смысл был шире или уже старого; все, что не соответствовало этому критерию, было в итоге помещено в эту разноликую группу.

Факт остается фактом, что многие слова по разным причинам расширили или сузили свое значение и эта тенденция продолжается. Некоторые термины практи-

чески удвоили или вдвое сократили свой объем понятия. Английское слово *uncle* («дядя»), например, происходит от французского, и в свою очередь, от латинского слова *avunculus*, которое означало лишь один вид дяди, а именно, брата матери, тогда как брата отца называли *patruus*. Так как последнее слово вышло из употребления, потомки *avunculus* должны были остаться для обоих видов дяди, так что объем понятия латинского термина был удвоен. В большинстве случаев, однако, расширение и сужение значения меняли более радикально сферу использования конкретного слова.

(1) Сужение значения. Механизм действия можно продемонстрировать на простом примере. Английское слово *voyage* первоначально означало «путешествие», как и соответствующий французский термин. С течением времени его семантика сузилась, и данное слово начало означать «путешествие по морю или воде». Конечным результатом изменения было то, что слово теперь применимо к меньшему количеству реалий, но говорит нам больше о них; его сфера применения была ограничена, но его смысл пополнился дополнительной функцией: «путешествовать по воде». С точки зрения логики, его «расширение» уменьшилось, а «намерение» соответственно увеличилось.

Наиболее частой причиной сужения значения является специализация значения в рамках отдельной социальной группы, чаще всего это приводит к возникнове-

нию топологии, но она также может навсегда сократить диапазон слова в целом. Другой причиной ограничения является эвфемизм, в том числе разнообразие, которое вызвано скорее иронией, чем табу. Известным примером является слово *poison* («яд»), которое исторически является тем же словом, что и *potion* («зелье»). Самый неприятный аспект смысла, тот факт, что зелье является «ядовитым», был оставлен недосказанным, но, когда слово стало тесно ассоциироваться с табулированным значением, оно постепенно сузило свое значение до этого особого вида зелья и никакого другого.

Несколько названий животных были сужены от рода к виду или подвергались более резкому сужению значения. *Deer* («олень») когда-то имело значение «зверь», *hound* («гончая») означало «собака». Интересно отметить, что во всех трех случаях немецкие слова - *das Tier*, *der Hund*, *der Vogel* - остались в более широкой семантике.

Интересным примером сужения значения является английское слово *corn* («кукуруза»), которое в дополнение к своему общему значению «семя зерновых культур», начало обозначать наиболее важную зерновую культуру, производимую в определенном районе: пшеница в Англии, овес в Шотландии, кукуруза в Америке.

(2) Расширение значения. - Некоторые лингвисты предположили, что расширение является менее распространенным процессом, чем сужение, и это недавно было подтверждено экспериментами, проведенными психологом Хайнцем Вернером. По словам самого профессора Вернера, есть две основные причины этой тенденции: одной из них является то, что преобладающая тенденция развития направлена скорее на дифференциацию, а не на синтез. Вторая причина, связанная с первой, заключается в том, что формирование общих понятий из конкретных терминов имеет меньшее значение в ненаучном общении, хотя это скорее характерная черта научной деятельности. Другими словами, язык в повседневной жизни направлен на точное и конкретное, а не на абстрактное и общее.

Тем не менее случаи семантического расширения довольно часто встречаются в различных языках. С чисто логической точки зрения они являются полной противоположностью сужения: имеется увеличение в виде «расширения значения», слово применяется к более широкому разнообразию реалий; в то же время его «намерение» (или внутренняя форма) сократится, оно будет менее полно рассказывать нам о вещах, о которых идет речь. Таким образом, французское слово *basket* («корзина») происходит от латинского слова *panarium* («корзина для хлеба»), которое, в свою очередь, произошло от слова *panis* («хлеб»). Когда связь с понятием «хлеб» исчезла, это слово могло относиться уже к большему количеству объектов, чем ранее, но его значение несколько поблек-

ло, поскольку оно утратило одну отличительную черту. Слово *target*, сокращенное от *target shield*, первоначально означало «легкий круглый щит или баклер», а также щитоподобную структуру, отмеченную концентрическими кругами, применяемые при стрельбе; теперь это слово имеет намного более широкий и, следовательно, менее специфичный объем значения.

Расширение значения, как и его сужение, часто обусловлено социальными факторами. Слово, переходящее из ограниченной среды в общедоступное использование, будет иногда расширять свое значение и терять некоторые свои отличительные черты в этом процессе. Часто цитируемым примером может служить французское слово *arriver* («прибытие»), в английском *arrive*; оба эти слова когда-то означали «прибывать к берегу», как и в латинском *arrigare*, которое в свою очередь, произошло от слова: *ripa* («берег»). Из смежной сферы имеется современное слово *rival* («соперник»), которое по причине расширения значения, берущего начало во времена Римской Империи: латинское слово *rivales* («соперничество»), происходящее от *rivus* («ручей, маленький поток»), буквально означало «те, кто имеет или использует тот же самый ручей, или соседей»; позже «соперничество» распространилось на любовь и другие сферы жизни.

Другой причиной расширения является необходимость в «сложных словах» с чрезвычайно туманным и обобщенным значением. Латинское слово *causa* являлось точным и хорошо определенным термином, в то время, как его романские последователи: французское *chose*, итальянское, а также испанское слово *cosa* («вещь»), сейчас рассматриваются в качестве одних из самых туманных слов в данных языках; Во французском словосочетании *quelque chose*, в действительности приобрело значение неопределенного местоимения, означающее «что-то, что-либо». Между тем, французское *cause* («дело»), а также итальянское и испанское *causa* («причина»), которые были заимствованы непосредственно из латыни, сохраняют свою первозданную точность. Слово *machine* («механизм») также стало во французском универсальным словом в значении «вещь, гаджет».

Среди слов, которые расширили свое значение, есть несколько названий животных и растений. Любопытный случай - это слово *rose* («роза») в некоторых южно-славянских языках его используют в общем значении слова «цветок». Это использование даже затронуло некоторые соседние немецкие и итальянские диалекты. В некоторых случаях, термин, который когда-то означал: «молодое животное» или «растение», приобрел значение всего вида: французское слово *pigeon* («голубь»), *dindon* («индюк») и *hetre* («бук») приобрели свои нынешние значения таким образом.

2. Изменения в оценке: уничижительные и мелиоративные тенденции

Уничижительные тенденции настолько распространены в языке, что некоторые ранние семантисты расценили их как фундаментальную тенденцию, симптом «пессимистической полосы» в человеческом разуме.

Эвфемизм или псевдоэвфемизм является движущей силой многих уничижительных событий. Если эвфемистический заменитель перестает ощущаться как таковой, если он становится напрямую связанным с идеей, которую он был призван скрыть, это приводит к постоянному обесцениванию его значения. Именно этот фактор объясняет уничтожение многих слов: *disease* («болезнь»), *undertaker* («предприниматель»), *silly* («глупый») и другие.

Вторым фактором, приводящим к уничижительным изменениям смысла, является влияние определенных ассоциаций. Разветвление семантики латинского слова *captivus*, может послужить хорошим примером. Исходя из идеи плена, это слово приобрело отрицательные значения на разных языках, хотя и не на всех: испанское *cautivo* по-прежнему означает «заключенный». Во французском это стало *chetif* («слабый, болезненный, бедный, несчастный»); связующим звеном была идея о человеке, который доминировал и ослаблялся своими страстями. Подобные ассоциации привели к другому результату в итальянском, где *cattivo* означает («плохой»). Еще одна линия развития находится в английском слове *caitiff* («презренный, трусливый»), англо-нормандского происхождения, которое сейчас является архаичным и поэтичным. Это развивалось через три стадии:

1. «пленник, заключенный»;
2. «кто-то в жалком положении»;
3. «подлый, жалкий, негодяй, злодей».

Подобным образом, ситуация повторилась и с некоторыми другими терминами в той же сфере: английское слово *wretch* («негодяй») когда-то означал «изгнание», хотя его значение сильно ухудшилось, соответствующее немецкое слово «*Recke*» возросло в оценке и теперь означает «воин, герой»

Третий источник уничижительных событий – человеческие предрассудки в разных формах. Ксенофобия, как уже отмечалось, наполнила некоторые иностранные слова уничижительным смыслом: немецкое слово *Ross* («боевой конь»), привнесло во французскую лексику слово *rosse* («глиняный кувшин»), а слово из средневекового голландского языка *boeskin* («маленькая книжечка») – французское слово *bouquin* («старая книга, бесполезная книга»), хотя в привычной речи этот термин теперь свободен от каких-либо нежелательных коннотаций. Португальское слово *palavra* приобрело в английском, внешнюю форму *palaver* («болтовня»). Эти

же анти-иностранные традиции отражаются в странных превращениях некоторых этнических наименований. Английское слово *slave* («раб»), французское слово *esclave* («порабощенный») и т.д. – являются словами с тем же самым значением.

Социальные предрассудки в отношении определенных классов и профессий также исказили значение многих слов. Такие термины, как английское слово *boor* («хам»), а также французское слово *rustre* («хам»), происходящее от латинского *rusticus*, демонстрируют униженное положение крестьян того времени. Латинское слово *villanus* («житель фермы»), привнесло в английский язык исторический термин *villein* («крепостной»), а также уничижительный *villain* («злодей»), в то время как современный французский *villain* означает «ужасный, уродливый». Другие социальные группы стали жертвами подобных предрассудков. Первоначально слово *brigand* («разбойник») имело значение «легкомысленный, нерегулярный пехотинец», а *knave* («мошенник») когда-то означало «мальчик», и в особенности «мальчик, нанятый в качестве слуги». Французское слово *coquin* («жулик, негодяй») имело раннее значение *beggar* («нищий»), а *faquin* («хам»), приобрело значение «портье». Предрассудки высшей социальной иерархии, также не остались без внимания и предубеждения. Слово *pedant* («педант»), когда-то имело значение «педагог» или «школьный учитель», а взлеты и падения слова *bourgeois* («буржуазные») образовали бы интересную главу социальной истории. Этот класс стал предметом критики не только со стороны руководителей и подчиненных, но также художников и интеллектуалов.

В то время как существует большое количество слов, значение которых претерпело уничижение, другие слова изменились в противоположном направлении. Эта, так называемая «мелиоративная» тенденция, привлекла меньше внимания, по сравнению с уничижительной и в целом, объективно, она считается менее частотной. Они подразделяются на две категории. Первая включает в себя те случаи, когда улучшение является чисто отрицательным: «процесс постепенного ослабления, термин с неприятным значением потеряет большую часть своей стигмы и станет лишь слегка неблагоприятным». Пример ослабления значения английского слова *pest* («вредитель»), которая когда-то означала «мор» и, в особенности, «бубонную чуму». Слово *plague* («чума») имело подобное развитие.

В гиперболических выражениях такое ослабление может полностью отменять неприятное значение слова. Это же произошло, с целым рядом английских прилагательных: *awful* («ужасный»), *dreadful* («отвратительный»), *frightful* («страшный») и многими другими. Более продвинутая стадия данной тенденции может просматриваться в значении немецкого слова *sehr* («очень»), которое эти-

мологически является тем же словом, что и английское *sore* («больной»).

Существуют также различные случаи положительно-улучшения значения. Это может быть простой ассоциацией идей. Прилагательное *nice* («милый»), происходит посредством старо-французского языка от латинского слова *nescius* («невежественный») и во времена Шекспира оно имело несколько «не достойных» значений: оно могло означать *wanton* («бессмысленный»), *lascivious* («сластолюбивый»).

Постепенно значение слова менялось посредством таких значений как *fastidious* («привередливый») и *delicate* («нежный») в мелиоративном направлении; начиная со второй половины восемнадцатого века, оно имеет смысл «приятный, восхитительный», а с начала девятнадцатого - «добрый, внимательный, приятный для других».

Другие виды мелиоративного развития происходят благодаря социальным факторам. Скромная или даже черствая должность может постепенно поднять престиж и даже закончиться наверху иерархии. *Chancellor* («канцлер»), заимствованное из французского и, в свою очередь, от позднелатинского *cancellarius*, («пристав»), который размещался в суде. В Восточной Империи этот служащий продвинулся до секретаря или нотариуса, а затем выполнял судебные функции. Эдуард Исповедник ввел этот вид службы в Англии, и его значение только возросло во времена правления Нормандских королей. Министры также поднялись до своего нынешнего высокого положения от своих скромных должностей: латинское слово *minister* («министр»), образованный от *minus* («менее»), означало «служитель, слуга».

В результате движения вверх и вниз по социальной шкале одно и то же слово может появиться в двух разных точках в определенной иерархии. *Marshall* («маршал»), термин из старо-германского, составленный из слов «лошадь» (*mare*) и «слуга» (*servant*), является званием нескольких высокопоставленных офицеров

и функционеров в Англии, но во французской армии есть два вида «маршалов»: *marechal* («фельдмаршал»), и *marechal des logis* («сержант»). Подобное сходство иногда встречается в значениях одного и того же слова в различных языках, как, например, в английском *knight* («рыцарь») в сравнении с немецким *Knecht* («служащий»).

Особая группа мелиоративных и уничижительных событий, которые влияют на значение так называемых «средних терминов»: слов, которые по своей сути нейтральны и которые приобретают благоприятное или неблагоприятное значение в зависимости от контекста. Иногда бывает, что такие слова или их производные становятся фиксированными, либо в положительном, либо в отрицательном значении. Слово *fortune* («фортунa, удача»), является таким усредненным термином, так как оно может иметь отрицательный или положительный оттенок значения; тем не менее это же слово имеет исключительно положительное значение в прилагательном *fortunate* «удачливый», а также в метонимическом смысле в значении «богатство, достаток». *Luck* («удача»), хотя и имеет амбивалентное значение, подразумевает «счастливый случай», когда не существует никакого противоположного значения, а прилагательное *lucky* имеет только положительное значение.

От слова *fate* («судьба»), термина, имеющего пессимистический оттенок, образовались два прилагательных *fatal* («фатальный»), имеющий почти полностью негативное значение, а также *fateful* («пророческий»), который является более уклончивым по своей семантике.

Сравнительное изучение развития таких слов и выражений в различных языках может пролить свет на психологию человека. С точки зрения масштабов проводимых исследований эти проблемы лучше всего решать в виде серии международных исследовательских проектов. Результаты подобных запросов будут иметь большое значение не только для лингвистики, но и для психологии, для культурной антропологии и различных других дисциплин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Andrew Kehler, Laura Kertz, Hannah Rohde, Jeffrey L. Elman; Coherence and Coreference Revisited, *Journal of Semantics*, Volume 25, Issue 1, 1 February 2008, Pages 1–44, <https://doi.org/10.1093/jos/ffm018>
2. Noortje J Venhuizen, Johan Bos, Petra Hendriks, Harm Brouwer; Discourse Semantics with Information Structure, *Journal of Semantics*, Volume 35, Issue 1, 21 February 2018, Pages 127–169, <https://doi.org/10.1093/jos/ffx017>
3. Беляевская Е.Г. Когнитивные основания изучения семантики слова / Е.Г. Беляевская // Структуры представления знаний в языке. – М.: РАН, 1994. – С. 87 – 110.
4. Беляевская Е.Г. Семантическая структура слова в номинативном и коммуникативном аспектах. Дис. Д – ра филол.наук / Е.Г. Беляевская. – М., 1992. – 401 с.
5. Блэк М. Метафора: Пер. с англ. / М. Блэк // Теория метафоры / Общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 153 – 172.
6. Кубрякова Е.С. Введение. Проблемы представления знаний в языке / Е.С. Кубрякова // Структуры представления знаний в языке. – М.: ИНИОН РАН, 1994. – С. 5-32.

7. Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука / Е.С. Кубрякова // Вопросы языкознания. № 4. 1994. – С. 34 – 47.
8. Кубрякова Е.С. Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем / Е.С. Кубрякова // Язык и структуры представления знаний. – М.: ИНИОН РАН, 1992. – С. 4 – 39.
9. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка / А.В. Кунин. – М.: Высшая школа, 1996. – 382 с.
10. Fodor J.F. Concepts: Where Cognitive Science Went Wrong // Oxford: Oxford University Press, 1998. 192 p.
11. Jerrold Katz. Sense, Reference, and Philosophy // Oxford; 2004, pp. 123-224.
12. Manfred Bierwisch. Syntax, Semantik und Lexikon // Berlin: Akademie-Verlag, 1988. pp. 134-254.

© Алешкевич Сергей Сергеевич (aleshkevichss@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Белгородский университет кооперации, экономики и права

ОЦЕНОЧНЫЕ КОННОТАЦИИ ГЕНДЕРНЫХ ПАРЕМИЙ АВАРСКОГО ЯЗЫКА

EVALUATIVE CONNOTATIONS OF AVAR PROVERBS

S. Alieva
S. Gamzatova

Summary: The article is devoted to the study of evaluative semantics of gender proverbs of the Avar language. Pejorative and meliorative gender proverbs are considered, the predominance of proverbs with negative coloring is revealed. The analysis also showed that connotative meaning in proverbs is often expressed implicitly. Often Avar proverbs and saying are formed according to a metaphorical model: An animal Person. The assessment in the gender proverbs of the Avar language has a national and cultural specificity.

Keywords: Avar language, gender, connotation, proverbs, evaluability, stereotype.

Алиева Самая Азеровна

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

Гамзатова Сакинат Рустамовна

Дагестанский государственный университет, г. Махачкала
s_gamzatova@bk.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию оценочной семантики гендерных паремий аварского языка. Рассмотрены пейоративные и мелиоративные гендерные паремии, выявлено явное преобладание пословиц с отрицательной окраской. Анализ также показал, что коннотативное значение в паремиях часто выражается имплицитно. Нередко аварские пословицы и поговорки образуются по метафорической модели: Животное → Человек. Оценка в гендерных паремиях аварского языка имеет национально-культурную специфику.

Ключевые слова: аварский язык, гендер, коннотация, паремии, оценочность, стереотип.

В конце XX – начале XXI века в языкознании возрос интерес к гендерным исследованиям. В центре внимания ученых находятся различные факторы, которые помогают определить, как общество относится к мужчинам и женщинам, каковы стереотипы мужского и женского поведения.

Лингвисты, рассматривая проблему взаимодействия говорящего субъекта и адресата в ситуации общения, используют категорию оценки. Однако многие проблемы, связанные с оценочностью, еще требуют дальнейшего изучения. К ним относится исследование языковых способов выражения оценки. Оценка характеризуется особой структурой, содержащей ряд обязательных факкультативных элементов [1, с. 94]. Среди единиц языка, обладающих наиболее яркими возможностями в выражении эмоционально-оценочного отношения к окружающему миру, следует выделить паремии.

Цель данной статьи – проанализировать гендерные паремии аварского языка с точки зрения их аксиологического статуса и национально-культурной специфики.

Источником фактического материала послужили аварские пословицы и поговорки, представленные в Словаре пословиц и поговорок: Авар кицаби ва абиял «Аварские пословицы и поговорки» [2] и в сборнике «Мудрые слова. Пословицы и поговорки народов Кавказа» [3]. Аварские примеры даются с авторским русским переводом.

Характерной особенностью пословиц и поговорок любого народа является их исконно национальное происхождение. Дагестанские пословицы, поговорки, загадки, как и все фольклорное наследие народов Дагестана, стали объектом изучения со второй половины XIX века, когда завершилась долголетняя кровопролитная Кавказская война. В этот период как русские, так и зарубежные ученые занялись систематическим изучением не только жизни кавказских народов и племен, но и их языков и фольклора, а паремии – ценнейший источник национально-культурной информации об истории того или иного этноса.

Дагестанские ученые видят в паремиях «драгоценное словесное богатство». Исследователь аварского языка М.М. Магомедханов, объясняя различие между фразеологизмами и паремиями, отмечал соответствие пословиц и поговорок предложению, при этом они [пословицы] «выражают целое, логически законченное суждение» [4, с. 102], например: *Лъимал гъоркъоб гъечлеб ригъин биххи – оц-глакаялъул даран биххи. Лъимал гъоркъор ругеб ригъин биххи – бацдаб къиямасеб къо.* «Расторгнуть бездетный брак, то же самое, что расторгнуть обычную рыночную сделку. Расторгнуть брак с детьми, сродни концу света». [2]. Оба выражения содержат сравнение. Большое значение в аварской семье придается семейным ценностям, а дети – немаловажное условие для возникновения таких ценностей. Об этом свидетельствует и другая аварская пословица: *Кто не родил детей, тот не знает любви, у кого они не умирали, тот не знает горя*

[3]. Что женитьба – очень серьезный шаг, говорят паремии: *Ч1ужу хвей цо балагь; ч1ужуйилан цоги балагь т1аде ккей – к1уго балагь*. «Смерть жены – одно горе, жениться – два горя». *О женитьбе сына посоветуйся с десятью, а о разводе – с сотней*.

Главная цель пословицы – выразить то, что народ замечал в окружающем его мире, но только в очень краткой форме. Этим и объясняется схожая структура паремий. При создании пословиц и поговорок человек часто использует одинаковые лексические и стилистические средства.

Следует отметить неоднозначность пословицы, поэтому паремии можно изучать как с позиции лингвистики, так и фольклора. Для лингвистики пословица – языковой знак. Являясь устойчивым языковым образованием, пословица наделена переносным значением, которое используется в дидактических целях [5, с. 22].

Оценочная характеристика (коннотация) гендерных паремий имеет немаловажное значение. Ю.Д. Апресян рассматривает коннотацию как «семантическую ассоциацию», «несущественные, но устойчивые признаки выражаемого ею понятия, которые воплощают принятую в данном языковом коллективе оценку соответствующего предмета или факта действительности» [6, с. 159]. Они не входят непосредственно в лексическое значение слова и не являются следствиями или выводами из него.

Коннотативное значение чаще всего не лежит на поверхности, оно выражено имплицитно, поэтому приводимые в толковых и двуязычных словарях описания зачастую не содержат подобные значения. Для подтверждения можно обратиться к конкретному примеру на аварском языке. Так, при объяснении лексемы *x1ама* «осел» в словаре будет отмечено, что это «самец ослицы». При этом не будет указания на переносный смысл: человек очень много работающий. В русском языке слово «осел» применительно к человеку обозначает такие качества, как упрямство и глупость.

В гендерных паремиях часто встречаются наименования родственников. При этом следует отметить, что в парах «тесть – теща», «отчим – мачеха» имена мужского пола лишены, или почти лишены коннотаций, а имена родственников женского пола, напротив, насыщены ими. Например, слово «свекровь» ассоциируется в сознании носителей языка с несправедливостью, зловредностью, мелочностью и болтливостью, подобное обусловлено существующими в обществе стереотипами, что наглядно демонстрирует следующая аварская пословица *Жийго нусльун йиклаго, якьад рихарай, жийго якьадльун йиклаго нус рихарай* (букв. «Будучи снохой, свекровь ненавидевшая, став свекровью, сноху ненавидевшая») – так говорят о коварной жене. Роли поменялись, и бывшая невестка

превратилась в сварливую свекровь. Для сравнения в русском языке существует поговорка: *Брюзжит, как свекровь на невестку*. Это доказывает, что в парах «свекровь – невестка» отрицательной коннотацией будет обладать лексема «свекровь», независимо от этнической принадлежности говорящего. Стереотипы выступают в роли основания оценки. С мачехой в любом языке, в том числе и аварском, ассоциируется представление о злобе, несправедливости, на основе чего развивается переносное значение «что-либо враждебное». При отборе гендерных пословиц и поговорок приходится сталкиваться с трудностями, когда непросто разграничить вышеперечисленные паремии от пословиц и поговорок о Родине, практической философии. С мачехой также часто сравнивают и чужие земли *Жиндиргоракь – чохьолэбел, чиярракь – бесдалэбел* (букв. «Своя земля – родная мать, чужая земля – мачеха»). Данную пословицу можно отнести и к группе пословиц о Родине.

В.Н. Телия отмечает, что оценка часто может меняться в зависимости от используемого контекста. Если говорящий – это честный, добрый человек любое его высказывание будет иметь положительную характеристику, в отличие от слов вредного, злого человека, которым сразу добавляется отрицательная оценка [7].

Оценочный статус паремиям в аварском языке придают категории «хорошо или плохо». С их помощью выражается оценка по поводу какой-либо ситуации, или поведения человека [8]. В пословицах, где отражаются брачные отношения, оценка варьируется от позитивной до негативной: *Ч1ужуялда г1адин, рос льаларевила*. «Никто не знает мужа так, как и жена». *Ч1ужуквешил гьобол вохун унарев*. «От того, у кого жена плохая, гости всегда уходят недовольные». Аварская жена – это, прежде всего хозяйка дома, хранительница семейного очага, гостеприимная. Поэтому вышеприведенная паремия имеет явно выраженную пейоративную оценку, что подчеркивает и определение «плохая». В аварском языке существует и вариативная паремия со схожим значением *Ч1ужу квешасул мегеж хехго хьах1льулеб*. «У того, чья жена плохая, борода рано седеет».

С положительной стороны человека характеризуют такое качество, как ум. На примере паремий можно увидеть то, как относились горцы к людям образованным: *Г1акъилав мискинчи къого бечедасдаса лъик1ав* «Умный бедняк, лучше двадцати богачей», *Г1акъилльи бугельуб, ярагь х1ажальулареб* «Если есть ум, то оружие не понадобится». В этих пословицах оценочный компонент положительный, и хотя нет прямого указания на гендерную принадлежность субъекта, речь идет в первую очередь о мужчине. В аварском языке существуют паремии, характеризующие умственные способности человека, где гендерный фактор выражен явно: *Ч1ужу г1акъилай яче: г1адалаб г1анк1уяль ц1одораб хоно гьа-*

булареб. «Бери жену умную – глупая курица не несет умные яйца». Пример интересен еще и метафорическим переносом «Животное → Человек». Отрицательная оценка женского интеллекта отражена в паремии: *Росасе инч1ого, г1абдал лъаларей*. «Дурочку не узнаешь, пока она не выйдет замуж». Метафорический перенос можно увидеть и в следующем примере: *Ч1ужуялѐ бокъани х1амилги бихъинчи гъавулевила*. «Если жена захочет, она из осла сделает мужчину». Здесь жена характеризуется положительно.

Немало в аварском языке паремий, построенных на противопоставлении таких качеств, как «храбрость – трусость, нерешительность». В подобных паремиях часто упоминается слово «бах1арчи», например: *Бах1арчи цоц1ул хола, х1алихъат анц1ул холла* «Храбрец умирает один раз, а подлец – десять», *Бах1арчияс балъголъи хабалъе босулеб* «Храбрец забирает правду с собой в могилу», *Бах1арчиясул ц1ар кибего раг1ула* «Имя храбреца известно всем». Несмотря на то, что во всех приведенных примерах гендерная семантика выражена имплицитно, ясно, что речь идет о мужчине. Метафорический перенос можно обнаружить в пословице *Лев и одряхлев, не станет лисой, олень и без зубов не осрамится*. Трусость осуждалась, горцы с большим пренебрежением относились к трусливым людям, поэтому все паремии, где подчеркивается подобная черта характера, имеют отрицательную коннотацию. В этой связи интерес представляет следующая пословица: *Пусть лучше мать умрет, чем родит труса*. В аварском языке существует паремия, где отмечается храбрость женщины и осуждается слабость мужчины: *Ч1ужуялѐул багъаяв гъеч1ев росги вук1уневила, анц1го росасул багъаяй ч1ужуги йик1унейила*. «Бывают мужчины, которые не достойны жены, а бывают женщины, которые лучше десяти мужчин».

Аварцы с большим уважением относились к трудолюбивым людям, а лень, напротив, осуждалась, что нашло отражение и в паремиях. *Х1алт1и катил г1адав, кванайх1амилг1адав* «Работает как кот, а ест, как осел», *Х1алт1изе кканихерав, хвезеккани бах1арав* «Когда нужно работать, слишком стар, когда пора умирать – молод».

Гендерная семантика представлена в скрытом виде. Эксплицитно она прослеживается в другом выражении: *Ч1ужуялѐ рослѐи гъабиги дурго г1айиб, васас эменлѐи гъабиги-дурго г1айиб*. «Сам виноват в том, что жена стала мужем, и если сын становится отцом, тоже сам виноват».

Много в аварском языке гендерных паремий, характеризующих болтливых людей. Принято считать, что данная черта свойственна в первую очередь женщинам: *Росасул рек1ель бугеб жо ч1ужуялѐул к1алдиб бук1унеб*. «То, что у мужа на уме, бывает у жены на языке». Однако есть пословица, в которой отмечается различие между женой и разведенной женщиной: *Росал ругез рокъоб бицунеб, къоролзабаз корохъ бицунеб*. «Жены рассказывают обо всем дома, так же, как и разведенные в пекарне». Здесь жены характеризуются с положительной стороны.

У аварцев (как и у большинства народов) безнравственность была осуждаема. Мужчины и женщины с уважением относились к институту брака, моральным устоям, тем не менее, в языке существует ряд паремий, в которых попираются семейные ценности, причем как со стороны мужчины: *Ч1ужуялѐ зар къолев, йокъулелѐе рак1 къолев*. «Жене показывает кулак, а любовнице отдаст свое сердце», так и со стороны женщины: *Рос квешлъани, ч1ужуялѐ чияхъ рокъи гъабула*. «Если муж будет плохим, то жена найдет, кого любить». Обе паремии имеют явно выраженную отрицательную коннотацию.

Оценочность гендерных паремий аварского языка – вопрос многоаспектный и недостаточно изученный. Оценка отражает способ отношения человека к миру. Большинство аварских пословиц и поговорок с гендерной семантикой имеют пейоративную окраску. Паремии с мелиоративной оценкой становятся нормой и не всегда фиксируются в языке. В ряде случаев коннотативное значение в пословицах выражается имплицитно. Нередко гендерные паремии образуются по метафорической модели: Животное → Человек. Гендерные паремии аварского языка национально-специфичны, что проявляется в определенном составе пословиц и поговорок для оценивания реалий окружающего мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Динь Вьет Кьонг. Способы репрезентации оценки в языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №2(56). Ч.1. – С. 94 – 96.
2. Авар кицаби ва абиял. Аварские пословицы и поговорки /сост. Заирбек и Саид Алихановы. – М.: МИД, 2013. – 567 с.
3. Мудрые слова. Пословицы и поговорки народов Кавказа / сост. А.П. Куцко. – Нальчик: Эльбрус, 1979. – 73 с.
4. Магомедханов М.М. Очерки по фразеологии аварского языка. – Махачкала: Дагучпедгиз, 1972. – 160 с.
5. Восканян Г.Р. Жизнь паремиологических единиц в языке // Теоретические и прикладные аспекты исследования языков народов Северного Кавказа и других регионов мира. Симпозиум VIII. Ч. II. Материалы IV Международного конгресса «Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру». 21 – 24 сентября 2004. – Пятигорск, 2004. – С. 22 – 24.
6. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика (синонимические средства языка). 2-е изд., испр. и доп. – М.: Языки русской культуры, Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995. – 470 с.

7. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
8. Алиева Ш.З. Лексические и синтаксические особенности пословиц и поговорок аварского языка: автореф. дис. . . . канд. филол. наук. – Махачкала, 2016. – 22 с.

© Алиева Самая Азеровна (samaya.alieva.00@mail.ru), Гамзатова Сакинат Рустамовна (s_gamzatova@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Дагестанский государственный университет

МОДАЛЬНОСТЬ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ТВИТТЕР-КОММУНИКАЦИИ

MODALITY OF POLITICAL TWITTER COMMUNICATION

L. Bosova

Summary: The article presents the results of a study of political Twitter communication. More than 100 Russian and English language political tweets have been examined. Based on the works of domestic and foreign scientists, we identified the inherent characteristics of English and Russian-language tweeting modality. According to our findings, political twitting is characterized by polimodality, namely ideological, emotional, cultural modalities, which are realized by lexical, syntactic and stylistic means of the language.

Keywords: twitter communication, political discourse, ideological modality, emotional modality, cultural modality.

Босова Людмила Михайловна

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

Аннотация: Данная статья представляет результаты исследования политической Твиттер-коммуникации. Материалом для исследования послужили более 100 англоязычных и русскоязычных твитов. Опираясь на труды отечественных и зарубежных ученых, мы выявили характерные черты, присущие англоязычному и русскоязычному твиттингу. Согласно нашим выводам, политический твиттинг характеризуется полимодальностью, которая включает идеологическую, эмоциональную и культурологическую модальности, реализующиеся через лексические, синтаксические и стилистические средства языка.

Ключевые слова: твиттер-коммуникация, политический дискурс, идеологическая модальность, эмоциональная модальность, культурологическая модальность.

Твиттер как часть общественно-политического пространства

Динамичное развитие компьютерных технологий, распространение и разностороннее использование сети Интернет способствует расширенному виртуальному общению людей в современном мире. Одной из наиболее популярных платформ Интернет-коммуникации является социальная сеть Твиттер (Twitter), которая представляет собой микроблог с ограниченным количеством символов (до 140), характеризующийся краткостью и точностью изложения. Еще одной особенностью Твиттер сообщения является отклонение от норм письменной речи, наличие элементов разговорной речи и средств выражения эмоций.

Твиттер как социальная сеть успешно обеспечивает глобальное коммуникативное пространство, не имеющее географических и временных ограничений для передачи новостей как личного, так и общественного значения, поэтому она особенно востребована среди политиков, общественных деятелей и других представителей гражданского общества. Причем, следует особо подчеркнуть неуклонный рост политической Твиттер-коммуникации и ее влияние на политические процессы в обществе. Растущая роль Твиттера в общественно-политических сферах гражданского общества, с одной стороны и недостаточная изученность ее дискурсивной практики – с другой, определяют актуальность исследования.

Стратегии исследования

В работе рассматриваются 100 политических русскоязычных и англоязычных твитов, отобранных методом

сплошной выборки из Твиттеров известных политических деятелей. В ходе исследования были использованы описательный метод; методы лексикографического, лингвокультурологического анализа лексики; метод концептуального анализа.

Известно, что тексты, репрезентирующие информацию, включают 3 уровня: языковой, обеспечивающий вербализацию сообщения, дискурсивный, подчиняющий языковые инструменты своему формату, и наконец, культурологический уровень, отвечающий за культурно-ценностный аспект сообщения [4, с. 200-201].

Что касается языкового уровня твиттинга, то он включает лексические и синтаксические средства выражения, которые достаточно глубоко исследованы и подробно описаны в лингвистической литературе. Результаты нашего анализа Твиттер коммуникации вполне соответствуют выводам этих исследований. Поэтому в данной статье мы ограничимся лишь констатацией их характерных особенностей и, в свою очередь, сосредоточим внимание на дискурсивном и культурологическом уровнях.

Лингвокультурологический анализ политических твитов

Политическая Твиттер-коммуникация, как разновидность политической коммуникации, несомненно, характеризуется чертами политического дискурса, т.е. представляет собой совокупность речевых актов, используемых в политических дискуссиях, и отражает сложные социально-политические явления и процессы, протекающие в обществе.

Одним из основополагающих свойств политического дискурса, как известно, является его агональность [8, с. 63–66], которая предполагает радикальность мнений, полярность оценок, ярко выраженную резкость высказываний. Эта же особенность присуща и твиттингу. Вот, что пишет в своем блоге Лорен Чен (Lauren Chen) в ответ на твиты сторонников Трампа: «*The election wasn't rigged, guys. It was just "fortified" against Trump's winning*» 18.02.21.

Как часть политического дискурса, политический твиттинг соответствующим образом систематизирует и упорядочивает использование языковых средств, и в результате они порождают особую идеологически и социально обусловленную ментальность [7, с. 104], которая, будучи вербализованной и опосредованной языковыми знаками, способствует реализации в тексте идеологической модальности, актуализирующей смысловую позицию адресанта [1, с. 53]. Идеологическая модальность, т. е. совокупность оценочных значений и отношений, которые базируются на политических взглядах [6, с. 16–17], далеко не единственный тип модальности, реализующейся в политическом дискурсе.

Одной из важнейших демонстративных характеристик интернет-твиттов является эмоциональность, которая реализуется в тексте экспрессивными языковыми средствами, призванными усилить его выразительность и убедительность, что в целом соответствует формату политического дискурса. В связи с этим обращают на себя внимание средства экспрессивного синтаксиса, которые являются характерной чертой твитов. Среди них, в первую очередь, парцелляция, синтаксический повтор, антитезные конструкции.

Многочисленные повторы и параллельные конструкции, которые создают особый ритм речи и целостность, подчеркивая ясность и определенность позиции автора, придают высокую эмоциональность Твиттер коммуникации. Вот, что пишет Д. Трамп в своих твитах, используя средства экспрессивного синтаксиса: «*Thanks to REPUBLICAN LEADERSHIP, America is WINNING AGAIN - and America is being RESPECTED again all over the world*». 06.07.18.

Антитезы, используемые в твитах, призваны манипулировать мнением читателя. Так, в следующем примере формируется отрицательное восприятие политики администрации Обамы: «*Obama, and all others, have been so week, and so politically correct, that terror groups are forming and getting stronger!*» 22.03.16.

Парцелляция, прежде всего, подчеркивает категоричность суждения автора, которая выражается сжато и однозначно: «*Now Sloppy Steve has been dumped like a dog by almost everyone. Too bad.*» 05.01.18.

Нельзя не отметить ставший уже распространенным

в Твиттере прием употребления в тексте прописных букв: «*If the Dow Joans ever falls more than 1000 "points" in a Single day the sitting president should be "loaded" into a very big cannon and Shot into the sun at TREMENDOUS SPEED! NO excuses!*» 25.02.18. / «*We will NOT stand for these vile Democrat smears in law enforcement. We will always stand proudly with the BRAVE HEROES of ICE and BORDER PATROL!*» 06.07.18. Этот прием не только привлекает внимание читателя, но и определенно указывает на бескомпромиссное отношение автора к событию или явлению, которое должно быть обязательно принято аудиторией.

Анализ политического твиттинга показывает также, что блогеры широко используют различные средства диалогизации общения такие, как риторические вопросы, вопросно-ответные формы общения, побудительные конструкции, а также местоимения первого лица единственного и множественного числа. Несмотря на то, что Twitter-коммуникация, в том числе и политическая, осуществляется в формате монолога, пользователи намеренно наделяют свои сообщения чертами диалога, чтобы создать ощущение «реального» общения. Очень часто политики в своих сообщениях задают вопросы, ответы на которые и так очевидны. В качестве примера можно привести сообщение американского экс-президента Д. Трампа от 13 февраля 2021г.: «*So you're saying now democrats want signature verification but not in November??? Ok got it. I wonder what changed???*» Риторическое обращение достаточно широко используется и в русскоязычных твитах. Так, С.М. Миронов пишет в своем Твиттере: «*Повышение пенсионного возраста – позор Правительства и тех депутатов, которые голосовали «за». Как они теперь смогут смотреть в глаза людям? Своим избирателям?»*. 27.09.18. Он обращается к своей аудитории, задавая вопрос, на который, безусловно, знает для того, чтобы привлечь внимание читателей, а также создать атмосферу «живого» общения. Этот же прием использует российский депутат В.В. Жириновский в своем твите от 5 декабря 2018г.: «*ЛДПР настаивает: МРОТ должен составлять 20 тысяч. Мы постепенно добьемся этого. А каким должен быть минимальный доход семьи для жизни в вашем городе?»* Он задает вопрос своей аудитории, стремясь создать ощущение диалога.

Использование побудительных конструкций также является способом диалогизации в твиттинге. Они позволяют политику побудить свою аудиторию к тому или иному действию, что, в свою очередь, создает атмосферу диалога. Рассматривая отношения с Китаем, Д. Трамп пишет: «*.....But if a fair deal is able to be made with China, one that does all of the many things we know must be finally done, I will happily sign. Let the negotiations begin. MAKE AMERICA GREAT AGAIN!*» 04.12. 18. Трамп. В. В. Жириновский: «*Сегодня, в День святого Валентина, желаю всем влюбляться, встречаться, общаться и прожить счастливую жизнь. Не стесняйтесь показывать чувства и берегите лю-*

бовь, это самое важное чувство в нашей жизни, которое может не повториться» 14.02.21.

Неотъемлемой частью диалогизации общения является также использование местоимений первого лица единственного числа (я) и множественного числа (мы). Это позволяет автору подчеркнуть значимость описываемых им событий для него, показать свою заинтересованность, а также создать ощущения единства со своей аудиторией. Рассмотрим в качестве примера твит Д.А. Медведева: «*Я надеюсь, что каждый сегодня придет и проголосует. И внесет свой вклад в развитие нашей политической системы»* 18.09.16. Здесь политик использует личное местоимение первого лица единственного числа «я» и соответствующую ему форму глагола «надеяться» с целью подчеркнуть значимость описываемых событий для него.

С целью привлечения внимания и отстаивания своих политических взглядов, блогеры часто используют в твитах экспрессивные лексические средства такие, как эпитет и гипербола, сравнение, метафора, метонимия, синекдоха, литота, ирония, олицетворение, основанные на взаимодействии предметно-логических и эмоциональных значений. Они не только способствуют подаче информации, но и акцентируют внимание на отношении автора к тем или иным событиям или явлениям. В англоязычных и русскоязычных твитах часто встречаются эпитеты, выраженные употребительными оценочными прилагательными *smart, brilliant, best, talented, exceptional, brave, счастливый, исключительный, замечательный, важный*, которые близки и понятны рядовому читателю. Из Твиттера Д.Трампа: «*An exceptional person will be chosen!*» 06.07.18 / «*Very brave and talented people!*» 08.07.18. В.В. Жириновский пишет в своем твите: «*Сегодня в Москве был замечательный день, солнечно, свежо. Ощущается, что пришла весна: стало теплее, ярче. Мы попрощались с зимой, и кажется, что весной всё станет лучше. Скоро наступит мой любимый месяц — апрель»* 20.03.202.

Наибольшим потенциалом, из всех средств создания образности, обладает метафора. Она уверенно завоевывает позиции в политическом Твиттере, в том числе, придавая убедительность, образность, экспрессивность тексту. Так, накануне президентских выборов Д. Трамп пишет: «*Twitter is getting rid of fake accounts at a record pace. Will that include the Failing New York Times and propaganda machine for Amazon, the Washington Post, who constantly quote anonymous sources that, in my opinion, don't exist - They will both be out of business in 7 years!*» 13.10.20. Д.А. Медведев: «*Администрацию Белого дома накрыла волна прощальной активности»*. Г. А. Зюганов: «*Чего же хотят граждане нашей страны? Отмены моратория на смертную казнь; ужесточения наказания за коррупцию; отмены людоедской пенсионной реформы; отмены ЕГЭ; уменьшения налогового бремени. Все это - справедливые*

требования, которые должны быть немедленно реализованы!» 20.03.21.

Не менее ярким и выразительным экспрессивным лексическим средством, которое часто употребляется в политическом твиттинге, является метонимия. Из твиттера Д. Трампа: «*Could be very soon or not so soon at all! In any event, the United States, under my Administration, has done a great job of ridding the region of ISIS. Where is our "Thank you America?"*» 12.04.18. Таким образом, можно констатировать, что одной из модальностей Твиттер-коммуникации является эмоциональность, которая выражается богатым арсеналом языковых экспрессивных средств.

Еще один тип модальности, характерный для политического дискурса, обусловлен этно- и социокультурной идентичностью автора, то есть его принадлежностью к определенному лингвокультурному сообществу. В данном случае речь идет о модальности культурологической, которая связана с передачей субъективно-оценочного значения, базирующегося на оценке особого рода. Эта оценка дается с позиции ценностных ориентиров, разделяемых представителями той или иной лингвокультуры [3, с. 41]. Так, Лорен Чен пишет в своем твите: «*That's why the participants want the secret history of the 2020 election told, even though it sounds like a paranoid fever dream – a well funded cabal of powerful people, ranging across industries and ideologies, working together behind the scenes to influence perceptions, change rules and laws, steer media coverage and control the flow of information»* 18.02.21.

Культурологическая составляющая политического твиттинга часто становится ведущим фактором во многих ситуациях общения. Текст, в том числе и политический твит, рождается в некоем культурном пространстве и, соответственно, в той или иной степени служит его отражением. А языковые единицы выступают проводниками культурных смыслов [5, с. 160]. Именно языковые единицы передают в тексте культурные контексты, закрепленные в национальной картине мира, которые соответствуют культурно-ценностному пространству определенной лингвокультуры. Таким же образом культурологический аспект политического твиттинга реализуется в языковых единицах, передающих культурно-ценностную информацию, совмещенную со значением языковой единицы, которая порождает культурно-ценностные смыслы. Лингвокультурные знаки помогают читателю интерпретировать текст, поскольку эксплицируют ценностные ориентиры автора текста. Ценность данного пространства обусловлена актуализирующейся за счет культурно-языковых знаков оценкой особого рода — оценкой, которая дается с точки зрения нравственно-эстетических ориентиров членов того или иного лингвокультурного сообщества [2, с. 328]. Соответственно, речь в данном случае должна идти о культурологической модальности, которая предполагает одо-

брительную или неодобрительную оценку, получаемую объектом оценивания, если его образ действия и мыслей совпадает или не совпадает с общепринятыми в обществе культурными ценностями. Так, из Твиттера Д. Трампа: «*There is a Revolution going on in California. Soooo many Sanctuary areas want OUT of this ridiculous, crime infested & breeding concept. Jerry Brown is trying to back out of the National Guard at the Border, but the people of the State are not happy. Want Security & Safety Now!» 14.02.21. Или Г.А. Зюганов пишет: «*Во время дефолта 1998 года, когда распад России казался неизбежным, мы, коммунисты, сформировали правительство Маслюкова-Примакова-Герашенко. Меньше чем за год его работы удалось вытащить страну из пропасти. Считаю, что этот успешный опыт как никогда востребован и сегодня!*» 14.02.21. В обоих твитах речь идет о ситуациях, которые имеют определенную оценку «внутри» соответствующих культурных сообществах, в частности американском и российском.*

Таким образом, лингвокультурные знаки передают смыслы, напрямую связанные с культурно-ценностным пространством лингвокультурной общности, являются тонким и безотказно действующим инструментом воздействия. Передавая ценностные параметры отражения действительности с точки зрения той или иной лингвокультуры, культурологическая модальность способствует выражению субъективно-оценочных смыслов, соотношенных с идеологической позицией автора твита.

Заключение

Проведенное исследование показало, что поли-

тический Твиттер является важной платформой Интернет-коммуникации, а также востребованным коммуникативным пространством, в котором политики и общественные деятели выражают мысли и идеи с целью продвижения своих политических взглядов и влияния на общественно-политические процессы в обществе.

Политические твиты как часть политического дискурса характеризуются всеми присущими ему свойствами. Одной из важнейших характеристик политического твиттинга является его полимодальность, включающая идеологическую, эмоциональную и культурологическую модальности.

Идеологическая модальность выражает оценочные значения, которые базируются на политических взглядах автора твита, выражают идеологически и социально обусловленную ментальность, вербализуются и опосредуются языковыми знаками.

Эмоциональная модальность Твиттер коммуникации усиливает выразительность и убедительность содержания твита и реализуется в тексте экспрессивными языковыми средствами.

Культурологическая модальность, отражая культурное пространство лингвокультурной общности, порождает культурно-ценностные смыслы посредством лингвокультурных знаков и выражает субъективно-оценочные смыслы, в соответствии с идеологической позицией автора твита.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дускаева, Л.Р., Краснова, Т.И. Интенциональность и модализация медиатекста в контексте культуры (опыт обобщения). Политическая лингвистика, 2014. № 3 (49). С. 51–57.
2. Зыкова И.В. Роль концептосферы культуры в формировании фразеологизмов как культурно-языковых знаков. Автореф. ... дис. д-ра филол. наук. М., 2014.
3. Иванова С.В. Дискурсивная адаптация культурно-обусловленных языковых знаков в политическом дискурсе СМИ (на материале массмедийного дискурса США) / Политическая лингвистика, 2017. № 1 (61). С 31-42.
4. Иванова С.В. Культурологическая модальность в политическом медиадискурсе / Журнал Медиалингвистика, 2018. Том 5, № 2, Медиатекст: структура, композиция, векторы обновления. С 199-209.
5. Иванова С.В., Чанышева З.З. Семантика и прагматика языкового знака как драйверы культураности / Вестник РУДН, 2014. Серия «Лингвистика», № 4. С. 153-164.
6. Марьянчик В.А. Аксиологическая структура медиаполитического текста (лингвостилистический аспект). Автореф. ... дис. д-ра филол. наук. Архангельск, 2013.
7. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. Учебное пособие, 3-е издание. М.: Флинта, 2017.
8. Чудинов А.П. Политическая лингвистика. Учебное пособие, 4-е издание. М.: Флинта; Наука, 2012. С. 63–66.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТАТУС ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

Ван Ваньвань

Аспирант, Московский педагогический государственный университет
1456208078@qq.com

STATUS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGE PICTURES OF THE WORLD

Wang Wanwan

Summary: Anthropocentrism of modern linguistics leads to increased interest in the study of the linguistic picture of the world. This article compares the role of Russian and Chinese phraseological units in organizing linguistic pictures of the world, mainly participating in the representation of national concepts. Particular attention is paid to the comparison of the structural, semantic and pragmatic features of Russian and Chinese phraseological units. The sources of material for the analysis are «Ushakov's explanatory dictionary» [10], «The large phraseological dictionary of the Russian language» [9], and «The Russian-Chinese phraseological dictionary» [14].

Keywords: grammatical structure, semantic classification, origin, linguistic picture of the world, comparative method.

Аннотация: Антропоцентризм современной лингвистики обуславливает повышенный интерес к исследованию языковой картины мира. В данной статье сравнивается роль русских и китайских фразеологизмов в организации языковых картин мира, главным образом участие в репрезентации национальных концептов. Особое внимание уделено сопоставлению структурных, семантических и прагматических особенностей русских и китайских фразеологизмов. Материалом исследования послужили «Толковый словарь Ушакова» [10], «Большой фразеологический словарь русского языка» [9], и «俄汉成语词典» [14] (Русско-Китайский фразеологический словарь).

Ключевые слова: грамматическая структура, семантическая классификация, происхождение, языковая картина мира, сопоставительный метод.

Многие лингвисты (Ш. Балли, И.А. Бодуэн де Куртенэ, А.А. Потебня, Л.В. Щерба, Р.О. Якобсон и др.) вслед за немецким филологом В. Гумбольдтом отмечали, что язык имеет связь с культурой, бытом, национальным сознанием народа. «В языке находят свое отражение и одновременно формируются ценности, идеалы и установки людей, то, как они думают о мире и о своей жизни в этом мире, и соответствующие языковые единицы представляют собой «бесценные ключи» к пониманию этих аспектов культуры» [2, с. 8].

Национально-специфическое видение мира можно выявить посредством анализа фразеологизмов, которые являются ярким средством языковой интерпретации действительности, отражая стереотипные для данного языкового коллектива ассоциативно-образные представления. Чтобы глубже проанализировать национально-культурное своеобразие фразеологизмов, принято сопоставлять их образы, возникшие и функционирующие в разных языках и служащие отражением разных культур.

В данной статье вслед за В.В. Виноградовым и Н.М. Шанским мы считаем, что понимание русского фразеологизма как «воспроизводимой в готовом виде языковой единицы, структурно выходящей за рамки слова и имеющий целостное значение, предполагает включение в границы фразеологии большой группы устойчивых образований, от идиом до пословиц и крылатых слов» [4, с.12].

Понятие языковой картины мира (ЯКМ) появилось в 60 гг. XX века. Известная русская исследовательница М.П. Одинцова определяет ЯКМ как «образы мира, запечатленные в семантике языка, взятое в своей совокупности все концептуальное содержание данного языка» [7, с. 28]. Национальная языковая картина мира отражает специфику культуры народа, которая проявляется в языковых единицах разных уровней, которые включают в себя не только лексику, синтаксические конструкции, но и фразеологизмы. Все они являются средствами трансляции знаний, формирующих языковую картину мира. Она существует в ряде разновидностей: в том случае, если объектом лингвокультурологического анализа являются фразеологизмы, говорят о фразеологической картине мира. Она как часть национальной языковой картины, описывает мир посредством ситуаций, закрепленных в образах фразеологизмов. Поэтому во фразеологической картине мира каждый фразеологизм, с одной стороны, выполняет функцию описания реалий окружающей действительности, а с другой – концептуализирует их посредством объединения во фразеологические гнезда, центром которых выступают стержневые компоненты, регулярно повторяющиеся в устойчивых выражениях (например: *в ногах правды нет; правдой сыт не будешь; служить верой и правдой; смотреть правде в глаза; резать правду матку; правдами и неправдами*).

С точки зрения Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова,

фразеологизмы могут отражать специфику национальной культуры следующими способами:

1. «нерасчлененно; комплексно (всеми компонентами вместе)» [1, с. 178]. В этом случае только носитель языка, опираясь на знание своей национальной культуры, может правильно дешифровать представления, положенные в основу фразеологизма, и остающиеся непонятными для иностранцев. Например: фразеологическое выражение человек в футляре характеризует трусливого человека. При этом носитель русского языка легко припомнит хорошо известное произведение А.П. Чехова, которое отражает традиционные представления о данном качестве души человека. Китайский фразеологизм *此地无银三百两* «здесь не закопаны 300 лянов серебра» используется в ситуации, когда человек пытается что-то скрыть, но сам же себя и выдает своими действиями. В основе этого фразеологизма лежит китайская народная притча.
2. «расчленённо (единицами своего состава)» [1, с. 178]. Обычно так проявляются фоновые схемы тех фразеологизмов, стержневой компонент которых содержит экзотизм для иностранной аудитории. Некоторые из таких слов принадлежат к числу безэквивалентных или частичноэквивалентных и наиболее отчетливо реализуются в составе фразеологических сочетаний. В шахматной игре многозначные глаголы ходить, пойти используются в значении «переместить фигуру» (ферзь – одно из названий королевы, самой сильной шахматной фигуры). Ср. ещё: желтая пресса, белый танец; *穿小鞋* надевать тесные туфли – «чинить преграды кому; придираяться; ставить кого в неловкое положение», *三级跳* тройной прыжок – «стремительная карьера; быстрый рост» и т.д.
3. «фразеологизмы могут отражать национальную культуру своими прототипами» [1, с. 179]. Например, прототипы фразеологизмов могут рассказать о стереотипных представлениях носителя русского и китайского языков об окружающей действительности (русские фразеологизмы: дразнить гусей, куры не клюют, брать быка за рога, как баран на новые ворота, как корове седло, волком выть, медвежий угол, Лиса Патрикеевна; китайские фразеологизмы: *柳腰莲脸* ивовая талия, лотосовое лицо – «женщина восхитительной красоты», *搭鹊桥* наводить сорочий мост – «устраивать брачные знакомства»).

Сравнительное исследование русской и китайской фразеологических картин мира позволяет составить более объективное представление о роли фразеологических единиц в их структурно-семантической организации.

Наблюдения российских фразеологов свидетель-

ствуют о том, что русские фразеологизмы обладают такими конститутивными признаками, как семантическая целостность, воспроизводимость, устойчивость, расчлененность структуры и др. Кроме того, они характеризуются яркой образностью эмоциональной и стилистической окрашенностью и широко используются как в устной, так и в письменной речи. Признаки ФЕ в большой степени определяют основные критерии их выделения и классификации: семантическая слитность; структурные особенности; функциональная характеристика.

По степени семантической слитности В.В. Виноградов выделил три типа фразеологизмов: фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания. Н.М. Шанский выделяет также дополнительный вид – фразеологические выражения. Каждый из указанных типов отличается рядом дифференциальных признаков:

1. Фразеологическими сращениями называются такие «семантически неделимые фразеологические обороты, в которых целостное значение совершенно несоотносительно с отдельными значениями составляющих их слов» [11, с.198]. Например, *спустя рукава – лениво, как пить дать – обязательно*.
2. Фразеологические единства – семантически неделимые и целостные единицы, внутренняя форма которых обусловлена целостным образным переосмыслением словесного комплекса – прототипа. Например, *держат камень за пазухой – затаить злобу*.
3. Фразеологические сочетания – «обороты, в которых у одного из компонентов фразеологически связанное значение, проявляется лишь в связи со строго определенным кругом понятий и их словесных обозначений» [8, с. 22]. Например, *потупить взор/голову* (в языке нет устойчивых словосочетаний *потупить руку, потупить ногу*). Глагол *потупить* в значении «опустить» имеет фразеологически связанное значение и с другими словами не сочетается.
4. Фразеологическое выражение – «это устойчивые в своем составе и употреблении фразеологические обороты, которые являются не только семантически членимым, но и состоит целиком из слов со свободным значением» [11, с. 203]: *не все то золото что блестит, любви все возрасты покорны, крутиться как белка в колесе*.

В китайской лингвистике исследования в области фразеологии не выделяется в качестве самостоятельной дисциплины, но интерес к данному разделу всегда был значительным. В китайских журналах были опубликованы ряд статей, «посвященные анализу чэньюй; пословиц и поговорок; афоризмов и сехоуэй (недоговорок – инсказаний; изречений из двух частей: сначала презентует-

ся недоговорка, а затем его раскрытие, раскрытие обыч-но опускается)» [6, с. 7].

В китайском языке фразеологизм или фразеологиче-ская единица обозначается общепринятым термином 熟语 (шуйюй). Как отмечает И.В. Войцехович, китайские фразеологизмы классифицируются «скорее по их про-исхождению и стилистической отнесенности, а не по структурно-семантическим признакам» [4, с. 17]. Так, Ма Гофань выделяет пять основных разрядов фразеологи-ческих единиц:

1. чэньюй – идиома;
2. яньюй – поговорка;
3. сехоуяй – недоговорка-иносказание;
4. гуаньюньюй – привычные выражения;
5. суйюй – поговорка» [13, с. 11].

В данном исследовании мы уделяем пристальное внимание важнейшему классу в системе китайских фра-зеологизмов – чэньюй (идиома).

Чэньюй – «устойчивое словосочетание и/или кра-ткое выражение, в течение многих веков употребляе-мые людьми в готовом виде, небольшие по объему, но с глубоким смыслом» [13, с. 12].

Представляя собой словосочетание или предложе-ние, чэньюй в структурном отношении не равен слову. Однако по своей функции в предложении чэньюй сопоставим со словом, функционирует в языке, как отдельный член предложения. Ср. *中国是俄罗斯患难与共的朋友*: (Китай – друг России, готовый *разделить* с ней *горе и невзгоды*).

Чэньюй, как и русские фразеологизмы, извлекают-ся из памяти в готовом виде, а не создается в процессе общения. Целостное значение чэньюй в большой сте-пени мотивировано значением составляющих его ком-понентов. Например, чэньюй *刻舟求剑* *делать заметки на лодке, чтобы найти (упавший в реку) меч* говорится о человеке, который действует без учета изменившихся обстоятельств. Видно, что значение чэньюй не выво-дится из значений составляющих его компонентов. Как отмечает И.В. Войцехович, «в чэньюй, большинство из которых по теории В.В. Виноградова можно отнести к фразеологическим сращениям или фразеологическим единствам, критерий устойчивости проявляется особен-но наглядно» [4, с. 43].

В основе чэньюй всегда лежит какой-либо образ. На-пример, *抱头鼠窜* *обхватить руками голову и улизнуть подобно крысе*, обр. в знач.: бежать в панике; обратиться в бегство. В китайском языке часто употребляется такое выражение: *трусливый как мышь* (а в русском языке *трусливый как заяц*).

Видно, что чэньюй обладает всеми основными свой-

ствами ФЕ, а именно: сверхсловностью, воспроизводи-мостью, целостностью значения, устойчивостью струк-туры, образностью. Как можно заметить, большинство конститутивных признаков русских и китайских фразеологизмов совпадают.

По мнению И.В. Войцеховича, грамматическая струк-тура чэньюй обычно выражается формулой «определе-ние + подлежащее – определение + сказуемое – опре-деление + дополнение (ОП – ОС – ОД)» [4, с. 23] и ее вариациями. Например, *佛口蛇心* (О – П – О – П) – гово-рить одно, думать другое; на языке медок, а в сердце ледок (букв. «речи Будды, мысли змеи»). В русской куль-туре змея всегда считалась символом зла, ассоциирова-лась с негативными проявлениями природы (Змея под-колотная). В китайской культуре змея является одним из двенадцати священных животных, которые известны как знаки китайского гороскопа. Змея символизирует не только мудрость, счастье и благополучие, но и негатив-ное, злобное, лживое и хитрое начало. Видно, что в чэнь-юй *佛口蛇心* образ змеи имеет отрицательную окраску.

Основываясь на исследованиях В.И. Горелова, чэнь-юй имеет четкую структуру и по способу образования делятся на два вида: параллельной и непараллельной конструкции. Первая группа состоит из четырех морфем-слов. В этой группе широко представлены следующие типы параллелизма, такие, как:

1. параллелизм количественный, т.е. одинаковое число слов;
2. параллелизм лексико-семантический, т.е. сход-ство по лексическому составу;
3. параллелизм грамматический, т.е. аналогичная синтаксическая структура» [5, с. 12].

Например, *否极泰来* – *на смену неудаче приходит удача* (букв. «горькое иссякнет, сладкое придет»). Оба звена и строятся по правилам параллелизма, и основой является грамматическая и семантическая парность. Грамматическая парность проявляется в том, что соот-носимые компоненты фразеологизмов всегда выражают принадлежность к одной и той же части речи и имеет однотипную синтаксическую структуру: во фразеологиз-ме *否极泰来* (горькое иссякнет, сладкое придет) – подл. (сущ.), сказ. (гл.), подл. (сущ.), сказ. (гл.). А семантическая парность заключается в том, что соотносимые слова из разных звеньев входят в одно семантическое поле (или понятийную ассоциацию слова) и образуют семантиче-скую пару: во фразеологизме *否极泰来* первый и третий компоненты (неудачи, удачи) – антонимы в одной и той же понятийной ассоциации; второй и четвертый компо-ненты (иссякать, приходиться) представляют собой также антонимы.

По морфемному составу идиомы второй группы, не-редко представляют собой четырехморфемные фразео-

логические образования. Однако среди них встречаются также идиомы, состоящие из трех или более морфем. Например, *替罪羊* – козел отпущения, т.е. безвинный человек; *铁公鸡* – железный петух, т.е. скупой человек. Следует отметить, что идиомы непараллельной конструкции допускают использование служебных слов. Нередко в их составе встречаются союзы, предлоги, отрицательные частицы. Например, *无所事事* – сидеть без дела, бездельничать (букв. «нет никакого дела»).

Русские фразеологизмы не имеют столь четкой грамматической структуры. У фразеологических сращений она иногда устанавливается с трудом, у фразеологических единств может совпадать со структурой словосочетаний, где главным словом способны выступать существительное, местоимение, глагол, прилагательное, наречие и числительное; у фразеологических сочетаний синтаксическая структура наиболее очевидна, в них легко устанавливаются главное и зависимое слова, в роли которых наиболее часто выступают существительные и глаголы (сущ. + прил.; гл. + сущ. в косв. пад.) [12, с. 66-69]. Фразеологические выражения, главным образом пословицы и поговорки, имеют структуру предложения и могут быть описаны с точки зрения синтаксической модели [12, с. 82].

Национальное своеобразие языковых картин мира обусловлено тем, что в них отразилась специфика национального мировосприятия, закрепившаяся в классической литературе, истории и философии, фольклоре, в частности поверьях, легендах и мифах, часто становившихся источниками фразеологии. К источникам происхождения чэньюй относятся также религиозные учения (особенно буддизм), пословицы и крылатых слов. Например, *苦海无边, 回头是岸* (буквально – море мук безбрежно, поверни голову назад и будет берег). Буддисты считают, что только с помощью отшельничества люди могут избежать метемпсихоза жизни и смерти, достичь того света и выйти из моря мук. И если кто-то хочет достичь того света, то нельзя делать плохие дела, а только нужно совершать добрые поступки. *夸父追日* – «Куа фу гнался за солнцем», обр. в знач.: предпринимать дело свыше своих сил; по мифу о великане Куа фу, который задался целью нагнать солнце, но, томимый солнечной жарой, умер в пути от жажды.

Происхождение русских фразеологизмов также тесно связано с историческими событиями, мифологией, религиозными и суеверными представлениями. Например, фразеологизм *избиение младенцев* заимствован из «Евангелия от Матфея» и означает «жестокую массовую расправу над невинными, беззащитными людьми»; *потемкинская деревня* (из исторического анекдота) – «обман и показной блеск, скрывающий неблагополучие». Довольно богатым источником фразеологизмов являются и фольклор, библия и художественные произведения:

манна небесная (из Библии) – «ожидаемое, жизненно важное, ценное желанное»; *тришкин кафтан* (из басни И.А. Крылова) – «необдуманно исправлять проблему, создавая еще худшую». Небольшая часть русских фразеологизмов заимствовались из других языков: *авгиевы конюшни* (из греческой мифологии) – «О запущенной проблеме, беспорядке в делах и т.д.»; *terra incognita* (с лат. Terra Incognita) – «неизвестная земля».

Как русские, так и китайские фразеологизмы характеризуют предмет или ситуацию с помощью какого-либо образного представления, передающего оценку. Образное представление отражает особенности национальной культуры, так, например, наиболее часто употребляемыми финонимами в составе ФЕ китайского языка являются *бамбук* (символ прямоты, благородства, стойкости, твердости характера), *лотос* (символ высшей чистоты, или о изящной походке), *сосна* (символ долголетия), *слива* (символ сильного и смелого человека), *орхидея* (символ изящества, скромности; о свежем дыхании красавицы), *персик* (символ красоты, здоровья и любви), *фасоль угловатая* (т.е. красная фасоль, символ любви) и др. Например, китайская пословица гласит: *宁可食无肉, 不可居无竹* – благородство и душевная чистота выше всех (букв. лучше еда без мяса, чем дом без бамбука); *松柏之寿* – долголетие сосны и кипариса; *步步生莲* – каждый шаг рождает цветок лотос, обр. в знач.: ходить легко и грациозно; *吐气若兰* – выдыхать ароматом орхидеи, обр. о свежем дыхании красивой молодой женщины; *桃花运* – судьба персика, обр. о наступлении любви; *桃腮杏眼* – щеки как персики, глаза как абрикос обр. в знач.: красивое лицо, прелестная наружность.

В русских фразеологизмах со стержневыми компонентами – зоонимами и фитонимами также заключен коннотативный заряд, используются как элемент метафорического сравнения, образно характеризуя внешность и красоты человека. Например, *очи соколы, брови соболю* (в китайском языке брови, как листья ивы; глаза, как косточки абрикоса – *柳眉杏眼*); лицо, как *воронье яйцо* (в китайском языке лицо напоминает гусиное яйцо – *鹅蛋脸*); *журавлиная шея* (в китайском языке лебединая шея – *天鹅颈*); *осиная талия* (в китайском языке талия как тонкая ива – *腰如细柳*); *походка павлина* (в китайском языке каждый шаг рождает цветок лотоса – *步步生莲*); *грудь Лебедина*; *стройная, как береза* и т.д.

Сопоставительный анализ китайских и русских фразеологизмов позволяет сделать следующие выводы:

1. Русские и китайские фразеологизмы, обладающие общими конститутивными признаками, отражают универсальные закономерности мировосприятия носителей русского и китайского языков, что обуславливает сходство в организации фразеологических картин мира.

2. Анализ русских и китайских фразеологизмов показывает, что в их образовании участвуют стержневые компоненты сходной семантической типологии: зоонимы, фитонимы, религиозная и бытовая лексика.
3. К источникам происхождения обеих языков относятся история, мифы, легенды, религиозные учения (в Китае буддизм, в России православие), литературы (в Китае особенно древние классические литературы, в России особенно художественные литературы), философия, пословицы и т.д.
4. Каждый из двух рассматриваемых нами языков использует свои исконные наименования для соз-

дания той или иной фразеологической картины мира. ФЕ китайского и русского языков отличаются по компонентному составу и образной основе. Разница обусловлена особенностями материальной и духовной культуры китайцев и россиян, их образом жизни, а также со спецификой их национального мышления. Можно сказать, что во многом из-за различия в аспекте климатического условия, исторического фона, религиозного верования, национального мышления этих этносов и сложившихся в нем оригинальных культурно-языковых традиций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Индрик, 2005. – 1038 с.
2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 287 с.
3. Виноградов В.В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины // Труды юбилейной научной сессии ЛГУ. – Л.: 1946. – 190 с.
4. Войцехович И.В. Практическая фразеология современного китайского языка. Учебник / И.В. Войцехович. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 509 с.
5. Горелов В.И. Стилистика современного китайского языка. Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2103. «Иностранный язык». – М.: Просвещение, 1979. – 192 с.
6. Даулет Ф.Н. Языковая картина мира во фразеологии китайского и казахского языков (сопоставительный анализ). – М.: Триумф, 2018. – 258 с.
7. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. – М.: Наука, 1996. – 264 с.
8. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков / А.В. Кунин. - 3-е изд. – Дубна: Феникс+, 2005, – 488с.
9. Телия В.Н. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 784 с.
10. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция. М.: Дом Славянской кн., 2008. – 959 с.
11. Шанский, Н.М. Лексикология современного русского языка. Учеб. Пособие для пед. ин-тов по специальности «Русский язык и литература». – М.: Просвещение, 1972. – 327 с.
12. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка: Учеб. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература». -4-е., изд., испр. и доп. СПб.: – Специальная Литература, 1996. – 192 с.
13. 马国凡. 序言 // 马国凡. 谚语锦集. 内蒙古: 内蒙古人民出版社, 2001, 473 с.
14. 周纪生. 俄汉成语词典[C]. 湖北: 湖北人民出版社, 1984, 722.

© Ван Ваньвань (1456208078@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА МУЖЧИНЫ-ПОЛИТИКА И ЖЕНЩИНЫ-ПОЛИТИКА

Ду Шаньшань

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный
университет
du.shanshan@bk.ru

LEXICO-SEMANTIC AND LEXICO-THEMATIC FEATURES OF THE SPEECH PORTRAIT OF A MAN-POLITICIAN AND WOMEN-POLITICIAN

Du Shanshan

Summary: The image of politicians, constructed in the minds of the public by means of modern media, is incomplete without a speech portrait of a person as a significant element of his political representation. The speech portrait, in turn, is formed on the basis of lexical features, including the semantics and topics of texts addressed to the audience. In this article, the author analyzes the lexical-semantic and lexical-thematic features of the speech portrait of Western politicians, both men and women, in terms of their gender specificity. On the example of public speeches, addresses and debates, general and special features inherent in the semantics and themes of their speech are traced. In conclusion, the author makes an important conclusion about the degree of presence in public speech of «masculine» and «feminine» traits, their use depending on the ultimate goal and semantic content of the speech, the frequency of use and their ratio in male and female political communication, as well as on the main topic speeches of Western politicians.

Keywords: lexical-semantic features, lexical-thematic features, speech portrait, gender, woman-politician, man-politician, image, communicative personality image, political communication, masculine and feminine elements of speech.

Одним из важнейших направлений политической лингвистики на сегодняшний день выступает исследование вектора мышления политиков на основании особенностей их речевой коммуникации. Специфика семантики и тематики речи позволяет конструировать образ политического лидера в сознании граждан, составлять о нем представление, основываясь на коммуникативном имидже личности.

Формирование политического имиджа личности невозможно без внимания к ее речевым особенностям, создающим в сознании общественности представления о соотношении заявлений, сделанных в рамках речевой коммуникации, и их последующей практической реализации. В свою очередь, в зависимости от тех смыслов и тематики, которые составляют основу речевой коммуникации политика, с их реальными проявлениями формируется уровень доверия общественности к по-

Аннотация: Имидж политиков, конструируемый в сознании общественности посредством современных СМИ, неполноценен без речевого портрета личности как значимого элемента ее политической репрезентации. Речевой портрет, в свою очередь, формируется на основании лексических особенностей, в том числе – семантики и тематики текстов, обращенных к аудитории.

В настоящей статье автор анализирует лексико-семантические и лексико-тематические особенности речевого портрета западных политиков, как мужчин, так и женщин, в русле их гендерной специфики. На примере публичных выступлений, обращений и дебатов прослеживаются общие и особенные черты, свойственные семантике и тематике их речи.

В заключении автор делает важный вывод о степени наличия в публичной речи «маскулинных» и «фемининных» черт, их использования в зависимости от конечной цели и смысловой наполненности выступления, частоте употребления и их соотношении в мужской и женской политической коммуникации, а также об основной тематике выступлений западных политиков.

Ключевые слова: лексико-семантические особенности, лексико-тематические особенности, речевой портрет, гендер, женщина-политик, мужчина-политик, имидж, коммуникативный имидж личности, политическая коммуникация, маскулинные и фемининные элементы речи.

литическому лидеру. В этой связи следует согласиться с О.И. Гордеевой, что аудитория склонна воспринимать именно тот образ личности, который воспроизводится современными СМИ и генерируется самим субъектом [2, с. 170]. Речевая коммуникация при этом выполняет функцию трансляции наиболее значимых, ключевых посылов политика, формируя его имидж. Последний, в свою очередь, представляет собой обобщающее, концентрированное представление, транслируемое посредством СМИ аудитории [5, с. 66].

Семантические и тематические особенности текста различны с точки зрения гендерного аспекта его конструирования. Отличия между мужчинами и женщинами в сфере политики проявляются, в первую очередь, в особенностях их речи, без использования которой участие в политической жизни не представляется возможным. Семантика, т.е. смысловое наполнение речи, равно как

и выбор темы коммуникации с аудиторией, имеет гендерную специфику. В комплексе они оказывают прямое влияние на коммуникативное поведение политического лидера как знаковую часть его профессиональной деятельности, что, в свою очередь, представляет собой одно из приоритетных направлений исследований в современной лингвистике. С точки зрения И.А. Стернина, коммуникативное поведение представляет собой систему норм и традиций общения народа, социальной, возрастной, профессиональной и иных групп [7, с. 3]. В этой связи выстраивание контакта коммуникатора с аудиторией в сфере политики представляет собой особенно актуальную область исследования в силу того, что политическая коммуникация сочетает в себе все необходимые компоненты норм и традиций общения: она социально заряжена, обращена к гражданам определенных возрастных и профессиональных категорий, выстраивается сообразно конкретным принципам, основываясь на конечной цели политического воздействия на аудиторию.

Специфику семантических и тематических особенностей лексики политиков целесообразно изучать на конкретных примерах. Однако, следует отметить наличие двух основных гендерных особенностей, присущих политическим выступлениям, а именно:

1. Политический имидж личности предъявляет требования к использованию в речи элементов, присутствующих как мужской, так и женской коммуникации. Это определяется стремлением политика оказать на публику воздействие необходимой глубины и направленности. В свою очередь, резкая смена стиля речевой коммуникации (переход от использования «феминных» конструктов к «маскулинным», и наоборот) способствует реализации гендерного подхода к формированию речевого портрета политика;
2. Использование обращений к аудитории по гендерному принципу (так, призыв может быть осуществлен как к женской, так и к мужской части публики, с соответствующим использованием необходимых языковых средств). В этой связи в речи коммуникатора прослеживается использование с определенной периодичностью разного рода метафор, гендерных стереотипов, характерных стратегий общения и проч. Анализ особенностей лексико-семантического и лексико-тематического речевого портрета женщин-политиков и мужчин-политиков в рамках настоящей статьи будет производиться на примере западных политических лидеров. При этом в основу исследования будет положена система лингвистических средств, часто реализуемая конкретной языковой личностью.

Среди женщин-политиков одной из наиболее ярких фигур, на примере которой можно проследить характерные лингвистические особенности политической

коммуникации, является Хилари Клинтон – значимая фигура американской политической арены, член Демократической партии, кандидат в президенты Соединенных Штатов на выборах 2016 г.

Строгость внешнего образа, и шире – имиджа Хилари Клинтон подчеркивается тональностью ее высказываний, их смысловой наполненностью, стремлением, присутствующим в используемых ею речевых конструкциях, поддерживать образ статусной и влиятельной женщины-политика.

Речевые элементы текстов Х. Клинтон, обращенных к аудитории, напрямую зависят от семантики и тематики ее выступлений. В частности, по поводу возможности получения Ираном доступа к ядерному вооружению, Х. Клинтон позиционировала себя как жесткий и непримиримый политик, готовый идти до конца в случае нарушения соглашений с иранской стороны. Во время своего выступления в Брукингском исследовательском институте в г. Вашингтон Х. Клинтон заявила, что «... следует ожидать, что Иран попытается проверить на прочность будущего президента. Они захотят проверить, насколько далеко они могут зайти, нарушая правила» [4]. В свою очередь, на встрече с главой МИД России С. Лавровым Х. Клинтон отмечала, что «Иран имеет право на развитие мирной ядерной энергетики, но не имеет права на обладание ядерным оружием» [3]. Употребление нескольких модальных глаголов политиком в рамках одного высказывания придает речи Х. Клинтон убедительный, повелительный характер. Кроме, того предложения с синтаксической структурой, используемые Х. Клинтон, являются легкими для восприятия аудиторией.

В речи политика сплетаются лингвистические особенности женской и мужской коммуникации, позволяющие ей оказывать необходимое влияние на публику, расставлять смысловые акценты. В ряде случаев тональность текстов, основной тематикой которых являются политические и экономические вопросы, намеренно усиливается за счет использования «мужских» агрессивных метафор. Характерным примером тому могут служить дебаты бывшего президента Соединенных Штатов – Б. Обамы с Х. Клинтон в Южной Каролине, в рамках которых последняя использовала преднамеренно агрессивную лексику. В частности, по сообщениям «The Wall Street Journal», Б. Обама в рамках дебатов начал такую словесную перепалку с Х. Клинтон, предъявив ей обвинение в том, что она изначально не включила малооплачиваемых и безработных рабочих в свое предложение по стимулированию американской экономики, что их дальнейший диалог перешел на крик: «Hard feelings between the two boiled over at the podium after weeks of campaign sniping between the camps over mostly trivial matters. Mr. Obama, a U.S. senator from Illinois, started the fusillade by accusing Mrs. Clinton, a New York senator,

of initially failing to include low-wage and unemployed workers in her economic stimulus proposal. As tempers between the two candidates rose and they began shouting over each other, moderator Wolf Blitzer of debate sponsor CNN pleaded for calm» [13]. Эти дебаты вошли в историю как самые жестокие президентские дебаты сезона.

Высказывания Х. Клинтон в рамках дебатов в дальнейшем развивались в интервью, в частности, в том, которое она дала журналу «Atlantic» в августе 2014 г. Политик, подчеркнув, что ее критика в адрес Б. Обамы не имеет какого-либо личного подтекста, резко осудила его внешнеполитический курс, в особенности – расплывчатость и простоту его формулировок. По словам политика, «... Великим державам нужны организующие принципы, а не «не делай глупостей» [9]. По словам Х. Клинтон, принцип, обозначенный Б. Обамой не способен был сплотить граждан и привести страну к лучшему будущему.

Главной семантической особенностью речи Х. Клинтон, в данном случае, являлось представление политических действий Б. Обамы в невыгодном свете. Выступление Х. Клинтон было построено на противопоставлении: возвеличивании собственной политической линии, и, одновременно, принижении внешнеполитического курса Б. Обамы. В этой связи, как дебаты с Б. Обамой, так и интервью Х. Клинтон наглядно демонстрируют, что далеко не всегда речевой портрет женщины-политика характеризует уступчивость, а мужчины-политика – агрессивные метафоры.

Также следует отметить, что по данным некоторых исследователей мужчины-политики не склонны дослушивать высказывания политических оппонентов-женщин до конца, вне зависимости от их тематики и смысловой нагрузки [12, с. 40]. Дебаты Б. Обамы с Х. Клинтон подтверждают обратное: агрессивная, уничижительная лексика женщины-политика, обвинения в адрес своего оппонента, отнюдь не вызвали желания у Б. Обамы перебить речь Х. Клинтон.

Наряду с «маскулинными» чертами, присутствующими в лексике Х. Клинтон, ее речи свойственны также «фемининные» черты. В частности, в языке женщины-политика достаточно часто встречаются лексико-грамматические эвфемизмы – особые речевые конструкции, призванные смягчить высказывание. Для речи Х. Клинтон характерно использование таких речевых элементов, как well (что ж), I mean (хочу сказать) и I think (думаю) и проч.

Несмотря на то, что понятие политического эвфемизма не является устойчивым, в лингвистике оно применяется достаточно широко. Существующие в науке дефиниции политического эвфемизма позволяют отличать его

от эвфемизмов других видов. Их суть сводится к тому, что политический эвфемизм представляет собой смягчение или искажение неприятных аудитории фактов в тексте [8, с. 36-37].

В более узком смысле политические эвфемизмы следует понимать как конструкции, используемые в речи политиков для замены табуированных слов и выражений, в рамках конкретного этапа исторического развития общества, во избежание неприятных последствий в результате оскорбления чувств объекта коммуникации, либо воздействия на мнение общественности. В этой связи, политические эвфемизмы являются характерной лексико-семантической особенностью речи как женщин, так и мужчин-политиков.

Речевому портрету Х. Клинтон также свойственно использование политических эвфемизмов. Так, в своем выступлении на митинге в 2013 г. в Нью-Йорке она заявила: «And you know — In all of the states, you voted because you wanted a leader who will stand up for the deepest values of our party...» [14] / «Вы знаете, во всех штатах вы голосовали за сильного лидера, который будет защищать ценности нашей партии...». Таким образом, говоря о результатах голосования, Х. Клинтон прямо не называла политика, победившего на выборах.

Тематика выступлений Х. Клинтон наилучшим образом прослеживается на материалах ее предвыборной программы. К ней относится промышленная, миграционная и социальная политика, вопросы вооружения, налоги, образование и торговля. Начиная свое выступление, Х. Клинтон часто использует вводные конструкции, к числу которых относились такие, как «I think», «Well» и проч. Это позволяет политику, приступая к освещению социально-значимых проблем в своем выступлении, сосредоточить внимание аудитории на своей речи, подготовить ее к восприятию актуальной информации, которую она хотела бы донести до граждан. Наряду с Х. Клинтон, лексико-семантические и лексико-тематические особенности женщин-политиков на западе целесообразно рассмотреть на примере речевого портрета экс-госсекретаря США Кондолизы Райс. Она являлась второй женщиной после Мадлен Олбрайт, занявшей этот пост. Аналогично Х. Клинтон, в своих выступлениях она успешно сочетала как мужские, так и женские лексические особенности, при этом используя способ резкой смены гендерного стиля речи, о котором говорилось выше. Выступление К. Райс во время ее визита в Азию было тематически и семантически наполнено мужской лексикой. Конструкция выступления также была выстроена логично, последовательно. Обозначив цель своего визита, политик сразу перешла к детальному разъяснению содержания своей программы по пунктам: «The purpose of my trip is to rally the support of our friends and allies in Northeast Asia for our comprehensive strategy» [1,

с. 247] / «Цель моей поездки — заручиться поддержкой наших друзей и союзников в Северо-Восточной Азии, чтобы совместными усилиями строить нашу дальнейшую стратегию». Четкое определение цели и задач своего визита свидетельствует о доминировании «мужских» стратегий в построении высказываний.

Для публичных выступлений К. Райз, аналогично Х. Клинтон, характерно обилие употребления вводных конструкций, которые позволяют политическому оратору, какой бы ни была коммуникация по своему содержанию, выиграть дополнительное время для обдумывания следующей фразы. В этой связи, можно сделать вывод, что это данный прием политической коммуникации является наиболее распространенным и часто используемым западными женщинами-политиками. В речи Кондолизы Райс встречаются такие вводные конструкции, как «From that day on», «I know too» и др. Необходимо также отметить, что они служат своего рода «мостиками», логическими связками между предшествующей темой в рамках выступления и той, к которой политик намерен перейти. Это позволяет также создать условия для более легкого восприятия аудиторией новых смысловых блоков информации.

Лексико-тематической особенностью речи К. Райс является частое обращение к «мужским» темам: войны, защиты других стран, угрозы национальной безопасности и проч. При этом для каждой из микротем выступления характерна логическая структура и последовательность. Помимо этого, семантика речи К. Райз рассчитана на воздействие на эмоциональную сферу слушателей, пробуждение в них чувства патриотизма, любви к своей родине, гордости за Соединенные Штаты. В патриотическую канву выступления политиком умело вплетаются темы и проблемы внутривнутриполитической жизни, которые, на ее взгляд, требуют своевременного решения: «More than at any other time in history, greatness is built on mobilizing human potential and ambition. We have always done that better than any country in the world. People have come here from all over because they have believed our creed of opportunity and limitless horizons. ... We need immigration laws that protect our borders, meet our economic needs, and yet show that we are a compassionate nation of immigrants» [17] / «Более, чем когда-либо в истории, <американское> величие основано на мобилизации человеческого потенциала и амбиций. Мы всегда делали это лучше, чем любая другая страна в мире. Люди приезжали сюда отовсюду, потому что они поверили нашему кредо возможностей и безграничных горизонтов. ... Нам нужны иммиграционные законы, которые защищают наши границы, отвечают нашим экономическим потребностям и, в то же время, показывают, что мы нация, страдающая иммигрантам».

При этом в тематике выступления К. Райз для RNC

(Национального комитета Республиканской партии), о чем свидетельствует стенограмма, преобладают сверхпатриотические идеи, намеренно акцентируется внимание аудитории на американской исключительности по сравнению с любой другой страной мира: «After all, when the world looks to America, they look to us because we are the most successful economic and political experiment in human history. That is the true basis of American exceptionalism» [17] / «В конце концов, когда мир смотрит на Америку, они смотрят на нас, потому что мы - самый успешный экономический и политический эксперимент в истории человечества. Это истинная основа американской исключительности». Представляется, что подобные заявления в публичном выступлении нуждаются в фактическом подкреплении, о котором К. Райз, вероятно, имеет представление, но не обнаруживает его.

Несмотря на то, что семантическое наполнение выступления К. Райз имеет по преимуществу «маскулинный» характер, в нем прослеживается стремление политика к смене основного вектора повествования: к проблемам войны, патриотизма и проч. она переходит после рассмотрения не менее значимых экономических вопросов. Это дополнительно доказывает тесную взаимосвязь освещаемых проблем в ее выступлении. Если лексико-семантической особенностью политической составляющей выступлений К. Райз являются продуманные метафоры, призванные оказать глубокое воздействие на сознание личности, в рамках освещения экономических вопросов политик чаще придерживается стандартных выражений: «Then, in 2008, the global financial and economic crisis would stun us. And it still reverberates as we deal with unemployment and economic uncertainty and bad policies that cast a pall over an American economy and a recovery that is desperately needed at home and abroad» [17] / Затем, в 2008 году, мировой финансово-экономический кризис оглушит нас. Это все продолжает проявляться, когда мы имеем дело с безработицей, экономической неопределенностью и непродуманной политикой, что создает завесу над американской экономикой и восстановлением, отчаянно необходимым на родине и за границей».

В свою очередь, анализ лексико-семантических и лексико-тематических особенностей в речи мужчин-политиков в рамках настоящей статьи будет производиться на примере текстов выступлений Б. Обамы – 44-ого президента Соединённых Штатов Америки, переизбранного на второй президентский срок в 2012 г., который завершился 20 января 2017 г. Выбор политика определяется связью, которая прослеживается в результате анализа и сопоставления его выступлений с текстами речей Х. Клинтон. Несмотря на осуждение последней внешнеполитического курса Б. Обамы, оба политика в лексике используют сходные приемы, определяющие особенности ее семантики, а именно – эвфемизмы. Во многом это было обусловлено стремлением Б. Обамы занять пост президента и скрыть определенные моменты в

своих публичных выступлениях, которые могли быть неприятны народу Америки, сделав при этом акцент на его дальнейшем благополучном развитии.

Тексты речей Б. Обамы изобилуют примерами политических эвфемизмов в современной лингвистике. Б. Обама, прямо не обозначая вопрос расового и гендерного равенства граждан Соединенных Штатов, неоднократно пытается поднять его «завуалировано», при помощи намеков. В частности, в речи, которая была произнесена Б. Обамой в период выборов в 2012 г. семантика его выступления приобрела еще более яркую окраску в силу крайней степени сравнений, производимых бывшим президентом США: «Неважно, черный ты или белый, латиноамериканец, азиат или коренной американец, молодой или старый, богатый или бедный, дееспособный, инвалид, гей или натурал» [16]. При этом содержательный посыл речи Б. Обамы был призван вселить уверенность в сердцах американцев относительно будущего процветания не только их страны, но и лично каждого гражданина вне зависимости от обстоятельств.

Наряду с этим, эвфемизмы, к которым прибегает Б. Обама, обладают универсальностью, консолидирующим воздействием на аудиторию. Несмотря на полярность сравнений, которые использовал бывший президент, он апеллировал к многонациональности Америки, подчеркивал равенство в правах всех ее граждан без исключения.

Значимо использование Б. Обамой политических эвфемизмов в отношении физических возможностей граждан. Для людей, имеющих определенные отклонения в развитии, инвалидность и проч., велико значение акцента, сделанного бывшим президентом, на равенстве их возможностей вне зависимости от физических недостатков [16].

Это, в частности, определяет лексико-тематические особенности речевого портрета Б. Обамы. В то время как для его предшественника Дж. Буша основной темой публичных выступлений являлась борьба с внешней угрозой, Б. Обама склонен сосредотачиваться на внутренних проблемах страны, в частности, на борьбе с несовершенством курса в области экономики и политики, интригах в Конгрессе, уходе администрации от ответственности за свои действия, усовершенствовании работы систем образования и здравоохранения и проч. При этом поли-

тика Кабинета Б. Обамы также выстраивается на основе принципов равенства. Политик призывает учиться на своих ошибках и всем гражданам быть ответственными за будущее Америки [10, с. 78].

Несмотря на то, что прямо Б. Обама не заявляет о кризисных явлениях в американской экономике, он призывает граждан страны к активным действиям. Тематика призыва, необходимости учитывать ошибки прошлого во имя лучшего будущего характерна для речей Б. Обамы, в частности, для его инаугурационного выступления: «An economic recovery has begun. America's possibilities are limitless, for we possess all the qualities that this world without boundaries demands: youth and drive; diversity and openness; an endless capacity for risk and a gift for reinvention. My fellow Americans, we are made for this moment, and we will seize it – so long as we seize it together» [15] / «Начался экономический подъем. Возможности Америки безграничны, поскольку мы обладаем всеми качествами, которые требует этот мир без границ: молодостью и энергией; разнообразие и открытость; бесконечная способность к риску и подарок для переосмысления. Мои сограждане-американцы, мы созданы для этого момента, и мы воспользуемся им – пока мы воспользуемся им вместе». Подводя итоги, следует отметить, что рассмотрение лексико-семантических и лексико-тематических особенностей речевого портрета известных западных женщин-политиков и мужчин-политиков позволило прийти к выводу о наличии общих и отличных черт в реализуемых ими подходах к построению коммуникации.

В частности, женщинам-политикам в большей степени свойственна резкая смена семантики, переходы из одной предметной области выступления к другой, а также сочетание как «маскулинных», так и «фемининных» элементов в речи. Лексика мужчины-политика не имеет «фемининных» черт, равно как и резких переходов, смены смысла.

При этом тематика выступлений как женщин, так и мужчин-политиков является сходной, касающейся значимых для Соединенных Штатов вопросов внутренней и внешней политики. Она призвана воздействовать на эмоциональное состояние аудитории, обращена к чувству патриотизма граждан, гордости за свою страну, исходит из факта многонациональности американского народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арустамян Р., Макурина М.А., Пирожкова И.С. Проявление гендерных особенностей в политическом дискурсе // Политическая лингвистика. 2016. 6 (60). – С. 244-249. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-gendernyh-osobennostey-v-politicheskom-diskurse> (дата обращения: 18.04.2021).
2. Гордеева О.И. Политический имидж в избирательной кампании // Технология и организация выборных кампаний. Зарубежный и отечественный опыт. – М., 1993. – С. 158-171.

3. Иран не имеет права на ядерное оружие – Хиллари Клинтон // РИА НОВОСТИ. 13.10.2009. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://ria.ru/20091013/188720903.html> (дата обращения: 18.04.2021).
4. Клинтон заявила о необходимости наказать Иран в случае нарушения ядерного соглашения // Служба новостей «Голоса Америки». 15.09.2015. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://www.golosameriki.com/a/clinton-vows-penalties-for-iran-for-any-nuclear-violations/2954968.html> (дата обращения: 18.04.2021).
5. Почепцов Г.Г. Имидж: от фараонов до президентов: строительство воображаемых миров в мифе, сказке, анекдоте, рекламе, пропаганде и публичных речах. – Киев: АДЕФ-Украина, 1997. – 328 с.
6. Саурбаев Р.Ж., Шагбанова Х.С. Речевые стратегии политического новостного дискурса на материале британской прессы: монография. – М.: Новый индекс, 2020. – 104 с.
7. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. – Воронеж: «Гарант», 2000. – 27 с.
8. Фисенко В.В. Использование эвфемизмов как способ манипуляции в политическом дискурсе // Вестник ЛНУ им. Тараса Шевченко. 2010. № 20 (2007). Ч. 1. – С. 36-41.
9. Хиллари Клинтон: критику в адрес Обамы не надо считать личными нападениями // ТАСС. 13.08.2014. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/1376722> (дата обращения: 18.04.2021).
10. Шустова Е.В. Дискурс Барака Обамы: приемы и образы // Политическая лингвистика. 2010. № (2) 32. – С. 77-91.
11. Barack Obama's Inaugural Address // New York Times. Jan. 20, 2009. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://www.nytimes.com/2009/01/20/us/politics/20text-obama.html> (дата обращения: 18.04.2021).
12. Borisoff D., Merrill L. The Power to Communicate: Gender Differences as Barriers. — Illinois: Prospect Heights, 1998. – 151 p.
13. Cooper C., Chozick A. Clinton, Obama Exchange Harsh Words In South Carolina Debate // The Wall Street Journal. Jan. 22, 2008. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://www.wsj.com/articles/SB120096613305305235> (дата обращения: 18.04.2021).
14. Hillary Clinton's remarks at a rally on Tuesday in New York City. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/democrats/2073000/Hillary-Clintons-speech-Full-text.html> (дата обращения: 18.04.2021).
15. President Barack Obama's inaugural address – full text. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://www.theguardian.com/world/2013/jan/21/barack-obama-2013-inaugural-address> (дата обращения: 18.04.2021).
16. Read the Full Transcript of President Barack Obama's Farewell Speech // TIME. Jan. 10, 2017. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://time.com/4631007/president-obama-farewell-speech-transcript/> (дата обращения: 19.04.2021).
17. Transcript of Condoleezza Rice speech at the RNC // Fox News. August 29, 2012. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://www.foxnews.com/politics/transcript-of-condoleezza-rice-speech-at-the-rnc> (дата обращения: 18.04.2021).

© Ду Шаньшань (du.shanshan@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЛЕДЫ ОГРАНИЧЕННОГО МНОЖЕСТВЕННОГО ЧИСЛА В СТРУКТУРЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ РУТУЛЬСКОГО ЯЗЫКА

TRACES OF THE RESTRICTED PLURAL IN THE NOUN STRUCTURE OF THE RUTUL LANGUAGE

M. Ibragimova

Summary: The article formulates the general provisions resulting from the analysis of nouns with limited plural affixes in the dialects of the Rutul language in order to clarify the diachronic scenarios and the prospects for the development of the grammatical category of numbers in them. It is revealed that the absence in the speech of native speakers Rutul language nouns, as opposed to forms of limited and unlimited plural simultaneous phase and parallel operation of complicated and simplified system of declension of nouns, some plural verify the simplification process once complex numbers in the dialects of the studied language.

Keywords: Rutul language, plural, limited plural, Borch-Khnov dialect, Ihref dialect, Muhrek dialect, Shinaz dialect.

Ибрагимова Мариза Оглановна

Д.филол.н., доцент, в.н.с., Институт языка, литературы и искусства Дагестанского федерального исследовательского центра РАН (г. Махачкала), mariza71@mail.ru

Аннотация: В статье сформулированы общие положения, явившиеся результатом анализа имен существительных с маркерами ограниченного множественного числа в диалектах рутульского языка с целью выяснения диахронических сценариев и перспектив развития в них грамматической категории числа. Выявлено, что отсутствие в речи носителей рутульского языка существительных, противопоставленных формами ограниченного и неограниченного множественного числа, на синхронном этапе и параллельное функционирование осложненной и упрощенной систем склонения некоторых существительных множественного числа верифицирует процесс упрощения некогда сложной категории числа в диалектах исследуемого языка.

Ключевые слова: рутульский язык, множественное число, ограниченное множественное число, борчинско-хновский диалект, ихрекский диалект, мухрекский диалект, шиназский диалект.

При анализе существительных множественного числа в рутульском языке, относящемся к лезгинской группе нахско-дагестанской языковой семьи, обращает на себя внимание ряд лексем ограниченного множественного числа, обозначающих, за редким исключением, парные предметы и образующихся путем прибавления сложных аффиксов: **-аб-ыр:** убр-аб-ыр «уши», хыл-аб-ыр «руки», гъил-аб-ыр «ноги», тлул-аб-ыр «пальцы», ул-аб-ыр «глаза», тлутл-аб-ыр «грудь», кыл-аб-ыр «передние конечности животных»; **-аб-ар:** дид-аб-ар «отцы, отец и его родственники», нин-аб-ар «матери, матери и их родственники».

Посредством присоединения аффикса **-аб-ыр** образуется форма мн. числа кьул-аб-ыр «головы» от лексемы кьул «голова», не имеющей семантику парности. В форме плюралиса нескольких лексем, не имеющих семантику парности, также выделяются сложные аффиксы -уб-ыр, -ыб-ыр: кьул «доска» – кьул-уб-ыр, тлул «прут» – тлул-уб-ыр, дур «имя» – дурубыр, гыр «миска» – гыр-ыбыр.

Г.Х. Ибрагимов связывает наличие этого сложного форманта в структуре парных существительных с имевшим место в языке этимологически ограниченным множественным числом [1974, с. 85]. По словам исследователя, «Структурный анализ указанных лексем позволяет полагать, что -аб- в форме мн. числа этих лексем является не фонетическим наращением, а самостоятельным формантом, когда-то имевшим определенную морфо-

логическую функцию... В плане статикеи -аб- в структуре форманта множественности (-аб-ыр < аб-быр) является избыточным... Удовлетворительное объяснение природы -аб в структуре форманта множественности -аб-ыр содержится в семантике лексем. Все эти имена (ул «глаз», хыл «рука», гъил «нога», убур «ухо», тлутл «сосок/грудь») являются названиями парных частей тела, что позволяет этимологически квалифицировать этот -аб- как формант двойственного (или ограниченного мн.) числа» [Ибрагимов, 2004, с. 52-53].

В мухадском диалекте сохранились застывшие формы ограниченного множественного числа в устойчивых сочетаниях, в благопожеланиях и проклятиях:

хыл-аб ле-ø-шун
рука-IN.PL <III, IV.PL> взять-MASD
«сделать омовение»

гъил-аб - хыл-аб ари хихъи-ø-хъин
рука-IN.PL – нога -IN.PL внутрь-ADV <III, IV.PL>
вложить-MASD
«собираться»

Гъил-аб – хыл-аб сагъ й-ишихъ
рука-IN.PL – нога -IN.PL здоровы III,IV.PL-пусть
будут-IMP
ноги-руки здоровы будут пусть (благопожелание)

ул-аб-аа быркъа й-ишихъ
глаз-IN.PL-IN.ES/IN.LAT слеп I-пусть будет-IMP
пусть ослепнет (проклятие)

убр-аб хуляхды йимаьл
ухо-IN.PL длинный осёл
об упрямом человеке

При этом проклятие с лексемой *убрабыр* «уши», имеющей форму ограниченного множественного числа, *убрымаа быше йишихь!* (букв. «из ушей оглохнет пусть») используется в рутульском языке в усеченной форме, без показателя ограниченного мн. числа. В бытовой речи возможно употребление обоих вариантов:

убры-м-а баьмбаьк ихьяь
ухо-OBL.PL-IN.ES/IN.LAT вата IV-вложи-IMP
в уши вату положи

убр-аб-ыр-м-а баьмбаьк ихьяь
ухо-IN.PL-PL-OBL.PL-IN.ES/IN.LAT вата IV-вложи-IMP
в уши вату положи

В контексте описания семантики ограниченного множественного числа интересна лексема *эбыр* «подковы», имеющая параллельные формы косвенной основы во мн. числе: *эгмыклаа* «из-под подков» (форма контэлатива неограниченного мн. числа) // *эгелмыклаа* (форма контэлатива ограниченного мн. числа, употребляемая при характеристике всех четырех подков на копытах одной лошади).

Къамчиклаа гивирчере,
плеть-CONT.EL <III>уворачиваясь-CONV
От плети уворачиваясь,

Эгелмыклаа *цлай кийчере,*
подкова-OBL-OBL.PL-CONT.ELогонь<IV> отскаки-
вая - CONV
Из-под подков искрами сверкая,

ЙикI гъавыдаа хьюь лийчере,
сердце-ABS воздух-AD.EL вперед-ADV <IV>летя-
CONV
Сердцем по небу (воздуху) летя,

Сувшур а йигит гъад йиван.
<III>мчась-CONV есть джигит-ABS находящийся-
PART конь-ABS
Мчится джигита несущий конь. (Бийизат Рамазанова)

С. М. Махмудова считает формы рутульского языка *хылаб* «руки», *гъылаб* «ноги», *убраб* «уши», *нинаб* «матери», *дидаб* «отцы», *тлылаб* «пальцы», *улаб* «глаза» архаичными формами множественного числа, которые затем присоединили агглютинирующие суффиксы [2001, с. 26]. Относительно структуры форм плюралиса исследователь отмечает, что «Суффикс *-бар* с тематическим *-а* удалось зафиксировать в двух случаях: *нин* 'мать' – *нин-а-бар*, *дид* 'отец' – *дид-а-бар*» [Махмудова, 2001, с. 19]. В отличие от С. М. Махмудовой, в формах *нинабар* «матери», *дидабар* «отцы» мы выделяем инфиксальный маркер плюралиса *-аб-* и постфиксальный маркер *-ар*. Подобное структурирование верифицируется наличием в рутульском языке устойчивых выражений, сохранивших

формы ограниченного множественного числа с инфиксальным показателем *-аб-*: *убраб хуляхды йимаьл* «осел с длинными ушами» (об упрямом человеке), *хылаб лешун* «сделать омовение» (букв. руки взять) и др.

Наличие подобных форм зафиксировано и в других диалектах рутульского языка. Так, противопоставление двойственного и множественного чисел, по свидетельству Г.Х. Ибрагимова, сохраняется в ихрекском диалекте рутульского языка: *хыл-аб – хыл-аб-ыр* «руки» [1978, с. 201].

К.Э. Джамалов и С.А. Семедов отмечают, что в ихрекском диалекте «названия некоторых парных предметов образуют множественное число посредством сложного форманта *-аб-ыр*, например: (глаз) *ул – ул-аб-ыр*, (рука) *хыл – хыл-аб-ыр*, (нога) *гъыл – гъыл-аб-ыр*, (ухо) *убур – убр-аб-ыр*» [2006, с. 428].

В шиназском диалекте рутульского языка также имеет место параллельное употребление форм множественного и ограниченного множественного числа:

Гъиширы зы бырджбыр ахтармиш гъаъара,
Чыкара улабаа саъ нагъв савъад, зар. (Шиназ Эзерчи).
Осталось мне долги считать,
Поневоле из глаз слезы проливая, деньги.

Специфичен этот сложный аффикс множественности в хновском говоре – в нем отсутствует финальный *-р*: *хыл-аб-ы* «руки», *гъыл-аб-ы* «ноги», *тлыл-аб-ы* «пальцы», *ул-аб-ы* «глаза», *кыл-аб-ы* «передние конечности животных».

Различия наблюдаются и при склонении описанных выше существительных:

Мухадский диалект

NOM – нин-аб-ар «матери»	ул-аб-ыр «глаза»
ERG – нин-аб-а(р)-ш-еул-аб-ыр-м-ыра	
GEN – нин-аб-а(р)-ш-ды	ул-аб-ыр-м-ыд
DAT – нин-аб-а(р)-ш-ис	ул-аб-ыр-м-ыс

Парадигма склонения этих слов в хновском говоре демонстрирует структуру падежных форм, в которой в косвенных падежах отсутствует наращение *-аб*, что вместе с отсутствием финального *-р* в номинативе и во всех остальных падежах существенно упрощает склонение существительных ограниченного множественного числа.

Хновский говор

NOM – хыл-аб-ы «руки»	ул-аб-ы «глаза»
ERG – хыл-а-м-ыра	ул-а-м-ыра
GEN – хыл-а-м-ыд	ул-а-м-ыд
DAT – хыл-а-м-ыс	ул-а-м-ыс и т.д.

Улаб быркь гаъакъыр, тлылаб фадиклии,
Бахт угълуукур, кликлецI лошур дугъургъа (Курбанов Сакит)
букв. Глаза ослепив, пальцы прищемив,
Счастье отвергнув, трость взяв, ходят.

Мы полагаем, что склонение этих слов в хновском говоре отражает перспективы, ожидающие склонение слов в ограниченном множественном числе в других ареальных единицах рутульского языка и в цахурском языке [Ибрагимова, 2020, с. 94]. Доказательством этому может послужить появление параллельных форм склонения (осложненной и упрощенной) существительного мн. числа *убрабыр* «уши» в мухадском диалекте:

Мухадский диалект

NOM – убр-аб-ыр «уши»

ERG – убр-аб-ыр-м-ыра убр-ы-м-ыра

GEN – убр-аб-ыр-м-ыд убр-ы-м-ыд

DAT – убр-аб-ыр-м-ыс убр-ы-м-ыс и т.д.

С. М. Махмудова считает, что в подобных словах «приспособление аффикса *-р-* для передачи семантики множественности стало заключительной попыткой отразить семантику множественности» [2001, с. 26]. Возможно, исторически рутульский язык развивался по пути осложнения структур имен, но на современном этапе говорящие стремятся к упрощению словоформ.

М.Е. Алексеев предполагает такой сценарий развития, «когда старая форма множественного числа, вытесненная новой, приобретает значение единственного, в то время как исконная сингулярная основа утрачивается» [Алексеев, 2003, с. 178]. Подтверждением этой гипотезе могут служить приводимые им когнаты лексемы «седло» на лезгинских языках: лезг. *пур-ар*, таб. *пурп-йир*, агул. *пур-ар*, рут. *пан-ра* [Там же, с. 179].

Мы включаем в этот ряд и лексему *сыл-аб* «зуб» – *сыл-аб-ыр*, полагая, что в рутульском языке современная сингулярная основа *сыл-аб* «зуб» содержит компонент *-аб*, характерный для слов ограниченного множественного числа (*гылаб* «ноги», *хылаб* «руки»), сохранившихся в устойчивых выражениях, со временем форма ограниченного мн. числа стала восприниматься как сингулярная и к ней присоединяется аффикс множественности *-быр*. Когнаты из диалектов рутульского языка и род-

ственных языков (ихр., мюхр. и шин. д. *сыс*; будух.: *сил – сил-имер//сил-имбер//сил-ибер*, крыз. *сил* «зуб» – *сил-им*, цах. *сили* – *сили-бы*), имеющие односложную структуру, также служат доказательной базой.

Таким образом, в рутульском языке и его диалектах последовательно выявляются следы ограниченного множественного числа, формы которого образованы присоединением сложных аффиксов, первая часть которых отражает семантику ограниченного множественного числа, вторая – семантику неограниченного множественного числа.

Тот факт, что застывшие формы ограниченного множественного числа сохранились во всех диалектах в составе устойчивых сочетаний, благопожеланий, проклятий, позволяет говорить об активном функционировании этой категории на более глубоком хронологическом уровне. Отсутствие в речи носителей рутульского языка существительных в форме ограниченного мн. числа на синхронном этапе его развития и параллельное функционирование осложненной и упрощенной систем склонения существительных мн. числа верифицирует процесс упрощения некогда сложной категории числа в диалектах исследуемого языка.

Список условных сокращений

ABS – абсолютив, ADV – наречие, AD.EL – адэлатив, CONT.EL – контэлатив, CONV – деепричастие, DAT – датив, GEN – генитив, ERG – эргатив, IMP – императив, INES/INLAT – инэссив/инлатив, INF – инфинитив, IN.PL – инфиксальный показатель ограниченного множественного числа имен существительных, PL – показатель множественного числа, OBL.PL – детерминатив косвенной основы множественного числа, PART – причастие, I, II, III, IV – номер класса, агул. – агульский язык, будух. – будухский язык, ихр. – ихрекский диалект, крыз. – крызский язык, лезг. – лезгинский язык, мюхр. – мюхрекский диалект, рут – рутульский язык, таб. – табасаранский язык, шин. – шиназский диалект, цах. – цахурский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев М.Е. Сравнительно-историческая морфология нахско-дагестанских языков. Категории имени. – М.: Academia, 2003. 264 с.
2. Джамалов К.Э., Семедов С.А. Краткий грамматический очерк рутульского языка.// Рутульско-русский словарь (ихрекский диалект). – М.: Экон-Информ, 2006. 466 с.
3. Ибрагимов Г.Х. О многоформантности множественного числа имени существительного в восточно-кавказских языках (на материале рутульского, цахурского, крызского и будухского языков) // ВЯ, 1974.- № 3.
4. Ибрагимов Г.Х. Рутульский язык. – М.: Наука, 1978. 306 с.
5. Ибрагимов Г.Х. Рутульский язык. Синхрония и диахрония. Махачкала, 2004. 308 с.
6. Ибрагимова М.О. Категория падежа и морфология склонения в рутульском языке: диалектная стратификация. – Махачкала: АЛЕФ-ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2019. 220 с.
7. Махмудова С.М. Морфология рутульского языка. – Москва, 2001. 256 с.

© Ибрагимова Марица Оглановна (mariza71@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИТАЛЬЯНСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

ITALIAN LOANWORDS IN FRENCH

*E. Krivosheeva
I. Likhatcheva*

Summary: This article examines the history, causes, and process of the penetration of Italian loanwords into the French language, and shows the areas in which Italian loanwords are most pronounced.

Keywords: borrowing, Italianism, French, Italian, sphere, contact.

Кривошеева Елена Николаевна

Старший преподаватель, РУДН (МОСКВА)

krivosheeva.elena.1969@mail.ru

Лихачева Ирина Федоровна

Преподаватель, РУДН (МОСКВА)

irina_liha@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается история, причины и процесс проникновения итальянских заимствований во французский язык, показаны сферы, в которых наиболее ярко выражены итальянские заимствования.

Ключевые слова: заимствование, итальянизм, французский язык, итальянский язык, сфера, контакт.

Введение

Развитие языка протекает неотрывно от развития общества, так, межкультурные контакты, сопряженные с контактами межъязыковыми, способствуют взаимовлиянию языка социальной или этнической группы с языками тех групп, с которыми осуществляется межкультурная коммуникация.

В результате таковой коммуникации родной язык группы заимствует слова из другого, иностранного, что является одним из основных и успешных способов обогащения языка как системы в целом. Таким образом, заимствованием называют процесс переноса слов неисконного происхождения из одного языка в другой в результате территориальных и культурных контактов.

Французский язык содержит большое количество итальянских заимствований, что обусловлено тем значительным следом, который итальянский язык оставил в истории развития французского языка.

Итальянский язык оказал свое наибольшее влияние на французский в XVI и XVIII веках. Исторически итальянские заимствования, или итальянизмы, преимущественно связаны с военными кампаниями в Италии (с 1494 по 1558 гг.), а та, а также с растущим влиянием итальянской культуры в XVI в.

Объектом исследования является изучение заимствований из итальянского языка. **Предметом исследования** являются слова и выражения итальянского происхождения, используемые во французском языке.

Цель работы: исследовать итальянские лексемы во французском языке.

Методы и материалы

Как и большинство иностранных терминов, итальян-

низмы относятся к сферам определенной человеческой деятельности. Война с Италией и знакомство с итальянской военной сферой ввели во французский язык такие военные термины (примеры приводятся в порядке от французского заимствования к итальянскому оригиналу), как: *attaquer* – *attaccare*, *barricade* – *barricata*, *bastion* – *bastione*, *bataillon* – *battaglione*, *brigade* – *brigata*, *canon* – *canone*: *cantine* – *cantina*, *cartouche* – *cartoccio*, *cavalcade* – *cavalcata*, *cavalerie* – *cavalleria*, *cavalier* – *cavalière*, *citadelle* – *cittadella*, *colonel* – *colonnello*, *caporal* – *caporale*, *escadron* – *squadrone*, *escorte* – *scorta*, *fantassin* – *fantaccino*, *parapet* – *parapetto*, *sentinelle* – *sentinella*, *soldat* – *soldato*. К ним также относят морские термины, такие как: *boussole* – *bossolo*, *escadre* – *squadra*, *golfe* – *golfo*, *frégate* – *fregata*.

Сходство образа жизни при королевском дворе в обоих государствах способствовало проникновению следующих слов: *altesse* – *altessa*, *ambassade* – *ambasciata*, *cortège* – *corteggio*, *courtisan* – *conigiano*, *mascarade* – *mascarata*, *page* – *paggio*.

Влияние итальянского искусства во Франции, особенно в области архитектуры, музыки, живописи также наложило отпечаток на лексический состав французского языка. Среди них можно выделить термины архитектуры и орнаментации: *balcon* – *balcone*, *cabinet* – *cabinetto*, *façade* – *facciata*, *belvédère* – *belvédère*, *corridor* – *corridors*, *pergola*; *faïence* – *faenza*, *maquette* – *macchietta*, *fresque* *fresco*, *mosaïque* – *mosaico*; музыкальные термины (особое распространение в XVIII в.): *ariette* – *arietta*, *arpège* – *arpeggio*, *concerto*, *finale* (m), *ténor*, *bel canto*, *sérénade* – *serenata*, *proprement* « *ciel serein* ». *barcarolle* – *barcarola*, *opéra* – *opera*; термины, связанные с живописью: *aquarelle* – *acquarello*, *pittoresque* – *pittoresco*, *pastel* – *pastello*.

Проникновение итальянских купцов и банкиров в города на юге Франции и их интеграция в обще-

ственную жизнь также способствовали распространению итальянизмов. Торговые отношения, влияние финансовой системы привнесли большое количество специальных терминов: *banque – banca*, *banqueroute – banca rotta – «banc rompu» (on brisait le comptoir du banquier qui faisait faillite)*, *bilan – bilancio*, *crédit – crédita*, *faillite – fallito*.

Заимствовались и термины, обозначающие понятия повседневной жизни: *brocoli*, *macaroni*, *macaron*, *spaghetti*, *ravioli*, *chipolata – cipollata*, *tombola*.

Влияние итальянского языка на французский было настолько сильным, что некоторые итальянские слова вытеснили слова французского происхождения. Так, итальянские *canaille*, *cavalerie*, *guirlande* вытеснили бывшие в употреблении французские слова *chenaille*, *chevalerie*, *garlande*.

Процесс заимствования слов происходит по сей день. Недавно во французском языке появились слова *pizzeria*, *scampi*, *tortellini*, *pararazzi*, *paramobile* (бронированный автомобиль Папы) и просторечное междометие *tchao*.

Романским языкам свойственны диминутивные образования. Так, шведский романист Б. Хассельрот отмечает большое количество диминутивных суффиксов в итальянском, а также большую активность суффикса *-ito* (*-itto*, *-tico*) (Hasselrot 1957: 245, 255-256, 269).

Французский язык, начиная с XVII –го века – периода его нормализации, имеет в этом отношении свои особенности. Во французском существует только один суффикс с уменьшительным значением *-et /-ette*, тогда как в итальянском их несколько: *-etto/ -etta*, *-ino/-ina*, *-otto/-otta*. Кроме того, в итальянском имеются суффиксы со значением увеличения: *-accio/ -accia* (*poveraccio*), *-one/ -ona* (*librone*), *-astro/ -astra* (*poetastro*) (Serianni 1989: 551). Следовательно, в итальянском, в отличие от французского, можно говорить о системе уменьшительно-увеличительных суффиксов. Главной же особенностью французского суффикса *-et/ -ette* является то, что он не всегда имеет уменьшительное значение. Так, по моим подсчётам, произведенным по обратному словарю (Juilland) из 132 слов на *-ette*, производных от существительных лишь 80 (60%) имеют сему уменьшительности. Остальные 40%, приобретая другое значение, теряют связи с производящим словом: *aiguille – aiguillette*. Сопоставительный анализ тестов новелл Л. Пиранделло и их переводов на французский язык показывает, что диминутивы передаются на французский язык тремя способами:

1. диминутивами : *la casetta –une maisonnette*;
2. непроизводными словами : *una formichetta – une fourmie*;
3. словосочетаниями --- простое слово+прилагательное: *quella povera aminiccia – cette pauvre petite âme* (Цыбова 2008: 504-505).

Согласно подсчётам (Hasselrot 1957: 279), распреде-

Итальянский язык	Французский язык
<p>Avere la testa quadrata буквальный перевод: «Иметь квадратную голову», т.е. быть очень умным человеком. В то же время выражение «<i>testa quadra</i>» имеет прямо противоположный смысл – быть чудаком, психом, безмозглым, ненормальным, чокнутым. Пример: Не слушай меня! Ты обычная квадратная голова! - Testa di cavolo / di legno / di rapa – уничижительное сравнение головы, а именно мыслительных способностей человека. буквальный перевод: Кочан капусты / Деревянная башка / Репка – о глупом или упрямом человеке, не желающим слушать ничьи советы (прим. – <i>Testa di rapa</i> – Репка – наиболее уничижительное сравнение). - Testa di turco буквальный перевод: «Голова турка», т.е. несчастный человек, который всегда виноват во всём, «стрелочник»; предмет насмешек. Пример: È lui che fa da testa di turco! Аналогия в русском языке – «На бедного Макара все шишки валяются». Историческая справка: В период средневековья рыцари для военной подготовки упражнялись на вращающихся манекенах, голова которых напоминала обобщенный образ врага – турка в тюрбане. Также долгое время во всех балаганах Европы в качестве мишени для стрельбы использовали образ «зловещего турка». Следует отметить, что до наших дней в Италии сохранилось восклицание, символизирующее некий страх или ужас: «<i>Mamma li turchi!</i>».</p>	<p>Со словом tête (голова): <i>tête-à-tête</i> - с глазу на глаз <i>un coup de tête</i> - безрассудный, необдуманный поступок <i>la tête de Turc</i> - объект насмешек <i>c'est sans queue ni tête</i> - тут нет ни начала, ни конца, полная мешанина <i>tenir tête à qch</i> - противостоять, давать отпор чему-либо Со словом cœur (сердце): <i>le coup de cœur</i> - особая расположенность, увлечение <i>par cœur</i> - наизусть <i>dîner par cœur</i> - обойтись без обеда <i>en plein cœur</i> - в самой гуще, в самый разгар <i>haut les cœurs!</i> - выше голову, не вешать нос! <i>à cœur joie</i> - вволю, досыта <i>à votre bon cœur!</i> - подайте милостыню! <i>loin des yeux, loin du cœur</i> - с глаз долой, из сердца вон <i>cœur et chaumière</i> - с милым рай и в шалаше</p>

ление диминутивов в переводах сказки С. Лагерлёф «Чудесное путешествие Нильса» на романские языки представлено в следующей таблице:

Лексические единицы Синтетические Аналитические Итого
французский 380000 31 127 158
итальянский 360000 96 43 139

В переводах процент синтетических диминутивов по отношению ко всем диминутивным образованиям выражается в следующих цифрах (в скобках их процент в оригинальных произведениях): 80 (85) в итальянском, 77 (86) в португальском, 71 (89) в испанском, 55 (98) в румынском, 19 (7) во французском (Hasselrot 1957: 280-281). Таким образом, эти подсчёты ещё раз подтверждают наибольшую степень аналитизма суффиксального словообразования французского языка по сравнению с другими романскими языками.

Выводы

Согласно лингвистическим исследованиям, французский язык заимствовал около 2000 слов из итальянского языка. Среди языков Европы итальянский входит в число тех, откуда во французский язык перешло наибольшее количество слов, а поскольку оба языка произошли от латыни, фонетическое усвоение слов происходит так легко и естественно, что они практически не выделяются в речи и больше не определяются как итальянизмы.

Устойчивые выражения в итальянском и французском языках также имеют много общего. В таблице противопоставляются устойчивые выражения на французском и итальянском с частями тела.

Как видно из приведенных примеров устойчивые выражения с названиями частей тела широко представлены в обоих языках, имеют широкий узус употребления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лопатникова Н.Н. *Lexicologie du française moderne: для институтов и факультетов иностранных языков* / Н.Н. Лопатникова, Н.А. Мовшович. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1971. – 232 с.
2. Горская С.А. *Практикум по современному русскому языку: Лексика. Фразеология. Лексикография* / С.А. Горская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ebooks.grsu.by/prakt_sov_rus
3. Jean Pruvost *La Langue Française: Une Longue histoire Riche D'Emprunts* / Université de Cergy-Pontoise [Электронный ресурс]. – Режим доступа.
4. Виноградов В.С. *Грамматика испанского языка*, 8-е изд. М.: КДУ, 2008 – 432 с.
5. Гак В.Г. *Сопоставительная лексикология (на материале французского и русского языков)* М. 1977, 2-е изд. КД Либроком УРСС, 2010
6. Диасиамидзе В.Г. *Словообразовательные модели имён существительных во французском и испанском языках*, М.: изд. иностранной литературы, 1950 – 164 с.
7. Катагощина Н.А. *Как образуются слова во французском языке*, М.: Просвещение, 1980. КД Либроком УРСС, 2005
8. Корж В.И. *Quelques observations sur la féminisation des métiers, grades, titres et fonctions en français moderne*// Романские языки в эпоху глобализации. Лингвистический и социолингвистический аспекты: Материалы международной конференции, М., 2010. С. 248-259
9. Овчинникова Г.В. *Сопоставительный анализ признаков слов во французском, итальянском и русском языках*. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 1999 – 250 с.
10. Скуратов И.В. *Типологические характеристики неологизмов в современном разговорном и деловом французском языке: лингвистические и социолингвистические аспекты*, М. 2006 – 273 с.
11. Степанов Ю.С. *Структура французского языка: морфология, словообразование, основы синтаксиса в норме французской речи*, М., 1965
12. Цыбова И.А. *Perspective de l'étude confrontative de la formation de mots en français et en italien*// Департамент образования г. Москвы. Московский гуманитарный педагогический институт. Учёные записки, т. 6, М. 2008, с. 497-507
13. Цыбова И.А. *О современных исследованиях словообразования во французском языке*// Научные доклады высшей школы. Филологические науки. 1987, № 1 - с. 47-53
14. Цыбова И.А. *Словообразование в современном французском языке*, М.: Высшая школа, 2008 а - 128 с.
15. Tsybova I.A. *Lexicologie française* / Цыбова И.А. *Французская лексикология*, М.: КД Либроком УРСС, 2010 - 223 с.

© Кривошеева Елена Николаевна (krivosheeva.elena.1969@mail.ru), Лихачева Ирина Федоровна (irina_liha@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМА СТРУКТУРНОЙ ТИПОЛОГИИ АББРЕВИАЦИИ

THE PROBLEM OF STRUCTURAL TYPOLOGY OF ABBREVIATION

Ma Guanqun

Summary: This article discusses the problems of the structural typology of abbreviations; analyzes and compares the traditional classification represented by two types of abbreviations (initial and compound abbreviations) with other classifications; an attempt is made to analyze the problems associated with the typology of abbreviations.

Keywords: abbreviation, education, structural typology, classification, Russian.

Ma Гуаньцюнь

аспирант, Московский педагогический
государственный университет,
taguanqun2018@gmail.com

Аннотация: В данной статье рассматриваются проблемы структурной типологии аббревиатур; анализируются и сравниваются традиционная классификация, представленная двумя типами аббревиатур (инициальным и сложносокращёнными словами) с другими классификациями; предпринимается попытка проанализировать проблемы, связанные с типологизацией аббревиатур.

Ключевые слова: аббревиатура, образование, структурная типология, классификация, русский язык.

Аббревиация – одно из активно развивающихся словообразовательных явлений во многих современных языках, в том числе и в русском. Широкое распространение аббревиации как лингвистического явления, характерного для современных языков обусловлено рядом экстралингвальных причин: научно-техническим прогрессом, развитием межкультурной коммуникации, изменением ритма жизни, тенденцией к сокращению и упрощению языка. В то же время внешние стимулы создают предпосылки для развития интралингвальных факторов, таких как частотность употребления производящей единицы, языковая привычка, контекст, семантические инновации и преобразования, процессы вторичной номинации, развитие дополнительных коннотаций [3, с. 28].

Рассматривая проблему структурной типологии аббревиации, прежде всего необходимо отметить, что во многих исследованиях термин аббревиатура сопоставляется с такими понятиями, как **сокращение, усечение, усечённые слова и сложносокращённые слова**. Хотя некоторые лингвисты разграничивают данные понятия [2].

Не вдаваясь в подробности дискуссии на эту тему и считая вышеуказанные термины синонимичными, рассмотрим структурные классификации аббревиатур, отметив, что они основаны на формальной, внешней структуре аббревиатур, а также обозначим проблемы, возникающие в связи с типологизацией аббревиатур.

Дифференциация типов аббревиатур или типов образования аббревиатур происходит в зависимости от характера усечения (сокращения) основ первичной номинации, а также от модели комбинирования компонентов первичной номинации.

Описанием и анализом аббревиатур занимались

Д.И. Алексеев, В.В. Виноградов, Н.Ю. Шведова, В.В. Лопатин, Е.А. Земская, М.А. Ярмашевич и др.

Проблемами типологизации аббревиатур можно считать отсутствие единой классификации, а также введение дублирующих понятий и терминов.

Традиционная классификация представлена двумя крупными типами аббревиатур: **инициальными аббревиатурами** и **сложносокращёнными словами**, что отражено в энциклопедическом словаре «Русский язык» [5, с. 9-10]. Д.И. Алексеевым выделяется третий тип аббревиатур – **смешанный** [1, с. 203].

К **инициальному типу** относятся три подтипа аббревиатур, образованных из начальных букв или звуков первичной номинации: **буквенный** (КГБ [ка-гэ-бэ]; ТФКП [тэ-эф-ка-пэ] м.н.с. [эм-эн-эс]), **звуковой** (АСУ, вуз, ГЭС, бомж, морг) и **смешанный (буквенно-звуковой)** подтипы (ФБР [фэ-бэ-эр], США [сэ-шэ-а], ЛФК [эл-фэ-ка]). Произношение аббревиатуры опирается на принципы благозвучности, легкопроизносительности и сонорности.

Несмотря на то, что инициальный тип присутствует во всех классификациях аббревиатур, существуют некоторые расхождения в дифференцировании его подтипов. Так смешанный или буквенно-звуковой тип аббревиатур отсутствует в классификации В.В. Лопатина. Д.И. Алексеев, Е. А. Дюжикова расширяют инициальный тип, выделяя в нем подтип **акронимов**, или **акрофонетический тип** (ТАСС, альфоль) [8, с. 3–5].

Сюй Сяохэ полагает необходимым выделение в отдельный тип **транскрипционных аббревиатур** (Би-би-си BBC, nuar om PR – Public relations) [6], хотя за исключением происхождения и написания таких аббревиатур, ничто не мешает их отнести к буквенным инициальным

аббревиатурам, что отражено у Д.И. Розенталя [4].

Классифицирование **сложносокращённых слов** также является дискуссионным. Так, согласно классификации Д.И. Алексеева, сложносокращённые слова подразделяются на **слоговые** (*комсомол*), **частично сокращённые** (*запчасти*), **телескопические слова** (*бионика = биология+электроника*) и **усечения** (*зам, спец*) [1, с. 205].

Согласно классификации, представленной в энциклопедическом словаре «Энциклопедия: Русский язык» **сложносокращённые слова** разделяются на **слоговые** (*колхоз*), **смешанные** (*НИИХиммаш, КамАЗ*), **слово-словные** (*Внешэкономбанк, Моссовет*); аббревиатуры, **состоящие из начальной части слова и целого слова** (*запчасти*); аббревиатуры, **состоящие из начальной части слова и целого слова в косвенном падеже** (*завкафедрой*); аббревиатуры, **состоящие из начальной части слова с концом другого слова** (*эсминец*) [5, с. 9–10].

В зависимости от места усечённого элемента в слововом типе выделяют следующие подтипы: усечение конечной части слова, или **апокопа** (*метро, радио, универ, чел, админ, Питер*), усечение начальной части слова, или **аферезис** (*струмент, вакуация*), усечение середины слова, или **синкопа** (*сутолока – сутолка, проволока – проволка*). Однако, на наш взгляд, в русском языке аферезис и синкопа, скорее, связаны с фонетическими ошибками, с просторечием, чем с образованием аббревиатур. По мнению Г.П. Терентьевой, апокопу, аферезис и синкопу следует рассматривать как лингвистические явления, приводящие к образованию аббревиатуры, а не как тип аббревиатур [7, с. 139–141].

Ряд исследователей вводят дополнительные термины для обозначения существующих элементов классификации. Так, Сьюй Сяохэ предлагает выделение **аброморфемных** типов аббревиатур [6], что представляется нецелесообразным, так как эти образования можно отнести к слоговому типу. Е.М. Чекалина, О.М. Степанова используют понятие **телескопии** для обозначения, по сути, слоговых аббревиатур, например *Benelux = Belgique + Nederland + Luxembourg*, что соответствует термину «телескопические слова» у Д.И. Алексеева [1, с. 207].

В.В. Борисов помимо морфологических усечений, отмечает **сокращение слов на уровне синтагмы** [3, с. 245]. Необходимо отметить, что подобные сокращения часто используются в интернет-коммуникации, причём аббревиатуры английского происхождения остаются в русском языке, пройдя транслитерацию (*LOL – laughing out loudly, ИМХО (ИМНО) – in my humble opinion*).

Дискуссии вызывают аббревиатуры, образованные

путём сложения усечённых слов с целым (*зарплата, экодод, запчасти, оргработа*); аббревиатуры, образованные **сочетанием начальной части слова с формой косвенного падежа существительного** (*комвзвода*); аббревиатуры, образованные **сочетанием начала первого слова и концом второго** (*телескопические слова по Алексееву*) (*эсминец, мопед*).

В традиционной классификации аббревиатуры, представленные комбинациями **усеченное слово+целое слово** и **усеченное слово+слово в форме косвенного падежа** подразделяются на отдельные подтипы. Однако мы хотели бы согласиться с Андроновой, согласно которой целесообразным является объединение этих типов аббревиатур в один тип, представленный комбинацией **усечённое слово+полное слово** с последующим выделением подтипов в зависимости от падежа: **именительный** (*главврач*), **родительный** (*комвзвода*), **творительный** (*завкафедрой*) [2]. Отметим, подобное объединение соответствовало бы **частичносокращённым словам** в первой классификации Д.И. Алексеева (*физкультура, профсоюз*) [1].

Аббревиатуры, становясь самостоятельными словами, начинают активно участвовать в словообразовательных процессах. В связи с этим Сьюй Сяохэ предлагает введение **слово-словоморфного** типа аббревиатур (*зарплатный, ВИЧ-инфицированный*¹) [6]. На наш взгляд, выделение данного подтипа является спорным, так как вновь созданные слова не являются вновь созданной аббревиатурой, а отражают словообразовательные процессы, в которых аббревиатуры участвуют в качестве лексем.

Возвращаясь к выделению Д.И. Алексеевым третьего – смешанного типа аббревиатур (см. выше), отметим, что к данному типу относятся **инициально-слоговые** аббревиатуры и **частичносокращённые слова**. Инициально-слоговые аббревиатуры представлены следующими комбинациями: **слог+инициал** (*МузТВ*), **инициал+слог** (*ГИЗ – государственной издательство*), **инициал+слог+инициал** (*ТРАМ – театр рабочей молодежи*), **слог+инициалы+слог** (*ГЕОМИН – институт геологии и минералогии*) [1].

Структура аббревиатур может также содержать символы, дополнительные элементы, такие как дефис, косая черта и пр. Речь идёт о **графических аббревиатурах**, употребляемых лишь в письменной речи. По типу включённого элемента такие аббревиатуры подразделяют на **точечные** (*т.д., т.п., т.к.*), **косолинейные** (*км/ч, под/ред*), **дефисные** (*р-н (район)*), **нулевые сокращения** (*км, ч, мин*) [3, с. 230].

Подводя итог, отметим, что аббревиатуры – активно

1 Примеры автора

развивающееся языковое явление, работающее по принципу усечения и детерминируемое как внешними, так и внутренними лингвистическими факторами. Сложность данного лингвистического явления, а также тесное взаимодействие со словообразовательными процессами

затрудняет создание единой структурной типологии аббревиатур. Усложнение структуры аббревиатур и функционирование их в языке на правах автономных лексем также приводит к дискуссиям и является фактором, осложняющим создание единой структурной классификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Д.И. Сокращённые слова в русском языке. М.: Книжный дом «Либроком», 2019. – 346 с.
2. Андропова А.В. Спорные вопросы типологии сокращённых слов Вестник Нижегородского государственного университета. Серия Филология, 2003 [Электронный ресурс] URL: <https://bit.ly/2YA5LuL> (дата обращения 03.08.2019).
3. Борисов В.В. Аббревиация и акронимия. Военные и научные технические сокращения в иностранных языках. М.: Воен. Изд-во МО СССР, 1972. – 320 с.
4. Розенталь Д.Э. Справочник по стилистике русского языка и литературному редактированию. Словарь лингвистических терминов. М.: ЧеРо, 1999. [Электронный ресурс] URL: http://evartist.narod.ru/text1/24.htm#%D0%B7_17 (дата обращения 06.08.2019)
5. Русский язык: энциклопедия. / гл. ред. Ю.Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая российская энциклопедия: Дрофа, 1997. – 987 с.
6. Сүй Сяохэ. Лексические особенности русской городской газеты (на материале Санкт-петербургских газет): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2000. – 24 с.
7. Терентьева Г.П. Способы сокращений в терминологии нанотехнологий. Омский научный вестник. № 2, 2013.
8. Ярмашевич М.А. Структура и семантика аббревиатур. Известия Саратовского университета. Серия филология. Журналистика, 2013.

© Ма Гуаньцзюнь (maguanqun2018@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

СТРУКТУРНО-ЛЕКСЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОЦЕНОЧНОЙ ДИКТЕМЫ В ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Медведева Юлия Ивановна

Старший преподаватель, Финансовый университет при
Правительстве Российской Федерации (Москва)
Tea4english@yandex.ru

THE STRUCTURAL AND LEXEMIC CONTENT OF AN EVALUATIVE DICTEME IN DIALOGICAL SPEECH

Yu. Medvedeva

Summary: The article is devoted to the description of an evaluative dicteme at the semantic, structural and lexemic levels. It provides the initial derivational structure of an evaluative sentence and discusses some typical deviations from the given normative structure occurring in dialogues. The results of the definitional analysis of the evaluative lexis are presented with special attention being paid to the dichotomy of extreme and non-extreme evaluation degrees capable of being implied in the semes of evaluative lexis and its subsequent dichotomous division.

Keywords: dialogical speech, evaluative dicteme, initial derivational structure, evaluative lexis, extreme evaluation.

Аннотация: Статья посвящена описанию оценочной диктемы на семантическом, структурном и лексематическом уровнях. Дана деривационно-исходная структура оценочного предложения и описаны частотные варианты отклонений от данной нормативной структуры в построении реплик в диалогической речи. Представлены результаты дефиниционного анализа оценочной лексики в её дихотомическом делении на слова с семой предельной и непредельной степени оценки.

Ключевые слова: диалогическая речь, оценочная диктема, деривационно-исходная структура, оценочная лексика, предельная оценка.

С точки зрения уровневой структуры языка, как правило, каждая целая реплика диалога представляет собой диктему [1, с. 63]. Диктема является элементарной тематической единицей связной речи, включающей в себя либо одно предложение, «если только оно является полноценным, пропозиционно оформленным предложением (в том числе и однословным, т.е. структурно любым предложением), выражающим собственную тему («микротему»), а не случайным междометоподобным изглаголиванием-выкриком» [1, с. 62], либо несколько предложений, объединённых выражаемой микротемой.

Семантическая структура оценочной диктемы включает в себя четыре базовых элемента: оценивающий субъект, оценочный предикат, объект оценки и основание оценки (последнее зачастую выражено имплицитно). Если диктема состоит из одного предложения, и это предложение обладает оценочной семантикой, то следует говорить об оценочной диктеме. В случае если диктема представляет собой несколько предложений, то диктема может считаться оценочной, если объединяющей эти предложения темой является выражение оценки, даже если не все эти предложения являются семантически оценочными. И наоборот, если в диктеме присутствуют оценочные денотемы или пропозиемы, однако выражение оценки не является темой, объединяющей предложения диктемы, то она не может считаться оценочной.

Оценочной диктеме, как правило, свойственна оце-

ночная ориентация, т.е. в случае если диктема представлена несколькими предложениями, зависимые предложения диктемы согласуются по оценочному знаку с ведущим предложением, одним или несколькими, образующими смысловую центр диктемы. Кроме того, зависимые предложения, как правило, поддерживают, раскрывают или усиливают оценку, заключённую в смысловом центре диктемы. Приведём пример:

Jimmy: God, how I hate Sundays! It's always so depressing, always the same. We never seem to get any further, do we? Always the same ritual. Reading the papers, drinking tea, ironing. A few more hours, and another week gone. Our youth is slipping away. Do you know that? [15, p. 40]

В приведённом примере первые два предложения представляют собой ведущие предложения, задающие оценочную ориентацию диктемы, а последующие раскрывают и дополняют выражаемую оценку. При этом зависимые предложения (*Always the same ritual. Reading the papers, drinking tea, ironing. A few more hours, and another week gone.*) фактически не обладают оценочной семантикой при их рассмотрении в изоляции, однако, являясь элементами оценочной диктемы, они приобретают оценочное значение. Из этого вытекает важность учтивания в диалогической речи оценочной ориентации диктемы.

С точки зрения синтаксической структуры, «простейшая деривационно-исходная структура оценочного

предложения представляет собой такую предикативную конструкцию, в которой объект оценки выражается субъектом предложения, субъектом оценки выступает говорящий, а оценочный предикат состоит из связки и предикатива-оценки. При этом предикативом может выступать как оценочное прилагательное, так и качественно-оценочное существительное» [6, с. 111].

Таким образом, исходная структура может быть представлена формулами: $S + P (be + Adj_{ev}^1)$ и $S + P (be + N_{ev})$, которые актуализируются оценочными предложениями типа: *"It was lovely, Monica"* [10, p. 128], *"They say the women are dusky and beautiful, and all the men are studs"* [11, p. 145].

Данная простейшая предикативная конструкция служит «исходной базой для остальной синтактико-парадигматической системы оценочных предложений» [3, с. 40]. Так, оценочные существительные могут быть употреблены с дополняющими их значение и зачастую интенсифицирующими степень оценки оценочными прилагательными, как в следующем примере: *"You're a low spy, an impudent, bare-faced liar, a common kitchen-cat who wriggles into the best rooms, gets herself fondled, and then spits"* [16, p. 163].

К группе оценочной лексики относятся также глаголы, способные за счёт отрицательной или положительной оценочной коннотации выражать оценку действия. Примерами могут служить глаголы *sneak, cheat, flatter, stink, degrade, fail, lose, show off, grovel, crawl, poison, gnaw, gloat, snare, smother, snarl, sicken, spit, maim, disfigure, murder, wreck, settle, succeed, win* и др. Структурно-лексематическое содержание оценочного высказывания в таком случае будет отображено формулой $S + P (V_{ev})$, где S – это актанта, а $P (V_{ev})$ – оценочный предикат. Справедливым будет отметить, что в таком предложении, как правило, объектом оценки выступает не только действие, но и его актанта. В примере *"Oh, you're not going to start up that old pipe again, are you? It stinks the place out"* [15, p. 41-42] говорящий выступает против самой трубки из-за запаха, который она производит.

Согласно М.Н. Эпштейн, оценочная лексика делится на два класса. К первому классу относятся слова, значения которых содержат оценку, однако не указывается, к чему именно, к какому предмету или явлению относится эта оценка (*good, bad, magnificent, wonderful*). Эти слова – «сугубо оценочные», их предметная соотнесённость выясняется из контекста.

Ко второму классу принадлежат «предметно-оценочные» слова, которые не только называют явление, но и сообщают оценку этого явления, то есть в словарной дефиниции данного типа слов обычно присутствуют

как предметные, так и оценочные компоненты, причём последние могут записываться либо в виде словарной пометы, либо в виде оценочных слов, входящих в дефиницию [7, с. 19]. Например: *vivacious – someone, especially a woman, who is vivacious has a lot of energy and a happy attractive manner – used to show approval* [13].

Слова этого класса являются прагмемами, поскольку в их лексическом значении семантический аспект – отношение слова к обозначаемому явлению – неразрывно связан с прагматическим аспектом – отношением говорящего к предмету сообщения. Прагмемы более автономны, нежели слова первого класса, в коммуникативном плане – они вобрали контекст, или прагматическую ситуацию в ядро своего лексического содержания, в силу чего могут употребляться как законченные суждения о том, что они сами обозначают [7, с. 20].

Таким образом, употребление прагмем в оценочной диктеме позволяет выразить как оценочное, так и дескриптивное значение, выступающее имплицитным основанием оценки. В диктемах, в которых оценка выражена «сугубо оценочными» словами, превалирует собственно оценочное значение, при этом основание оценки выявляется собеседником как исходя из его картины мира, так и за счёт контекста.

Известно, что оценке свойственна градация, ввиду чего в пласте оценочной лексики выделяется дихотомия «предельно-» и «непредельно-оценочной» лексики, т.е. слов с семой предельной либо непредельной степени оценки. Арсенал средств, воплощающих предельный элемент оценочной шкалы, представлен прилагательными, производными от них наречиями и, в меньшей степени, существительными.

Группа предельно-оценочных прилагательных располагает к упорядочению: семы внутри группы пересекаются, «значение одного прилагательного зачастую передаётся через значение другого. Так, значения <...> прилагательных, выражающих мелиоративную предельную оценку, наиболее часто передаются через номинации *excellent, extremely good, extremely enjoyable*» [3, с. 39]. В ходе исследования были выделены следующие примеры: *amazing, sensational, first-class, ideal, perfect, brilliant, marvellous, gorgeous, splendid, terrific, great, magnificent, glorious, stunning, heavenly, blissful, awesome, admirable, exquisite, outstanding*. Значения прилагательных, выражающих пейоративную предельную оценку, наиболее регулярно передаются через номинации *extremely bad, extremely unpleasant*. Примерами могут выступать *hellish, awful, dreadful, terrible, horrible, wretched, disgusting, vile, revolting, detestable, ghastly, appalling, gross, horrendous, monstrous, outrageous, devilish, abominable, atrocious, con-*

1 Ev. – evaluation / оценка

temptible, obscene, despicable.

При выделении группы предельно-оценочных существительных из общего пласта оценочной лексики учитывалось наличие в словарной дефиниции предельно-оценочных слов, типа *perfect, ideal, supreme, extremely pleasant, extremely good, outstanding, exceptional*, например, *masterpiece – an extremely good example of something* [14]. Были выделены такие существительные, как *perfection, ideal, heaven, paradise, god, hero, bliss, masterpiece, horror, hell, nightmare, disaster.*

Хотя часть выделенных существительных (например, *hero – a man who is admired for doing something extremely brave* [13], *god – a man who is extremely attractive* [14]) обладают предметным значением, дефиниционный анализ показывает, что подавляющее большинство предельно-оценочных слов являются «сугубо оценочными», т.е. не обладают предметным компонентом значения. Представляется, что объяснением этому служит их внутренняя экспрессивность, то есть группа предельно-оценочных лексем используется прежде всего для интенсифицированного выражения эмоционально-оценочного отношения говорящего к объекту оценки. Именно в силу своей внутренней экспрессивности предельно-оценочные лексемы, обладающие предметным значением, зачастую употребляются метафорически, таким образом утрачивая его.

Лексемы с коннотативным оценочным значением всегда имплицитно выражают неопределенную степень оценки и могут выражать предельную оценку только при наличии специальных усилительных языковых средств, таких как наречия-интенсификаторы *extremely, absolutely, completely* и др.; наречия, являющиеся производными предельно-оценочных прилагательных; префиксы *super-, extra-, hyper-, -ultra*, выступающие имплицитными интенсификаторами оценочной семы слова.

В пласте предельно-оценочной лексики отсутствуют оценочные глаголы, которым, как правило, свойственна оценочная коннотация, вследствие чего для выражения предельной оценки действия употребляются предельно-оценочные наречия, присоединяемые к глаголу: *“She’s behaving admirably”* [16, p. 35]; *“Oh, I’ve been treating him shockingly!”* [Ibid: 42].

Наличие характерного выразительного арсенала предельной оценки, который располагает к упорядочению, делает возможным описание структур предельно-оценочных высказываний как $S + P (be + Adj_{ex.ev}^2)$, $S + P (be + N_{ex.ev})$, $S + P (be + Adv_{ex.ev} + Adj)$, $S + P (Adv_{ex.ev} + V)$, которые актуализируются оценочными предложениями типа: *“I think this is – hateful!”* [17, p. 86]; *“The system’s hell”*

[18, p. 145]; *“You’ve captained us magnificently”* [8, p. 37].

Известно, что степень развернутости реплик в диалогической речи значительно варьируется, и их информативная полнота обеспечивается ситуативной обусловленностью речи и общностью апперцепционной базы говорящих. Понятие общности апперцепционной базы пересекается с понятием пресуппозиции (в одном из значений этого термина) и понимается как фонд общих знаний говорящего и слушающего, необходимый для понимания речи и включающий в себя как общие знания людей об окружающем мире, так и знания, относящиеся к данной конкретной ситуации.

Общностью апперцепционной базы объясняется большое количество неполных предложений в диалоге. Для диалогической речи характерен принцип экономии средств словесного выражения, проявляющийся не только в опущении заведомо известной информации, но также в обилии эллиптических предложений, когда наиболее предсказуемые и наименее информативные элементы предложения опускаются, делая речь более лаконичной, а темп диалога более быстрым. Как отмечает С.Г. Ильенко, в речевой практике неполные предложения могут оказываться более «полноценными», чем полные, поскольку сосредотачивают внимание слушателя на реме, отбрасывая уже известную слушателю тематическую часть [4, с. 47-48].

«В результате трансформации полного предложения в эллиптическое происходит усечение внешнего, формального состава предложения, однако семантический вес предложения трансформации нарастает, т.е. на исходную семантику структуры накладывается добавочная семантика» [5, с. 60]. Семантическая функция усечения предложения состоит в выделении ремы высказывания, при котором «тема высказывания («данное» в информации) сдвигается на положение общего фона, и рематическая часть высказывания («новое» в информации) становится единственным, уникальным элементом внешнего выражения» [2, с. 95]. Например:

Gaynor (*straightening her dress*): There. How’s that look?
Humbolt: *Splendid* [12, p. 35].

Таким образом, в структуре оценочного эллиптического предложения остаётся лишь предикатив $P(Adj_{ev/ex.ev})$. Смысл подобных эллиптических ответов в диалоге ясен и нет необходимости восстанавливать полную синтаксическую конструкцию. Кроме того, как отмечает Н.В. Ильина, «использование здесь полной конструкции исказило бы стилистический статус высказывания, поскольку краткие ответы на вопросы и на другие диалогические реплики являются нормой, а полные ответы – отклонением от этой нормы, возможным при

2 Ex.ev. – extreme evaluation / предельная оценка

особых условиях с целью изменения стилистических оттенков» [5, с. 61].

Другим вариантом структуры эллиптического оценочного предложения может выступать P(Adj_{ev/ex.ev} + N). Например:

Phil.: I'm beginning to wonder if we're not all crackers.

Cud. (*puzzled*): Crackers?

Joe: She means cracked, daft, bug-house, barmy.

Cud.: Certainly not, Miss Loxfield. Silly idea! Don't feel at all cracked myself [18, p. 137];

Н.В. Ильина также выделяет оценочные предложения с элиминированным связочным глаголом [5, с. 65] S + P (Adj_{ev/ex.ev} + N), типа: "You just stood by, didn't you? You stood by. You spineless little rat. I'm suing you for everything" [8, p. 69]. "You silly man. You silly woman. Handcuffing yourselves together. Don't do it. What for?" [9, p. 20];

Автор анализирует семантико-структурные особенности данной конструкции, имеющей спорный статус в работах исследователей, некоторые из которых относят её в разряд односоставных предложений, другие отождествляют с обращением или рассматривают как конструкции с аппозитивом. Н.В. Ильина относит их в разряд эллиптических оценочных конструкций на основании следующих доводов:

1. в данных предложениях утверждается оценка, относимая к объекту (субъекту предложения), выражаемая не только предикативным существительным, но и прилагательным (что противоречит понятию аппозитива);
2. подобные оценочные предложения имеют корреляцию с полносоставными предложениями;
3. в функции подлежащего, кроме личного местоимения *you*, возможны и другие местоимения или имена существительные (что не позволяет им быть обращением) [5, с. 65-67].

Рассмотрим ещё пример: "He needn't think he's got

away with it – 'cause he hasn't. He'll be a stretcher case tomorrow morning. (*She screams up at the bedrooms.*) You'll be a stretcher case tomorrow morning! You wait! You rotten yellow-bellied squint-eyed get! You're nothing else! You closet!" [19, p. 334]. Данный пример позволяет подтвердить статус анализируемых конструкций за счёт того, что эллиптические оценочные предложения *You rotten yellow-bellied squint-eyed get!*, *You closet!* употреблены в параллельной конструкции со структурно полным оценочным предложением *You're nothing else!*, что раскрывает их семантику и речевое намерение говорящего.

Другим способом экспрессивной модификации синтаксических конструкций в диалогической речи является включение в предложение уточняющего присоединения. Интенсивность оценки в этом случае увеличивается за счёт интенсификации предикации выдвинутым предикативом. В этом случае имеет место присоединение уточнения к эллиптическому предложению по следующей схеме P (Adj_{ev/ex.ev} + N) + S, например: "Nice little fella, Tommy, so long as you didn't have too much of him" [18, p. 138]; "Not very brainy, these Logans" [ibid: 139].

В таких случаях рема, собственно оценка, вынесена в начальную позицию и представлена отдельной интонационной единицей, что значительно утяжеляет коммуникативный вес предикатива и усиливает его семантическое содержание. При этом уточняющее присоединение содержит субъект предложения в нетипичной для него позиции и изолированно, что также интонационно выделяет его.

Таким образом, наряду с лексематическим уровнем создания интенсивности оценки (предельно-оценочные лексемы, лексические интенсификаторы степени), ситуативные нарушения исходной структуры оценочного предложения при построении оценочной диктемы, выраженные недостаточностью элементов, а также их инвертированным порядком, производят эффекта усиления, интенсификации отдельных частей или целой реплики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блох М.Я. Диктема в уровневой структуре языка // Вопросы языкознания. М.: Наука, 2000. – № 4. – С. 56-67.
2. Блох М.Я. Факультативные позиции и нулевые формы в парадигматическом синтаксисе // Проблемы синтаксиса английского языка. – М., 1970. – С. 75-106.
3. Блох М.Я., Кошман Ю.И. Категориальный статус предельной оценки // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. № 4 (46). Ч. 1. С. 38-40.
4. Ильенко С.Г. Русистика: Избранные труды. – СПб: Изд-во РГПУ, 2003. – 674 с.
5. Ильина Н.В. Структура и функционирование оценочных конструкций в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – М., 1984. – 200 с.
6. Кошман Ю.И. Прагматическое содержание прямых и косвенных оценочных высказываний // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. № 4 (46). Ч. 2. С. 111-113.
7. Эпштейн, М.Н. Идеология и язык (Построение модели и осмысление дискурса) / М.Н. Эпштейн // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1991. - №6. – С. 19- 33.
8. Auckbourn A. Way Upstream: A Play. – London: Samuel French, 1983. – 95 p.
9. Bennett A. Habeas Corpus: A Play in Two Acts. – London: Faber and Faber, 1973. – 75 p.

10. Bradbury M. Love on a Gunboat // The After Dinner Game. – London: Arrow Books, 1982. – P. 79-132.
11. Bradbury M. Standing in for Henry // The After Dinner Game. – London: Arrow Books, 1982. – P. 133-176.
12. Bradbury M. The After Dinner Game // The After Dinner Game. – London: Arrow Books, 1982. – P. 21-78.
13. Longman Dictionary of Contemporary English Online [Электронный ресурс]. URL: www.ldoceonline.com/ (дата обращения: 20.03.21).
14. Macmillan Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.macmillandictionary.com/> (дата обращения: 20.03.21).
15. Osborne J. Look Back in Anger // Modern English Plays. – Moscow: Progress Publishing, 1966. – p. 27-142.
16. Pinero A.W. The Gay Lord Quex: A Comedy in Four Acts. – London: William Heinemann, 1903. – 225 p.
17. Priestley J.B. The Long Mirror // Four Plays. – London: Heinemann, 1944. – p. 59-117.
18. Priestley J.B. They Came to a City // Four Plays. – London: Heinemann, 1944. – p. 119-174.
19. Waterhouse K., Hall W. Billy Liar // Modern English Plays. – Moscow: Progress Publishing, 1966. – P. 233-335.

© Медведева Юлия Ивановна (Tea4english@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА *EMPLOYEE* В ШАБЛОНАХ РЕЗЮМЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО БИЗНЕС-ДИСКУРСА

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

ANALYSIS OF LANGUAGE TOOLS FOR VERBALIZATION OF THE EMPLOYEE CONCEPT IN THE TEMPLATES OF THE SUMMARY OF AN ENGLISH BUSINESS DISCOURSE

A. Pashina

Summary: The article analyzes the specifics of vocabulary usage and the use of the certain grammatical forms in the resume samples of English-language business discourse. The author points out the extreme importance of the linguistic units of the texts under study and highlights a number of principles for their selection when creating an EMPLOYEE concept frame. The main criterion for selecting the means of verbalization of this concept is the supposed features of a recipient's perception at the primary stage of CV considering. The relevance of the paper is related to the increasing role of English-language patterns in international business communication.

Keywords: resume, English-language business discourse, frame, concept.

Аннотация: В статье анализируется специфика использования лексики и определенных грамматических форм в шаблонах резюме англоязычного бизнес-дискурса. Автор указывает на предельную важность языковых единиц исследуемых текстов и выделяет ряд принципов их отбора при создании фрейма концепта EMPLOYEE. Ведущим критерием отбора средств вербализации указанного концепта являются предполагаемые особенности восприятия реципиента на первичном этапе обработки CV. Актуальность исследования связана с возрастающей ролью англоязычных паттернов в международной деловой коммуникации.

Ключевые слова: резюме, англоязычный бизнес-дискурс, фрейм, концепт.

За более чем 500-летнюю историю резюме [3], его структура претерпела ряд существенных изменений, связанных с трансформацией жизненного уклада общества. В XX веке усиление конкуренции на рынке труда сделало job application (пакет документов, включающих резюме и сопроводительное письмо) самым массовым жанром деловой корреспонденции. К 1950-60 годам резюме сократилось до одной страницы и приобрело вид таблицы. Такие метаморфозы были обусловлены набирающим обороты техническим прогрессом и все ускоряющимся темпом деловой коммуникации. Именно к этому периоду следует отнести зарождение «телеграфного стиля» резюме: «For easier reading and brevity (even in federal resumes), resumes are written in what is called *telegraphic style* (здесь и далее выделено мной - П.А.). In essence these words are eliminated but the sentence is still understood / Для удобства чтения и краткости (даже в федеральных резюме) резюме пишутся в так называемом телеграфном стиле. По существу, эти слова устраняются, но предложение все еще понимается» [13].

Уменьшение объема резюме привело к усилению значимости каждого слова: «sharpen up the language on your resume so it leaves a lasting impression / отточите

язык вашего резюме, чтобы оно оставило неизгладимое впечатление» [8]; «Language matters in a resume / Язык имеет значение в резюме» [9].

Резюме, представляющее своего рода фрейм, навязывающий реципиенту развертывание концепта EMPLOYEE [1], использует все доступные в данном формате лексико-грамматические средства для конструирования образа идеального кандидата на ту или иную должность.

Целью работы является анализ специфики отбора лексики и грамматических форм, участвующих в вербализации концепта EMPLOYEE в шаблонах резюме англоязычного бизнес-дискурса.

Задачи:

1. на основании анализа шаблонов резюме и сопровождающих их экспертных статей в англоязычном сегменте сети Интернет определить специфику выбора лексических единиц при составлении резюме;
2. исследовать характеристики языковых единиц, рекомендованных к использованию, выделить преобладающие морфологические и грамматические формы;

3. интерпретировать полученные данные в соответствии с представлением о структуре концепта EMPLOYEE.

Развитие технологий привело к распространению шаблонов резюме, дизайн которых позволяет заменять слова и предложения на графические символы. Однако пиктограммы и видеофайлы не скоро смогут полностью вытеснить текстовые job application. Одна из причин возрастающей важности каждого слова в резюме - первичная обработка CV с помощью специальных программ (applicant tracking systems): чтобы пройти этот фильтр, оно должно содержать keywords / ключевые слова, заявленные в объявлении о вакансии или же неопубликованные, но заложенные в программу самим рекрутером.

Однако главным реципиентом остается менеджер по найму, принимающий решение о том, попадет ли резюме на рабочий стол к потенциальному работодателю или отправится в мусорную корзину. Считается, что на принятие этого решения сотрудник в среднем тратит не более 6-10 секунд [7].

Для того, чтобы захватить внимание рекрутера (grab attention), эксперты рекомендуют использовать все имеющиеся в арсенале языковые и графические средства.

С одной стороны, резюме должно быть четко структурировано и форматировано, выдержано в нейтральной стилистике делового сообщения. С другой стороны, CV следует быть оригинальным, выделяться на фоне остальных подобных документов.

Автор резюме вынужден придерживаться установленных правил и шаблонов, максимально используя имеющиеся лексико-грамматические средства воздействия на реципиента.

В целях экономии текстового пространства в первую очередь сокращению подвергаются личные местоимения. Экономия места на странице - не единственная причина отказа от личных местоимений в резюме: «Once you've said "I", you're going to have to repeat it. A lot. "I did this, I did that, I did something else"... it soon starts to sound boring and ego-centric. It's also mainly used on the most junior CVs. / Как только вы сказали "я", вам придется повторить это. Много раз. "Я сделал это, я сделал то, я сделал что-то еще"... это скоро начинает звучать скучно и эгоцентрично» [12].

Цель соискателя - заявить о себе как об отличном специалисте, однако следует соблюдать меру и не демонстрировать чрезмерное самолюбование, хвастовство и эгоцентричность:

«Don't use subjective words. "I'm amazing at", "I'm incredible at" aren't as pleasing to hear as you might think. These statements make you appear self-involved, which recruit-

ers find appalling / Не употребляйте субъективных слов. "Я потрясающе умею", "Я невероятно умею" - это не так приятно слышать, как вы могли бы подумать. Эти заявления заставляют вас казаться эгоистичными, вербовщики находят это ужасным» [9]. По этой причине устаревшими считаются резюме, содержащие секции Personal qualities, бездоказательно перечисляющие превосходные личные качества кандидата.

Гораздо более информативной является секция Job Experience / Опыт работы, в которой эксперты рекомендуют использовать слова действия / action words (action verbs/ глаголы действия или power words / слова силы).

Применение action words без личного местоимения в форме Past Simple Active (worked, planned, organized / работал, планировал, организовывал) вместо герундия (working, planning, organizing / работа, планирование, организация) позволяет кандидату заявить о реальных действиях, которые он лично выполнял на предыдущей работе, избегая повторения местоимения "I". Графически эти глаголы часто оформляются в виде маркированного списка (bullets), что позволяет структурировать текст и облегчает его восприятие.

Эксперты настаивают на активном залоге: «You must use the active voice in order to take responsibility for your actions and prove you get results/ Вы должны использовать активный залог, чтобы взять на себя ответственность за свои действия и доказать, что вы получаете результаты» [11].

При этом следует заменять слишком часто используемые клишированные глаголы (led, worked, developed): «Some words are more exciting than others. Verbs, for example, are more engaging than nouns. And fresh verbs are the most exciting of all / Некоторые слова волнуют больше, чем другие. Глаголы, например, более привлекательны, чем существительные. А свежие глаголы самые волнующие из всех» [8].

Глаголы, используемые для описания опыта работы, должны не просто поражать оригинальностью. За ними стоит характеристика кандидата как специалиста в определенной области (industry-specific verbs: published, coded, transcribed), способного управлять другими (people management verbs: coached, directed, guided), работать в команде (team work verbs: joined, united, blended), добиваться своих целей (goal oriented verbs: expended, reached, raised), обладающего креативностью (creation verbs: crafted, designed, invented) и аналитическими способностями (examined, evaluated, verified) и навыками коммуникации (presented, negotiated, moderated) [4].

Подобный подход позволяет доказать наличие у кандидата hard skills и soft skills (жестких/профессиональных

и гибких, надпрофессиональных навыков), необходимых современному специалисту. "Hard skills are teachable and measurable abilities, such as writing, reading, math or ability to use computer programs. By contrast, soft skills are the traits that make you a good employee, such as etiquette, communication and listening, getting along with other people / Жесткие навыки - это способности, которым можно научиться и которые можно измерить, такие как письмо, чтение, математика или умение пользоваться компьютерными программами. Напротив, гибкие (мягкие) навыки - это черты, которые делают вас хорошим сотрудником, такие как этикет, общение и умение слушать, ладить с другими людьми» [5]. Отчет LinkedIn «GlobalTalentTrends» о Глобальных тенденциях талантов за 2019 год показал, что 92% специалистов по талантам и менеджеров по найму говорят, что гибкие навыки так же важны – или даже важнее – чем жесткие. Креативность, способность убеждать и навыки сотрудничества являются тремя наиболее востребованными надпрофессиональными навыками для компаний сегодня. По мере того как технологии все быстрее автоматизируют жесткие навыки, движущая сила спроса на сотрудников, способных мыслить нестандартно, ориентироваться в изменениях и хорошо работать с другими, становится все более важной [10].

Описание опыта работы с помощью глаголов действия помогает кандидату продемонстрировать наличие у него столь необходимых в современном мире навыков и сообщить об измеряемых достижениях в результате их применения:

Collaborated and communicated daily with a marketing team of 15 people. Gave monthly progress presentations to the team/ Ежедневно сотрудничал и общался с маркетинговой командой из 15 человек. Проводил ежемесячные презентации прогресса для команды [2].

Однако все увеличивающийся поток job applications уменьшает вероятность того, что менеджер по подбору персонала захочет прокручивать текст и вчитываться в резюме. Эксперты советуют располагать самую важную информацию в самом начале CV, после персональных данных, в разделе саммари - resume personal statement (professional summary, career objective): «It sums up your experience, goals and skills with confidence. Think of your resume's personal statement like an extended tagline for your career / Оно уверенно суммирует ваш опыт, цели и навыки. Подумайте о личном заявлении (саммари) вашего резюме как о расширенном слогане для вашей карьеры» [2]. Считается, что рекрутер может принять решение на основе основной информации, поданной в начале резюме в максимально сжатой форме, тем самым сэкономив время на прокручивании текста вниз.

Саммари может быть написано от первого лица, но

без употребления личного местоимения «I» в «телеграфном стиле»: «Innovative Executive Assistant with 10+ years of experience with global financial firm assisting a team of three C-Level directors. Expertly coordinate travel, manage large-scale expense reports, and streamline communication and calendars across departments. Seeking an Executive Assistant role with the Resume.ioteam to expand my office management career and thrive in an environment that requires independent problem-solving skills and focus under short deadlines (здесь и далее выделено мной - П.А.) / Инновационный исполнительный помощник с более чем 10-летним опытом работы в глобальной финансовой фирме, помогающий команде из трех директоров уровня C. Умело координирую поездки, управляю крупномасштабными отчетами о расходах и оптимизирую коммуникацию и календарные планы между отделами. Ищу должность исполнительного помощника с Resume.ioteam чтобы расширить мою карьеру офисного менеджера и преуспеть в среде, которая требует независимых навыков решения проблем и сосредоточенности в сжатые сроки [2].

Однако такое представление кандидата может быть написано и от третьего лица: "Award-winning software developer in the gaming industry, having worked on three of the biggest MMORPG titles in the last decade, seeking a second freelance role alongside current work with Trackvision. Offers knowledge of 8 languages and all major design software, code editors and testing tools / Удостоенный наград разработчик программного обеспечения в игровой индустрии, работавший над тремя крупнейшими MMORPG-играми за последнее десятилетие, ищет вторую внештатную роль наряду с текущей работой с Trackvision. Предлагает знание 8 языков и всех основных программ проектирования, редакторов кода и инструментов тестирования [2].

Среди экспертов нет единого мнения, какой вариант предпочтительнее. Так, резюме от первого лица более естественно. "(Я) успешный менеджер по продажам" звучит разумно, легко пишется и представляет кандидата как реального человека. Однако письмо от третьего лица «привносит намек на формальность, делая документ более отшлифованным и профессиональным. В таком написании резюме есть свои преимущества – в конце концов, бизнес-это не личное. Рекрутер хочет нанять кого-то, кто может обеспечить правильные результаты для компании, поэтому менее личный стиль позволяет читателю сосредоточиться на ценности, которую вы можете добавить, а не на ваших личных качествах» [6].

Таким образом, в современном эффективном резюме не существует ни одного случайного слова или символа. Отбор языковых средств детерминирован предполагаемыми особенностями восприятия реципиента на первичном этапе обработки, в роли которого все чаще выступает компьютерная программа. Основной объект языковой суггестии - сотрудник, осуществляющий ана-

лиз резюме. При этом необходимо учитывать как устоявшийся канон делового общения, так и высокую конкуренцию с другими однотипными текстами.

Особенностью вербализации концепта EMPLOYEE в шаблонах резюме англоязычного бизнес-дискурса является доминирование глаголов, составляющих ядро текста. В синтаксическом плане резюме можно представить как одно предложение, в котором роль субъекта выполняет раздел Personal Details. Отсутствие личных местоимений – одна из характерных лексико-грамматических особенностей языка резюме, обусловлена экономиями

пространство «телеграфным стилем», а также намерением автора создать единый объективизированный образ высококлассного специалиста: активно действующего, принимающего на себя ответственность (использование форм первого/третьего лица глаголов в Present (Past) Simple Active / Participle I / Perfect Participle), но избегающего бездоказательного самовосхваления и чрезмерной самоуверенности. Выбор определенных глаголов из синонимического ряда призван продемонстрировать наличие ключевых профессиональных и надпрофессиональных (гибких) навыков у заявителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пашина А.В., Омелаенко Н.В., Денек М.В. Специфика вербализации концепта EMPLOYEE в шаблонах резюме англоязычного бизнес-дискурса // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. -2019. -№10. - С. 160-164
2. Bax R. How to write a resume personal statement // Resume.io [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://resume.io/how-to-write-a-resume/resume-personal-statement> (дата обращения: 15.03.2021).
3. Collins D. The 500-year evolution of the resume// Insider [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.businessinsider.com/how-resumes-have-evolved-since-their-first-creation-in-1482-2011-2> (дата обращения: 17.03.2021).
4. Emmet S. Make your resume strong by using right words // TopCV [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.topcv.com/career-advice/action-words-for-cv> (дата обращения: 15.03.2021).
5. Gerencer T. Hard Skills vs Soft Skills: List of Best Examples for the Workplace// Zety.com [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://zety.com/blog/hard-skills-soft-skills> (дата обращения: 17.03.2021).
6. Hunter M. Ask a recruiter:Should your resume be written in 1st or 3rd person? Morganhunter.com [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.morganhunter.com/2020/11/03/ask-a-recruiter-should-your-resume-be-written-in-1st-or-3rd-person> (дата обращения: 17.03.2021).
7. Ladders - Eye Tracking - Study C2 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.theladders.com/static/images/basicSite/pdfs/TheLadders-EyeTracking-StudyC2.pdf> (дата обращения: 17.03.2021).
8. Navins M. 400+ Resume action words (Plus 100 Power words Recruiters love to see)//Jobcan.co [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.jobscan.co/blog/resume-action-words> (дата обращения: 17.03.2021).
9. 340+ Resume Action Verbs & Power Words [For 2021]//Novoresume.com [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://novoresume.com/career-blog/top-10-most-powerful-action-words-for-resume> (дата обращения: 17.03.2021).
10. Shappeley J. LinkedIn reseach reveals the value of soft skills//Fast Company.com [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.fastcompany.com/90298828/linkedin-research-reveals-the-value-of-soft-skills> (дата обращения: 17.03.2021).
11. Using the «Active Voice» in Your Resume//Artisan Creative [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.artisancreative.com/using-the-active-voice-in-your-resume/#:~:text=Using%20the%20passive%20voice%20—%20where,not%20impactful%20on%20a%20resume.&text=You%20must%20use%20the%20active,and%20prove%20you%20get%20results> (дата обращения: 17.03.2021).
12. Waters M. Do you always write a CV/Resume in the third person? Quora [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.quora.com/Do-you-always-write-a-CV-Resume-in-the-third-person> (дата обращения: 20.03.2021).
13. Your Resume Should NOT Use the Word “I” . . . and other tricks of the trade//Solutions for the workplace.com [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://solutionsfortheworkplace.com/your-resume-should-not-use-the-word-i-and-other-tricks-of-the-trade/#:~:text=Resumes%20are%20appropriately%20written%20in,our%2C%20etc.%2C%20either.> (дата обращения: 15.03.2021).

© Пашина Алёна Владимировна (pashinaav@tyuiu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБРАЗНЫЕ СРЕДСТВА В ПОВЕСТИ «ОЛЕСЯ» А.И. КУПРИНА: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Пирманова Назира Исмековна

к.филол.н., доцент, ФГБОУ «Оренбургский
государственный педагогический университет»
nazira056@mail.ru

FIGURATIVE MEANS IN THE STORY "OLESYA" A.I. KUPRIN: FUNCTIONAL ASPECT

N. Pirmanova

Summary: This work is the first to consider the linguistic specificity and functional and stylistic properties of metaphor and other figurative means in the text of the story by A.I. Kuprin "Olesya". The main attention is paid to metaphor as the main style-forming means, the types of metaphors are characterized by their part-of-speech reference, their semantic and structural features are highlighted. The functions of the metaphor are defined. Metaphorical and metonymic epithets, personification and comparisons that convey the specifics of the metaphorical context are considered.

Keywords: figurative means, metaphor, epithets, personification, comparisons, metaphor functions.

Аннотация: В работе впервые рассматриваются лингвистическая специфика и функционально-стилистические свойства метафоры и других образных средств в тексте повести А.И. Куприна «Олеся». Основное внимание уделено метафоре как главному стилиобразующему средству, типы метафор характеризуются по частеречной отнесенности, выделяются их семантические и структурные особенности. Определены функции метафоры. Рассматриваются метафорические и метонимические эпитеты, олицетворение и сравнения, передающие специфику метафорического контекста.

Ключевые слова: образные средства, метафора, эпитеты, олицетворение, сравнения, функции метафоры.

В современной науке метафора рассматривается в качестве одного из наиболее продуктивных способов интерпретации и познания действительности. Метафору справедливо считают уникальным явлением в разных областях знания. В.Н. Телия, раскрывая роль метафоры как одного из наиболее продуктивных средств формирования вторичных наименований в создании языковой картины мира, считает ее «призмой», через которую совершается мировидение [11, с. 173-203].

Н.Д. Арутюнова указывала на когнитивную природу метафоры, видя в метафоре «ключ к пониманию основ мышления и процессов создания не только национально-специфического видения мира», и выделила функциональные типы языковой метафоры [1, с. 5-32].

Особенности метафорических переносов и их типология освещены в трудах В.Г. Гака, который различает полный метафорический перенос, частичный метафорический перенос, одностороннюю семасиологическую метафору, одностороннюю ономасиологическую метафору [4].

Наиболее полная классификация метафор - структурная, семантическая и функциональная - представлена в работах В.П. Москвина. [7, с. 66-74].

Актуальным направлением современной лингво-метафорологии является исследование образования и

функционирования метафоры в художественном тексте. Функциональному аспекту изучения метафоры посвящены труды многих известных отечественных и зарубежных исследователей. К примеру, В.К. Харченко выделяет пятнадцать функций метафоры в художественном тексте, характеризует основные и вспомогательные функции метафорических образований [12].

В данном исследовании впервые рассматриваются лингвистическая специфика и функционально-стилистические свойства метафоры и других образных средств в тексте повести А.И. Куприна «Олеся».

Исследования современных лингвистов в большинстве своем посвящены анализу языковых характеристик повести «Гранатовый браслет», «Суламифь» и др. Анализу особенностей повести «Олеся» уделено внимание в ряде отдельных работ. В повести «Олеся» Г.С. Мурыгину привлекает психологическая функция цветочных слов [8, с. 1-6]. Н.И. Григорьева рассматривает цветообозначения в прозе писателя, колористическую наполненность его произведений [5, с. 71-74].

Обратимся к тексту произведения. Метафоре в системе образных средств языка писателя по праву принадлежит центральное место. Именно метафора позволяет в полной мере, глубоко и многогранно передать все ощущения героев, их эмоциональное состояние и чувства: *Не подозревал, какими тонкими, крепкими незри-*

мыми нитями было привязано мое сердце к этой очаровательной, непонятной для меня девушке [6, с. 56]; ... во мне шевельнулось подленькое опасение [6, с. 37].

Развернутая, или расширенная метафора состоит из нескольких метафорически употребленных слов, создающих единый образ, то есть из ряда взаимосвязанных и дополняющих друг друга простых метафор, усиливающих мотивированность образа путем повторного соединения все тех же двух планов и параллельного их функционирования. Рассмотрим иллюстрации из повести «Олеся»: *Мною овладело тихое очарование этого торжественного, холодного безмолвия, и мне казалось, что я чувствую, как время медленно и бесшумно проходит мимо меня [6, с. 16]; Из-под него выглянула земля, отдохнувшая за зиму и теперь полная свежих соков, полная жажды нового материнства [6, с. 27].*

Основной функцией метафоры считается номинативная. Метафорические номинации в повести характеризуют различные предметы: *пахучий навес сосновых ветвей [6, с. 41], эмоциональные состояния: наплыв возмущения [6, с. 14], взрыв неистового хохота [6, с.77], дождь нетерпеливых вопросов [6, с. 41].*

Отметим структурные особенности метафор, использующихся А.И. Куприным. Генитивные метафоры выполняют номинативную функцию и довольно многочисленны. Как правило, структуру генитивных метафор образуют абстрактные и конкретные существительные. В повести преобладают метафоры с конкретными существительными, что можно объяснить спецификой сюжета: *взрыв брани; наплыв отчаяния [6, с. 83], язва здешних мест [6, с. 44]; кипящий вихрь человеческих и звериных фигур, ландшафтов [6, с.58]; Генитивные словосочетания усиливают экспрессивность и эмоциональность изображения: бешеный хаос моих сновидений [6, с. 58]; вереница уродливых моих снов [6, с. 59]*

Важное место в системе образных средств писателя занимает прием расширения метафорического контекста. Генитивные метафорические конструкции усиливаются эпитетами – хаос – «бешеный», вихрь – «кипящий», сны – «уродливые», вносящими новые смысловые и экспрессивные оттенки в описание. С помощью метафорических эпитетов (адъективных метафор) автором создаются яркие, красочные образы (*свежий, вкрадчивый и могучий пьяный запах весны; ошеломляющая старка, гордость погребца разорившегося магната*), дается ёмкая характеристика (*Мы люди простые, серые*). Метонимические эпитеты также используются автором: *золотое сердце; могучий бронзовый затылок*.

Узуальная – «стёртая» метафора в тексте также частотна: *сказка любви; ужас одиночества; радость жизни; серп молодого месяца*.

Купринская тревога жизни - «радостная, торопливая» [6, с. 26], а сочетание «радостная тревога» можно отнести к оксюмору.

Глагольных метафор в повести встречается немного, они служат углублению смысловой нагрузки фразы и подчеркивают экспрессивность высказываний. В предложении *«Мне казалось, что вместе с этим ароматом вливалась в мою душу весенняя грусть» [6, с. 27]* посредством метафоры автор мягко передает полноту чувств литературного персонажа, рисует картину природы, придавая насыщенность описанию происходящих событий: *Мною овладел холодный ужас сверхъестественного [6, с. 39], На меня нахлынула волна неудержимой ярости [6, с.85]; Неясное предчувствие медленно сжало мое сердце [6, с.86]; отогрел сердце [6, с. 71].*

Как отмечают ученые [12], особенностью метафорической информации является создание целостности, глубинности образных ассоциаций. А.И. Куприну присуща способность просто, в доверительной форме вести рассказ о том, что какие события происходят в жизни обычных людей. Информативную функцию метафорических конструкций можно наблюдать в иллюстрациях: *Судьба забросила меня на целых шесть месяцев в глухую деревушку [6, с.5]; В ее неподвижно остановившихся глазах отразился какой-то темный ужас, какая-то невольная покорность таинственным силами сверхъестественным знаниям, осенявшим ее душу [6, с.34]; Как я посмею в церковь показаться, если уже от самого рождения моя душа продана ему [6, с.44]; ... странные знания ... живут ... в темной, замкнутой народной массе [6, с.45].*

Эмоционально-оценочная функция метафор проявляется в том, что они создают эмоциональный фон произведения: *Меня охватил холодный ужас сверхъестественного [6, с. 39]; Меня вдруг схватил и затряс бурный приступ озноба [6, с. 56]; ... тонкие, надломленные посредине брови придавали неуловимый оттенок лукавства, властности и наивности [6, с. 23].* Благодаря метафорическим образованиям, писателю удается усилить образное восприятие происходящего, воздействовать на самые тонкие душевные струны: *Пройти через ужасное живое кольцо [6, с.80]; Чудом удалось выскользнуть из этого клубка [6, с. 80], Кровь шумела у меня в голове [6, с.81]; Внезапный ужас предчувствия охватил меня [6, с. 73].*

Именно метафоры в художественном тексте выполняют стилеобразующую функцию. Ясный, «хрустальный» стиль купринских произведений создается удивительно прозрачным слогом, достоверностью описания, «люющей» речью главных героев и разнообразием образных средств: *Чувствовалась незримая спешная творческая работа природы; Тело крепло..., впивая каждой своей частицей здоровье и радость жизни; Смутное предчувствие близкой беды вдруг внезапным холодом за-*

ползло в мою душу. Стиль и слог А.И. Куприна узнаваем с первых строк его произведений.

Текстообразующие функции метафоры обусловлены ее способностью порождать текст, создавать панорамность образов. Развернутую метафору можно отнести к базовым характеристикам идиостиля писателя: *Величественная зеленая прелесть бора, как драгоценная оправа, украшала, украшала нашу безмятежную любовь; Живут в моей душе эти пылающие вечерние зори, эти росистые, благоухающие ландышами и медом утра, полные бодрой свежести и птичьего гама, эти жаркие, томные, ленивые июньские дни; Опять мозг мой делался игрлищем пестрого кошмара.* В структуру развернутой метафоры включены сравнительные конструкции и эпитеты, создающие двуплановость изображения: *Привычка пустила во мне слишком глубокие корни* [6, с. 67]; *Сновидения начинали играть моим разгоряченным мозгом* [6, с. 56]. Именно мастерское употребление писателем метафорических конструкций способствуют концептуализации отражаемой действительности. Метафора создает общий фон повествования.

В тексте произведения зафиксирован один пример употребления метонимии: *... и в них неподвижно и торжественно плесневела ... диковинная бронза* [6, с. 11].

Употребление олицетворений оживляет описание предметов, добавляя сочности и яркости: *Недалеко лес роптал и гудел; Ветер забирался в пустые комнаты и в печные воюющие трубы и старый дом, весь расшатанный, дырявый, полуразвалившийся, вдруг оживлялся странными звуками; Вот заходили ... высохшие, гнилые половицы под чьими-то тяжелыми и бесшумными ногами.*

Метафора и сравнение относятся к средствам, используемым для раскрытия образа, отражения эмоциональных состояний, портретных и речевых характеристик литературных персонажей, изображения пейзажей и т.д.

Труды выдающихся отечественных лингвистов посвящены сопоставительному анализу свойств и особенностей метафоры и сравнений [3; 1; 10], Ученые выделяют характерные черты, сближающие анализируемые поня-

тия и выделяют их отличительные признаки, обращают внимание на различия генетической природы образного мышления.

Т.В. Платонова анализирует употребление А.И. Куприным сравнения в произведениях «Суламифь», «Гранатовый браслет», «Белый пудель» и др., обращая внимание на то, что при характеристике персонажей, их портретном описании чаще всего используются антропоморфические сравнения и сравнения с предметами материальной культуры [9].

Наблюдения лингвистов показывают, что сравнения выполняют изобразительно-конкретизирующую и эмоционально-оценочную функции.

В повести «Олеся» писатель использует сравнения разного плана: сравнивает людей с птицами (*Живут люди в конурах, точно птицы в клетках*) [6, с. 42], с мистическими существами (*Ветер за стенами дома бесил-ся, как старый озябший голый дьявол*) [6, с. 7]; с животными (*Присохнет, как на собаке*) [6, с. 7] и т.д.

П.Н. Берков утверждал, что Куприн «выбирает» сравнения из ряда возможных по принципу «неожиданности» [2]. В повести «Олеся» с помощью сравнений автору удается подчеркнуть яркие характеристики изображаемых предметов, подчеркнуть остроту и динамизм происходящих событий: *Карты падали на стол с таким звуком, как будто бы они были сваляны из теста* [6, с. 21]; *Боль, точно кто-то давил на него мягкой, но сильной рукой* [6, с. 57].

Метафора в произведениях А.И. Куприна играет ключевую роль, придавая дополнительную экспрессивную насыщенность тексту. В повести «Олеся» метафорические образования выполняют номинативную, информативную, эмоционально-оценочную, стилеобразующую, текстообразующую функции. Своеобразие стиля А.И. Куприна, его повестей кроется в его особом языке – чистом, лишенном вычурностей, близком к «народному», вместе с тем, насыщенном живыми красками, яркими эмоциями и целой гаммой чувств. Образные средства автора неповторимы, индивидуальны и оригинальны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры: сборник / Вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой; общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. Москва: Прогресс, 1990. С. 5-32.
2. Берков П.Н. А.И. Куприн [Электронный ресурс] / 1956. Режим доступа: <http://www.kuprin.de/rutxt/berkov.txt>, свободный. - Загл. с экрана.
3. Вежбицкая А. Сравнение - градация - метафора // Теория метафоры. М., 1990. С. 133-152.
4. Гак В.Г. Метафора универсальная и специфическая. Метафора в языке и тексте. Москва, «Наука», 1988.
5. Григорьева Н.И. Цветовая палитра повести А.И. Куприна «Олеся» // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). Москва: Буки-Веди, 2014. С. 71-74. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/144/6549/> (дата обращения: 12.03.2021).
6. Куприн А.И. Олеся: повести и рассказы. М.: Эксмо, 2009. 640 с.

7. Москвин В.П. Русская метафора: параметры классификации // Филологические науки. 2000. № 2. С. 66–74.
8. Мурыгина Г.С. Психологическая функция цветных слов в повести А.И. Куприна «Олеся» [Электронный ресурс]: // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2007. №7. С. 1 - 6. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/journal/n/izvestiya-penzenskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta-im-v-g-belinskogo?i=812088> (дата обращения: 10.03.2021)
9. Платонова Т.В. Место сравнений в художественной речи А.И. Куприна // Учен. зап. Орловского гос. ун-та. Сер. Гуманитар. и социал. науки. – 2011. – № 6. – С. 246–252.
10. Складарская Г.Н. Метафора и сравнение: логические, семантические и структурные различия. Мир русского слова, 2017. № 4. С. 9–17. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32306060> (дата обращения: 01.03.2021)
11. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М.: Наука, 1988. С. 173–203.
12. Харченко В.К. Функции метафоры: учебное пособие. Москва: Издательство Либроком, 2012. 88 с.

© Пирманова Назира Исмековна (nazira056@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Оренбургский государственный педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ ЭВЕНСКИХ ПЕСЕН

FEATURES OF THE LYRICS OF EVEN SONGS

М. Попова

Summary: This article describes the features of the lyrics of Even songs. This topic is touched upon for the first time. In the Even language, the customs and traditions of the people have been perfectly preserved in the song tradition of the Even people. Studying Even songs, you can study the soul and mentality of the people. A feature of Even songs is that each Even has his own personal song, there is a lot of improvisation in them: "what I see, I sing about that".

Keywords: Even people, features of Even songs, personal song, images, metaphors.

Образность – это реальное свойство языковых единиц, которые вызывают в нашем сознании картинки. Языковым образным средством является сравнение, то есть метафора. Метафора позволяет сделать текст более ярким и эмоциональным.

Примеров метафоры в эвенских песнях много. Исследователь и носитель эвенского языка Х.И. Дуткин дал развернутое пояснение об особенностях эвенской песни. Так, он отметил, что большой популярностью у эвенов пользовались личные песни – *икэ, алма*, то есть песня-подражание. Наиболее понравившиеся народу песни получают распространение и признание. Этим песням начинают подражать певцы, но обязательно сообщают чьей личной песне они подражают. Песни-импровизации бывают лирические и сатирические [Дуткин, 1996: 14]. В лирических песнях обычно воспевается любовь. Любовь к парню, девушке, природе, ребенку, родине, описывается красота родной природы. У эвенов много импровизаций на тему колыбельной песни. Язык эвенских песен-импровизаций отличается высокой поэтичностью. В них много метафорических сравнений, например, румяное лицо, как заря; слезы обильные, как проливной дождь. В языке старых архаических песен много аллегорий, так как прямо называть некоторые предметы – это табу. Девушка в песнях изображается в образе молодой телочки, а парень в образе оленя-самца. Например: песня на стихи Василия Лебедева, мелодия Петра Старкова «Буздиндья» – олень самец. Ее можно отнести и к описанию природы и к любовной лирике.

*Бөксылкэн намындэ ньобалри һөөлилин
һуутакри танмарич һиираникан,*

Попова Мария Дмитриевна

*м.н.с., Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН, (г. Якутск)
mariya.milana@yandex.ru*

Аннотация: В данной статье описаны особенности текстов эвенских песен. Эта тема затрагивается впервые. В эвенском языке обычаи, традиции народа отлично сохранились в песенной традиции эвенского народа. Изучая песни эвенов можно изучить душу и менталитет народа. Особенностью эвенских песен является то, что у каждого эвена есть своя личная песня, в них много импровизации: «что вижу, о том пою».

Ключевые слова: эвенский народ, особенности эвенских песен, личная песня, образы, метафоры.

*Габули тауньади һуунуэв һиинтакникан
Айаврив гилрыку Буздиндья куньаддын.
һиинуча чозсыды и нуыттан далникан,
һөкылын ньирилан һиэриды эбкунэн.
Кииңири иңыньси һиираман нипкырин,
Иныңи һээринни һакуннан дабымрин.*

Тут олень своими ветвистыми рогами рассекает бурю, глаза сверкают как молнии, шерсть ходит как волна, пот блестит как серебро и он быстро несется к своей любимой девушке.

Эвенские песни берут свое начало с древнейших времен. Уклад жизни, климатические условия, традиционное хозяйство эвенов способствовали тому, что пение, танец, игра изначально были воедино. Потом они начали распадаться на самостоятельные элементы народного исполнительного творчества. Ансамблевое пение начало практиковаться во время исполнения круговых танцев, но многоголосие в северных пениях отсутствует. Но спонтанное многоголосие иногда присутствует. Эта особенность является одним из отличительных свойств эвенского песенного творчества. Об особенностях эвенских песен написала кандидат искусствоведения Павлова Татьяна Владимировна в своей монографии «Обрядовая поэзия эвенов» [Павлова, 2001]. Она также описала песенное творчество эвенов села Тополиное, в частности, творчество поэта-песенника Христины Михайловны Захаровой, с научной точки зрения. Татьяна Владимировна классифицировала ее песни по тексто-содержательному признаку: песни о родном крае, песни-портреты, песни-благопожелания, песни о животных и птицах, о детях, любовно-лирические и т.д. Их отличает то, что они близки по своему содержанию к заклинани-

ям – благопожеланиям ХИРГЭЧЭН. Слова в этих песнях теплы и искренни, в них красной нитью проходит тема любви к матери, детям и родному краю. Например, песня на слова и мелодию Христины Михайловны Захаровой «Би бугу» 'Мой край'.

*Дээрхэн икэву,
Дялутэн тэгэлэ,
Дөмнэ төрэ ойлин,
Дэзникэн улдали.
Дэмнүэкие би бугу,
Нэлкэни инэнув,
Буркурган илатчин,
Дюзани эмнэкэн.
Чулбарган ханиди,
Болани одакан,
Хиңарган хивкэндин,
Тугэнив алачми.*

В этой песне Христина сравнивает свой родной край Томпо с раем. То есть ее родной край Томпо – это рай. И родина сравнивается с невестой в белоснежном наряде [Павлова, 1998: 19].

Другой особенностью эвенских песен является то, что они имеют пейзажный характер, то есть в них много описаний явлений природы, времен года. Очень много песен посвящено солнцу, пробуждению природы, также много песен, посвященных белому искрящемуся снегу, оленям. Такие песни обычно исполняются на календарных праздниках, таких как летом это «Эвинек», «Хэбденэк», «Цветение тундры», весной «Аянжу мяланни» - 'Дух природы', праздник рождения первого олененка, зимой «встреча Солнца», день зимнего солнцестояния.

Также в эвенском народе есть круговой танец хэде, где имеются текстовые запевы. Эвены тугясирических и ламунхинских родов начинают хэде словами *нэхрийэ* и *дехонде*.

*Нэхрий-э, нэхрий-э,
Дехонд-е, дехонд-е,
Дэхрий-э, дэхрий-э
Дехонд-е, дехонд-е*

Строгая последовательность этих двух поэтических архаичных слов выдерживается до конца.

Момские запевы хэде начинаются обычно с запева *гэлэ-гэлэ* 'давай, давай'. И в быстрых и медленных запевах обычно присутствует запев *гэлэ-гэлэ*.

*Гэлэ-гэлэ, гэлэ-гэлэ
Хэдэнэку,
Хэдэнгэлдэ,
Ихо рико, ихо нёба,*

*Ихо гулугун, ихо каравун, ихэ бэттэн.
Гэлэ- гэлэ!*

Эвены села Тополиное Томпонского района хэде имеет четкую ритмику, с выдохом и вдохом. Эвены с. Березовка Среднеколымского района начинают и заканчивают хэде горлохрипением. Затем поют запевы, передающие звуки неживой природы. Например, такие звуки как шум дождя, ветра, реки.

Ку-у-у-р – подражание шуму сильного ветра;
Ну-и-и-р – подражание журчанию ручья.
Ху-ху-ху-у-у – подражание шуму бури, урагана [Нестерова, 2010: 38].

Конечно, эти элементы частично используются и в других родах, так как различные варианты хэде имеют общую основу: повторяющиеся строки различной протяженности, это общеизвестные слова:

*Хэде-хэде,
Хуруйа-хуруйа,
Ханде-ханде,
Хийдо-хийдо,
Ихо-ихо ихотаан,
Ихо-рико ихо-таан,
Ихо-хэде ихо-таан*

Ученый-историк Анатолий Афанасьевич Алексеев заметил что, запевы хэде переводятся следующим образом: *хээдьэ* 'танец', *хуруйа* 'пойдем танцевать', *хиу до* 'ты друг мой', *хууво* 'вы друзья мои', *хуруйа* 'пойдем', *хэмэкэ* 'быстрее потанцуем', *хиндо* 'ты друг', *ихо рико* 'слышишь песню', *ихо тан* 'протянем песню', *ихо гянул* 'о дружбе' и т.д. В этих словах песни добавлены омертвевшие, архаичные суффиксы, видимо, для придания танцу более четкого ритма [Алексеев, 1993].

Исследуя теоретические и исторические аспекты танцевально-пластической культуры эвенов Магаданской области, Хабаровского края и северных улусов Якутии, доктор филологических наук А.А. Петров подробно изучил лексико-семантическую группу слов, связанных с пластикой кругового танца хэде. Таким образом он выяснил, что сначала хэде начинается зачином, затем идет вторая основная часть и завершающая третья (быстрая) часть [Петров, 2019: 43].

В текстах хэде эвены обращаются к Солнцу – Нёлтэк – с словами просьбы о счастье и удаче, чтобы солнышко уберегло от болезней и бед. Чтобы Солнце согревало еще сильнее и дольше.

Исследование национального облика, специфических художественных свойств невозможно без изучения лексико-семантических особенностей текстов эвенских

песен. В работах лингвистов и фольклористов-эвенов высказывалось мнение, что многие песенные слова, в том числе запевные слова хэде, настолько архаичны, что не переводятся на современный эвенский язык.

В эвенском языке обычаи, традиции народа отлично сохранились в песенной традиции эвенского народа. Исследование эвенских песен актуально в изучении лексических особенностей эвенского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А.А. Забытый мир предков (Очерки традиционного мировоззрения эвенов Северо-Западного Верхоянья). - Якутск: КИФ «Ситим», 1993. - 94 с.
2. Дуткин Х.И. Эвенский фольклор. - Якутск: Изд-во ЯГУ, 1996. - 66 с.
3. Нестерова Е.В. Образные слова эвенского языка. - Новосибирск: Наука, 2010. - 112 с.
4. Павлова Т.В. Обрядовый фольклор эвенов Якутии. - Спб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. - 262 с.
5. Павова Т.В. Песни эвенской мелодистки Христины Захаровой. - Якутск: Бичик, 2000. - 56 с.
6. Петров А.П. Лексика тунгусских языков. - Спб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. - 199 с.

© Попова Мария Дмитриевна (mariya.milana@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПАРИТЕТНОСТИ В ШВЕЙЦАРСКОЙ АРМИИ (НА ПРИМЕРЕ ИТАЛЬЯНСКОГО И РЕТОРОМАНСКОГО ЯЗЫКОВ)

Смирнова Мария Александровна

К. филол. н., Военный университет
Министерства обороны РФ (Москва)
fiveoclocktea@gmail.com

THE REALIZATION OF THE PARITY PRINCIPLE IN THE SWISS ARMY (ON THE EXAMPLE OF THE ITALIAN AND THE RHAETO-ROMANCE LANGUAGES)

M. Smirnova

Summary: The article examines the plurilingualism in the Swiss Armed Forces. According to the current Constitution and the provisions of the Army Regulations, the army guarantees linguistic parity for every native speaker among the personnel, but in practice the principle of linguistic parity is only advisory. The focus of the study is based on the Italian and the Rhaeto-Romance languages, which have the lowest representation within the population. The article analyses an initiative taken by the Swiss government to integrate Rhaeto-Romance into the Armed Forces and a field study of the linguistic usage in a military exercise situation.

Keywords: sociolinguistics, languages policy, language legislation, plurilingualism, Italian language, Rhaeto-Romance language.

Аннотация: В статье рассматривается многоязычие в швейцарских вооруженных силах. Согласно действующей Конституции и положениям Воинского устава, армия гарантирует языковое равноправие всем военнослужащим, однако на практике принцип лингвистической паритетности носит лишь рекомендательный характер. В фокусе исследования находятся итальянский и ретороманский языки, имеющие наименьшее представительство среди населения. Анализируется инициатива, предпринятая швейцарским правительством для интеграции ретороманского языка в вооруженные силы, и полевое исследование языкового узуса в ситуации военных учений.

Ключевые слова: социолингвистика, языковая политика, языковое законодательство, многоязычие, итальянский язык, ретороманский язык.

Швейцарская Конфедерация – единственное государство в мире, в котором согласно ст. 4 Конституции 1999 г. национальными языками на федеральном уровне признаются 4 языка: немецкий, французский, итальянский и ретороманский. Равенство языков было закреплено в Федеральной конституции 1848 г., а затем в статьях 109 и 116 Конституции 1874 г. и статье 70 Конституции 1999 г. При этом только первые три являются официальными языками, что ограничивает полноту функциональной парадигмы ретороманского языка территорией распространения. Согласно п. 1 ст. 70 ретороманский приобретает официальный статус при взаимодействии государственных институтов с автохтонным населением кантона Граубюнден. П. 2 предусматривает сохранение традиционного языкового состава регионов в целях сохранения лингвистического мира. При этом двуязычный кантон Тичино и трехязычный кантон Граубюнден имеют право выдвигать собственные инициативы, направленные на поддержание и продвижение итальянского и ретороманского языков (п. 5) [1].

Кантоны Тичино и Граубюнден вместе образуют так называемую Итальянскую Швейцарию (*Svizzera italiana*). Согласно данным Федерального агентства по статистике (*Ufficio Federale di Statistica, UFS*), на конец 2020 г. количество италоязычного коренного населения (или имею-

щего статус резидента на протяжении периода более 15 лет) составляет 642 тысячи человек, или 8% [2].

Ретороманский представлен пятью вариантам, на основе которых по заказу Ретороманской лиги (*Lia Rumantscha*) в 1989 г. швейцарским лингвистом Г. Шмидтом был образован «единый» ретороманский язык-крыша романч грижун (*Rumantsch Grischun*). Романч грижун имеет преимущественно письменную форму бытования, что не способствует его повсеместной интеграции в сферу повседневного общения. Носители ретороманского языка считаются «абсолютным меньшинством», поскольку на государственном уровне число носителей достигает всего 0,5% населения. Как пишет Г.М. Горенко, «уникальность языкового богатства декларируется, но на деле основные усилия оказываются направлены лишь на поддержку равноправного функционирования трех официальных языков» [3, с. 100].

Таким образом, швейцарская языковая политика в области миноритарных языков базируется на принципах лингвистической паритетности, свободы языкового выбора и, в случае ретороманского языка, территориальности, что вынужденно противопоставляет государственное и местное законодательство и приводит к дискриминации малых языков [4].

Особый интерес в связи с этим представляет реализация принципа паритетности в государственных структурах, в частности, в вооруженных силах, которые должны быть наиболее подверженными нормированию и регламентации с точки зрения языкового узуса.

В XXI в. швейцарская армия начинает принимать все большее участие в международном военном сотрудничестве, что ставит перед ее командованием новые задачи, в том числе в рамках лингвистического обеспечения. Ключевым словом становится «взаимодействие» (*interoperabilità*), что выводит на первый план английский язык в качестве языка-макропосредника. Вдобавок к этому важную роль играет интеграция военнослужащих, для которых родным не является ни один из национальных языков Швейцарии (по данным UFS – около 5,6% населения), однако этот вопрос на данный момент не входит в ряд приоритетных.

После Второй мировой войны появляется идеология так называемой «духовной обороны государства» (*Geistige Landesverteidigung*), которая должна способствовать национальной когезии и мирному сосуществованию различных языковых групп. Как отмечает Б. Альтерматт, дискурс вокруг лингвистического равноправия в армии сильно мифологизирован, однако на практике его принципы актуализированы довольно слабо [5]. Высший командный состав в языковом отношении представлен в соответствии с пропорциональным принципом, однако на низших иерархических ступенях пропорциональность не соблюдается.

С 1832 г. военная присяга приносится на французском и итальянском языках, тем не менее в течение продолжительного периода во франкоязычных и италияязычных подразделениях немецкий остается единственным языком командования (например, в пехотных и артиллерийских полках кантона Тичино до 1875 г.) [6]. Но и после этого итальянский язык полностью не вошел в армейский обиход. Одна из причин незавершенности процесса – необходимость перевода технической документации, для которой не было выработано соответствующей терминологии.

Вплоть до 1999 г. согласно Конституции (ст. 21, п. 1) действовал территориально-милиционный принцип призыва, формировавший общевойсковые соединения только в рамках одного кантона, что не способствовало многоязычию в армии. После переходного периода и всенародного голосования с 1 января 2004 г. вступила в действие так называемая реформа «Армия XXI», в результате чего было образовано 4 территориальных региона (сегодня – дивизии). Сама организационно-штатная

структура швейцарской армии также была реформирована и приближена к НАТОвским стандартам, а численность военнослужащих сокращена с 360 до 120 тысяч. Благодаря все большей специализации подразделений, а также усилению мобильности лингвистическая гомогенность постепенно стала уступать место языковому смешению.

В Воинском уставе 1994 г. сформулированы следующие положения¹ [7]:

Ст. 2. Принципы. Во соответствии со Ст. 2 Конституции Швейцарская Конфедерация соблюдает свободы и права Народа и стоит на страже независимости и безопасности Государства. Она непрерывно действует в интересах всеобщего процветания, *внутренней сплоченности и культурной многогранности Государства*. Конфедерация старается **в меру возможности** обеспечить *равные возможности для граждан*.

Ст. 54. Язык. Старшие по должности офицеры должны изъясняться, **насколько это возможно**, на *родном языке своих подчиненных*. В многоязычных подразделениях офицеры обязаны говорить на *литературном языке*.

Ст. 77 Воинский долг. Каждый военнослужащий обязан соблюдать права человека и уважать человеческое достоинство, учитывая разнообразие и не допуская дискриминации. Никто не должен становиться объектом предвзятости по причине пола, национальной или этнической принадлежности, *языка*, возраста, религии, сексуальной ориентации, политических или иных взглядов, социального происхождения, образа жизни или инвалидности.

Ст. 83. Братство. Сотрудничество военнослужащих основано на духе братства. Военнослужащие уважают личность и собственность других военнослужащих и помогают друг другу в случае возникновения необходимости или опасности. Дух братства не зависит от воинское звание, политических и религиозных убеждений, возраста, пола, *языка*, происхождения или цвета кожи.

Как видно из приведенных примеров, Воинским уставом постулируется возможность многоязычия, однако она соотносится не с потребностями подчиненных военнослужащих, а с лингвистической компетенцией старшего по должности офицера, и тем самым носит рекомендательный характер.

Наиболее показательной в этом отношении является территориальная дивизия № 3 (центральная и юго-восточная Швейцария), в которую входят немецкоязычные кантоны Ури и Швиц, италияязычные Тичино и Граубюнд

1 Здесь и далее перевод авторский – М.С.

ден, одновременно единственный трехязычный кантон Швейцарии, где проживает ретороманское меньшинство.

Как уже упоминалось ранее, ретороманский полностью исключен с языковой точки зрения из лингвистического представительства в армии. В 80-90х гг. XX в. предпринимались попытки ввести ретороманский в армейский обиход, в частности, в рамках этой кампании в 1981 г. был опубликован перевод Воинского устава. Точнее, два перевода, поскольку наддиалектальная письменная форма руманч грижун начала функционировать только с 1983 г.: один для верхнеэнгадинских вариантов (сурсильванского, сутсильванского, сурмиранского и путера) – *Reglamaint da servezzan*, и второй для нижнеэнгадинского варианта (валладера) – *Reglement da survetsch* [8].

В год празднования 2000-летия Реторомании (1985 г.) начальник военного управления Граубюндена Р. Мендхарди и бригадный генерал Р. Кайохен обратились к Федеральному совету с просьбой образовать ретороманские подразделения. В результате в 1988 г. был сформирован ретороманский 91 горный пехотный батальон, просуществовавший до 1992 г. Несмотря на положительную общественную реакцию, после начала реформы «Армия 95» эксперимент было решено не возобновлять, в первую очередь по причине лингвистической необеспеченности и невозможности перевести техническую документацию [9].

В сравнении с ретороманским, итальянский язык лучше представлен в швейцарской армии, что связано

как с существованием предшествующей традиции, так и значительно большим числом носителей. Сайт швейцарских вооруженных сил, структурно относящихся к Департаменту обороны, чрезвычайных ситуаций и спорта, доступен пользователю на четырех языках, в числе которых, однако, не ретороманский, а английский [10].

В 2002 г. Г. Крайз и Ж. Люди из университета Базеля провели полевое исследование, в рамках которого методом включенного наблюдения анализировали военные учения под кодовым названием «Бригада Монтана» на территории современной 3 территориальной дивизии [11].

Из 50 офицеров, принимавших участие в учениях, половина указала в качестве родного языка немецкий, вторая половина – итальянский, присутствовало несколько франкофонов и один ретороманец. Анализ записи их переговоров показал, что языковое переключение в спонтанном общении (то есть вне момента приказа или команды) следует исключительно прагматическому принципу. Так, начальника штаба (итальянского происхождения) продемонстрировал виртуозные способности к адаптации в зависимости от языковой личности собеседника, в то время как его подчиненные предпочитали литературный немецкий язык (*Hochdeutsch*) для рабочего и повседневного общения, в том числе и италоязычные. В свою очередь, немецкие швейцарцы чаще переходили на местный диалект. Таким образом, эксперимент продемонстрировал различные ожидания и лингвистические компетенции с зависимости от го-

```

11  GstOf:  ah ja
12  (...)
13  G7:    >in modo che vedono!< (.) rosso vuol dire (.)
14        handlungsbedarf massiver handlungsbedarf? (.) gelb teilweise
15        noch handlungsbedarf grün kein handlungsbedarf. >questo è un
16        pezzo che c'è l'idea in modo che venga colorata la (pinta)<=
17  SC:    =poi hanno [usato xxx]
18  G7:    [negli /FGG/s] sono i due tre che hanno fatto
19        tutto il führungsprozess con tutti mezzi ma sono gli unici
20        due che [xxx?] tac! andiamo sotto stärken? schwächen? et&
21  SC:    [okay?]
22        &puis à droite °was haben wir hier hinten?° (.)
23        >ausbildungsbedarf zeitbedarf< sind die punkte die gefragt
24        sin[d ] oder? (l) vedi? (.) °nach dem (zu) eh nach der&
25  SC:    [eh:]
26        &(gegebenen farbe)°
27  SC:    una colonna in più con handlungsbedarf allgemeines.
28  G7:    <handlungsbedarf allgemeines? okay?>

```

Рис. 1. Расшифровка инструкторско-методического занятия [11, S. 23]

горизонтального или вертикального типа коммуникации. Ниже приведен пример переключения и смешения кодов в достаточно формализованной ситуации:

В примере расшифровки инструкторско-методического занятия принимают участие SC – начальник генерального штаба, G7 – начальник 7 отдела, отвечающего за образование (уроженец кантона Тичино) и GstOf, офицер генерального штаба (франкофон).

Обращает на себя внимание использование итальянского языка в качестве языка-связки (рекурсия *vedi?*), в то время как терминология употребляется полностью на немецком языке, несмотря на романское происхождение всех троих офицеров. Мы видим, что итальянский язык обеспечивает когезию текста, за исключением строчки 22 – франц. *puis à droite*, за которой следует автокоррекция на немецком языке *was haben wir hinten* с заменой дейктического элемента «справа» на «сзади». При этом немецкие термины интегрируются в неадаптированной форме с сохранением исходных рода и числа (*tutto il Führungsprozess*), а коды смешиваются: *andiamo sotto stärken?* (20), *Führungsprozess con tutti i mezzi* (19), *una colonna in più con Handlungsbedarf allgemeines* (27).

Авторы отмечают, что лингвистическая компетенция италоязычных военнослужащих 3 территориальной дивизии в целом выше, чем у представителей двух других мажоритарных национальных языков, что связано как с необходимостью ведения повседневной коммуникации, так и тем фактом, что боевые документы преимущественно написаны на немецком языке. Таким образом, немецкий в швейцарских вооруженных силах берет на себя роль не только профессионального языка/субкода,

но и профессионального жаргона. По мнению начальника штаба описанных выше учений выбор «доминирующего языка» является служебной необходимостью для достижения цели взаимопонимания, и потому представители меньшинств должны умерить свои притязания на лингвистическую представленность в вооруженных силах [11, S. 19].

В заключение отметим, что развитие многоязычия в швейцарской армии зависит от многих факторов, в частности, от обязательности изучения национальных языков в школе. Ж. Люди утверждает, что существует четкая взаимозависимость между языковой компетенцией и приоритетом национальных языков в школьной программе над английским языком, который часто рассматривается в качестве компенсаторного при слабом владении остальными государственными языками [12]. При этом принцип лингвистической паритетности в вооруженных силах может носить исключительно рекомендательный характер в силу отсутствия традиции перевода на миноритарные языки военной терминологии. И если в отношении итальянского языка Швейцария в качестве лингвистического образца может опереться на армию Италии, то ретороманский язык полностью лишен на современном этапе представительства. Однако итало-швейцарский военный язык выбрал путь обособления от итальянской модели, что с одной стороны, способствует сохранению этнокультурной специфики, а с другой, требует создания актуальной терминосистемы, которая отражала бы национальные военные реалии и при этом была эффективной в использовании. Это подразумевает, в том числе, наличие службы военных переводчиков для лингвистического обеспечения вооруженных сил Швейцарии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Costituzione federale della Confederazione Svizzera del 18 aprile 1999 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/19995395/index.html#a4> (дата обращения: 01.03.2021).
2. Ufficio Federale di Statistica [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/it/home/statistiche/popolazione/lingue-religioni.html> (дата обращения: 06.03.2021).
3. Горенко Г.М. К вопросу об истории отечественной ретороманистики // Романские языки и культуры: от античности до современности. 2016. С. 100-104.
4. Родина Л.И. Языковые контакты в условиях многоязычия Швейцарской Конфедерации // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. 2016. № 7 (228). Вып. 29. С. 71-74.
5. Altermatt B. Der Umgang der Schweizer Armee mit der Mehrsprachigkeit: Proportionalität und Territorialität: Ein historischer Überblick mit Standortbestimmung // Schriftenreihe der Eidgenössischen Militärbibliothek EMB und des Historischen Dienstes. Bd. 15. Bern: EMB, 2004 – 92 S.
6. Münger K. Militär, Staat und Nation in der Schweiz 1798-1874: das eidgenössische Militärwesen als Faktor der nationalen Integration von der Helvetischen Republik bis zur Gesamtrevision der Bundesverfassung. Münster: Agenda Verlag, 2002 – 504 S.
7. Regolamento di servizio dell'esercito [Электронный ресурс]. URL: https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1995/170_170_170/it (дата обращения: 06.03.2021).
8. Cumpagnia attent! – Cumpagnia paus! – Far militar par rumantsch [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rtr.ch/archiv/archivar-recumonda/cumpagnia-attent-cumpagnia-paus-far-militar-per-rumantsch> (дата обращения: 10.03.2021).
9. Palaia A. Cumpagnia adat! Das Rätoromanische in der Armee. Bern: EMB, 2009 – 92 S.
10. Il Dipartimento federale della difesa, della protezione della popolazione e dello sport [Электронный ресурс]. URL: <https://www.admin.ch/gov/it/pagina-iniziale/dipartimenti/dipartimento-difesa-protezione-popolazione-sport-ddps.html> (дата обращения: 10.03.2021).

11. Kreis G., Lüdi G. Sprachgebrauch und Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schweizer Armee (am Beispiel einer mehrsprachigen Brigade). Schlussbericht. Basel-Freiburg, 2009 – 33 S.
12. Lüdi G. The Swiss model of plurilingualism // Ten Thije J.D., Zeevart L. Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 2007. P. 159-178.

© Смирнова Мария Александровна (fiveoclocktea@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



О ПРАГМАТИКЕ ДЕЙКСИСА В ПРЕЗИДЕНТСКИХ РЕЧАХ

PRAGMATICS OF DEIXIS
IN PRESIDENTIAL SPEECHES

L. Sofronova

Summary: The report deals with deixis in institutional political (presidential) discourse in a pragmatic aspect. Personal, temporal, spatial deixis is under consideration. The role of the deictic elements in interconnection and opposition inside each category, as well as its' place in the structure of speeches, are analyzed. The functions of the possessive pronouns are pointed out. The ritual presidential speeches of 2019 and 2020 are compared by its' pragmatic use. The realization of strategic pattern of us vs them through the use of deictic markers is presented.

Keywords: deixis; institutional political discourse; presidential speech; pragmatics; strategic pattern of us vs them.

Софронова Лариса Владиславовна

К.филол.н., доцент, Дипломатическая академия

МИД России (г. Москва)

lvs877@gmail.com

Аннотация: В докладе рассматривается дейксис в институциональном политическом дискурсе (президентском) в прагматическом аспекте. Анализируются пространственные, временные, персональные дейктические элементы, во взаимосвязи и противопоставлении внутри каждой разновидности, а также обозначается их место в структуре речей. Выявляются функции притяжательных местоимений. Акцентируется внимание на роли дейксиса в прагматической реализации категории «свой-чужой». Сопоставляются ритуальные президентские выступления 2019 и 2020 годов по характеру использования дейктических элементов.

Ключевые слова: дейксис; институциональный политический дискурс; президентская речь; прагматический аспект; оппозиция «свой-чужой».

Политический дискурс, и в частности, президентские речи, являющиеся одной из важных его составляющих, неоднократно являлись предметом пристального внимания исследователей из разных областей знания. В политической лингвистике им также отведено важное место. Целью предпринятого нами исследования было выявление основных прагматических функций персонального, временного и пространственного дейксиса в институциональном политическом дискурсе, его особенностей функционирования при реализации речевой стратегии. Лингвист С.Н. Курбакова следующим образом очерчивает роль дейксиса в речевом акте: «Лицо, место и время совершения активности предстают важнейшими объективно необходимыми координатами, относительно которых строится взаимодействие... успешная координация деятельности коммуникантов зависит от степени реализации дейктического механизма: речевое побуждение высказывания должно быть построено согласно трем параметрам дейксиса для того, чтобы оно было адекватно воспринято адресатом и побудило его к совершению той деятельности, в которой заинтересован отправитель сообщения»[2, с.54].

В качестве материала для анализа мы выбрали речи президента Турции Реджепа Тайипа Эрдогана, произнесенные на 11-й и 12-й Конференциях послов и дипломатических работников, состоявшихся соответственно 06.08.19 и 09.11.20[5, 6]. «Речи адресованы определенной, профессионально ограниченной группе людей – послам и дипломатическим работникам, поэтому являются по характеру адресата групповыми. Они ритуальны, президент выступает перед дипломатическим корпусом каждый год летом (ноябрь 2020 года – исключение). В

подобных речах Р.Т. Эрдоган всегда затрагивает болевые точки международных проблем с точки зрения Турции и очерчивает основные задачи страны во внешней политике. Исходя из политической позиции, аудиторию этой речи можно охарактеризовать как политических единомышленников»[4, с.111].

Персональный дейксис занимает особое место в политическом дискурсе, так как «личные местоимения выступают в роли предикативного субъекта, формирующего структурную и семантическую основу высказывания»[3, с.119]. В фокусе нашего внимания находятся личные формы глаголов, отглагольные конструкции и непосредственно личные и притяжательные местоимения. Для всех президентских речей характерен ряд индивидуальных особенностей, присущих конкретному оратору и отличающих его от других политиков, которые проявляются в выборе устойчивых оборотов речи, синтаксической структуре высказывания, эмоциональной окраске, лексическом своеобразии. В частности, это наиболее четко прослеживается в приветственном обращении к аудитории и в заключении выступления, где, как правило, содержатся приветствия, благодарственные слова в адрес аудитории, напутствия и пожелания. В вышеуказанных разделах рассматриваемых речей Р.Т. Эрдоган формулирует фразы от первого лица единственного числа, то есть от себя лично, в отличие от организации речей в целом от первого лица множественного числа. Иногда в ход выступления вклинивается дейктический элемент «я» и вне данного контекста, как правило, это происходит, когда оратор выражает надежду на определенное развитие событий, веру в достижение поставленных целей, а также в случаях высказывания личного со-

болезнования или сочувствия, поздравлений с успехом, некоторых пожеланий и наставлений, при ссылках на собственные слова и мнение.

Необходимо подчеркнуть многообразие прагматических функций, выполняемых местоимением «мы» в речах президента. С одной стороны, в них акцентируется единство аудитории, народа и руководства государства, общности их мнений по поводу ситуации в мире и внутри страны, и задач, требующих своего решения в ближайший период, то есть «мы» - это народ и власть. В некоторых случаях усиление этого прагматического аспекта происходит, когда оратор прибегает к стратегической оппозиции «свой-чужой», выражая ее в дейктических элементах «мы» и «они», где в роли противопоставляемой стороны выступает внутренняя оппозиция (НПП), внешние враги (терроризм), оппоненты (некоторые государства), не разделяющие позицию Турции по ряду международных и внутренних проблем. С другой стороны, «мы» в президентской интерпретации - это элита государства, иными словами, дипломаты и руководство страны, на плечах которых лежат задачи государственной важности.

Помимо местоимений первого лица в речах присутствует местоимение второго лица множественного числа «вы», в основном, проявляется в морфологическом маркере отглагольных форм, когда президент высказывает свои пожелания и наставления дипломатическому корпусу, например, в выражениях: «**вам** необходимо укрепить вашу связь...» (*irtibatınızı güçlendirmeniz gerekiyor*), «я хочу, чтобы **вы** стали опорой...» (*kol kanat germenizi... istiyorum*), «верю, что **вы** преодолеете все преграды...» (*her engeli aşacağınıza inanıyorum*), «жду от **вас** действия на перспективу» (*perspektifle hareket etmenizi bekliyorum*), «прошу **вас** передать...» (*...iletmenizi sizlerden rica ediyorum*) и т.д. В следующем высказывании оратора четко выражено противопоставление «мы» и «вы» в контексте требования выполнения аудиторией поставленных руководством задач: «**Мы** ждем от **вас** соответствующей работы во имя торжества справедливости...» (*...adaletin tecellisi için biz sizlerin de çalışmasını bekliyoruz*). В этом случае президент не ограничился личными окончаниями глагольных форм, употребив сами местоимения для усиления акцента на подчинительной связи в иерархической структуре государственной власти. «Мы» - это руководство страны. Местоимение «вы» в этом примере стоит во множественном числе, грамматическое употребление которого обосновывается авторским восприятием «вы» как некоего совокупного множества индивидуальностей, противопоставляемого остальным гражданам страны, и также может трактоваться в соответствии с положениями классической грамматики турецкого языка как проявление «особо подчеркнутой вежливости» [1, с.97]. Следует отметить, что в турецком предложении местоимения, как личные, так и притяжа-

тельные, сами по себе фигурируют редко, лишь когда надо особо подчеркнуть действующее лицо, обычно для соблюдения функциональности достаточно морфологического маркера в личной форме глагола или притяжательного аффикса у соответствующего слова, поэтому присутствие местоимений как таковых является дополнительным средством акцентирования и эмоционального воздействия на аудиторию.

В президентских речах наиболее употребимо притяжательное местоимение первого лица множественного числа «наши»: «наша страна» (*ülkemiz*), «наш народ» (*milletimiz*), «наша организация» (МИД) (*teşkilatımız*), «наши драгоценные послы» (*kıymetli büyükelçilerimiz*), «наше совещание» (*toplantımız*), «наши границы» (*sınırlarımız*), «наши цели» (*hedeflerimiz*), «наше требование» (*talebimiz*). В единичных случаях, когда присутствует противопоставление «мы» - «вы», используется дейктический элемент «вы» в сочетании с соответствующим притяжательным аффиксом у имени существительного или без него (во втором примере): «ваши самые лучшие помощники в делах на поле» (*sizlerin sahadaki en büyük destekçileriniz*) (подразумевается ряд организаций), «самая важная ваша задача как представителей нас и нашего государства» (*bizim ve devletimizin temsilcisi olan sizlerin en önemli görevi*). Политические события конца 2020 года, армянско-азербайджанский вооруженный конфликт, в разрешении которого Турция принимала активное участие, нашел отражение в ноябрьской речи президента, в которой было неоднократно подчеркнуто единство с азербайджанским братским народом, поэтому в соответствующем абзаце многократно употреблено местоимение «наш»: «наши азербайджанские братья и сородичи» (*bizim Azeri kardeşlerimiz soydaşlarımız*), «наши радости и наши надежды» (*sevincimiz ve umutlarımız*), «наши павшие в бою» (*şehitlerimiz*) и дважды «мой»: «мой брат Ильхам Алиев» (*ilham Aliyev kardeşim*), «мои азербайджанские братья» (*Azerbaycanlı kardeşlerim*), что призвано подчеркнуть личную вовлеченность президента в происходящее, его особое отношение к Азербайджану и к его президенту.

Если мы сопоставим речи президента Р.Т. Эрдогана на Конференции посланцев 2019 и 2020 годов, то заметим ряд различий в плане использования персонального дейксиса. Так в речи 2020 года, произнесенной в обстановке борьбы с пандемией, очень редко используются местоимения «вы», «ваш», тем самым стирается оппозиция «мы - вы», предпочтение отдается единственному «мы» как субъекту в решении всех государственных проблем. Также заметен акцент на солидарности всего региона и в этой связи на роли Турции как регионального актора, поддерживающего страны Ближнего Востока и весь мусульманский мир и помогающего им, что выражается в многократном использовании притяжательного местоимения «наш» по отношению к стране, ответственности, убежденности в

правоте собственной позиции, и личного местоимения «мы», выступающего как главное действующее лицо, олицетворяющее государство в целом. Больше сказано хвалебных слов в адрес дипломатической службы и выражено надежд на решение конкретных задач, чем непосредственных указаний, обращенных от себя лично к аудитории, то есть к «вам», как в речи 2019 года. Иными словами, на последней конференции послов президент, как и в других своих выступлениях 2020 года, сделал акцент на единстве и солидарности всего турецкого народа, смягчив острые углы и в отношении внешних оппонентов. В речи 2019 года Р.Т. Эрдоган выдвинул тезис: «мы страна, граждане которой пали жертвами расистских преступлений, мы – такой народ» (*vatandaşlarını ırkçı cinayetlere kurban vermiş **bir ülkeyiz, böyle bir milletiz***). В 2020 году этот тезис получил свое развитие, оратор повторил «мы – такая страна» (***biz böyle bir ülkeyiz***), «мы – такое государство» (***biz böyle bir devletiz***) несколько раз в одном абзаце своей речи, ритмически организовывая его этим повтором, достигая тем самым большего эмоционального воздействия на аудиторию. Дейктический элемент «мы» способствовал в этой повторяющейся конструкции акцентировать исключительность Турции, ее позитивную роль на международной арене. Таким образом, речь 2020 года получила более оптимистически заряженной верой в будущее благодаря сглаживанию стратегических оппозиций и подчеркиванию единой воли всего народа, в частности, путем умелого использования дейктических элементов.

Временной дейксис в президентских речах выражен в таких элементах, как: «сегодня» *'bugün'*; «в настоящий момент» *'şu anda'*; «теперь» *'şimdi'*. Каждый дейктический маркер, призванный сформировать риторическое пространство, в рассматриваемой контексте - пространство политического деятеля, выполняет определенный набор функций в рамках реализации конкретной речевой стратегии, выбранной выступающим. Дейктический временной элемент «сегодня» оратор использует в описании ситуации, в которой находится он сам и аудитория: «Мы **сегодня**, слава богу, владеем одной из пяти самых крупных в мире дипломатических и консульских сетей с 243-мя зарубежными представительствами». (***Bugün** hamdolsun 243 dış temsilcilikle dünyanın en büyük 5 diplomatik ve konsolosluk ağından birine sahibiz*). В тоже время этот элемент может стоять в оппозиции к «вчера» *'dün'* или «завтра» *'yarın'*: «Прежде говорили: «Нельзя спасти **нынешнее** белье на **вчерашнем** солнце. Мы не сможем предотвратить утрату уважения к международным организациям, не переформатировав наше мышление, наши организации и наши правила в соответствии с условиями этой новой эпохи». (*Eskiler **dünün** güneşiyle **bugünün** çamaşırı kurutulmaz diyor. Biz de zihniyetimizi, kurumlarımızı ve kurallarımızı bu yeni dönemin şartlarına göre düzenlemekten uluslararası örgütlerdeki itibar kaybının önüne geçemeyiz*). «Если мы **сегодня** не сделаем необходимое, боже упаси,

будем **завтра** вынуждены сделать то же самое, заплатив за него более высокую цену». (*Şayet **bugün** gerekeni yapmazsak Allah korusun **yarın** bunu daha ağır bedeller ödeyerek yapmak zorunda kalırız*). В противопоставлении сегодняшнего момента прошлому президент акцентирует внимание аудитории на задачах реформирования настоящего в соответствии с требованиями времени, призывая отказаться от прежних представлений, подкрепляя свой тезис фразеологизмом – пословицей, назидательность в которой построена на оппозиции «вчера-сегодня». Фраза, содержащая пару «сегодня-завтра», сама несет назидание аудитории, предупреждая об опасности промедления с переменами. К тому же подобная оппозиция может подчеркивать неизменность, устойчивость положительных явлений и веру в сохранение их в будущем: «Я верю, что то, как было **до настоящего дня**, будет и **после**: вы по праву будете нести эту ответственность и станете гордостью нашей страны и нашего народа». (***Bugüne kadar olduğu gibi bundan sonra da bu sorumluluğu hakkıyla taşıyacağınızı, ülkemizin ve milletimizin gururu olacağınızı biliyorum***). В вышеприведенном примере сегодняшний момент использован в обороте, обозначающим предел во времени, и в большинстве случаев он соотносится с положительным результатом каких-либо действий оратора, аудитории, страны, народа. В то же время следующая фраза, имея в целом позитивный посыл, содержит указание на тщетность планов противоборствующей стороны: «Односторонние санкции **до сегодняшнего дня** не имели никакого эффекта, кроме наказания гражданского населения. Мы верим, что и в Иране санкции не приведут ни к какому результату, а решение проблемы возможно лишь путем диалога». (*Tek taraflı yaptırımların sivil halkı cezalandırmanın dışında **bugüne kadar** hiçbir etkisi olmamıştır. İran'da da yaptırımların işe yaramayacağına, sorunların ancak diyalogla çözüme ulaşacağına inanıyoruz*). В данном случае временной дейксис применяется для акцентирования категориальной оппозиции «свой-чужой», столь широко употребляемой при выстраивании речевых стратегий в политическом дискурсе, например, в случае с терроризмом: «Нападения, произошедшие **в этом году** в Новой Зеландии и Шри Ланке, продемонстрировали со всей очевидностью тот предел, которого достигли терроризм и радикализм. Отвратительные теракты, имевшие место в той же форме **вчера и прежде** в США, показали кровавое лицо расистского терроризма. Уже пора отказаться от ошибочной практики разграничения террористов по цвету, идеологии, этнической принадлежности». (***Bu yıl içinde** Yeni Zelanda ve Sri Lanka'da yaşanan saldırılar, terör ve radikalizmin ulaştığı noktayı açıkça gözler önüne serdi. Aynı şekilde **dün ve önceki gün** Amerika Birleşik Devletleri'nde meydana gelen menfur eylemler ırkçı terörün kanlı yüzünü tüm dünyaya gösterdi. Teröristi rengine, ideolojisine, etnik kimliğine göre ayırma yanlışından artık vazgeçilmelidir*). Хотя в данном примере дейктические элементы «в этом году» и «вчера и прежде» применены для усиления негативной характеристики терроризма, в целом, из приведенного абзаца

явствует контекст двойной оппозиции: с одной стороны, «свой-чужой» – это терроризм и весь мир, борющийся с ним; с другой стороны, «свой-чужой» – это Турция, ратующая за обличение терроризма во всех его проявлениях, и США, избирательно подходящие к этому вопросу, поддерживающие одни террористические группы и осуждающие другие.

В рассматриваемых президентских речах элемент «теперь» *‘şimdi’* использован очень ограниченно в характеристике ситуации с армяно-азербайджанским конфликтом, причем в паре с элементом «вчера» *‘dün’*. «Теперь» трактуется широко как новый период после военной победы Азербайджана, после окончания армянской оккупации азербайджанских территорий в трактовке президента Турции, а «вчера» – это конкретный вчерашний день, когда город Шуша перешел в руки азербайджанской армии. То есть, посредством лексики «теперь» акцент сделан на весомость и долговечность начавшегося периода, а «вчера» усиливает ощущение актуальности происходящего исторического момента и причастности аудитории к нему.

К дейктическому элементу «в настоящий момент» *‘şu anda’* оратор прибегает, когда хочет подчеркнуть сиюминутность описываемого, преимущественно акцентируя единство Турции с союзниками на международной арене: «**Вот мы в настоящий момент** в Афганистане, **в настоящий момент** и в Азербайджане, а зачем? **Вот они – наши** братья, **наши** сородичи». (*İşte biz şu anda Afganistan'dayız, şu anda Azerbaycan'dayız, niye? Bunlar bizim kardeşlerimiz, soydaşlarımız*). Это высказывание построено на дейктических элементах разного типа: личные, указательные, притяжательные местоимения и собственно обстоятельство времени «в настоящий момент», выраженное сочетанием указательного местоимения *‘şu’* и имени существительного *‘an’* в местном падеже. При помощи этого арсенала дейктических средств и выстраивается риторическое пространство в прагматических целях оратора, подразумевающих определенное воздействие на аудиторию. Тем самым, противопоставляя сегодняшний момент прошлому и будущему, оратор выступает с позиции дальновидного политика предостерегающего аудиторию от ошибок и указывающего дальнейший успешный путь развития.

Пространственный дейксис имеет умеренное представительство в рассматриваемых речах. «Здесь» *‘burada’*, во-первых, подчеркивает актуальность происходящего, конкретную трибуну форума, то есть выполняет функцию локализации говорящего: «**Здесь** снова я считаю полезным подчеркнуть эту особенность...» (*Burada tekraren şu hususun altını çizmekte fayda görüyorum...*). Также в президентских речах «здесь» трактуется в глобальном масштабе, как наша планета, наш мир, наша цивилизация: «значит, **здесь** есть проблема» *‘burada bir sorun var*

demektir’. Описывая сложившуюся ситуацию и проблемы сегодняшнего мира, президент, используя известный ораторский прием дословного и варьируемого повтора вышеуказанного оборота, ритмически организует этот фрагмент, в аудиозаписи мы можем слышать эмоциональный кульминационный накал при произнесении этого отрывка речи. В оппозиции к выше очерченному «здесь» выступает «там» *‘orada’*, интерпретируемое как чужая территория, на которой страна, представляемая и руководимая оратором, ведет свою деятельность, либо антитеррористическую (первый пример), либо пропагандистскую (второй пример): «Осуществив в Ираке (военные) операции, мы сломали и **там** хребет сепаратистской террористической организации». (*Irak'ta gerçekleştirdiğimiz operasyonlarla bölücü terör örgütünün orada da belini kırdık*). Как мы видим, через дейктический маркер «там» в противопоставлении «здесь» реализуется семантическая оппозиция «свой-чужой» в рамках выбранной оратором речевой стратегии. «Бог даст, мы будем нести свою службу в огромном здании **там** более эффективно в ином ключе». (*Oradaki dev hizmet binamızla bu hizmetlerimizi çok daha etkin, çok daha farklı bir şekilde inşallah sürdüreceğiz*). В последней фразе речь идет о новом здании Генерального Консульства Турции в Нью-Йорке, то есть территория США рассматривается президентом как нечто весьма далекое от места речи и чуждое выступающему и его аудитории, в то же время подчеркиваемая пространственным дейктическим маркером отстраненность содержит также намек на «холодные», проблемные отношения Турции и США на современном этапе.

Таким образом, подводя итоги предпринятого исследования прагматических функций дейксиса в избранных речах президента Турции Р.Т. Эрдогана, приходим к выводу, что элементы временного дейксиса служат актуализации описываемых ситуаций, воссозданию иллюзии причастности к ним у аудитории, построению причинно-следственной связи событий с последующей назидательностью относительно извлечения уроков из прошлого и наставлениями, обращенными в будущее. Посредством обращения как к временному, так и пространственному дейксису выражается в речах категориальная оппозиция «свой-чужой», которая часто кладется политиками в основу своей речевой стратегии. Пространственный дейксис по сравнению с персональным и временным весьма ограниченно применяется оратором, он локализует место произнесения речи как точку отсчета не только в пространстве, но и в оценке происходящего в других локациях во имя трансляции авторского видения миропорядка. Персональный дейксис обладает наибольшим прагматическим потенциалом в рассматриваемых речах по сравнению с временным и пространственным. Дейктический элемент «мы» может быть как инклюзивным, выступая в качестве инструмента сплочения оратора и аудитории, оратора и народа, так и

экслюзивным в оппозиции к «они». Местоимение «я», имеющее ограниченное применение в президентских речах, служит для выражения личного мнения президента и осуществления им назидательной функции по отношению к аудитории, проистекающей из инсти-

туциональной соподчиненности аудитории оратору. Притяжательные местоимения призваны дополнять смыслы, вкладываемые президентом в личные местоимения, и акцентировать его позицию по отношению к аудитории и международным акторам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кононов А.Н. Грамматика турецкого языка. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 314с.
2. Курбакова С.Н. Дейктическое измерение речевой коммуникации//Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2008. - № 1 (1), Ч.II. – С.53-57.
3. Пахолкова Л.М. Некоторые особенности прагматики персонального дейксиса в институциональном политическом дискурсе//Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. - №3. – Т.2. – С.119-122.
4. Софронова Л.В. Дискурсивные и стилистические особенности президентской политической речи в зависимости от ее адресата//Политическая лингвистика. – 2020. – №3 (81). – С.110-118.
5. Erdoğan, Recep Tayyip. 11.Büyükçiler Konferansında Yaptıkları Konuşma.06.08.2019.[Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://www.tccb.gov.tr/konusmalar/353/107218/11-buyukciler-konferansinda-yaptiklari-konusma> (Дата обращения: 22.02.20)
6. Erdoğan, Recep Tayyip. 12. Büyükçiler Konferansında Yaptıkları Konuşma. 09.11.2020. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://www.tccb.gov.tr/konusmalar/353/122735/12-buyukciler-konferansi-nda-yaptiklari-konusma> (Дата обращения: 14.01.21)

© Софронова Лариса Владиславовна (lvs877@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Дипломатическая академия МИД России

ТИПОЛОГИЯ СЛОВЕСНЫХ ПРОСОДИЙ РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКОВ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИССЛЕДОВАНИЙ В РУСЛЕ ЛИНГВОКОНТАКТОЛОГИИ

Уютова Евгения Викторовна

К. филол. н., доцент, Академия гражданской защиты МЧС
России, г. Химки
uyutova_ev@mail.ru

WORD-PROSODIC STRUCTURE OF TYPOLOGICALLY DIVERSE LANGUAGES THROUGH THE PRISM OF CONTACT LINGUISTICS

E. Uytova

Summary: The article discusses the problem of word prosody classification in typologically diverse languages. The author suggests that the results of the study on the interference phenomena in Korean English speech can be used for the typological analysis of Korean word prosody. The specifics of Korean word prosodic structure becomes more obviously highlighted in Korean English accented speech. In particular, the prosodic structure of an English word is replaced in Korean variant by unclear, indefinite "native-Korean" type of prosody. The results of the study make doubtful the fact of existence of Korean word stress in terms of traditional Indo-European phonology (as an opposition of accented and unaccented syllables).

Keywords: language contacts theory, typological classification, English, East-Asian English varieties, interference, word prosody, word stress, tonal languages, lack of stress, vowel harmony, intensity, pitch.

Аннотация: В статье поднимается проблема типологической классификации разносистемных языков с точки зрения словесной просодии. Автор предлагает использовать результаты исследования явлений интерференции в английской речи носителей корейского языка для типологического анализа его словесной просодии. Сквозь призму иноязычного акцента специфика просодического устройства слова интерферирующего языка становится более явной. В частности, просодическая композиция слова английского языка в речи корейцев подменяется размытым, нечетким типом словесной просодии. Полученные результаты дают веские основания выразить сомнения относительно наличия в корейском слове словесного ударения, во всяком случае, в традиционном индоевропейском понимании этого термина как просодического противопоставления выделенного слога невыделенному.

Ключевые слова: теория языковых контактов, типологическая классификация, английский язык, восточно-азиатские варианты английского языка, интерференция, просодия слова, словесное ударение, тоновые языки, анацентность, сингармонизм, интенсивность, ЧОТ.

Введение

Научные исследования в области лингвоконтактологии пользуются неизменной популярностью как у отечественных, так и у зарубежных лингвистов с момента зарождения этой области языкознания во второй половине XX в. На современном этапе мы являемся свидетелями мощнейшего развития теории языковых контактов, что проявляется в многочисленных исследованиях, связанных с проблемами взаимодействия автохтонных языков с английским как языком глобального межкультурного общения [12]. Бесспорно революционным явилось положение, предложенное одним из основоположников лингвоконтактологии индийским лингвистом Б. Качру о том, что английский язык, став языком межкультурного общения, перестал принадлежать только его носителям [21]. Распространенность английского языка как средства общения по всему земному шару позволяет выделить и описать множество его региональных вариантов. В настоящее время региональные варианты выделяются как в отношении конкретных этнических групп (японский английский, корейский английский), так и в отношении определенных государств (китайский английский – применимое к мно-

гочисленным народностям Китая) и территорий (западноафриканский английский, восточноазиатский английский). Все варианты обладают уникальной спецификой, проявляющейся на всех языковых уровнях в виде акцента (фонетического, грамматического, лексического). Рассуждая о значении исследований в русле лингвоконтактологии, следует отметить их непосредственную связь с практикой преподавания английского языка, а также с практикой перевода. Однако сквозь призму лингвоконтактологии, направленной на изучение особенностей английского языка неанглоязычных коммуникантов, часто ярко проявляются и специфические черты контактирующих языков.

Цель исследования – проанализировать возможности применения результатов исследований в русле лингвоконтактологии для типологического анализа и классификации разносистемных языков в общей теории языка.

Научная гипотеза состоит в том, что результаты научных работ, исследующих явления интерференции в английской речи носителей различных языков мира, могут широко применяться в таких областях языковедения, как типология разносистемных языков. Данная гипотеза

сформировалась в ходе работы автора данной статьи над исследованием просодических характеристик корейского варианта английского языка. Обширное теоретическое компаративное исследование просодических систем, контактирующих английского и корейского языков, а также данные, полученные в ходе аудитивного и электро-акустического анализа экспериментального материала (образцов английской речи носителей корейского языка), позволили сделать ряд предположений о природе словестной просодии корейского языка. Напомним, что до настоящего времени с точки зрения просодической типологии корейский язык чаще всего имел статус «изолированного», т.е. не был включен в существующие типологические классификации.

Актуальность рассматриваемого вопроса обусловлена целым рядом факторов. В области просодической фонологии к настоящему времени накоплен большой фактический материал, освещающий словесную просодию языков различных групп и семей. Однако следует отметить, что вопросы глобального типологического анализа фонологических систем морфологически дифференцированных и генетически разнотипных языков мира с позиций просодической фонологии мало исследованы. Типологическая проблематика, чрезвычайно популярная в отечественной и зарубежной лингвистике ещё последних декадах прошлого столетия, сегодня, на наш взгляд, лишена должного внимания со стороны исследователей. Между тем, столь актуальные в современное время межязыковые исследования в области языковой вариантологии и лингводидактики не могут и не должны, по нашему твёрдому убеждению, обходиться без обращения к типологическому материалу. Обращение к данным языковой типологии в работах о речевой просодии тем более актуально в свете развития современного подхода интегрального описания языка [15].

В ходе исследования использовалась комплексная методология, включающая теоретический анализ и синхронно-сопоставительный типологический анализ.

Теоретической базой исследования послужили основные положения теории языковых контактов, теории языковой интерференции, языковой типологии. Применительно к двухсложному и многосложному слову термин *просодическое устройство*, *просодия* слова традиционно понимается как устройство вокалической части слова, установление сложившихся в данном языке взаимоотношений вокалических частей слогов слова, формируемых основными физическими (акустическими) характеристиками речевого звучания (частотой основного тона, интенсивностью, длительностью).

Каждый язык имеет свой просодический «ключ» и свой, свойственный только ему тембр звучания. Просодическое устройство слова – своего рода «националь-

ная одежда» типологически различных языков – определяет основную специфику речевых интонаций. Именно по этой специфике речь распознается как принадлежащая к языку определённой просодической типологии: например, речь на языке со слоговыми тонами, на языке со словесным ударением, на языке с преимущественно временной организацией слова, на языке сингармонического типа.

Нормативно-произносительные взаимоотношения слогов в слове в каждом языке свои, и они не могут быть нарушены без нарушения произносительной нормы данного языка. Наибольшие различия в принципе просодического устройства наблюдаются в типологически различных языках.

Обзор литературы по вопросу типологии просодических систем

В лингвистической литературе обычно называются и с разной степенью обоснованности доказательств рассматриваются пять типов (принципов) просодического устройства слова в языках мира:

1. языки со словесным ударением;
2. тональные или тоновые языки;
3. 3) языки с сингармоническим устройством слова;
4. языки с правилами временных отношений слогов в слове;
5. языки, совмещающие тоновое устройство слова с ударением.

Такая классификация предложена в работе М.К. Румянцева, посвященной исследованию просодии слова в типологически разных языках [13]. По мнению С.В. Кодзасова, исследовавшего вопросы типологии просодии в языках разной ареальной и генетической принадлежности, базовые просодические схемы, которые можно потенциально встретить в языках мира сводятся к четырем:

1. тональная структура;
2. сочетание тона и ударения, 3
3. динамическая структура;
4. анакцентность [8].

Наиболее развернутая классификация просодических систем предложена в фундаментальной работе В.Б.Касевича «Фонологические проблемы общего и восточного языкознания» [6, с. 181-186]. Данная классификация построена на основании использования трех бинарных признаков: А – релевантность/иррелевантность просодической характеристики каждого слога; В – релевантность/иррелевантность места ударения; С – релевантность/иррелевантность качества ударения. В соответствии с классификацией В.Б. Касевича, выделяющей семь классов языков, английский язык относится к VI классу языков, для которых релевантно только место ударения, т.е. позиция ударного слога в слове. Призна-

ком самостоятельности, цельнооформленности английского слова является наличие в нём ударения преимущественно динамического (часто смешанного) типа.

Обсуждение

Перечисленным типологическим концепциям нельзя отказать в основательности и большой объяснительной силе, однако они ни в коей мере не могут быть признаны исчерпывающими. По-прежнему существуют многочисленные языки, факты словесной просодии которых недостаточно изучены. К таковым, в частности, относится **корейский язык**. Вопрос о просодическом соотношении слогов в корейском слове заинтересовал автора данной статьи в ходе диссертационного исследования, посвященного описанию вариантологических произносительных особенностей английской речи носителей корейского языка [14]. Исследование выполнялось на кафедре фонетики Института иностранных языков ДВГУ и носило прикладной характер; результаты планировалось использовать для создания комплексного пособия, знакомящего переводчиков с произносительной спецификой восточно-азиатских вариантов английского языка. Теоретическим основанием для исследования послужил сопоставительный анализ фонологических систем английского и корейского языков. Анализ проводился на разных фонологических уровнях: сегментном и супraseгментном. В ходе данного исследования остро встала проблема определения статуса корейского языка в просодической типологии. Ни в одной из имеющихся в лингвистической литературе классификаций просодических систем нет ссылки на факты корейского языка, которые иллюстрировали бы тот или иной тип (принцип) просодического устройства слова. Причиной тому является, безусловно, слабая изученность проблемы корейской словесной просодии. Кроме того, следует учитывать тот немаловажный факт, что в корейском языке на разных стадиях его эволюции существовали слоговые тоны и сингармонизм. В этом – уникальность словесной просодии корейского языка и, несомненно, сложность ее исследования.

«Романтическое» определение корейского языка как языка-«призрака» в просодической типологии ни в коей мере не может удовлетворить пытливого исследователя. Бытует довольно распространенное заблуждение, в том числе среди лингвистов, о том, что корейский язык является тональным. Следует сразу оговориться, что это не так. Современный корейский язык не принадлежит к числу тональных языков. Несмотря на то, что в литературе часто можно встретить упоминание о корейских тонах, их функционирование относят к раннему, средневековому состоянию языка. Учитывая, что корейский язык не является ни тональным, ни (в полной мере) сингармоническим, уместно ожидать для него релевантности такой фонологической характеристики как акцентность.

Отметим, что мнения лингвистов (как индоевропейцев, так и ориенталистов) в значительной степени противоречивы. В ходе собственного исследования мы убедились, что нередко об ударении в корейском языке делаются прямо противоположные заключения, что в значительной степени осложняет задачу систематизации теоретического материала. Неслучайно корейские лингвисты называют эту область исследований корейского языка «минным полем» (*mine field*) [20, с. 3].

В целом существует две различные точки зрения. Согласно первой из них, которой придерживается большинство авторов, современный корейский язык использует именно ударение как особое фонологическое средство на уровне слова. При этом выдвигаются различные предположения относительно природы ударения, его акустических коррелятах, позиции в слове [2; 10; 18; 22]. Другая точка зрения объединяет авторов, ставящих под сомнение фонологичность словесного ударения в корейском языке [7; 13].

Резюмируя весь исследованный общетеоретический, методический, дискриптивно-описательный, экспериментальный материал по интересующему нас вопросу, мы пришли к ряду выводов, которые ни в коей мере не претендуют на императивность:

1. Нам представляется, что факты наличия сингармонизма на более ранних этапах развития корейского языка заслуживают пристального внимания при рассмотрении проблемы эволюции просодического устройства корейского слова. Несмотря на то, что в современном корейском языке сингармонизм носит остаточный характер, возможно, его функционирование оказало определенное влияние на особенности акцентной системы. Корейский язык агглютинативен; словоформа корейского языка – это единица, с грамматической точки зрения обладающая слабовыраженной внутренней цельностью, поскольку она состоит из относительно самостоятельных элементов – корня и связанных служебных слов или аффиксов, каждый из которых несет свою семантику и функцию. В описанных условиях возникает необходимость в особом фонетическом оформлении агглютинативных единиц, способствующих их цельности. Именно эту задачу в языках агглютинативного типа и выполняет такое фонологическое средство как сингармонизм [3; 17]. С точки зрения речепроизводства сингармонизм выполняет консолидирующую функцию, с точки зрения восприятия – обеспечивает сегментацию текста на словоформы и их вероятностную идентификацию. Известно, что абсолютное большинство языков, в которых наличие ударения сомнительно – это сингармонические языки (тюркские, тунгусо-манчжурские и некоторые другие) [9]. Признается, что словесное

ударение в этих языках, если оно и существует, играет вспомогательную роль, находится в состоянии компенсации с сингармонизмом, характеризуется слабой выраженностью, отсутствием смысловозначительной функции.

2. При рассмотрении сложнейшего вопроса об отнесении конкретного языка (в нашем случае – корейского) к определенному просодическому типу приходит мысль о том, что, возможно, назрела необходимость кардинально изменить подход к исследованию просодии корейского слова. Рациональным мы находим подход к обсуждаемой проблеме Л.Г. Зубковой, которая предлагает начинать исследование словесного ударения «с факта установления наличия данной категории в исследуемом языке, что требует привлечения для анализа фразового материала» [4, с. 51]. Применительно к звуковой форме слова Л.Г. Зубковой разработаны так называемые принципы интегрального описания, предполагающие зависимость фонологической типологии слова от грамматического строя языка. Л.Г. Зубкова обосновывает грамматическую мотивированность словесной просодии языка, утверждая, что звуковая форма слова как структурированная целостность отражает 1) единство универсальных, групповых и индивидуальных свойств языка; 2) иерархический характер его уровневой структуры.

Данная позиция представляется обстоятельной. До недавнего времени ударение рассматривалось с разных точек зрения автономно – как свойство фонетического слова, как характеристика словоизменительной парадигмы, как компонент фразовой интонации. Л.Г. Зубкова обращает внимание исследователей на то, что ударение – есть в первую очередь словесная характеристика, а, следовательно, его свойства определяются свойствами самого слова в системе языка» [5, с.129]. Из этого следует, что при выявлении наличия, природы и функций словесного ударения в конкретном языке необходимо учитывать семиотический статус слова и его положение в системе языковых единиц относительно единиц более высокого ранга (предложений), относительно единиц того же ранга (слов), относительно единиц более низкого ранга (морфем). При этом важным является сам тип языка, определяющий – в соответствии с его положением на шкале лексичности/грамматичности – соотношение значащих единиц друг с другом и их характер (степень сложности и постоянства морфемного строения словоформы).

Функционирование просодических средств (в частности, словесной просодии) выявляет единство языка через взаимокompенсаторную связь между планом содержания и планом выражения, между парадигматикой и синтагматикой [4, с.77-78]. Чем проще значащая

единица (в данном случае слово) в синтагматическом плане, тем больше значений она может иметь и тем актуальнее ее парадигматическое различие с помощью средств просодии. Так, например, английский язык, в котором на современном этапе действует тенденция к «лексикализации» (морфологическая неизменяемость слова, использование служебных слов и порядка слов в предложении как средств выражения грамматических отношений, конверсия), на уровне слова использует ударение как особое фонологическое средство, обладающее высокой степенью функциональной нагруженности (конститутивная, выделительная, дистинктивная функции английского ударения).

Напротив, чем сложнее синтагматическое строение значащей единицы, тем проще ее семантическая парадигма, тем вероятнее однозначность, и тогда необходимость в дополнительных просодических средствах либо ограничивается, либо вовсе отпадает [4]. Так, корейский язык представляет собой язык «грамматического» типа с весьма развитой и сложной морфологической структурой слова, обилием самых разнообразных грамматических форм. Словообразующие и формообразующие средства корейского языка «внешне» и «внутренне» гораздо самостоятельнее, чем в других языках (не только флективных, но и многих агглютинативных); он не «соединяется», не «спаивается» с корнями, а только следует за ними, причем границы, как правило, очень отчетливы. С большой степенью уверенности можно предположить, что перечисленные строевые особенности корейского языка неслучайным образом коррелируют с просодическим устройством корейского слова.

- 3) Изучение словесной просодии корейского языка представляется возможным с привлечением опыта, наработанного лингвистами в сопоставительных экспериментально-фонетических исследованиях [1; 14; 19; 22]. Несмотря на то, что целью упомянутых научных работ чаще всего является выявление фактов интерференции на супraseгментном уровне, могут быть получены результаты, способствующие более глубокому пониманию природы просодических явлений в сопоставляемых языках. Опыт нашего исследования особенностей акцентно-ритмической структуры английской речи носителей корейского языка позволил нам получить ряд интересных наблюдений. В частности, в ходе слухового, аудиторского и инструментального анализа английской речи корейцев были выявлены множественные нарушения супraseгментного характера, связанные с некорректной реализацией словесного ударения. Было установлено, что специфика просодического устройства слова в корейском языке оказывает интерферирующее влияние на акцентно-ритмическую организацию английской

речи носителей корейского языка. Следствием этого влияния, например, является создание избыточного ударения в слове, а иногда – акцентное выделение каждого слога и «чеканное» произнесение слова в целом. Просодическая композиция слова английского языка, характеризующаяся в норме выраженным контрастом ударных и безударных слогов с характерной количественной и качественной редукцией безударных гласных, в речи корейских дикторов подменялась слабоконтрастным, размытым, специфически корейским типом словесной просодии. Данное заключение подтверждается результатами осциллографического и спектрального анализа изолированных слов и слов в составе фразы английского языка в реализации корейских дикторов. Специфика просодических взаимоотношений слогов в слове характеризуется незначительными различиями по длительности, отсутствием контраста по интенсивности и ЧОТ. Спектральные различия между гласными ударных и неударных слогов в словах английского языка в реализации корейских дикторов также не столь отчетливы, как в эталонном варианте. Характер перечисленных нарушений настолько специфичен, что в ходе слухового анализа аудиторам было зачастую трудно определить, какой из слогов английского слова в корейской реализации является выделенным.

Заключение

На данный момент автор статьи склонен солидаризироваться с мнением тех отечественных и зарубежных лингвистов, которые в результате своих исследований приходят к убеждению, что в типологическом плане корейский язык может быть отнесен к акцентным языкам лишь с большой степенью условности [2; 7; 11; 13; 16; 20]. Собственный исследовательский опыт также дает

нам веские основания выразить сомнения относительно наличия в корейском слове словесного ударения как просодического противопоставления одного (выделенного) слога другому (невыделенному). Возможно, применительно к корейскому языку корректнее говорить не об ударении (поскольку, строго говоря, этот термин подходит только к тем языкам, в которых отмечается сильный просодический контраст между ударным и безударным слогами, как, например, в языках типа английского, русского, польского и им подобных), а о некоем произносительном просодическом ранжире слогов в слове. При этом нельзя сбрасывать со счетов еще один важный фактор, особенно часто упоминающийся в работах корейских лингвистов по просодии, а именно – фактор «тяжести» слога. Просодический «вес» слога в слове в корейском языке определяется не только по его вокалической части, но также и по консонантной. Но в этом случае уместнее говорить не о просодическом, а, скорее, о *сегментно*-просодическом устройстве слова, поскольку тот или иной просодический ранжир слогов в слове создается не только вокалическим звучанием, но и консонантным [2; 13].

В процессе изучения проблемы словесной просодии в корейском языке нам часто приходила мысль о том, что описать данное уникальное явление с использованием существующей в индоевропеистике традиционной терминологии – задача чрезвычайно непростая. Очевидно, что решение вопросов, связанных с местом корейского языка в просодической типологии, невозможно без участия в нем ориенталистов, так как индоевропеисты свое слово, кажется, уже сказали. Иных причин такого застоя в типологических исследованиях просодии корейского языка, на наш взгляд, нет. Неслучайно апелляция к восточно-азиатским языкам стала в общем языкознании обычным делом, когда материалы разноструктурных языков приходят в противоречие с традиционными теориями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко Л.П. Английский язык в странах Юго-Восточной Азии: Произносительные варианты. Корейский английский // Культурно-языковые контакты: сб. науч. трудов. Владивосток: Изд-во Дальневост.Ун-та, 1999. Вып. 2.С.3–12.
2. Бен Енг Сук. Просодическая организация фонетического слова и синтагмы в русском и корейском языке: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2000. 187 с.
3. Золхоев И.В. Фонология и морфонология агглютинативных языков. Новосибирск, 1980. 142 с.
4. Зубкова Л.Г. Отражение лексичности/грамматичности языка в супraseгментной организации значащих единиц // IV Международная конференция по языкам Дальнего Востока, Юго-Восточной Азии и Западной Африки: сб. докладов. М.: МГУ, ИСАА, 1997. Ч.1. С.77–87.
5. Зубкова Л.Г. От типологической детерминанты языка и потребностей системы к специфике звукового строя // III Международный симпозиум МАПРЯЛ «Фонетика в системе языка». Тезисы докладов. М.: Изд-во РУДН. 2002. С. 38–40.
6. Касевич В.Б. Фонологические проблемы общего и восточного языкознания. М.: Наука, 1983. 295 с.
7. Касевич В.Б. О просодике слова в корейском языке // Вестник Центра корейского языка и культуры / Под ред. А.Г. Васильева. С–Пб. 2003. Вып.5-6. С.17-29.
8. Кодзасов С.В. Типология просодии слова и данные дагестанских языков // Языкознание: Теория и эксперимент. Сб. статей. М.: МГУ, 2002. – С. 336–351.
9. Логинова И.М. Типологическая характеристика слова и построение лингво-дидактической модели обучения // Языкознание: Теория и эксперимент.: Сб. статей. М.: МГУ, 2002. С.351–369.
10. Мазур Ю.Н. Корейский язык // Языки мира. М.: Изд-во «Индрик», 1997. С.361–398.

11. Пак Су Бин. Фонетические особенности имен числительных в русской речи корейцев // Вестник СПбГУ. Спб., 1997. – Сер.2. Вып.4, № 23. – С. 105–108.
12. Прошина З.Г. Межкультурная коммуникация: английский язык и культура народов Восточной Азии: учебное пособие для вузов / З.Г. Прошина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 400 с. – (Высшее образование).
13. Румянцев М.К. О просодии слова в типологически разных языках // VII Международная конференция по языкам Дальнего Востока, Юго-Восточной Азии и Западной Африки: сб. докладов. М.: МГУ, ИСАА, 2003. – Ч.II. – С.98-108.
14. Уютова Е.В. Слого-ритмическая структура английской речи носителей корейского языка: Дис. ... канд. филол. наук. Владивосток, 2004. 263 с.
15. Хромов С.С. Семиотическая сущность интонации // Фонетика в системе языка: Сб. статей. М.: Изд-во РУДН, 2002. – Вып. 3.Ч.2. – С.148–153.
16. Чой Сун Ми. Сопоставление слоговых структур ккорейского и русского языков. М.: МГУ, 1996. – 9 с. – Деп. в ИНИОН РАН 12.12.96, 52138.
17. Щербак А.М. Сравнительная фонетика тюркских языков. – Л. 1970. 204 с.
18. Athanasopoulou A., Vogel I. Emergence of word prosody in Korean [Электронный ресурс] // Proceedings of the International Conference of Experimental Linguistics ExLing 2016, 1-2 July 2016, Saint Petersburg. Pp. 10–15. URL: https://www.researchgate.net/profile/Angeliki_Athanasopoulou/publication/307512379 (Дата обращения: 25.12.2020)
19. Ingram J.C., Park S-G. Cross-language vowel perception and production by Japanese and Korean learners of English [Электронный ресурс] // Journal of Phonetics. Vol.25. No 3, July 1997. P. 343–370. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0095447097900486> (Дата обращения: 14.01.2021)
20. Jung Ye-Jee. Acoustic analysis of English lexical stress produced by Korean, Japanese and Taiwanese-Chinese speakers [Электронный ресурс] // Phonetics and speech sciences. Vol.10. No. 1, March 2018, P. 15-22. URL: <http://www.researchgate.net/publication/1324623039> (Дата обращения: 07.12.2020)
21. Kachru B.B. Englishization and contact linguistics // World Englishes. 1994. Vol.13, No. 2, P. 135-154.
22. Park S. Errors of English stress by Korean speakers // English Language and Literature Teaching. 2004. Vol. 10. No 3, P. 177–190.

© Уютова Евгения Викторовна (uyutova_ev@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Академия гражданской защиты МЧС России

АНГЛИЦИЗМЫ В ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЕ: ЗАСОРЕНИЕ ИЛИ ТРЕНД

ANGLICISMS IN INTERNET-ADVERTISING:
CLOGGING OR TRENDINGM. Tsaturyan
A. Matevosyan

Summary: The article discusses the features of the use of anglicisms in the texts of internet advertising. The relevance of the proposed topic is due to the study of anglicisms, which has been a modern problem for many countries of the world for more than a half of a century. On the one hand, the process of borrowing is inevitable, but on the other hand, the cultural basis of the native language must be preserved.

Keywords: anglicisms, internet-advertising, fashion tributes, language clogging, manipulation.

Цатурян Марина Мартиросовна

Д.филол.н., профессор, Кубанский государственный университет (Краснодар)
tsaturyan.mm@mail.ru

Матевосян Ареват Паруйровна

Соискатель, Кубанский государственный университет (Краснодар)
arevik.matevosyan.85@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности использования англицизмов в текстах интернет-рекламы. Актуальность предложенной темы обусловлена изучением англицизмов, которая является современной проблемой для многих стран мира уже более полувека. С одной стороны, процесс заимствования неизбежен, но с другой стороны, должна сохраняться культурная основа родного языка.

Ключевые слова: англицизмы, интернет-реклама, дань моде, засорение языка, манипуляция.

С середины XX века наблюдается заметное увеличение притока заимствований в русский язык, преимущественно из английского языка. Это, в первую очередь, объясняется глобальным распространением английского языка и престижностью его использования. Л.В. Щерба неоднократно подчеркивал, что «Слова одного языка не просто соответствуют словам другого языка, а находятся с ними в весьма сложных и многообразных отношениях» [Щерба 1974: 62]. В последние десятилетия в связи с популяризацией английского языка и англоязычной культуры, словарный состав русского языка заметно пополнился новыми лексическими единицами. Существует два основных способа пополнения и обогащения языка: заимствования и словообразование. Процесс заимствования представляет собой перенесение любого элемента иностранного языка (морфемы, слова и т.д.) в другой язык в результате осуществления речевого общения [Ярцева 2002].

Проблема иноязычных заимствований является предметом изучения отечественных и зарубежных исследователей уже на протяжении двух столетий и, тем не менее, в силу современных условий развития общества этот вопрос не перестает быть актуальным. Заимствования становятся результатом контактов, взаимоотношений народов и государств. Язык всегда быстро реагирует на потребности общества. С одной стороны, процесс заимствования неизбежен, но с другой стороны, должна сохраняться культурная основа родного языка.

Широко распространено мнение о том, что языком интернета является английский язык. Английский язык проникает в повседневную жизнь из-за своей универсальности и моды на него. Русскоязычная молодежь пы-

тается приобщиться к идеализированной американской культуре и стилю жизни, употребляя в речи англицизмы [Сумцова 2012: 247-250].

Влияние английского языка в интернет-рекламе заметно возросло, так как он используется во многих сферах нашей жизни. Интернет-реклама, которая тесно связана с языковыми изменениями и отражает основные тенденции развития языка, вобрала в себя большое количество англицизмов. Они быстро проникают в систему интернет-рекламы, и использование англоязычных элементов становится нормой в языке интернет-рекламы.

Во всех сферах общественной жизни возрастает значение интернет-рекламы. Она не только стимулирует покупателей к приобретению товаров, но и влияет на формирование их мировоззрения и эстетических представлений. Одной из особенностей интернет-рекламы является тесная связь с языковыми изменениями, отражающими новые тенденции в языке. В последнее время отличительной чертой интернет-рекламы, как мы уже говорили выше, является обилие заимствованных слов, например, в инстаграме мы читаем:

«Полушерстяное кромби Walesby в аутентичном дизайне – сочетание элегантности и традиций неформального гардероба, увековеченного наследием британских субкультур» (инстаграм от 29 августа 2018 года). Однобортное пальто с потайной застежкой от англ: crombie – обычно шьется из толстой шерстяной ткани темного цвета, но после плавного перехода из мужского гардероба в женский, цветовая гамма становится нежнее. Не возбраняется даже ненавязчивый узор, точно подойдет тем, кто привык одеваться в классическом элегантном стиле. Блогер использует манипулятивную стратегию предло-

жения, употребляя англицизм кромби, автор отдает дань моде, шагая в ногу со временем. Или, например:

«Стиль – это элегантность и внимание к деталям. Всё это сочетает в себе сумка тоут от Divalli» (инстаграм от 1 февраля 2021 года). Большая, вместительная сумка с двумя ручками от англ: tote – идеальный вариант на каждый день, особенно если выбрать тоут универсального цвета – черного, серого, коричневого. В тоут действительно умещается все, от портмоне до ноутбука. Блогер использует манипулятивную стратегию похвалы, употребляя англицизм тоут, автор создает ощущение престижа и таким образом усиливает мотивацию к приобретению данного товара.

В интернет-рекламе можно увидеть множество неологизмов, полученных в результате слияния английских и русских слов. Такое явление часто встречается в рекламных кампаниях косметического бренда, например, мы встречаем:

«Говорим о бронзерах в сторис, заходите посмотреть, пока они не исчезли. В наличии три самых классных бронзера. Весна – самое время начать им пользоваться» (инстаграм от 27 февраля 2021 года). Пудра для оттенка лица от англ: bronzer – главный тренд летнего сезона, который создаёт безупречный натуральный оттенок. Блогер привлекает особое внимание читателей в силу новизны, употребляя тактику идентичности. Также можно увидеть, например:

«На видео новогодний макияж с глиттером «Платиновое золото». Акция распространяется на все глиттеры. Чтобы получить третий оттенок в подарок, нужно добавить в корзину 2 и указать название третьего в комментарии к заказу» (инстаграм от 7 января 2021 года). Блестки от англ: glitter – обычно используют в качестве теней для век и наносят его на кремовую базу, он не может осветлить отдельные участки, а просто придает лицу блеск. Блогер употребляет тактику предложения. Насыщая рекламу современными иностранными словами, автор повышает спрос на товар. Рассмотрим ещё один пример интернет-рекламы:

«Светоотражающий консилер «Miracle Touch» скрывает тёмные круги под глазами, камуфлирует мелкие сосудистые сеточки и покраснения, маскирует усталости на лице» (инстаграм от 23 июля 2020 года). Тональный крем от англ: concealer – средство, которое содержит максимальное количество красящего пигмента. Благодаря своей плотной текстуре он может скрыть прыщики, синяки под глазами и покраснения. Словом, консилер справляется с тем, что обычным кремам не под силу. Блогер использует англицизм консилер, которое имеет особое звучание, чтобы привлечь внимание потребителей, употребляя манипулятивную стратегию контактирования.

Современный русский язык пестрит разнообразными заимствованиями, они проникают во все сферы речи,

в том числе и в средства массовой информации, которые играют серьёзную роль в распространении информации. Сегодня главным источником языкового материала служит интернет-реклама, выполняющее весьма существенную функцию в процессе распространения иноязычной лексики. В интернет-рекламе по-разному относятся к англицизмам. Одни считают, что это модно и популярно, другие – засорением языка и даже проявлением неуважения к нему, например, в твиттере можно встретить такую рекламу:

«Тренды трендами, а каждой технике свой клиент. На 2018 год мы только ждём объявленных новых трендов от мировых экспертов. Но мне что-то подсказывает, что они будут связаны с техникой «тигровый глаз», «блоранж», «кулшейдинг» и «стробинг», «балаяж». Так говорят Мэтры из столицы» (твит от 6 апреля 2018 года). Блоранж от англ: blorange – это техника окрашивания, при которой соединяются оранжевый пигмент и цвет блонд, тенденция от англ: trend, пользователь от англ: client, специалист от англ: expert, охлаждение от англ: coolshading, техника макияжа стробинг от англ: strobing. Актуальность колоритности англицизмов очевидна, блогер применяет в речи англицизмы, которые в большинстве случаев, без знания значения слова, ведут к возникновению агнонимов. Такое использование слов засоряет язык, ведёт к непониманию речи.

Чрезмерное употребление англицизмов снижает интерес к родному языку, русской литературе и культуре, а также снижению грамотности и языковой и общей культуры человека, например в инстаграме мы читаем:

«Продаю! Очень уникальная и крутая вещь! Кейп в красивую клетку. Можно носить самостоятельно, или поверх пальто, тренча» (инстаграм от 10 февраля 2021 года). Накидка от англ: cape, дождевой плащ от англ: trench. Использование заимствованных слов глобального распространения, блогер употребляет без крайней необходимости, лишь для того, чтобы выделяться и проявить свою оригинальность. При таком использовании, иностранные слова из источников обогащения языка, превращаются на средство его засорения.

В использовании иноязычных слов, как и во многом другом, не нужно впадать в крайности, а стоит соблюдать меру: если есть исконно русское название – стоит употреблять его, а если нет русскоязычного аналога – тогда стоит отдавать предпочтение иностранным словам, ведь мы, таким образом, отдаляемся от использования собственных русских слов. Мы легко внедряем в свой лексикон новые понятия, определения, которые порой даже не можем объяснить. С одной стороны, употребляя заимствованные слова, мы обогащаем свою речь, можем общаться с другими странами и народами, но с другой стороны, лишаемся того богатства, той легкости, которые определяют неповторимость нашего языка.

Молодежь чаще всего подвергается манипуляциям, они. Еще не обладают достаточным влиянием, чтобы диктовать языковые нормы, но наиболее активно усваивают новые слова и выражения. Именно поэтому молодые говорят не так, как старшие, а старшие считают, что это засорение языка. Англицизмы должны соответствовать требованиям: любое заимствование должно быть необходимо, без него нельзя обойтись в русском языке; иноязычное слово должно употребляться правильно и точно в том значении, которое оно имеет в языковом источнике; оно должно быть понятно тем, кто его употребляет.

Лексика английского происхождения в устных и письменных высказываниях стала фактом русского языка. Любой цивилизованный, культурный человек должен употреблять англицизмы, но там и тогда, когда это необходимо и уместно. «Берегите чистоту языка, как святыню! Никогда не употребляйте иностранных слов. Русский язык так богат и гибок, что нам нечего брать у тех, кто беднее нас» [Тургенев 1882: 333].

Давайте беречь свой родной русский язык, не засорять его ненужными словами. Русский язык богат и обладает всеми средствами для передачи любого значения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брейтер М.А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы. М.: Изд. АО «Диалог-МГУ».1997.С. 156.
2. Дьяков, А.И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке. Новосибирск. 2003.
3. Дедюхина А.Г. Понятийная сущность англоязычного заимствования в текстах рекламы // Вестник Адыгейского государственного университета: Майкоп. 2011.С.106-110.
4. И.С. Тургенев 1882. Русский язык. Соч., т. X, С. 333.
5. Сумцова О.В. Причины использования англицизмов в русском молодежном сленге // Молодой ученый.2012.С. 42-43.
6. Цыгулева А.Г. Англоязычные заимствования в тексте рекламы: анализ актуализации и особенности функционирования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: Санкт-Петербург. - 2009.С.203-206.
7. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность //Л.В. Щерба. Л. Наука, 1974.С. 60-66.
8. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь М.Большая рос. Энцикл.2002.С. 9.

© Цатурян Марина Мартиросовна (tsaturyan.mm@mail.ru), Матевосян Ареват Паруйровна (arevik.matevosyan.85@mail.ru)
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Кубанский государственный университет

К ВОПРОСУ О ЗАИМСТВОВАНИЯХ В МОЛОДЕЖНОМ СЛЕНГЕ В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Чжан Вэй

Аспирант, Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина; ассистент, Чанчуньский
научно-технический институт
xiaotuzhangwei@163.com

TO THE QUESTION OF BORROWING IN YOUTH SLANG IN THE LEXICO-SEMANTIC ASPECT

Zhang Wei

Summary: Recently, such a linguistic phenomenon as Russian youth slang is increasingly attracting the attention of scientists and Russianists. Youth slang develops over time and is influenced by political, economic and cultural development, youth slang gradually gained public acceptance and became widespread. It is this particular linguistic phenomenon that has increasingly come to the fore of researchers in the field of linguistics, becoming their object. Youth slang has become a special language used by a wide range of young people in a free context; at the moment, a large number of foreign words have penetrated into it. This article is devoted to the analysis of the features of the formation and use of borrowings in modern Russian youth slang, as well as one of the objectives of this article is to identify signs for identifying borrowings in Russian youth slang. In this work, the author analyzes the features of foreign words in modern Russian youth slang and determines the signs of identification of foreign words in Russian youth slang. In addition, the author in his work pays special attention to the consideration of the ways through which the creation and implementation of borrowings of words from other languages into Russian youth slang. As a result of the analysis performed, the author comes to the conclusion that borrowings exist and are actively being introduced not only into Russian slang, but also into the Chinese language. Thus, there is and is developing such a linguistic phenomenon as the borrowing or replenishment of the vocabulary of two languages: Russian and Chinese. In addition, using the semantic vocabulary of the languages considered in the work, the author performed an analysis of the influence of borrowings on Russian youth slang.

Keywords: youth slang, linguistic phenomenon, borrowing.

Аннотация: В последнее время такое языковое явление как русский молодёжный сленг все больше привлекает внимание учёных и русистов. Молодёжный сленг развивается с течением времени и находится под влиянием политического, экономического и культурного развития, молодёжный сленг постепенно завоевывал признание общественности и получил широкое распространение. Именно этот особый лингвистический феномен стал все чаще выходить на передний план исследователей в области лингвистики, становясь их объектом. Молодёжный сленг стал особым языком, используемым широким кругом молодых людей в свободном контексте, на данный момент в него проникло большое количество иностранных слов. Данная статья посвящена анализу особенностей формирования и использования заимствований в современном русском молодёжном сленге, а также одной из задач данной статьи является определение признаков для выявления заимствований в русском молодёжном сленге. В данной работе автор анализирует особенности иностранных слов в современном российском молодёжном сленге и определяет признаки идентификации иностранных слов в русском молодёжном сленге. Помимо этого, автор в работе уделяет особое внимание рассмотрению способов, посредством которых осуществляется создание и внедрение в русский молодёжный сленг заимствований слов из других языков. В результате выполненного анализа автор приходит к выводу, что заимствования существуют и активно внедряются не только в русский сленг, но также и в китайский язык. Таким образом, существует и развивается такой лингвистический феномен как заимствование или пополнения словарного состава двух языков: русского и китайского. Помимо этого, с помощью семантической лексики рассматриваемых в работе языков автор выполнил анализ влияния заимствований на русский молодёжный сленг.

Ключевые слова: молодёжный сленг, лингвистический феномен, заимствование.

Существует различие между первичной и вторичной формами выражения языка. Принято позиционировать письменные, разговорные, просторечие и диалекты, как первичные формы выражения в современном русском языке, в то время как сленг, жаргон и арго являются вторичными формами выражения. Молодёжный сленг, как вторичная языковая форма, имеет особый лингвистический характер. Словарь русского молодёжного сленга покрывает недостатки словарного запаса стандартного языка и обеспечивает удовлетворение потребности молодежи в общении. В последние времена отмечается тенденция расширения сферы использования русского молодёжного сленга, а также расширение ситуаций и контекста, где он приемлем и даже

незаменим. Сегодня это не только повседневная речь, но также современная литература и различного рода средства массовой информации. Словарный запас русского молодёжного сленга быстро обновляется, при этом объём словарного состава постоянно увеличивается [1,2].

Изучение русского молодёжного сленга, как источника поступления новых слов в традиционный язык, делает изучение русского языка более систематическим и всеобъемлющим.

В настоящее время учёные дают несколько понятий и определений сленгу, нередко они противоречат друг другу. Однако наиболее полно понятие сленга раскры-

вает определение В.А. Хомяковой. По мнению В.А. Хомякова сленг представляет собой относительно устойчивый в течение определенного промежутка времени лексический пласт, который характеризуется широкой сферой употребления и стилистической выраженной маркировкой. Это различные части речи, имена существительные и прилагательные, глаголы, которые обозначают признаки, процессы, явления и предметы. В.А. Хомякова считает, что сленг является компонентом экспрессивного просторечия, который является обязательным элементом литературного языка. При этом компонент неоднороден по своим истокам и степени приближения к литературному стандарту [3].

Молодёжь является наиболее перспективной группой общества. Языковая компетенция и языковое поведение данной группы общества в значительной степени влияют на развитие языка, появление и существование разнообразных форм языка. Пласт молодежной лексики при этом является чрезвычайно подвижным, он имеет некодифицированный характер и подчиняется, прежде всего, социолингвистической норме.

В последние годы радикальные изменения в категории молодежного сленга в основном отражаются в его лексическом составе, при этом грамматика и способы образования новых лексических единиц не затрагиваются. Основным и наиболее эффективным способом образования новых лексических единиц молодежного сленга является заимствование из иностранных языков. Также стоит отметить следующие способы обогащения языка: метафоризация, аббревиации, аффиксальные, фразеология и метатеза.

В течение всего многовекового развития русского языка в него попадали слова, фразы и выражения из других языков. Главная причина данного процесса заключается в эффективном выстраивании экономических, социальных, политических и прочих связей с иностранными государствами. В период 1900-1930 годов английский и русский язык находились в тесном контакте друг с другом. Английский язык является международным, и поэтому англицизмы попадают в русский язык в больших количествах. Влияние английского языка на русский язык оказалось одним из самых устойчивых и коснулось почти всех сфер деятельности современного человека. На рубеже XIX и XX веков из английского языка активно стала проникать спортивная лексика (финиш, старт, спорт, спортсмен, футбол, баскетбол, волейбол, бокс, хоккей). Сегодня же можно говорить о проникновении и использовании иностранной лексики в промышленности, бизнесе, образовании, торговле и других сферах [4,5].

Заимствование - неотъемлемый элемент процесса формирования языка. Л.П. Крысин определяет заимствование как особый процесс, при котором различные

элементы перемещаются из одного языка в другой [6]. Заимствование при этом является особым процессом, когда один язык постепенно усваивает элементы второго. Таким образом, процесс заимствования выступает стратегическим фактором совершенствования и развития лексики. Данный процесс также является важной частью пополнения лексики молодежного сленга [7]. Отдельного внимания заслуживает пополнение заимствованиями из английского языка, такое явление называется англицизм.

Не трудно заметить, что сегодня среди молодежи широко распространены следующие англицизмы:

- анбоксинг (англ. unboxing) – распаковывать что-либо;
- форсить (англ. force) – давать развитие идее;
- апать (англ. up) – повышать уровень чего-либо;
- нуб (англ. noob) – игрок без опыта;
- ачивка (англ. achieve) – победа, достижение;
- ливнуть (англ. leave) – покинуть;
- донат (англ. donation) – особый вид пожертвований;
- крипово (англ. creepy) – ужасающе;
- краш (англ. crush) – человек, который нравится или в которого влюблен;
- кринж (англ. cringe) – чувство стыда, которое человек испытывает за другого человека;
- рандомно (англ. random) – в случайном порядке;
- шопиться (англ. shop) – ходит по магазинам, ходить за покупками [8].

Для более глубокого изучения такого феномена как ввод и распространение заимствований в русскоязычном сленге молодежи необходимо рассмотреть их разновидности, которые обуславливаются способом образования.

Прямые. Значение, звучание и форма заимствований в данном случае схожи с оригиналом. В данную группу входят: чил (англ. chill) – развлекаться; фастфуд (англ. fast food) – быстрое питание, блюдо быстрого питания, пищевой продукт быстрого приготовления; пиксель (англ. pixel) – элемент изображения; голкипер (англ. goalkeeper) – спорт вратарь; спич (англ. speech) – разговор; тренд (англ. trend) – основная тенденция изменения чего-либо; дресс-код (англ. dress code) – официальная форма одежды, правила ношения формы одежды; мани (англ. money) – наличные деньги [9].

Гибриды. Это особая категория, которая представляет собой слова, в которых русскоязычные приставки, суффиксы и окончания присоединяются к основе иноязычного слова. При этом значение слова-источника имеет тенденцию претерпевать некоторые изменения, например: чекать (от check) – проверить; геймить (от game) – играть; фиксить (от fix) – зафиксировать; юзать

(от use) – использовать; шеймить (от shame) – стыдить.

Калька. При данном способе лексическая единица создается путем заимствования структуры иностранного слова или словосочетания с заменой его материального воплощения. Это такие слова, как бэйбы (от baby) – малышка; диск (от disk) – это сервис, который позволяет хранить файлы на специализированных серверах; клуб (от club) – дискотека; меню (от menu) – список блюд в ресторане [10].

Полукалька. Это способ, подразумевающий, что к иностранному слову в ходе его грамматического освоения прибавляются русскоязычные суффиксы. Например: драйв, драйва (drive) – водить; бёздник – день рождения; мыло (mail) – электронная почта, письмо по электронной почте.

Экзотизмы. Это особая группа, которая образуется путем переноса слов из иностранного языка, при этом заимствованное слово используется практически без изменений для обозначения предметов или явлений, которые свойственны для реалий зарубежного государства и не имеют русскоязычных обозначений явлений и предметов. Например: чипсы, хот-дог, чизбургер, бургер и т.п.

Иноязычные вкрапления. Эта группа состоит из слов, которые в преимущественном числе случаев характеризуются наличием лексических аналогов, однако в плане стилистики они не отличаются, поэтому становятся частью сферы коммуникаций в качестве специальных выразительных средств. Данные средства делают речь более яркой и придают ей степень экспрессии. К ним относятся такие слова как окей, вау, йех и т.д. [11].

Композиты. Это особые заимствования, образовывающиеся в результате слияния двух и более слов иностранного языка. Например: секонд-хэнд – магазин «вторых рук», где продается одежда и обувь, которые уже использовались; видео-салон – специализированное помещение для просмотра видеофильмов.

Таим образом, заимствования являются масштабным пластом слов, образованных в ходе процесса, когда один язык поглощает элементы второго. При этом данный процесс является необходимостью и следствием укрепления экономических, социальных, культурных и научных связей, обмена опытом между народами.

Данный лингвистический феномен можно наблюдать как в контексте русскоязычного сленга молодежи, также и относительно китайского сленга. В китайском сленге преимущественное количество заимствований происходит из английского и японского языков [12]. Яркими примерами заимствований в китайском сленге являются следующие наиболее распространенные сегодня слова:

- kawayi (от японского языка) – симпатичный;
- zhengtai (от японского язык) – молодой, худой мальчик;
- CP (от английского coterie parterner) – супруги;
- OMG (от английского oh, my god) – боже мой;
- 3Q, 3KS (от от английского thank you) – спасибо;
- fensi (от от английского fans) – фанаты.

Таим образом, заимствования являются элементами не только русского молодежного сленга, но и китайского сленга. Выполненный анализ позволяет сделать вывод о том, что заимствования являются обязательным элементом развития сленга, что обусловлено современными реалиями жизни, развития международных связей в самых разных отраслях деятельности современного человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мороз Т.Г. Проблема Изучения англоязычных заимствований в молодежном сленге // Проблемы и перспективы науки и образования 2016. – с.145-151.
2. Агамамедов Р.Г. Изменение значения слов в результате заимствования на примере молодёжного сленга // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения, языковой коммуникации и лингводидактики 2018. – с.5-6.
3. Хомяков В.А. Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода: дис. докт. канд. филол. Наук (10.02.01) Хомяков Владимир Александрович Л., 1980. – 394 с.
4. Лихачева Ж.В. О способах заимствования в современном русском языке на примере молодёжного сленга // Наука о человеке: гуманитарные исследования 2017. – с.48-52
5. Ван С., Орлова О.В. Источники пополнения словарного состава русского и китайского молодёжного сленга // Россия и Китай: история, и перспективы сотрудничества 2020. – с.750-757.
6. Ермакова О.П. Земская Е.А., Розина Р.И. Слова, с которыми мы все встречались: Толковый словарь русского общего жаргона. – М.: Азбуковник, 1999. – 320 с.
7. Елистратов А.А. К вопросу о заимствованиях в молодёжном жаргоне: контрастивный анализ на материале английского и русского языков // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2014. – № 2. – С. 208–213.
8. Никитина Т.Г. Молодежный сленг: Толковый словарь. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 1102 с.
9. Павленко В.Г. Молодежный сленг как языковое явление (на материале русского и английского языков) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://e-kon-sept.ru/2018/185030.htm>. (Дата обращения: 20.04.2021).

10. Розина Р.И. Семантическое развитие слова в русском литературном языке и современном сленге: глагол. – М.: Азбуковник, 2005. – 205 с.
11. Семенова С.Н. Заболотная Е.А. Характеристика Молодёжного сленга в английском языке и его влияние на сленг русскоязычной молодёжи // Актуальные аспекты лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации – 2019. – С. 158–169.
12. Леонова О.А. Специфика воздействия иноязычных заимствований на формирование сленга русской молодёжной субкультуры // Язык, культура, ментальность: проблемы и перспективы филологических исследований – 2019. – С. 230–239.

© Чжан Вэй (xiaotuzhangwei@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КВАНТИТАТИВНОГО ЗНАЧЕНИЯ У ФРАЗЕОЛОГИЗМА *НЕВЕСТЬ СКОЛЬКО* И ЕГО ВАРИАНТОВ С РАСШИРЕННЫМ КОМПОНЕНТНЫМ СОСТАВОМ

Чжан Цзинтао

аспирант, Московский педагогический
государственный университет,
raing8890@mail.ru

**FEATURES OF THE MANIFESTATION
OF THE QUANTITATIVE MEANING
OF THE PHRASEOLOGICAL UNIT WHO
KNOWS HOW MANY AND ITS VARIANTS
WITH AN EXPANDED COMPONENT
COMPOSITION**

Zhang Jintao

Summary: The article deals with the specifics of the manifestation of the quantitative meaning of the phraseology *God knows how much*, which has two opposite meanings: 'vaguely little' and 'vaguely much'. The graded component, which is a mandatory element of the quantitative meaning, is implemented in this phraseology either by intonation; or by expanding the component composition of the FE.

Keywords: quantitative meaning, phraseological units, indefinite-more quantitative meaning, indefinite-small quantitative meaning, enantiosemy.

Аннотация: В статье рассматривается специфика проявления количественного значения фразеологизма *невесть сколько*, имеющего два противоположных значения: 'неопределенно мало' и 'неопределенно много'. Градуальный компонент, являющийся обязательным элементом количественного значения, реализуется в данном фразеологизме либо помощью интонации; либо при расширении компонентного состава ФЕ.

Ключевые слова: квантитативное значение, фразеологизмы, неопределенно-большее количественное значение, неопределенно-малое количественное значение, энантиосемия.

Во фразеосемантической группе со значением 'количество' фразеологизм *невесть сколько* занимает особое место. Оно обусловлено не его структурой, а амбивалентностью его значения, характеризующегося энантиосемией. Энантиосемия – это появление у одной языковой единицы «противоположного значения (иногда вытесняющего первоначальное, иногда сосуществующего с ним)» [Шмелев 1977, с. 208]. В самом деле, фразеологизм *невесть сколько* имеет два противоположных значения – '*не особенно много*' и '*очень много*', и, следовательно, его можно отнести одновременно к двум подгруппам ФЕ: 1) к подгруппе со значением 'неопределенно-большое количество' и 2) к подгруппе со значением 'неопределенно малое количество', хотя нельзя не отметить, что некоторые исследователи (см., [Тихонова 1971, с. 182]) относят данный фразеологизм только к первой группе.

Интересно обратить внимание на помету, данную в словарной статье [ФС]: первое значение маркировано как разговорное, а второе как экспрессивное. Это значит, что если предложение «*Народу на концерт пришло невесть сколько*», произнести, выражая интенцию разочарования (с интонацией ИК 7), то оно будет значить, что народу на концерте было совсем немного, а если произнести его, выражая радость (с интонацией ИК 5), то

смысл будет прямо противоположным. Семантическая двойственность данного фразеологизма объясняется тем, что его главный компонент – наречие *невесть*, выражает идею неизвестности, неопределенности, сохраняющуюся во внутренней форме слова, произошедшего от глагола: *не ведать*, т.е. *не знать*. Количественный контекст неопределенности передается вторым компонентом – местоимением *сколько*. А степень количества, т.е. градуальный компонент, который имеется во всех количественных ФЕ, поскольку «градуальность и количественность выступают как две метонимические грани одного семантического инварианта» [Мечковская 2005, с. 450], реализуется в данном фразеологизме на уровне прагматики с помощью интонации.

Однако при расширении компонентного состава фразеологизма энантиосемия исчезает, а градуальность проявляется уже на семантическом уровне: *не Бог весть сколько*, *Бог весть сколько*. В каждом из «расширенных» вариантов фразеологизма реализуется одно из двух противоположных значений фразеологизма *невесть сколько*. *Не Бог весть сколько* имеет значение '*не очень-то, не особенно много, мало*', а *Бог весть сколько* – '*достаточно много, много, очень много*'. Степень проявления количественного признака теперь очевидна. Первый фразеологизм имеет значение 'неопределенно-

малое количество', а второй – 'неопределенно-большое количество'.

Вместе с этими фразеологизмами уместно рассмотреть еще несколько фразеологизмов, с несколько иным компонентным составом, тождественных по смыслу первому: *не Бог знает сколько* и второму: *Бог знает сколько* и *черт знает сколько*. Стоит отметить, что фразеологические словари фиксируют только *не Бог знает сколько*, хотя в НКРЯ отражены все указанные фразеологизмы.

Интересно, что, не имея в своей структуре компонента градуальности, лексемы *Бог* и *черт* создают тем не менее условия для реализации градуального компонента количественного значения. Возможно, это можно объяснить тем, что их референтом являются трансцендентные субъекты, имеющие знание о количестве и его степени, причем именно о большом, а не о малом количестве. Несмотря на то, что референты данных лексем находятся на разных полюсах ценностной шкалы, в градуально-количественном контексте это, по-видимому, для русского языкового сознания не имеет значения.

Данные ФЕ регулярно сочетаются с существительными, которые можно отнести к тематической группе «время»: *время, годы, жизнь*. Приведем примеры из Национального корпуса русского языка: *Статуэтка египетской царицы, она черт знает сколько веков пролежала в пирамиде, а теперь у меня в сундуке* [А. И. Алдан-Семенов. *Красные и белые (1966-1973)*]; *Вот сегодня у меня действительно событие: впервые за черт знает сколько времени я получил два письма* [Юлий Даниэль. *Письма из заключения (1966-1970)*]; *Дни я проводил в тихой борьбе с бурьяном, безмятежно осеменявшим мой чернозем бог знает сколько лет* [Владимир Арро. *Дом прибежища // «Звезда», 2002*]; *За время, проведенное за границей и в Петербурге, Николай Николаевич отвык от провинциального строя жизни, ... и тяготился необходимостью оставаться здесь бог знает сколько времени* [Лев Гумилевский. *Зинин (главы из повести) // «Химия и жизнь», 1965*]; *И ведь, если вдуматься, я бог знает сколько времени не затевал ничего интересного* [Мариам Петросян. *Дом, в котором... (2009)*]. А также глаголами, типа *продолжать(ся), длиться, идти*: — *худого слова о ней не сказал. И все это тоже продолжалось бог знает сколько* [Дина Рубина. *Медная шкатулка (2011-2015)*]; *У меня явный рецидив, который бог знает сколько будет продолжаться* [Екатерина Завершнева. *Высотка (2012)*].

Сравнивая фразеологизмы со значением 'неопределенно-большое количество' с ФЕ *не Бог знает сколько* и *не Бог знает сколько*, нельзя не заметить, что градуальное значение 'мало' выражается отрицательной частицей *не*, как бы по модели *много (Бог знает сколько) / немного (не*

Бог знает сколько). Место отрицательной частицы, с нашей точки зрения, обусловлено не только структурными параметрами, но и семантическими, а также экстралингвистическими. Ср.: *не Бог знает сколько* – **Бог не знает сколько*. В бытующих в речи фразеологизмах значение неопределенно-большого количества обычно реализуется через отрицание, относящееся к глаголу (*не счесть, не заниматься, не пересчитать, невесть сколько* и др.). Однако в случае с указанным фразеологизмом в гипотетическом варианте с частицей, занимающей такую же приглагольную позицию, на первом плане оказывается идея неопределенности (как в *невесть сколько*). Более того, невозможность реализации такого варианта ФЕ обусловлена, вероятно, противоречием с представлением о том, что трансцендентный субъект всеведущ.

Относительно фразеологизма *не бог знает сколько* можно высказать и еще одно наблюдение. Большая часть примеров, отраженных в НКРЯ, показывает включение указанного фразеологизма в конструкции с противительными союзами (*но, а, да* и др.): *мало, но...* Однако эти отношения разворачиваются по-разному:

1. *мало, но достаточно: Не Бог знает сколько их у меня было, но когда я достиг впервые равновесия в своем бюджете, я почувствовал себя таким счастливым...* [В.Г. Авсеенко. *Петербургские очерки (1900)*];
2. *мало, но это совсем не плохо: Не Бог знает сколько: пять карт!.. А снял с лишком две тысячи!* [С.А. Гарин. *Игрок (1915)*]; 3) *мало, но это не так хорошо: И оставалось уже не бог знает сколько, да только чем ближе был он к своему чуду, тем больше донимала его старуха* [Ион Друцэ. *Сани (1956)*].

По нашим наблюдениям, в примерах, аналогичных первому, чаще встречаются существительные семантической группы 'ресурс': *деньги, время*. Вторым случаем – это та модель, на которой построена известная поговорка: *мал золотник, да дорог*, отражающая диалектику количественно-качественных параметров в русской языковой картине мира. В последнем примере в пресуппозиции есть *представление о конечной цели*; речь идет о том, что уже много сделано и осталось уже совсем немного, но ситуация еще не завершена / проблема не решена.

Интересно, что ФЕ со значением 'неопределенно-малое количество': *не Бог знает сколько* и *не Бог знает сколько* – не имеют семантических эквивалентов с лексемой *черт*, в отличие от ФЕ со значением 'неопределенно-большое количество'. Отсутствие эквивалента с компонентом *весть* можно было бы объяснить стилистическими различиями и семантическими нюансами глаголов *ведать* и *знать*. В значении первого, устаревшего, используемого в высоком книжном стиле, можно

увидеть компонент 'обладающий некой сакральной информацией'. Но отсутствие фразеологизма с компонентом *знать*, можно сказать, не вполне логично. Очевидно, «национальный язык <...> накладывает определенные ограничения на способы выражения разных аспектов идеи количества» [Кара-Мурза 2005, с. 589]

В современном понимании энантиосемия признается системным, регулярным явлением, имеющим опре-

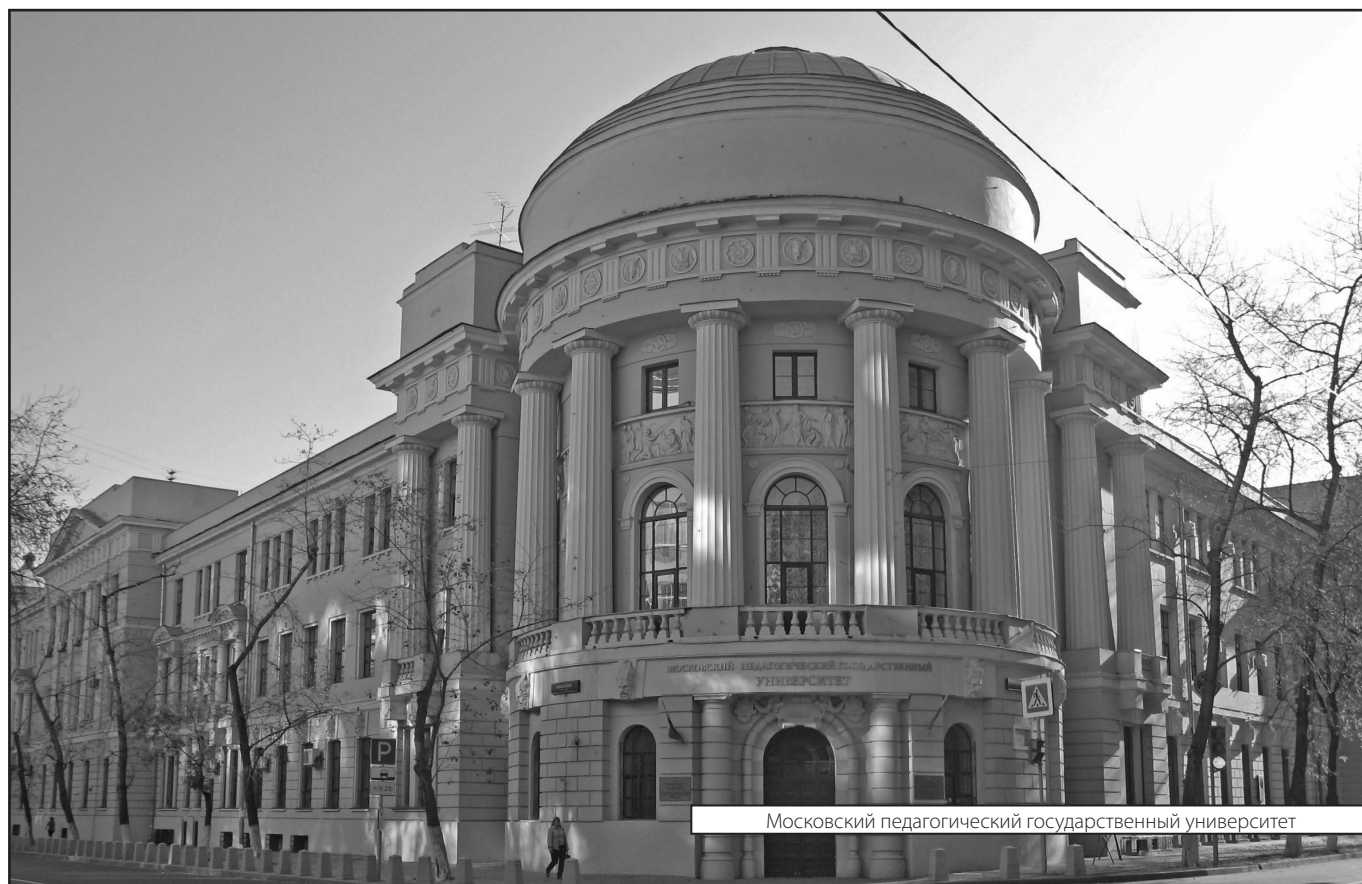
деленные когнитивные и коммуникативные источники [Шмелев 2009], однако во фразеосемантической группе со значением 'количество' был обнаружен только один подобный фразеологизм – *невесть сколько*, реализующий значения 'неопределенно-малое количество' и 'неопределенно-большое количество' либо с помощью паралингвистических средств – интонации, либо благодаря расширению компонентного состава.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кара-Мурза Е.С. Парадоксы квантификации: функционирование категории количества в современном русском языке // Логический анализ языка. Квантификативный аспект языка / Отв.ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Индрик, 2005. – 672 с.
2. Мечковская Н.Б. Градуально-количественная семантика в грамматике, лексике и фразеологии: уровневое своеобразие и межуровневые корреляции // Логический анализ языка. Квантификативный аспект языка / Отв.ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Индрик, 2005. – 672 с.
3. Тихонова М.Ю. Лексико-фразеологическая микросистема «много» в современном русском языке: диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.01. – Самарканд, 1971. – 249 с.
4. Шмелев А.Д. «Незначашее» и «невыраженное» отрицание (когнитивные и коммуникативные источники энантиосемии) // Логический анализ языка. Ассерция и негация. М.: Индрик, 2009. С. 173–202.
5. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. – М.: Просвещение, 1977.
6. ФС – Фразеологический словарь русского литературного языка. – М.: Астрель, АСТ. А.И. Фёдоров. 2008. [Электронный ресурс] https://phraseology.academic.ru/7202/%D0%9D%D0%B5%D0%B2%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%8C_%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BA%D0%BE

© Чжан Цзинтао (raing8890@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

Наши авторы

Our authors

Alekseev O. – Ph.D. sciences, associate professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

Aleshkevich S. – Ph.D. in Philology D., Associate professor, Belgorod University of Cooperation, Economics and Law

Alhore N. – Post-graduate student, Moscow Pedagogical State University

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

Andreev A. – PhD, Associate Professor, St. Petersburg State University

Arkipova S. – graduate student, Moscow city pedagogical University

Bagdasarova I. – Senior Lecturer, MIPT

Bosova L. – Professor of Philology, MGIMO University (Odintsovo)

Chizhikova S. – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Du Shanshan – Post-graduate student, St. Petersburg State University

Eferova A. – Candidate of pedagogics, docent, Plekhanov Russian University of Economics

Feofilaktov N. – Associate professor, Udmurt State University (Izhevsk)

Gamzatova S. – Dagestan State University (Makhachkala)

Herzen D. – postgraduate student, Moscow City Pedagogical University

Ibragimova M. – Doctor of Philology, Associate Professor, leading researcher, Institute of Language, Literature and Art of the Dagestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala)

Ignatenko M. – Teacher, MBOU "Kalachevskaya Secondary School", Prokopyevsky MO, Kemerovo Region

Izmailov A. – Candidate of Philology, Moscow Aviation Institute (National Research University)

Izmailova A. – PhD (Education), Associate Professor, Department of Pedagogy Vladimir state University named after A.G. and N.G. Stoletov

Kalimullina F. – candidate of historical Sciences, leading researcher, Institute of Tatar Encyclopedia and Regional Studies Tatarstan Academy of Sciences (Kazan)

Kharchenko N. – Senior Lecturer, Moscow State Institute of Physical Culture, Sports and Tourism named after Yu.A. Senkevich"

Kolesnikova A. – Lecture, Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Krivosheeva E. – Senior lecturer, People's Friendship University of Russia (Moscow)

Krylov I. – Ph.D. sciences, associate professor, Krasnoyarsk State Agrarian University

Likhatcheva I. – Senior lecturer, People's Friendship University of Russia (Moscow)

Lipunova O. – FGBOU VO "Amursk State Humanitarian Pedagogical University" (Komsomolsk-on-Amur)

Lyu Xiaojiao – Senior Lecturer at Heihe University

Ma Guanqun – graduate student, Moscow State Pedagogical University

Magomedov R. – Senior Researcher, Derbent State historical and architectural and archaeological museum-reserve

Markus A. – PhD in Philology, Associate Professor, South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk

Matevosyan A. – Applicant, Kuban State University (Krasnodar)

Medvedeva Yu. – Senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow)

Melnikov Y. – PhD, Associate professor, Udmurt State University (Izhevsk)

Omarov A. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Dagestan State University:

Pashina A. – PhD, associate professor, Industrial University of Tyumen

Paugin N. – Lecturer, Moscow Aviation Institute (National Research University)

Pirmanova N. – Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University

Pokrovskaya I. – Accompanist, Petrozavodsk State Conservatory named after A.K. Glazunova; applicant, Lugansk State Pedagogical University

Popova M. – Junior Researcher, Institute for Humanitarian Research and problems of indigenous peoples of the North SB RAS, (Yakutsk)

Raspaeva G. – PhD in Philology, Associate Professor, South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk

Sergeev A. – PhD in History, St. Petersburg Institute of History of the Russian Academy of Sciences

Skopa V. – Doctor of Historical Sciences, Altai State Pedagogical University, Barnaul

Smirnova M. – Ph.D., Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow)

Sofronova L. – PhD in philology, Associate Professor, Diplomatic Academy of the Russian Foreign Ministry (Moscow)

Sukiasyan A. – PhD (Economy), associate professor, Bashkir State University

Talanov A. – Tambov State University named after G.R. Derzhavin

Topilsky A. – Tambov State University named after G.R. Derzhavin

Tsarev K. – Postgraduate, Institute for US and Canadian Studies of Russian Academy of Sciences

Tsaturyan M. – Doctor of philology, Professor, Kuban State University (Krasnodar)

Uyutova E. – Cand.Sc. (Philology), Associate professor, Civil Defence Academy of EMERCOM of Russia, Khimki

Vorobeva E. – Tambov State University named after G.R. Derzhavin

Wang Wanwan – postgraduate student, Moscow State Pedagogical University

Zhang Jintao – graduate student, Moscow State Pedagogical University

Zhang Wei – Postgraduate student, Ryazan State University named after S.A. Yesenin; Assistant, Changchun Science and Technology Institute

Zhigoreva M. – ScD of Pedagogical Sciences, Associate, Professor, Moscow Pedagogical State University

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



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

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

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

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

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

Правила оформления текста.

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

Правила написания математических формул.

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

Правила оформления графики.

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

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