

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 12–2 2020 (ДЕКАБРЬ)

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.

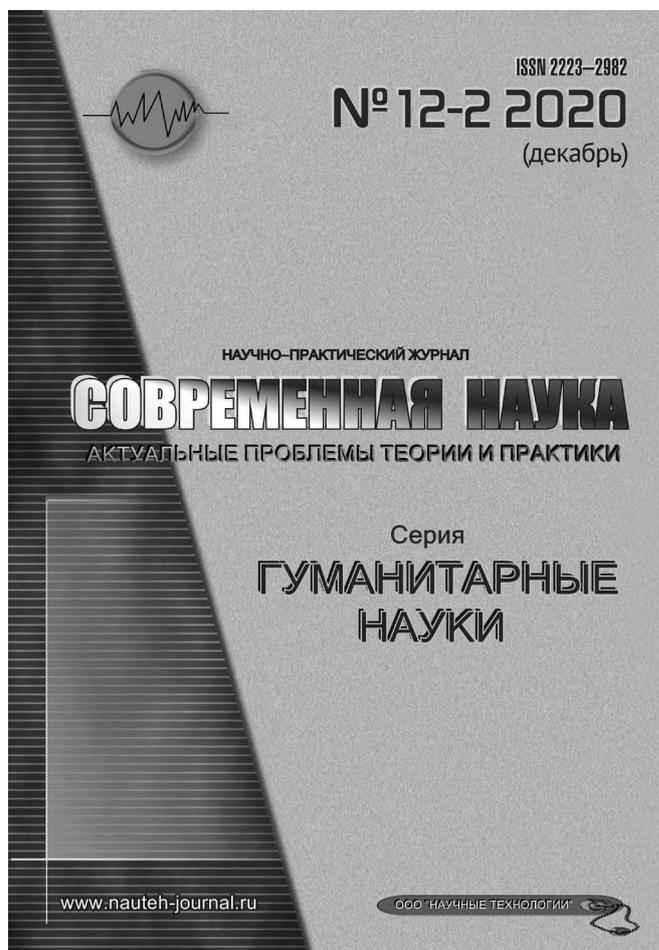
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 12-2 (декабрь) 2020 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

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

Подписано в печать 26.12.2020 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Жевалов С.А. – Продовольственный вклад Рязанской области в Великую Победу
Zhevalov S. – Food contribution of the Ryazan region to the great victory 6

Запарий В.В., Мельников Н.Н. – Формирование производственной базы танковой промышленности на Урале в конце 1941 – начале 1942 г.
Zapariy V., Melnikov N. – Formation of the production base of the tank industry in the Urals in late 1941 - early 1942 10

Кашапова Е.А. – Накопление символического капитала П.П. Батолиным в среде западной деловой элиты в 1917–1919 гг.
Kashapova E. – The accumulation of symbolic capital by Prokopiyy Batolin in the environment of the western business elite in 1917 – 1919 16

Копылова И.А. – Иран на пути к Конвенции о правовом статусе Каспийского моря: проблемы реализации
Kopylova I. – Iran on the way to the Convention on the legal status of the Caspian Sea: problems of implementation 20

Куксин А.И., Барыбин А.В., Васильев А.Г. – Революция 1905-1907 гг. и армия (по воспоминаниям военного министра А.Ф. Редигера)
Kuksin A., Barybin A., Vasilyev A. – The revolution of 1905-1907 and the army (according to the memoirs of the minister of war A.F. Rediger) 27

Мельников Н.Н. – Советское тракторостроение как производственная база развития танковой промышленности: планы и реальность (1920–1945 гг.)
Melnikov N. – Soviet tractor industry as a production base for the development of tank industry: plans and reality (1920-1945) 32

Николаев Д.А., Дорофеев Ф.А. – Из истории нижегородского ополчения 1812 г.: «владельческие» недоимки и их взыскание
Nikolaev D., Dorofeev F. – From the history of the Nizhny Novgorod militia in 1812: landlords arrears and their recovery 37

Тарасова Л.В. – Религиозная политика тирании Спартокидов на Боспоре
Tarasova L. – Religious policy of the tyranny of the Spartocids on the Bosporus 41

Топильский А.Г., Житин Р.М., Воробьева Е.М. – Занятость в латифундиях Галиции во второй половине XIX – начале XX века
Topilsky A., Zhitin R., Vorobeve E. – Employment in the latifundia of Galicia in the second half of the XIX-early XX century 47

Педагогика

Абрамова И.В., Танюшкина М.Е., Тиньгаева К.С. – Особенности развития младших школьников с нарушением интеллекта, обучающихся по специальной индивидуальной программе развития
Abramova I., Tanyushkina M., Tingaeva K. – Development features of younger pupils with intellectual disabilities training on a special individual development program 49

Аманжолова Ж.С. – Формирование художественно-образного видения школьников на уроках изобразительного искусства
Amanzholova Zh. – Formation of artistic and imaginative vision of schoolchildren in fine arts lessons 53

Ануфриева Н.И., Григорьева Е.И., Каменец А.В. – Мониторинг удовлетворенности образованием выпускников вузов как инструмент управления учебным процессом
Anufrieva N., Grigorieva E., Kamyanets A. – Monitoring of satisfaction with education of university graduates as a tool for managing the educational process 57

Барыбин А.В., Васильев А.Г. – Физкультурное образование в аспекте новой образовательной парадигмы
Barybin A., Vasilyev A. – Physical education in the aspect of the new educational paradigm 62

- Гаджимирзоева О.С.** – Особенности обучения студентов-иностранцев монологическому высказыванию на материале текстов по специальности
Gadzhimirzoeva O. – Features of teaching foreign students a monologue on the basis of texts in the speciality..... 65
- Гаджимирзоева О.С.** – Сопоставительный анализ русского и арабского глагола в учебных целях (категория вида и времени)
Gadzhimirzoeva O. – Comparative analysis of the Russian and Arabic verb for educational purposes (type and time category) 70
- Гецкина И.Б.** – Традиционные и инновационные технологии в профессиональной подготовке лингвистов-переводчиков
Getskina I. – Traditional and innovative technologies in the professional training of linguists-translators 74
- Гусев А.В., Шаалы А.С.** – О роли семьи и родителей (законных представителей) обучающихся в воспитании национальной идентичности на основе изучения родного языка. Из опыта этнокультурного образования в Республике Тыва
Gusev A., Shaaly A. – On the role of the family and parents (legal representatives) of students in the education of national identity based on the study of their native language. From the experience of ethnocultural education in the Republic of Tyva... 78
- Кутергин Н.Б.** – Некоторые психологические моменты спортсменов в соревновательный период
Kutergin N. – Some psychological aspects of athletes during the competition period 83
- Ли Чжэньюй, Самсонова Т.П.** – Карл Орф и Жак-Далькроз в современном китайском музыкальном образовании
Li Zhenyu, Samsonova T. – Carl Orf and Jacques-Dalcroze in modern Chinese music education..... 88
- Маркова О.А., Цыганенко О.С., Величко Т.И., Смирнов А.Г.** – Результаты внедрения всероссийского комплекса ГТО в систему тестирования физической подготовленности студентов МГТУ им. Н.Э. Баумана
Markova O., Tsyganenko O., Velichko T., Smirnov A. – Results of implementation of the all-Russian TRP complex in the system of testing physical fitness of students of Bauman Moscow state technical university..... 93
- Нелюбина Е.Г., Панфилова Л.В.** – Преподавание химии в школе на основе адаптационной системы обучения
Nelyubina E., Panfilova L. – Teaching chemistry at school based on the adaptive training system..... 98
- Подаева Н.Г., Агафонов П.А.** – Геометрические задачи на построение в электронной образовательной среде как средство развития понятийных психических структур обучающихся: социокультурный подход
Podaeva N., Agafonov P. – Geometric tasks for building in an electronic educational environment as a means of developing students' conceptual mental structures: a socio-cultural approach 103
- Спиридонова Н.И.** – Влияние этнокультурных факторов на развитие речи у детей народов севера в процессе обучения математике
Spiridonova N. – Influence of ethno-cultural factors on the development of speech in children of the peoples of the north in the process of teaching mathematics..... 110
- Старостина А.В., Никулин А.В., Кустова И.А.** – Самооценка здоровья студентов в условиях дистанционного обучения периода самоизоляции
Starostina A., Nikulin A., Kustova I. – Self-assessment of students' health in the conditions of distance learning during the period of self-isolation..... 115
- Сун Янань, Лю Фэн, Дружинина М.В.** – Анализ особенностей коммуникации как ключевого компонента электронного обучения иностранным языкам бакалавров в вузах Китая и России
Sun Yanan, Liu Feng, Druzhinina M. – Foreign language teaching for Chinese and Russian students at universities: a research into features of communication as a key component of E-learning 120
- Сычев И.А., Аронова М.А., Тарарышкин А.П., Колосова Т.Ю.** – Значение эксперимента в преподавании общей химии в медицинском ВУЗе
Sychev I., Aronova M., Tararyshkin A., Kolosova T. – The importance of experiment in teaching general chemistry in a medical university 129
- Унарова В.Я.** – О классификации уровней функционирования родных языков коренных малочисленных народов в образовательном пространстве
Unarova V. – Classification of levels of functioning of native languages of small indigenous peoples in the educational environment 133

Ху Чжиюань – Обучения китайскому языку российских детей дошкольного возраста средствами традиционных детских стихов
Hu Zhiyuan – Teaching the Chinese language to Russian preschool children by means of Chinese traditional children's poetry 140

ФИЛОЛОГИЯ

Алиева С.А. – Многозначность в системе русских и кумыкских ономатопоов
Alieva S. – Polysemy in the system of Russian and Kumyk onomatopes. 144

Беленов Н.В. – Проект создания этимологического словаря мокша-мордовских говоров Самарской Луки
Belenov N. – Project to create an etymological dictionary of Moksha-Mordovian dialects of Samara Luka. 147

Гацура Н.И., Турбах А.О. – Перевод иноязычных вкраплений в тексте англоязычного романа Д. Таррт «Щегол» на русский язык
Gatsura N., Tirbakh A. – Translation of foreign inclusions in D. Tarrt's English novel "The Goldfinch" into Russian. 152

Иванова Л.Ф., Гизатуллина А.К. – Эмоционально-экспрессивные побудительные предложения в татарском и французском языках
Ivanova L., Gizatullina A. – Emotional and expressive motivational sentences in Tatar and French languages 159

Кривошеева Е.Н. – Гендер адресата как фактор коммуникации
Krivosheeva E. – The recipient's gender as a factor of communication. 164

Магератова Ю.Ю. – Место топонима Магадан в русской языковой картине мира
Mageratova Yu. – Toponim Magadan location in the Russian language picture of the world 169

Панфилова В.М., Юшкова Л.А. – Модели образования существительных суффиксального типа в немецком языке

Panfilova V.M., Yushkova L. – Models of formation of nouns of suffixal type in German. 174

Раздуйев А.В. – Аббревиация как разновидность субституции англоязычных терминов сфер генетики и генной инженерии
Razduyev A. – Abbreviation as a variety of substitution of the English-language genetics and genetic engineering terms 178

Смахтина Ю.В., Агеева А.В., Яхина Р.Р. – Субституция графем в английском и французском языках как один из этапов унификации орфографии (на материале литературных произведений)
Smakhtina Yu., Ageeva A., Yakhina R. – Grapheme substitution in English and French as one of the stages of orthographic unification (based on the literary works) 183

Смирнова И.В., Клементе-Смирнова С.Д. – Функционирование местоимений в испанском языке на территории мексиканского штата Оахака
Smirnova I.V., Clemente-Smirnova S. – The functioning of Spanish pronouns in the territory of the Mexican state of Oaxaca 188

Танков Е.В. – Концепт MESSIANISM в американском политическом дискурсе (на материале предвыборных речей Д. Байдена)
Tankov E. – The concept of MESSIANISM in American political discourse (based on J.Biden's campaign speeches). 191

Чжу Сянюй – Национально-культурные особенности метафорического представления тематической группы «продукты питания» в русскоязычных и китайскоязычных рекламных текстах
Zhu Xiangyu – Culture features of the metaphorical presentation of the thematic group «food» in Russian and China language advertising texts 196

Информация

Наши авторы. Our Authors. 203

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 205

ПРОДОВОЛЬСТВЕННЫЙ ВКЛАД РЯЗАНСКОЙ ОБЛАСТИ В ВЕЛИКУЮ ПОБЕДУ

Жевалов Сергей Анатольевич

Соискатель, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
szhevalov@mail.ru

FOOD CONTRIBUTION OF THE RYAZAN REGION TO THE GREAT VICTORY

S. Zhevalov

Summary: The article is devoted to the study of the supply of agricultural products for all sources of income of the Ryazan region during the Great Patriotic war. The materials contained in the funds of the Russian state archive of Economics, which are first introduced into scientific circulation, formed the basis of this article. From documentary archival data, the total number of agricultural products of the Ryazan region delivered to the state in 1941–1945 is determined. The relevance of the article is due to the constantly reviving discussions about the importance of the contribution to the Great Victory of domestic agricultural supplies. The author comes to the conclusion that the collective-state farm system of farming in rural areas managed to provide the Red Army and the Soviet people with the necessary amount of bread, potatoes, vegetables, meat, milk, eggs, etc.

Keywords: Soviet Union; Great Patriotic war of 1941–1945; Ryazan region; Soviet collective farm-state farm village; grain procurement; delivery of agricultural products.

Аннотация: Статья посвящена изучению поставок продуктов сельскохозяйственного производства по всем источникам поступлений Рязанской области в период Великой Отечественной войны. Материалы, содержащиеся в фондах Российского государственного архива экономики (РГАЭ), которые впервые вводятся в научный оборот, легли в основу настоящей статьи. Из документальных архивных сведений определяется общее количество сельхозпродуктов Рязанской области, поставленных государству в 1941–1945 гг. Актуальность изложенной статьи обусловлена постоянно возрождающимися обсуждениями о значимости вклада в Великую Победу отечественных поставок сельхозпродуктов. Автор приходит к выводу, что колхозно-совхозная система хозяйствования на селе сумела обеспечить Красную Армию и Советский народ необходимым количеством хлеба, картофеля, овощей, мяса, молока, яиц и др.

Ключевые слова: Советский Союз, Великая Отечественная война 1941–1945 гг., Рязанская область, советская колхозно-совхозная деревня, заготовки зерна, поставки сельскохозяйственной продукции.

Исследование советского опыта сельскохозяйственных поставок продовольствия во время Великой Отечественной войны имеет огромное научное и практическое значение. В период войны в СССР были найдены и воплощены в жизнь правильные методы и пути верного использования внутренних источников Советского государства.

Историография данной проблемы взяла свое начало непосредственно в годы войны. Уже тогда увидели свет работы, опубликованные партийными и советскими деятелями нашей страны. В этих трудах авторы на единичных примерах показывали расширение сельскохозяйственного производства Союза ССР в годы войны.

Практически сразу после окончания войны, в 1947 году, появилась книга Н.А. Вознесенского «Военная экономика СССР в период Отечественной войны» [3]. В этой фундаментальной работе по продовольственной проблеме была раскрыта экономическая жизнь Советского государства во всей целостности и многогранности.

В 1960–1965 гг. коллективом научных сотрудников составлена и опубликована «История Великой Отечественной войны Советского Союза 1941–1945» [4]. В этом

6-томном исследовании, наряду с боевыми операциями, сделано подробное освещение экономической жизни страны, а также трудовой вклад в Великую победу колхозно-совхозной деревни.

В 1963 году вышла в свет монография Ю.В. Арутюняна «Советское крестьянство в годы Великой Отечественной войны» [1]. В своей работе автор доказал, что в 1941–1943 гг. в сельскохозяйственном производстве нашего государства был спад. Рост начался в 1944 году.

Книга «Советская экономика в период Великой Отечественной войны, 1941–1945 гг.» [11] была напечатана в 1970 году. В этом труде большое внимание уделено сельскохозяйственному производству в СССР, а также продемонстрированы общие поставки продуктов питания.

В 5-томном исследовании «История крестьянства СССР. История Советского крестьянства» [5] продовольственная проблема в период войны рассматривается и анализируется в третьем томе.

Работа Я.Е. Чадаева «Экономика СССР в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.» [14], как и книга Н.А. Вознесенского, предстал важным источником про-

блемы, так как автор был непосредственным участником событий и опубликовал первичные материалы и собственные наблюдения.

В 2011 году вышла из печати работа Н.И. Рыжкова «СССР и Германия: битва экономик» [10], которая встала в один ряд с комплексными исследованиями экономических факторов Победы Союза ССР над гитлеровской Германией.

К 70-летию Великой Победы создан труд «Великая Отечественная война 1941–1945 годов» [2]. Седьмой том этого издания охватил оборонные и экономические возможности Советского государства, а также нацистской Германии.

В 2018 году напечатаны второй и третий тома международного исследования «Страна в огне. Коренной перелом. 1942–1943» [12] и «Страна в огне. Освобождение. 1944–1945» [13]. Первый том «1941 год. Страна в огне» вышел в 2011 году. В этих работах основная часть посвящена рассмотрению боевых действий. Но в них уделено достаточно много внимания состоянию общей экономики Советского государства, а также экономики сельскохозяйственного производства.

Анализ научной работы предшественников позволяет выделить вопросы, которые необходимо более детально изучить. Рассекреченные архивные документы позволяют уточнить изученные вопросы, расширить и углубить ранее исследованные темы, а также неизученные проблемы.

В фондах Российского государственного архива экономики находятся документы, которые воспроизведены

в виде таблицы 1. В ней подробно расписаны поступления зерновых и бобовых в распределении по сельскохозяйственным культурам.

По величинам таблицы 1 видим, что в 1941–1945 гг. сельскохозяйственные труженики Рязанской области поставили государству более 1,3 млн. тонн зерна. Причем пшеницы и ржи – самых ценных зерновых культур страна получила почти 853 тыс. тонн или 65% от суммарного количества хлеба, сданного Рязанской областью.

Далее, по таблице 1 видно, что в 1941 году общие поступления зерновых составили более 223,4 тыс. тонн. Этого хлеба было в 1,7 раза меньше, чем Советский Союз получил от области в 1940 году (381,4 тыс. тонн [7]).

В 1942 году колхозники и работники совхозов области почти в 1,5 раза увеличили хлебосдачу в сравнении с предыдущим годом, но в 1943 заготовки зерновых снизились в 1,6 раза против 1942 года. В 1944 году поставки зерна Рязанской области возросли в 1,5 раза относительно заготовок 1943 года, но в 1945 году снова сократились в 1,6 раза в сравнении с поступлениями хлеба в 1944 году.

В таблице 2 воспроизведем поставки животноводческих продуктов Рязанской области в 1940–1945 гг.

Во время Великой Отечественной войны работники сельскохозяйственного производства Рязанской области поставили стране более 70,7 тыс. тонн мяса в живом весе и почти 200 тыс. тонн молока. Советский Союз в период 1941–1945 гг. получил от области 371 центнер брынзы-сыра и свыше 65 млн. шт. яиц.

Таблица 1.

Поставки зерна Рязанской области в 1941–1945 гг., (в тоннах) [6]

Зерновые культуры	1941 г.	1942 г.	1943 г.	1944 г.	1945 г.
Пшеница	27 795	32 144	22 803	23 041	30 540
Рожь	167 482	257 685	60 391	159 550	71 125
Овес	17 821	39 629	83 257	110 446	84 700
Ячмень	297	2 554	5 940	5 041	6 847
Просо	3 018	4 653	24 527	20 070	3 104
Гречиха	568	1 613	2 278	2 051	335
Горох	844	1 051	2 915	2 296	1 430
Фасоль	–	–	–	10	–
Чечевица	668	303	616	937	711
Кукуруза	–	–	–	–	234
Полба	–	–	–	128	7
Зерносмесь и отходы	4 930	2 071	12 883	7 109	4 570
Итого	223 423	341 703	215 610	330 679	203 603

Таблица 2.

Заготовки животноводческих продуктов Рязанской области в 1940–1945 гг., в тоннах [8]

Продукты животноводства	1940 г.	1941 г.	1942 г.	1943 г.	1944 г.	1945 г.
Мясо	19 450	12 488	22 231	11 443	10 481	14 086
Молоко	70 542	63 293	33 476	34 801	30 933	36 972
Брынза-сыр (в цент.)	–	–	12	166	146	47
Яйца (тыс. шт.)	11 010	12 016	12 426	9 459	16 717	14 525

Таблица 3.

Поступление продуктов полеводства Рязанской области в период Великой Отечественной войны, в тоннах [9]

Культуры полеводства	1941 г.	1942 г.	1943 г.	1944 г.	1945 г.
Картофель	195471	233442	275096	254529	128240
Сахарная свекла	2 970	14 960	17 610	11 710	5 730
Овощи, в том числе:	31 221	51 049	59 626	46 990	36 748
Капуста	9 610	26 378	24 410	26 500	20 950
Лук репчатый	4 120	4 096	9 470	4 290	5 150
Огурцы	11 200	5 039	10 940	5 500	3 110
Помидоры	3 600	3 041	4 680	2 760	1 360
Морковь	1 360	1 080	2 240	2 120	2 090
Свекла столовая	900	4 378	4 100	3 190	1 760
Прочие овощи	431	–	–	666	230
Фрукты семечковые	14	12	4	11	480
Масличные, в том числе:					
Подсолнечник	1	59	367	380	42
Горчица	41	164	116	247	52
Лен-кудряш	–	15	1	2	–
Рыжик	–	–	3	1	–
Мак	–	–	4	–	–

По величинам таблицы 2 видим, что в 1942 году от Рязанской области государство получило на 14% больше мяса, чем в 1940 году. Однако, в 1943–1945 гг. видно резкое уменьшение поставок областью мяса и молока. Это связано с эвакуацией и забоем скота в 1941–1942 гг.

Обратим внимание на показатели таблицы 3, в которой собраны все поступления полеводческой сельскохозяйственной продукции от Рязанской области за период Великой Отечественной войны.

По цифрам таблицы 3 определяем, что в период с 1941 по 1945 гг. колхозно-совхозная деревня Рязанской области сдала государству почти 1,1 млн. тонн картофеля, а также 53 тыс. тонн сахарной свеклы.

Также в годы войны сельскохозяйственные труженики Рязанской области заготовили стране более 225,6 тыс. тонн овощей. В том числе капусты – почти 108 тыс. тонн, лука репчатого – 27,1 тыс. тонн, огурцов – 35,8 тыс. тонн,

помидоров – 15,4 тыс. тонн, почти 9 тыс. тонн моркови, свыше 14,3 тыс. тонн свеклы столовой и 1,3 тыс. тонн прочих овощей.

От Рязанской области воюющий Советский Союз получил в 1941–1945 гг. 521 тонну фруктов.

Крестьяне и работники совхозов Рязанской области поставили Союзу ССР в 1941–1945 гг. 849 тонн подсолнечника, 620 тонн горчицы, 18 тонн льна-кудряша, а также по 4 тонны рыжика и мака.

Рассмотрев поступления сельскохозяйственных продуктов от Рязанской области, можно сделать следующие выводы.

Если в довоенное время для улучшения качественных показателей сельского хозяйства была специализация земледелия, то в период Великой Отечественной войны от сложившейся прежде специализации пришлось

отказаться. Новое размещение сельскохозяйственных культур часто было вынужденным. Республики, края и области Советского Союза, которые до войны не специализировались на производстве зерновых, в военное время перекалифицировались на выращивание хлеба. В довоенные годы Рязанская область специализировалась на производстве картофеля и овощей. Во время войны область также оставалась одним из главных по-

ставщиков этих сельскохозяйственных продуктов. Вместе с тем по таблице 1 видим, что в Рязанской области во втором и третьем периодах войны сильно выросли заготовки овса и проса. Из урожая 1945 года поступления проса сократились в сравнении с 1943–1944 гг. Таким образом, следы войны в размещении зерновых культур уже в конце её начали исчезать. Довоенная структура посевов быстро восстанавливалась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнян Ю.В. Советское крестьянство в годы Великой Отечественной войны. М.: Издательство Академии наук СССР, 1963. 460 с.
2. Великая Отечественная война 1941–1945 годов. В 12-ти т. М.: Кучково поле, 2014. Т. 7. 864 с.
3. Вознесенский Н.А. Военная экономика СССР в период Отечественной войны. М.: Госполитиздат, 1947. 192 с.
4. История Великой Отечественной войны Советского Союза 1941–1945. В 6-ти томах. М.: Военное издательство Министерства обороны СССР, 1960–1965. Т. 6. 624 с.
5. История крестьянства СССР. История Советского крестьянства. В пяти томах. М.: Наука, 1986–1988. Т. 3. 448 с.
6. Российский государственный архив экономики (РГАЭ). Ф. 8040. Народный комиссариат заготовок СССР. Оп. 3: Д. 749. Л. 10–12; Д. 865. Л. 5–6, 51–52, 66–68; Д. 865 а. Л. 5–6, 9–10, 22; Д. 980. Л. 2; Д. 982. Л. 3–5; Д. 987. Л. 98–99; Д. 1108. Л. 21, 25–28, 62–63; Д. 1116. Л. 2–3; Д. 1117. Л. 32–33; Д. 1126. Л. 155–156, 166–168, 237–238; Д. 1151. Л. 5, 226–227; Д. 1307. Л. 140–145; Д. 1308. Л. 1–3.
7. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3: Д. 749. Л. 10–12; Д. 865. Л. 51–52, 67–68; Д. 865 а. Л. 5–6, 9; Д. 982. Л. 5; Д. 987. Л. 98–99; Д. 1108. Л. 21, 62–63; Д. 1116. Л. 2–3; Д. 1117. Л. 32–33; Д. 1126. Л. 155–156, 166–168, 237–238; Д. 1151. Л. 5, 226–227.
8. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3: Д. 65. Л. 198–201; Д. 65а. Л. 200–201; Д. 683. Л. 52–58, 68; Д. 814. Л. 1, 10; Д. 803. Л. 12–14, 18–19, 22–28, 30, 33–34, 40–42, 51–59, 83; Д. 816. Л. 3–4; Д. 820. Л. 1–2; Д. 821. Л. 1–2, 8; Д. 929. Л. 31–33; Д. 931. Л. 4–10; Д. 935. Л. 1–2, 57–58; Д. 937. Л. 32; Д. 938. Л. 1–2; Д. 939. Л. 30–31; Д. 1022. Л. 65–66; Д. 1022а. Л. 38, 69–70; Д. 1032. Л. 71–72, 77–79; Д. 1068. Л. 1–2, 63; Д. 1069. Л. 1–2; Д. 1070. Л. 1–2; Д. 1081. Л. 1–2, 37–39; Д. 1082. Л. 49, 60–62; Д. 1151. Л. 23–24; Д. 1151а. Л. 25–26, 59–62, 65–66; Д. 1242. Л. 1–2, 94; Д. 1244. Л. 31–32; Д. 1341. Л. 48–51, 54–55; Д. 1384. Л. 1–2, 21–22; Д. 1441. Л. 1–10; Д. 1442. Л. 1–2; Д. 1447. Л. 15; Д. 1448. Л. 3–4, 98–99.
9. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3: Д. 296. Л. 1–18; Д. 479. Л. 40; Д. 639. Л. 1, 13; Д. 768. Л. 1, 21–23; Д. 772. Л. 25; Д. 773. Л. 1; Д. 775. Л. 8; Д. 776. Л. 1–3; 60; Д. 777. Л. 5–6; Д. 778. Л. 1–5; Д. 781. Л. 1; Д. 879. Л. 1–4, 20–29; Д. 881. Л. 4, 10–11, 21; Д. 882. Л. 1–2, 25, 35–36; Д. 883. Л. 25; Д. 885. Л. 2–3; Д. 995. Л. 5, 7, 15; Д. 996. Л. 1–2; Д. 998. Л. 25–26; Д. 1000. Л. 1–2, 5–6, 9–10; Д. 1004. Л. 3; Д. 1007. Л. 1–5; Д. 1009. Л. 3; Д. 1124. Л. 1–3; Д. 1128. Л. 16; Д. 1131а. Л. 17–19; Д. 1136. Л. 1–4; Д. 1138. Л. 1–6; Д. 1141. Л. 1–2; Д. 1313. Л. 1–2, 7–8, 28–29; Д. 1318. Л. 8; Д. 1319. Л. 1–4; Д. 1320. Л. 16; Д. 1321. Л. 1–2; Д. 1323. Л. 1–4; Д. 1324. Л. 1–2; Д. 1443. Л. 3–4; Д. 1534. Л. 4, 5, 10–12; Д. 1892. Л. 1.
10. Рыжков Н.И. Великая Отечественная: битва экономик и оружие Победы / Н.И. Рыжков. М.: Издательский дом «Экономическая газета», 2011. 448 с.
11. Советская экономика в период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. / ред. И.А. Гладков. М.: Наука, 1970. 504 с.
12. Страна в огне: В 3 т. Т. 2. Коренной перелом. 1942–1943: В 2 кн. / Отв. ред. Литвин А.М., Никифоров Ю.А. – М.: «Абрис», 2018. 734 с.
13. Страна в огне: В 3 т. Т. 3. Освобождение. 1944–1945: В 2 кн. / Отв. ред. Литвин А.М., Мягков М.Ю. – М.: «Абрис», 2018. 717 с.
14. Чадаев Я.Е. Экономика СССР в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) / Я.Е. Чадаев. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Мысль, 1985. 494 с.

© Жевалов Сергей Анатольевич (szhevalov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ БАЗЫ ТАНКОВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ НА УРАЛЕ В КОНЦЕ 1941 – НАЧАЛЕ 1942 Г.¹

FORMATION OF THE PRODUCTION BASE OF THE TANK INDUSTRY IN THE URALS IN LATE 1941 - EARLY 1942

**V. Zapariy
N. Melnikov**

Summary: One of the most interesting events in the history of the Great Patriotic War was the evacuation of personnel and equipment of pre-war maintained tank-building and cooperation industries located in the center and in the west of the USSR, with their subsequent reorganization in the eastern regions. This work aims to summarize the regional features of the formation of the production base of the PCTI (People's Commissariat of the Tank Industry of the USSR) in the Urals, clarifies role of region as the leading production and technological center of the leading Soviet tank building, in 1941–1942.

Keywords: military economy, tank industry, evacuation, Ural, People's Commissariat of the tank industry, the Great Patriotic War.

Запарий Василий Владимирович

*К.и.н., н.с., Институт истории и археологии Уральского
отделения РАН (Екатеринбург)
pantera.zap@gmail.com*

Мельников Никита Николаевич

*К.и.н., с.н.с., Институт истории и археологии Уральского
отделения РАН (Екатеринбург)
meln2011kit@gmail.com*

Аннотация: Одним из наиболее интересных явлений в истории Великой Отечественной войны является эвакуация расположенных в центре и на западе СССР кадров и оборудования довоенных танкостроительных и смежных с ним производств с последующим восстановлением их в восточных регионах. Данная работа ставит целью обобщить региональные особенности формирования производственной базы НКТП (Наркомата танковой промышленности Союза ССР) на Урале, поскольку роль региона как ведущего производственного и технологического центра всего советского танкостроения в 1941–1942 гг. возросла многократно.

Ключевые слова: военная экономика, танковая промышленность, эвакуация, Урал, Наркомат танковой промышленности, Великая Отечественная война.

К концу 1930-х гг. Уральский регион обладал значительным потенциалом для развертывания высоко-технологичного машиностроения, поскольку его энергетика, металлургия и обрабатывающая промышленность подверглись глубокой модернизации в годы предвоенных пятилеток. При этом воссоздание танковой промышленности на Урале в чрезвычайных условиях рубежа 1941–1942 гг. проходило крайне тяжело и сопровождалось всеобъемлющим кризисом в сфере транспорта, энергетики, строительства и социально-бытовой инфраструктуры, т.к. созданные ранее резервы оказались недостаточными.

На основе соединения эвакуированных мощностей крупнейших довоенных танкостроительных предприятий и промышленного потенциала созданных в 1930-е гг. индустриальных гигантов, к началу 1942 г. на Урале сформировалось два крупнейших территориально-производственных комплекса по выпуску средних и тяжелых танков, опиравшиеся на крупнейшие промышленные города Свердловской и Челябинской областей

(Свердловск, Н. Тагил, Челябинск). Производственная база танковой промышленности, созданная в экстремальных условиях начального периода войны, сумела поддержать резко упавший общесоюзный объем выпуска бронетехники и обеспечить действующую армию танками в сложный период зимы 1941 – весны 1942 гг., однако столкнулась с кризисом надёжности и неспособностью быстро наращивать валовый выпуск. Для преодоления кризисных явлений партийно-государственное руководство СССР использовало имевшийся у него до войны опыт командного администрирования в сочетании с максимально возможным внедрением высокопроизводительных промышленных технологий фордистского типа [2, 6, 7].

Решение о формировании заводов-дублеров по выпуску перспективных образцов бронетехники, принятой на вооружение в конце 1930-х гг., было принято советским руководством весной 1940 г. ЧТЗ (Челябинский тракторный завод) предназначается для создания на Урале новой базы производства тяжёлых танков «КВ»,

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-09-00050А «Производственные ресурсы советской танковой промышленности в условиях Великой Отечественной войны».

разработанных на Кировском заводе в Ленинграде. Одновременно с развёртыванием серийного выпуска Т-34 на головном заводе № 183 в Харькове СТЗ (Сталинградский тракторный завод) получает приказ начать подготовку к крупносерийному производству харьковской машины, начиная с 1941 г. Это решение было обосновано внутри советского военно-политического руководства в рамках неформальной дискуссии 1930-х гг. о путях дальнейшего развития военной промышленности и механизмах ее мобилизации. Изучался опыт развития экономики ведущих индустриальных держав мира, таких как США, Германия и Великобритания. Руководители советской индустрии отмечали отсутствие у США специально организованной военной промышленности, полагая, что, опираясь на свою высокоразвитую гражданскую промышленность, США имеют возможность быстро наладить выпуск любой военной продукции в кратчайшие сроки. Американские промышленные технологии рубежа 1920–1930-х гг. были признаны в СССР, наиболее подходящими для заимствования, т.к. были ориентированы на массовое производство. По этой причине в СССР родилась концепция своеобразной «ассимиляции» традиционно существующих специализированных военных заводов в систему, вновь создаваемых на американский манер (и по американским же технологиям) гигантами машиностроения [1].

Так, начало крупномасштабному танковому производству в СССР 1930-х гг. было положено путем создания обособленного объединения (Спецмаштрест) ряда машиностроительных предприятий, имевших специализированное промышленное оборудование и рабочие кадры универсальной квалификации. Реализовать планы «ассимиляции» гражданской и военной отраслей к началу Великой Отечественной войны все же не удалось, поскольку технологическое оснащение новых машиностроительных заводов, опыт и квалификация рабочих и технических кадров оказались недостаточным для быстрого и качественного освоения танкового производства [1, с. 113].

К лету 1941 г. создаваемые в Поволжье и на Урале центры танковой промышленности не смогли выйти на установленные объемы выпуска, будучи еще зависимы от поставок ключевых комплектующих, таких как двигатели, радиооборудование, вооружение. Внутриведомственное взаимодействие головных заводов-разработчиков и заводов-реципиентов было развито слабо. Разработанные к концу 1930-х гг. прототипы танкового мотора, получившие после завершения испытаний индекс В-2, несмотря на свои выдающиеся технические показатели, оказались чрезвычайно неудобны для массового производства в условиях ускоренной индустриализации СССР. Освоение иных, более простых узлов и элементов боевых машин (ходовая часть, элементы

трансмиссии) для гражданских предприятий оказалось не менее проблематичным. Основные производители танковой брони до войны – Ижорский и Мариупольский заводы – располагались далеко от новых центров танкостроения. Прямое привнесение технологий, пригодных для «кадровых» военных заводов, на почву только что созданных гражданских автотракторных предприятий в условиях СССР рубежа 1930–1940-х гг. оказалось неосуществимо. Более того, заводы, непосредственно участвовавшие в производстве танков и их комплектующих (моторов, трансмиссии, бронекорпусов и вооружения), продолжали находиться в ведении различных отраслевых наркоматов. В силу сочетания этих факторов, причине выйти на заданные плановые показатели по новым танкам ЧТЗ и СТЗ к июню 1941 г. не сумели.

Начало Великой Отечественной войны ознаменовалось ускорением развития замещающих производств танков Т-34 и «КВ» в тыловых районах страны. Так, в период июля-августа 1941 г. проводятся мероприятия по повышению степени локализации танкового производства «КВ» на Урале с целью быстрого наращивания темпов суточного выпуска. С 3 по 23 июля 1941 г. из Ленинграда в Свердловск вместе со своими кадрами и станочным парком на площадку недавно запущенного УТЗ (Уральского турбинного завода) был перебазирован дизельный цех Кировского завода. На новом месте предполагалось организовать полный цикл сборки танковых дизель-моторов В-2 (и топливной аппаратуры к ним), необходимых для выполнения резко возрастающей программы сдачи тяжелых танков ЧТЗ; в начале декабря 1941 г. новый УТЗ был разделен на собственно турбинный завод и дизельный завод № 76 НКТП [8, л. 92–94]. В июле 1941 г. также начались работы по организации производства бронекорпусов тяжелого танка «КВ» на Уралмашзаводе. Эти меры должны были сократить время подвоза ведущих комплектующих (двигатели и бронекорпуса), ранее поставлявшихся на Урал из западных районов СССР, которые теперь оказались под ударами противника. Был осуществлен демонтаж и переброска уникальных бронепрокатных станков с Ижорского и Мариупольского заводов и отправка их на восток.

К началу осени 1941 г. оперативная обстановка на фронтах ухудшилась настолько, что СССР оказался под угрозой полной потери основных производственных мощностей танковой промышленности. Сначала Ленинград оказался отрезан от основных сил Красной армии и как промышленный центр оказался выключен из общего экономического пространства, в начале сентября 1941 г. была нарушена работа южного центр танкостроения, опиравшегося на Харьков и Мариуполь. Началась эвакуация кадров и оборудования танковых и смежных производств из Ленинграда, Мариуполя и Харькова, что сопровождалось разрушением довоенной системы

взаимной кооперации. Для координации действий по эвакуации и восстановления заводов производителей бронетехники в сентябре 1941 г. создается Наркомат танковой промышленности СССР (НКТП), который возглавляет В.А. Малышев. На государственном уровне ход эвакуации контролировал Совет по эвакуации под началом Н.М. Шверника.

Оборудование и кадры основных танковых заводов Ленинграда (Кировский, № 174, Ижорский завод) в несколько этапов вывозились на восток. Первоначально кадры и оборудование Кировского и Ижорского завода должны были разместиться на базе машиностроительных предприятий Челябинской и Свердловской областей, сформировав территориально-производственный комплекс под названием Уральский комбинат тяжелых танков «УКТТ» [3, с. 53]. Его ядром должен был стать ЧТЗ, уже к лету 1941 г., производивший танки «КВ» небольшими сериями. На ЧТЗ перемещались кадры и оборудование Кировского завода, рабочие, служащие, инженеры, а станочный парк Ижорского завода был разделен между Уралмашем (который с трудом осваивал сборку бронекорпусов «КВ») и вновь создаваемым в Челябинске бронекорпусным заводом № 200. Двигатели для тяжелых «КВ» должен был поставлять дизель-моторный участок Уральского турбинного завода.

После начала немецкого наступления на Донбассе в сентябре 1941 г. эвакуация танкового и дизель-моторного производства южной группы стала неизбежной. Чтобы свести к минимуму эффект от прекращения производства Т-34 и дизель-моторов В-2, была принята стратегия эвакуации этих предприятий «по частям» (когда одна часть кадров и оборудования завода вывозится, а другая продолжает работать). Однако в условиях быстро ухудшавшейся оперативной обстановки начала октября 1941 г. эти расчеты не оправдались. Хотя ключевые инженерно-технические работники и служащие «Харьковского куста» заводов НКТП, непосредственно вовлеченные в танковое производство, были спешно вывезены на восток, подавляющую часть рабочих-сборщиков, имевших опыт серийной сборки Т-34, вывезти не удалось, как и почти все энергетическое, крановое и металлургическое оборудование [3, с. 55–56].

Отсутствие подходящих резервов для размещения эвакуированного из Харькова такового и дизельного производства как единого комплекса привело к решению их разделить. В новых условиях ХПЗ № 183 им. Коминтерна был отправлен в Н. Тагил на площадку Уралвагонзавода, а двигательное производство завода № 75 было встроено в структуру нового Кировского завода на базе ЧТЗ. Таким образом, эвакуация завода № 183 на Урал в октябре–ноябре 1941 г. привела к быстрому сворачиванию реализации идеи «УКТТ», открыв дорогу для

формирования двух территориально-производственных комплексов по выпуску средних и тяжелых танков. Особенностью функционирования этих комплексов стало тесное административное, технико-технологическое взаимодействие и кооперация входящих в них заводов. Такая тенденция определила последующую унификацию технологических процессов и стандартов массового производства во всей танковой промышленности региона.

По прибытию в Н. Тагил на Уралвагонзавод ХПЗ № 183 до конца декабря 1941 г. собрал несколько партий танков из имевшегося задела комплектующих и корпусов, после чего встал вопрос о полной реорганизации технологических процессов. Имевшийся к осени 1941 г. кадровый потенциал, возможности металлургического оборудования и станочного парка Уральского вагонного завода (УВЗ) не обеспечивали возможности в кратчайший срок воссоздать в Н. Тагиле довоенный уклад работы, характерный для танковых цехов ХПЗ № 183 в Харькове. Сказалось отсутствие (или потеря в ходе эвакуации) дефицитных металлорежущих станков, термических печей, штамповочного и прессового оборудования, а также свободных помещений в цехах. Требовалось срочно начать крупносерийную сборку корпусов для Т-34 непосредственно на Урале [9, л. 2].

Директор завода Е.Ю. Максарев, понимал, что в условиях постоянно растущей программы выпуска Т-34 необходимо провести крупномасштабную реконструкцию ключевых цехов с перспективой перехода к поточно-конвейерной сборке. Этому обстоятельству способствовала и эвакуация на Урал основных отраслевых научно-исследовательских институтов, включенных в структуру НКТП. В частности, в Н. Тагил на УВЗ был перебазирован Институт Электросварки (ИЭС) АН УССР во главе с академиком Е.О. Патоном. Сотрудники ЦНИИ-48 (Центральный броневой институт НКТП) были командированы на крупнейшие металлургические заводы Урало-Кузбасса и формирующиеся уральские танковые и корпусные заводы НКТП с целью обеспечить в кратчайшие сроки перестройку всего комплекса технологических процессов в сфере разработки, производства и обработки танковой брони [4, с. 72–76].

Под руководством ведущих инженеров и технических работников этих институтов на рубеже 1941–1942 гг. на Урале началась полномасштабная перестройка эвакуированных танковых заводов к условиям господства малоквалифицированной рабочей силы и недостатка специализированного промышленного оборудования. Оставшихся в оккупированном Харькове и ушедших на фронт специалистов пришлось заменять в основном местными кадрами, не имеющими опыта танкового производства, либо трудмобилизованными из

других отраслей хозяйства. Для работы в условиях потери высококвалифицированных сварщиков в Н. Тагиле были отлажены вывезенные из Харькова автосварочные установки довоенного образца, сконструированы новые; создавалась специальная высокопроизводительная оснастка для кантовки и сварки корпусов Т-34. Все эти технико-технологические усовершенствования интегрировались в главное новшество того времени – бронекорпусной конвейер.

Процесс трансформации технологического процесса на заводе № 183 в Н. Тагиле по объективным причинам затянулся и привел к срыву государственного плана выпуска крайне необходимых фронту танков Т-34. На фоне похожих трудностей у СТЗ и горьковского завода № 112, а также крайне напряженной обстановки на фронте, в феврале 1942 г., постановлением ГКО, директор завода № 183 Е.Ю. Максарев был снят с поста. На его место был назначен зам. наркома танковой промышленности И.М. Зальцман, ранее успешно (с точки зрения советского руководства) осуществивший восстановление Кировского завода в Челябинске. Используя свои административные возможности и получив от ГКО разрешение на любые чрезвычайные действия, И.М. Зальцман в течение месяца сумел добиться запуска сборки Т-34 на основе поточно-конвейерной технологии. При этом Е.Ю. Максарев был оставлен в качестве главного инженера и фактически вел непосредственную работу на местах. Таким образом, И.М. Зальцман сумел укрепить свой авторитет в глазах ГКО и лично И.В. Сталина, как «человек, который умеет делать танки», при этом не разрушив карьеру Е.Ю. Максарева, который вскоре был восстановлен в должности директора завода № 183 [5, с. 18–25].

Эвакуация на Урал московской группы заводов НКТП, расположенных в центральном промышленном районе, проходила в течение ноября 1941 г. Кадры и оборудование группа заводов, занятых сборкой легких танков на основе автомобильных агрегатов (КИМ, завод № 37, Подольский завод им. Орджоникидзе) первоначально планировалось эвакуировать в Ташкент на завод сельскохозяйственных машин. После того как руководство НКТП трезво оценило возможности экономики этого региона, было решено перенаправить эшелоны в Свердловск – один из крупнейших индустриальных центров страны, оставшихся в строю. Но и здесь компактно разметить эти мощности не получилось, поскольку наиболее удобные для этого заводские территории были уже перегружены (например, УЗТМ или Уралтурбозавод).

Прибывшие в город эшелоны должны были сформировать новый, единый завод № 37, разделенный территориально между тремя локациями. Так, на территории вагоноремонтного завода им. Воеводина расположился Подольский завод, на площадке свердловского завода

«Металлист», а также автогаража Облотдела связи – части бывших московских заводов КИМ и № 37. На новом месте дирекция завода № 37 изначально попыталась воссоздать прежний принцип организации производства. Несмотря на внедрение принципов замкнутого цикла обработки деталей и создание поточных линий, общий недостаток площадей и неизбежные в ходе эвакуации потери оборудования привели к параличу работы заготовительных цехов и похоронили надежды дирекции завода и аппарата НКТП на быструю отладку бронекорпусного участка методом конвейерной сборки [10, л. 4–8].

Еще более критической оказалась зависимость нового завода от поставок таких важных комплектующих, как двигатели, вооружение, элементы подвески и ходовой части. Все они поставлялись кооператорами, находившимися в сотнях километров от завода, в условиях перегруженных транспортных коммуникаций; сами кооператоры систематически срывали план поставок, т.к. зачастую не могли решить даже собственные насущные проблемы на производстве (особенно Кировский завод в Челябинске и ГАЗ). Несмотря на меры административного регулирования, принятые ГКО и НКТП в 1942 г., регулярные поставки заводу № 37 организовать так и не удалось. Уже весной 1942 г. кадры и оборудование завода № 37 вливаются в структуру УЗТМ на правах филиала. Дополнительным соображением в пользу отказа от завода легких танков в Свердловске стало понимание невысокой боевой ценности легких танков в военных условиях начала 1942 г., а также наличие такого крупного производителя легкой бронетехники, как ГАЗ.

Таким образом, на рубеже 1941–1942 гг. произошло формирование производственной базы уральского танкостроения за счет соединения эвакуированных из западных районов страны кадров и оборудования с мощностями местных машиностроительных предприятий. Несмотря на большие успехи, достигнутые уральской экономикой в годы предвоенных пятилеток, сложившийся здесь народно-хозяйственный комплекс оказался в целом не подготовлен к приему такого количества эвакуированных заводов. Почти одномоментное (в течение всего трех месяцев) шоковое увеличение нагрузки на слабо развитую социальную инфраструктуру, энергетические и транспортные сети, рассчитанные на потребности местного населения, значительно осложнили период восстановления. Несмотря на то, что по формальным признакам восстановление эвакуированных танковых заводов на Урале произошло быстро и к январю 1942 г. заводы № 37 и № 183 выдали первые танки на новых местах, а Кировский завод в Челябинске сумел увеличить свою производительность, вся отрасль встала перед необходимостью коренных управленческих и технологических трансформаций.

Потеря квалифицированных кадров, неполная или некомплектная доставка имущества эвакуированных заводов и полный развал выстроенной до войны системы кооперации наиболее чувствительно сказались в области заготовительных операций, негативно повлияв на качество выпускаемой танковой брони, ее закалки, сварки бронекорпусов и механической обработки ключевых элементов боевых машин. Производство танковой брони (ее варка, прокатка, литье и термообработка), ранее осуществлявшееся специализированными военными заводами, преимущественно Ижорским и Мариупольским, в новых условиях пришлось передать гражданским металлургическим гигантам Урала и Кузбасса. До войны КМК, ММК и НТМЗ выпускали преимущественно гражданский сортамент изделий.

Огромную роль в процессе трансформации гражданской металлургии Урала на службу военным целям сыграли эвакуированные в регион специалисты отраслевых научно-исследовательских институтов НКТП. Им удалось приспособить технологический процесс броневое производство к условиям отсутствия специального металлургического (особенно прокатного и термического) оборудования ценой заметного понижения качества выпускаемой брони средней твердости. Эта броня, ставшая основой бронезащиты самого массового танка Красной армии – Т-34 была чрезвычайно чувствительна к неукоснительному соблюдению технологического процесса ее изготовления на всех этапах – от варки до закалки, правки и последующего отпуска. Сюда же можно отнести чувствительность к точности регламента сварочных работ и газовой резки. В связи с падением уровней квалификации рабочей силы и оснащенности производства дефекты корпусов Т-34 стали обыденным явлением в 1942–1944 гг. Броня средней твердости, используемая для сборки корпусов и башен тяжелых танков, оказалась менее чувствительна к подобным изъянам.

Дизель-моторное производство также сильно пострадало от потери квалифицированных специалистов, поскольку выпуск В-2 и особенно топливной аппаратуры к нему требовал обработки деталей по первому классу точности [11, л. 4–5]. Моторные производства (завод № 76 и дизельный цех Кировского завода), развернутые на Урале к концу 1941 г., остро нуждались в полуфабрикатах, не имели собственной заготовительной базы по основным категориям литых и штампованных деталей. Основной поставщик этих изделий – Уралмаш не справлялся с необходимым объемом поставок и сам переживал нелегкий период превращения в один из крупнейших танковых заводов страны.

Таким образом, развитие производственной базы уральского танкостроения за период с начала Великой

Отечественной войны и до начала 1942 г. происходило в режиме экстренного реагирования на молниеносные изменения оперативной обстановки на фронте и резко ухудшения военно-политической ситуации на советско-германском фронте. Создаваемые с началом боевых действий стратегические планы эвакуации и развёртывания военной промышленности приходилось постоянно корректировать. Изначальные планы по эвакуации Кировского завода на Урал и создание здесь «Уральского комбината тяжелых танков» (УКТТ) можно рассматривать как вполне реальные, тем более что еще с начала 1941 г. ЧТЗ начал осваивать серийный выпуск тяжелых «КВ». Соединение наиболее квалифицированных кадров Кировского завода с имеющимся потенциалом ЧТЗ делало возможным формирование достаточно устойчивого территориально-производственного комплекса по выпуску тяжелых танков, каким изначально и задумывался УКТТ. Последующее продвижение немецких войск на Донбасс и в центральный промышленный район в сентябре–ноябре 1941 г. привело к экстренной эвакуации на Урал также производства средних танков Т-34 и моторов к ним (г. Харьков), а также группы Московских заводов-изготовителей легких танков. В итоге, медленно формирующаяся еще с середины 1940 г. производственная база танковой промышленности Урала пережила одномоментный взрывной количественный рост. При этом качественные улучшения в столь короткий срок по объективным причинам были недостижимы, поэтому в течение 1942 г. в отрасли развернулась коренная трансформация базовых технологических процессов.

Период этой трансформации совпал с масштабным кризисом качества, особенно сильно ударившим по программе выпуска Т-34 – основного танка Красной армии. Именно в силу заложенных в его конструкцию прогрессивных с точки зрения инженерной науки того времени технических решений: мощного дизель-мотора и сварного корпуса из противоснарядной брони высокой твердости. Но в условиях эвакуации и резкого падения технического уровня танкового производства эти технические решения превратились в факторы, снижавшие надежность Т-34. Такое положение вещей частично компенсировалось оптимизацией конструкции, внедрением высокопроизводительных методов обработки и автоматизации наиболее сложных операций. Это выразилось в повсеместном отказе от малопроизводительной (в условиях потери массы квалифицированных кадров и дефицитного промышленного оборудования) универсальной технологии, характерной для довоенных «кадровых» танковых заводов. Ей на смену пришла максимально специализированная, упрощенная автотракторная, точно-конвейерная технология сборки, позволявшая наладить производство в условиях доминирования кадров средней и низкой квалификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бугров К.Д., Запарий В.В. Танкостроение в контексте военно-хозяйственной стратегии СССР 1930-х гг. // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 448. С. 108–118.
2. Ермолов А.Ю. Танковая промышленность СССР в 1940-е годы: от мобилизации на нужды войны к реконверсии // Вопросы истории естествознания и техники. 2015. Т. 36. № 2. С. 300–305.
3. Запарий В.В. Танковая промышленность на Урале в 1940-е годы. Екатеринбург: УМЦ-УПИ, 2015. 218 с.
4. Запарий Вас.В., Запарий В.В. Отраслевая наука танкопрома в годы Великой Отечественной войны: вклад в решение задач инженерно-технической оптимизации броневое производство в 1941–1945 гг. Ч. 1 // Черные металлы. 2020. № 10. С. 72–76.
5. Запарий Вас.В. Роль Государственного Комитета Оборона (ГКО) в государственном управлении танковой промышленностью СССР и Урала в 1941–1945 гг. // Вестник Южно-Уральского Государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2017. Т. 17. № 1. С. 18–25.
6. Меерович М.Г. Фордизм и постфордизм. Альберт Кан и Эрнст Май: США и Германия в борьбе за советскую индустриализацию // Постфордизм: концепции, институты, практики. М.: Политическая энциклопедия, 2015. С. 171–222.
7. Мельников Н.Н. Модернизация танковой промышленности СССР в условиях Великой Отечественной войны. Екатеринбург: Сократ, 2017. 416 с.
8. Российский государственный архив социально-политической истории. Ф. 644. Оп. 1. Д. 1.
9. Государственный архив Свердловской области. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 24.
10. Объединенный государственный архив Челябинской области. Ф. Р-792. Оп. 3. Д. 8.
11. Российский государственный архив экономики. Ф. 8752. Оп. 4. Д. 360.

© Запарий Василий Владимирович (pantera.zap@gmail.com), Мельников Никита Николаевич (meln2011kit@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



НАКОПЛЕНИЕ СИМВОЛИЧЕСКОГО КАПИТАЛА П.П. БАТОЛИНЫМ В СРЕДЕ ЗАПАДНОЙ ДЕЛОВОЙ ЭЛИТЫ В 1917–1919 ГГ.

Кашапова Екатерина Александровна

заведующая музеем истории города, Елабужский
государственный музей-заповедник; аспирант,
Елабужский институт (филиал)
Казанского федерального университета
katya83@list.ru

THE ACCUMULATION OF SYMBOLIC CAPITAL BY PROKOPIY BATOLIN IN THE ENVIRONMENT OF THE WESTERN BUSINESS ELITE IN 1917 – 1919

E. Kashapova

Summary: The article reflects the business dealings and commercial plans of the financier, entrepreneur and co-owner of the trade and industrial partnership «Stakheev & Co» Prokopy Batolin (1878–1939) during his trip to the United States of America in 1918–1919 and the previous negotiations. Using the biographical method of research and the volume of aggregate information about Batolin's economic, political and social connections, the author attempts to reconstruct historical events that influenced the economic and political plans of the Russian and Western financial elite.

In the reconstruction of personal biography the author used documents and materials from Russian and foreign archives and libraries: State Archive of the Russian Federation, Foreign Policy Archive of the Russian Federation, Central State Historical Archive of St. Petersburg, State Archive of Khabarovsk Region, the archives of the Michigan and California universities' libraries.

The meetings and negotiations reflected in the article for the most part did not affect the formation of Batolin's economic capital, but the environment presented: Edward M. House, Louis Dembitz Brandeis, Robert Rutherford «Colonel» McCormick, Alexander Legge became the basis for the conditional and symbolic capital of Prokopy Batolin.

Keywords: financial elite, USA, economy, Stakheev, Batolin, symbolic capital, personal biography.

Аннотация: В статье отражены деловые связи и коммерческие планы финансиста, предпринимателя и совладельца Торгово-промышленного товарищества «И. Стахеев и К^о» Прокопия Петровича Батолина (1878–1939) во время его поездки в Соединенные Штаты Америки в 1918–1919 гг. и предшествующие ей переговоры. Используя биографический метод исследования и объем совокупной информации об экономических, политических и социальных связях П.П. Батолина, автор предпринимает попытку реконструировать исторические события, оказавшие влияние на экономические и политические планы российской и западной финансовой элиты.

В рамках реконструкции персональной биографии были использованы документы и материалы российских и зарубежных архивов и библиотек: Государственного архива Российской Федерации, Архива внешней политики Российской Федерации, Центрального государственного исторического архива СПб, Государственного архива Хабаровского края, архивы библиотек Мичиганского и Калифорнийского университетов.

Отраженные в статье встречи и переговоры большей частью не повлияли на формирование экономического капитала П.П. Батолина, а представленное окружение: Э.М. Хаус, Л. Брандейс, Р. Маккормик, А. Легге, К.М. Вулли стали основой для условного и символического капитала Прокопия Батолина.

Ключевые слова: финансовая элита, США, экономика, Стахеев, Батолин, символический капитал, персональная биография.

Одной из особенностей современной исторической науки является интерес исследователей к человеческому содержанию истории, изучение макроистории через призму персональной биографии позволяет более полно воссоздать историческую действительность. Важным средством познания исторического социума является реконструкция личной жизни отдельных исторических индивидов, выдающихся или знаковых людей своего времени. Особенно значимы исследования, основанные на антропологическом подходе, в противоречивые и насыщенные событиями моменты истории.

Великая российская революция, Гражданская во-

йна и территориальный и финансовый передел мира по итогам Первой мировой войны, выпали на короткий временной период. Историческое время в хронологическом отрезке 1917–1919 гг. имеет высокую плотность, в связи с чем насыщенной событиями оказывается не только социальная история, но и персональная история.

Цель данной статьи – реконструировать персональную биографию П.П. Батолина в 1917–1919 гг. и очертить круг социальных и политических связей выдающегося предпринимателя и финансиста, как основной критерий бизнес-статуса П.П. Батолина в среде западной деловой элиты, тем самым детализировать общеисторические события.

Прокопий Петрович Батолин (1878–1939) – выходец из государственных крестьян Елабужского уезда, начал карьеру предпринимателя с приказчика по хлебному делу в Торговом доме И.Г. Стахеева в г. Елабуге Вятской губернии, а затем был переведен главой фирмы в г. Санкт–Петербург. В 1912 году совместно с И.И. Стахеевым на правах половинного владельца организовал Торгово-промышленное товарищество «И. Стахеев и К^о». Фирма использовала банковские капиталы Русско-Азиатского банка и переросла в одно из крупнейших в мире монополистических объединений, получившее в отечественной историографии название Стахеев–Путилов–Батолин. К 1917 году Товарищество «И. Стахеев и К^о» обладало контрольными пакетами акций Русско-Азиатского банка, Петроградского международного коммерческого банка, Соединенного банка, Волго-Камского коммерческого банка и Бухарского банка; торгово-промышленными предприятиями в сфере железнодорожной, горнозаводской, текстильной, нефтяной, лесной промышленности, а также имело в распоряжении хлебное, страховое, печатное и газетное дело. Общий капитал активов превышал 5 000 000 000 (пять миллиардов) золотых рублей [7, л.12], чистая прибыль, по словам П.П. Батолина, на 1917 год составила 10 (десять) миллионов долларов. [10, с.79]

Принято считать, что в период Великой российской революции, Гражданской войны, становления Советской власти, а впоследствии и введения декретов о национализации российское предпринимательство если не прекратило в корне свое существование, то деятельность приостановило. Предпринимательская деятельность купцов, банкиров, промышленников, как правило, рассматривается отечественными исследователями до 1918 г. [11, с.172] Между тем в самой истории не было четкой границы, определенной даты, после которой «все рухнуло», неоднократно современники подчеркивали тот факт, что уверенность в том, что в самом ближайшем будущем все вернется на круги своя, была настолько крепка, что в этом смогли убедить не только российскую общественность, но и зарубежную. [13, с. 56]

В этот момент Россия, раздираемая внутренними противоречиями, одновременно продолжая вести борьбу на внешней арене, представляла собой территорию и ресурсы, которые можно было как поделить заново, так и использовать не охваченные ранее: речь в первую очередь о Сахалине и сибирских землях. Сибирь представлялась иностранцам не иначе как terra incognita. На фоне прекращения российско-германских торговых отношений распространить свое экономическое влияние на новые регионы стремилась не только Европа, но и Америка, интерес к России со стороны западного партнера начинает возрастать с геометрической прогрессией. [5, с. 367]

Торгово-промышленная и финансовая группа Стахеев – Путилов – Батолин использовала период весны – лета 1917 г. как время расширения сфер влияния и закрепления позиций на уже работающих площадках по хлебу, углю и железной дороге.[14, л.31-32] Начиная с 1914 г. , деятельность Товарищества «И. Стахеев и К^о» была направлена на поиски новых партнеров на западе (Америка) и востоке (Япония) в обход стран Тройственного союза.[5, с. 367]

В игру на экономической мировой арене вступали не только многомиллионные капиталы держав, крупных синдикатов и отдельных финансистов, но и капиталы символические. В этот сложный период политические и экономические мировые лидеры стремились мобилизовать разнообразные ресурсы, которые могли ускорить и облегчить социальный обмен. Обладание выгодными связями, эрудиция, уровень образования, репутация, внешний вид, навыки речи, признаки высокого социального статуса, власть и престиж могли сыграть роль и перерасти из капитала символического в реальный – экономический, с возможностью обратной конвертации.

Летом 1918 г. известный банкир А.И. Путилов (Русско-Азиатский банк) и к тому времени зарекомендовавший себя в западных финансовых кругах предприниматель П.П. Батолин пароходом прибыли в г. Сан-Франциско (США). Эта поездка стала своеобразным итогом в череде финансовых переговоров на российской территории, которые велись с весны 1917 года между Товариществом «И. Стахеев и К^о» и крупными американскими компаниями. Помимо экономической выгоды поездка подразумевала возможность политической опоры на американский капитал. [5, с. 367] Еще летом 1917 г. при правлении Л.Г. Корнилова, а затем и весной 1918 г. при Д.Л. Хорвате и создании правления КВЖД неоднократно рассматривалось вхождение А.И. Путилова и П.П. Батолина в круг правящей верхушки предполагаемого капиталистического государства как министра финансов и министра продовольствия соответственно. [9, с. 80-87]

Знакомства и встречи П.П. Батолина во время его деловой поездки в 1918–1919 гг. в Соединенные Штаты Америки можно условно поделить на две группы, которые вели к формированию политического и экономического капитала. [12, с. 208]

В начале лета 1917 г. состоялось знакомство Прокопия Петровича Батолина и Сэмюэля Харпера (1882–1943) – американского ученого, специалиста по России, профессора Чикагского университета.[4, л.43-44] Сэмюэль Харпер оказывал влияние на всю политику президента Вильсона относительно России.[8, с. 170] Это знакомство сыграло ведущую роль во время пребывания П.П. Батолина летом 1918 г. в Америке и стало основой

в формировании его политического капитала. Именно С. Харпер выступил инициатором встречи Батолина с полковником Хаусом (Эдвард Мандел Хауз (1858–1938), советник президента Вудро Вильсона) и судьей Л.Д. Брандейсом (1856–1941). С. Харпер в течение августа месяца сопровождал П.П. Батолина, являясь куратором, а в некоторых случаях выступая переводчиком. В своих мемуарах Харпер представляет реакцию Хауса на встречу с П.П. Батолиным: «...После того, как я сказал полковнику Хаусу, что, по моему мнению, у меня есть что-то, что может помочь в ситуации с Россией, и кратко описал свой “образец”, мне было велено привести его». Полковник Хаус предполагал, что через Батолина можно найти новый подход к «русской проблеме», поскольку многие торговые и политические вопросы оставались нерешенными, было решено провести переговоры с членами кабинета президента в обход президента Уилсона. [1, с. 209]

Несмотря на возможность встречи с президентом Вильсоном, Прокопий Петрович не стремился реализовать ее до тех пор, пока ситуация в России не прояснится до такой степени, что «он сможет сделать конкретное предложение о том, как лучше всего развивать отношения между американским и российским народом».

Сэмюэль Харпер предложил встретиться с судьей Л.Д. Брандейсом, Батолин хорошо понимал политическую конъюнктуру и даже шутил по данному поводу, отмечая, что Брандейс «имеет левое ухо президента», в то время как полковник Хаус «имеет правое ухо»; и отмечал, что, по его мнению, левое ухо президента слышит лучше. [1, с. 210]

Сэмюэль Харпер оценивал встречу Батолин – Брандейс как одну из самых удачных. Судья со своей стороны также дал позитивную оценку этой беседе. П.П. Батолин же, наоборот, считал, что переговоры были неудачными, и обвинял судью в нечестности. Батолин умышленно завел разговор о негативной роли евреев в судьбе русского и американского народов. Л. Брандейс, являясь евреем, не противоречил, из чего Прокопий Петрович заключил, что он «не был ни честным евреем, ни честным американцем». В дальнейшем именно эта беседа послужит поводом для обвинения П.П. Батолина в антисемитизме. [3, с. 279]

В контексте двух основных правительственных встреч П.П. Батолин также осуществил встречи и переговоры с госсекретарями Хьюстоном, Лейном и Лэнсингом. Сайрус Х. Маккормик-младший уговаривал Батолина принять участие в Мирной конференции в Париже, но присутствие там как «неофициального» представителя и наблюдателя не вызывало у П.П. Батолина интереса.

Безусловно, нетворкинг П.П. Батолина не имел четкого разграничения на политику и экономику; как отмечает С. Харпер, в перерывах между правительственными встречами Батолин вел переговоры со многими ведущими бизнесменами: генеральным директором International Harvester Александром Легге, и медиамагнатом Робертом Маккормиком, Даже Джон Д. Рокфеллер-старший выразил желание увидеть Батолина. [1, с. 211]

Многие встречи и договоренности стали результатом переговоров с Б. Бруксом и Р. Пиккелом годом ранее в Петрограде. Байрон Брукс, являясь представителем нью-йоркской машиностроительной компании «Джеффри мануфакчеринг компании» (The Jeffrey Manufacturing Company) в Петрограде, фактически являлся крупнейшим промоутером различных компаний и представлял целую группу американских предприятий: The Armour Grain Co, Grain Co, Allied Contracting Co, Foundation Co и др., в том числе и в переговорах с «И. Стахеев и К^о». [14, л. 31-32]

Основной темой экономических переговоров и фактически вопросом решенным были дела, связанные с хлебной торговлей. П.П. Батолина впечатлял размах продовольственной компании Armour and Company (в первую очередь Armour Grain Co – отделение фирмы в области торговли хлебом, – прим. ЕК). Предполагаемое сотрудничество должно было охватывать всю Россию, максимально вовлекая регионы, связанные между собой сетью железных дорог.

В Америке П.П. Батолину предстояла встреча с директором «Сити банк» (City Bank of NY) Самюэлем МакРобертсом, на руках у Прокопия Петровича находилось рекомендательное письмо от инженера Джона Ф. Стивенса, которое являлось своеобразным гарантом, предстояло решение вопросов в области финансирования хлебной торговли и элеваторного дела. [6, л.7-8] Также состоялась встреча с Кларенсом М. Вулли – президентом Американской радиаторной компании (American Radiator Company) и председателем Военного торгового совета. [1, с.211]

К сожалению, пока не выясненными остаются факты заключения договоров по итогам этих многочисленных встреч. Самыми результативными и широко известными на сегодняшний день в отечественной историографии являются переговоры П.П. Батолина с Генри Фордом, итогом которых стало заключение весной 1919 г. договора между «И. Стахеев и К^о» и «Ford Motor Company» на поставку автомобилей марки «Model T» в Советскую Россию. [15, с.334]

Впрочем, как отмечали современники, П.П. Батолину

был важен не конечный результат тех или иных действий, а сам процесс, который так или иначе способствовал накоплению символического капитала. По всей видимости, обозначенные встречи и переговоры так и остались в планах. В 1922 году посол США в Германии А.Б. Хоутон телеграфировал госсекретарю США Ч.Э. Хьюзу, что П.П. Батолин надеется на возвращение в Россию и в инвестициях рекомендует придерживаться политики ожидания, так как Советское правительство все еще находится в процессе формирования, и что в России нет никакой реальной безопасности для капиталовложения. [2, с. 828]

Период деятельности П.П. Батолина в 1917–1919 гг.

нельзя обозначить как период только предпринимательской деятельности, поскольку эти отношения и контакты имеют больше дипломатическую и политическую направленность в формате экономических отношений. Финансовая группа Стахеев – Путилов – Батолин постаралась извлечь максимум возможностей из меняющейся геополитической ситуации в мире, связав основные планы с западными партнерами. Представленный в статье список состоявшихся встреч только очерчивает круг вопросов для дальнейшего исследования влияния П.П. Батолина на экономическую и политическую парадигму российско-американских отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Harper S.N. and Harper P.V. and Thompson R.B, The Russia I Believe In: The Memoirs of Samuel N. Harper, 1902–1941, Copyright 1945 by The University of Chicago. Published 1945. Composed and printed by the University of Chicago Press, Chicago, Illinois, U.S.A. P. 279
2. Papers Relating to the Foreign Relations of the United States 1922 //Volume II United States Government Printing Office Washington: 1938 P. 1042
3. Zosa Szajkowski Jews, wars, and communism, Ktav Pub. House, 1972 p 714
4. Архив внешней политики Российской Федерации (АВП РФ) Ф. 0129. оп. 17. п. 129. д. 342. л. 43—44
5. Ганелин Р.Ш. Россия и США 1914–1917 Очерки истории русско-американских отношений «Наука» –Л.: 1969 – 420 с.
6. Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ) Ф. Р-5881 Краткие биографические сведения о П.П. Батолине. оп.1, д. 5. л.19.
7. Государственный архив Хабаровского края (ГА ХК), ф. Р-830, оп. 3, д. 3196, л.27.
8. Дэвис Д.Э., Трани Ю.П. Первая холодная война. Наследие Вудро Вильсона в советско-американских отношениях. / Пер. с англ. Е.В. Нетесовой. –М.: ОЛМА–ПРЕСС, 2002. С.480
9. Кашапова Е.А. Контекстуальная биография П.П. Батолина в архивных документах и материалах (1878–1918) // Гасырлар авазы – Эхо веков. – 2018. – № 4. – С. 80–87.
10. Кашапова Е.А. Предпринимательская деятельность П.П. Батолина в России и за рубежом в первой трети XX века. Российская провинция как социокультурное поле формирования гражданской и национальной идентичности: Сб. науч. ст.: Материалы VIII Международных Стахеевских чтений, Елабуга, 16–17 ноября 2017 г. // Сост. И.В. Маслова, И.Е. Крапоткина, Г.В. Бурдина. Елабуга, 2017. С. 78–83.
11. Очерки истории российских фирм: вопросы собственности, управления, хозяйствования / Барышников М.Н., Гессен В.Ю., Дмитриев А.Л., Китанина Т.М., Семенов А.А.; под ред. Дмитриева А.Л., Семенова А.А. – СПб.: Изд-во «Высшая школа менеджмента»; Издат. дом С.–Петерб. гос. Ун-та, 2007. –718 с.
12. П. Бурдьё. Политическое представление. Элементы теории политического поля / пер с фр.; сост., общ. Ред и предисл. Н.А. Шматко. – М.: Sociol–Logos. 1993.– 336 с.
13. Совершенно лично и доверительно! Б.А. Бахметев–В.А. Маклаков. Переписка. 1919–1951. В 3-х томах. Том 1. Август 1919 – сентябрь 1921 / Под ред. О. Будницкого. –М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2001. – 568 с.
14. Центральный государственный архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб) Ф.2178, оп.1, д.1, 1916 –1917 гг. л.120
15. Шпотов Б.М. Генри Форд: жизнь и бизнес. –М.: КДУ, 2005. – 384 с.

© Кашапова Екатерина Александровна (katya83@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИРАН НА ПУТИ К КОНВЕНЦИИ О ПРАВОВОМ СТАТУСЕ КАСПИЙСКОГО МОРЯ: ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Копылова Ирина Александровна

аспирант, Кубанский государственный университет

irochkakostenko@gmail.com

IRAN ON THE WAY TO THE CONVENTION ON THE LEGAL STATUS OF THE CASPIAN SEA: PROBLEMS OF IMPLEMENTATION

I. Kopylova

Summary: the purpose of the study is to identify the historical, political, and current socio-economic conditions for the implementation (i.e., ratification) of the Convention on the legal status of the Caspian Sea by Iran. The article discusses some of the basic principles approved in the Convention, which are a continuation of the previous Soviet-Iranian agreements. On the one hand, the Convention on the legal status of the Caspian Sea becomes a starting point for developing five-party relations at a new level, expressing deep trust and political will, and lobbying for geopolitical and environmental security in the region. On the other hand, legal recognition of the Convention faces a delay in the procedure due to a number of «unfavorable» circumstances. The scientific novelty of the study is to identify the causes of socio-political instability in Iran and its significance for the process of ratification of the Convention on the legal status of the Caspian Sea. The result substantiates the prerequisites is a discrepancy of qualification of national objectives, including the primacy or delays in addressing the question of the timing of ratification of the Convention, its risks and the further practical use of the document.

Keywords: Convention on the legal status of the Caspian Sea; problem of ratification; parliamentary elections 2020 in Iran; national interests; historical and geopolitical significance of the Caspian Sea.

Аннотация: Цель исследования – выявить историко-политические и современные социально-экономические условия для реализации (т.е. ратификации) Ираном Конвенции о правовом статусе Каспийского моря. В статье рассматриваются некоторые основные принципы, утвержденные в Конвенции, которые находят продолжение предыдущих советско-иранских договоренностей. С одной стороны, Конвенция о правовом статусе Каспийского моря становится отправной точкой в развитии пятисторонних отношений на новом уровне, выражении глубокого доверия и политической воли, лоббировании геополитической и экологической безопасности в регионе. С другой стороны, юридическое признание Конвенции сталкивается с затягиванием процедуры в связи с рядом «неблагоприятных» обстоятельств. **Научная новизна исследования** заключается в обнаружении причин социально-политической нестабильности в Иране, ее значении для процесса ратификации Конвенции о правовом статусе Каспийского моря. **В результате** обоснованы предпосылки расхождению квалификации национальных задач страны, их первостепенности или несвоевременности в контексте решения вопроса о сроках ратификации Конвенции, сопутствующих рисках и дальнейшей практической пользе документа.

Ключевые слова: конвенция о правовом статусе Каспийского моря; проблема ратификации; парламентские выборы 2020 в Иране; национальные интересы; историко-геополитическое значение Каспия.

Актуальность темы исследования обусловлена промежуточным состоянием пятисторонних договоренностей, которые были достигнуты пятью прикаспийскими государствами Азербайджаном, Ираном, Казахстаном, Россией и Туркменистаном на Пятом каспийском саммите в Актау. Была принята Конвенция о правовом статусе Каспийского моря, закрепляющая основные принципы в вопросе определения его историко-правового статуса. Но вопрос ратификации документа всеми участниками и, соответственно, дальнейшая работа сторон затягивается, особенно в Иранской Республике.

Для достижения указанной цели по выявлению историко-политических и современных социально-экономических условий для реализации (т.е. ратификации) Ираном Конвенции о правовом статусе Каспийского моря необходимо решить несколько **задач:** во-первых, рассмотреть основные принципы, закрепленные в Конвенции 2018 г. и провести их сравнительный анализ с

межгосударственными документами периода двусторонних советско-иранских договоренностей по Каспию; во-вторых, систематизировать внутривнутриполитические и внешнеполитические условия в Иране в период 2018 – 2020 гг.; в-третьих, выявить и проанализировать причинно-следственную взаимосвязь указанных событий в контексте концепции реализации национальных интересов Ирана в отношении Каспийского моря с целью выявления вероятности ратификации документа Ираном.

С целью выявления условий, обуславливающих проблему ратификации Ираном Конвенции о правовом статусе Каспийского моря, в статье используются следующие **методы исследования:** историко-сравнительный, метод анализа. Системно-структурный метод применим для комплексного рассмотрения социально-политических, общественно-экономических внутренних и внешних обстоятельств, которые имели место в Иранской Республике за последние годы.

Теоретической базой исследования являются международно-правовые документы по Каспию, составители С.С. Жильцов, И.С. Зонн [4], работы авторов В. Хоссейнзаде [13], Я.В. Манин [5], в которых рассматривается политика Ирана в Каспийском регионе, вопросы недропользования на современном этапе, актуализируется Каспий в качестве стратегически важного компонента региональной политики.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выявляются и систематизируются возможные риски и перспективы, с которыми сталкивается Иран в своей внутренней и внешней политике, определяется практическая ценность Конвенции о правовом статусе Каспийского моря как индикатора межгосударственных отношений в регионе. Статья и ее тезисы могут быть использованы в педагогической и проектной деятельности, как для усовершенствования образовательного процесса, так и расширения проблемного историко-политического потенциала темы исследования.

В течение минувшего столетия историко-геополитический статус Каспийского моря определялся по линии Иран – Россия. Обусловленность взаимодействия двух геополитических акторов закреплялась двусторонними договоренностями в контексте имеющихся и обнаруженных ресурсов Каспия. Отталкиваясь от советско-персидских договоренностей и комплекса принципов межгосударственного взаимодействия Советской России с Ираном в вопросе распространения государственных интересов, отметим наличие сформировавшегося и устойчивого порядка в условиях биполярного разграничения Каспия, который потерял свою актуальность и жизнеспособность вследствие исторических обстоятельств и распада Советского Союза. В контексте наличия некоторой системы взаимодействия соседних государств Каспийского региона остановимся на принципах, утвержденных (провозглашенных) в документах XX века:

1. актуальной признавалась граница между Россией и Персией, которая была установлена Разграничительной Комиссией 1881 года при некоторых оговорках [4, с. 67];
2. стороны пользовались правом свободного мореплавания по Каспийскому морю под своим флагом в равной степени [4, с. 70];
3. вопрос о праве производства лова и переработки рыбы на своих берегах определялся деятельностью специальной Смешанной Компании, организуемой правительствами обеих договаривающихся стран [4, с. 86]. При этом персидская и советская стороны договариваются о равных долях в Компании [4, с. 88];
4. торговля Советского Союза с Персией осуществлялась на основе нетто-баланса, согласно которому на основании ежегодно формируемого списка, составляемого по обоюдному двустороннему

соглашению, устанавливался порядок реверсивного ввоза и вывоза товаров Союза Советских социалистических республик и Персии [4, с. 110].

Кроме того, еще один установленным принципом советско-иранского взаимодействия является взаимное предоставление режима наиболее благоприятствуемой нации в вопросах осуществления операций в области товарооборота, транзита, хранения, таможенного контроля [4, с. 115], а также в вопросах перевозки пассажиров, багажа и пр.

Шестым принципом отметим исключительное право нахождения судов договорившихся стран на всем протяжении Каспийского моря, где, более того, экипаж должен состоять только, принадлежащих к советскому или персидскому гражданству [4, с. 131].

Заметим, что данные принципы находят отражение и в настоящих достигнутых пятисторонних договоренностях. При этом последний из указанных принципов, закрепленный в Конвенции 2018 г., вызывает недоверие и домысли, противоречивую реакцию со стороны иностранных изданий. «Высокопоставленный советник Министерства иностранных дел России, который в условиях анонимности с автором сказал, что «этот договор оказался неудачей для Ирана, но его долгосрочный результат будет гарантировать отсутствие НАТО в Каспийском море и невозможность Соединенных Штатов устанавливать гегемонию над регионом». Он добавил, что «в обмен на принятие соглашения Россия позволит Ирану не только играть военную роль в Сирии, но и принимать участие в процессе восстановления страны, которая сможет им восстановить гегемонию над Сирией» [19].

«Один из принципов, принятый на саммите в Актау был об отсутствии иностранных военных кораблей, чему Иран и Россия придавали особое значение на встречах последних двух десятилетий» [17].

«Эта Конвенция чрезвычайно важна для стабильности в регионе, потому что ключевые принципы для поддержки региональной безопасности были согласованы», - сказал Притчин. «Главное относится к разрешению конфликтов и других вопросов в отношении военных баз на Каспийском море. Кроме того, ни одно из Каспийских государств не может использовать территорию для военных мер против соседних стран. В случае возможного конфликта, особенно в выражении американо-иранской напряженности, здесь нет опасности для Ирана со стороны размеров Каспия.

Критически, Конвенция Каспийского моря должна послужить стартовой точкой для дальнейшей региональной интеграции. В процессе диспута о том, как разделить водное пространство, сейчас приостановлено,

но дальнейший прогресс может быть достигнут» [14].

Но, как было отмечено выше, в двусторонних договоренностях 1921 г., 1927 г., 1931 г., 1935 г., имеют место положения, применимые в настоящих условиях пятистороннего взаимодействия.

Далее данный принцип подчеркивается и развивается в дипломатическом сотрудничестве обеих стран, что демонстрируют ожидания и заверения в Нотах 1935 г.: «Принимая во внимание, что Каспийское море, рассматриваемое обоими Правительствами как море советское и иранское, представляет для Договаривающихся Сторон исключительный интерес, остается установленным, что оба Правительства примут необходимые меры для того, чтобы граждане третьих стран, находящиеся на их службе в портах этого моря, не использовали своего пребывания в этих портах для целей, выходящих за рамки возложенных на них обязанностей» [4, с. 138]. Данный принцип также актуален в достижении современных пятисторонних договоренностей.

При сопутствующих разногласиях Советской и Иранской сторон по вопросу о прохождении линии государственной границы между странами на отдельных участках, участники урегулируют пограничные вопросы на основе соблюдения взаимных интересов Сторон, придя к Соглашению, 1954 г. [4, с. 153].

Необходимо подчеркнуть, в условиях проведенной демаркации и ремаркации границы по водохранилищу Мильско-Муганской водозаборной плотины в 1955-1956 гг., осуществляемых по прямым линиям, оказались последним мероприятием по определению советско-иранской границы [4, с. 194].

Что предусматривалось в двустороннем Соглашении 1954 г.? Стороны заявили, что отныне все вопросы, связанные с прохождением линии государственной границы между Союзом Советских социалистических республик Ираном на всем ее протяжении являются урегулированными и что стороны не имеют друг у друга территориальных претензий» [4, с. 153].

Совместно с вышеуказанными принципами, тезис оказывается определяющим дальнейшее советско-иранское взаимодействие в регионе, вплоть до 1991 г. И в контексте изменения геополитических условий прошлые двусторонние договоренности по Каспийскому региону становятся неактуальными, в виду ликвидации одного из участников. Несмотря на принятие Российской Федерацией правопреемственности по международным договорам и обязательствам, вопрос обостряется ввиду появления новых потенциальных государств-правообладателей. И здесь возникают различные идеи и варианты по урегулированию проблемы государственно-

го разграничения Каспийского моря.

С одной стороны, становится очевидной необходимость пятистороннего раздела вследствие наличия пяти прибрежных государств (Азербайджан, Иран, Казахстан, Россия, Туркменистан), где проблема состоит именно в принятии общей схемы разграничения совместного достижения общих критериев и принципов.

Но, с другой стороны, имеет место дебативная позиция о разделе ½ части Каспия. Данное положение опирается на субъективное умозрительное толкование проблемы, где учет национальных интересов государства ограничен краткосрочными перспективами на фоне недооцененности сотрудничества, соседства, принципов соблюдения взаимных обязательств и, как следствие, получения взаимной выгоды.

Вопрос в том, что подразумевалось в этой позиции? Так в одном из прошлогодних выпусков Файненшиал Трибьюн появляется подобная трактовка вопроса «после распада Советского Союза начался спор о том, как правильно определить границу Каспия с Ираном, который владел 50% моря» [16]. Кроме того, «человек, стоящий за принятием Ираном договора, диктатор, Верховный лидер Али Хоменеи. Он позволил Президенту Хасану Рухани подписать соглашение на половину территориальных вод и отказывается от их деления по 20%, так страна предлагала на переговорах 1996 г., и по новому соглашению 11%, которое, по сути, передает большинство природных ресурсов Ирана под принадлежность этих территорий морского дна Азербайджану» [19].

Подобные аспекты предопределяют чрезвычайную сложность в решении Каспийского вопроса для Тегерана. При детальном рассмотрении трансформации иранской позиции, необходимо подчеркнуть прямую зависимость от внешнеполитической ситуации и общественного мнения в стране. При этом иранская сторона в ходе пятисторонних переговоров наиболее четко придерживалась принципа раздела Каспия по срединным (медианным) линиям, согласно которым Иран рассчитывал на 13 – 20% водоема.

Кроме того, «Иран оспаривал вопрос о том, что Каспий был озером, а не морем, но ни одна из четырех стран не согласилась. Почему это различие так важно? Если договор заключается в отношении моря, тогда он будет в области международного морского права, т.е. Конвенции ООН по морскому праву» [15]. Но, как известно, 12 августа 2018 г. на саммите в Актау сторонами была принята Конвенция о правовом статусе Каспийского моря, предоставившая новый формат решения вопроса о разграничении Каспия. «При этом Конвенция четко фиксирует цели такого разграничения исключительно для недропользования и обязывает стороны проводить

его путем переговоров на основе международного права. Прибрежные государства при завершении делимитации получают полную юрисдикцию над ресурсами своего участка дна. Но правовой статус покрывающих вод отличен» [11], - как отмечал статс-секретарь, заместитель главы МИД РФ Г. Б. Карасин на кануне подписания документа. И здесь для Ирана добрососедские отношения и достижение договоренностей и 14% объекта разграничения на чаше весов перевесили «справедливый» национальный интерес и возможную (предполагаемую иранской стороной) 1/5 часть или 20% [3].

Таким образом, основные принципы выявлены и закреплены в общем документе, но актуализируется проблема их практической реализации и, прежде всего, ратификации пятью подписавшими сторонами. Этап ратификации Конвенции о правовом статусе Каспийского моря имеет не только характер юридической процедуры, но воспринимается в качестве акта, подтверждающего договоренности. В настоящее время в 2019 г. и первой половине 2020 г. Исламская Республика Иран столкнулась с обстоятельствами разного рода, затягивающими процесс ратификации.

Во-первых, чрезвычайно важна внутривнутриполитическая ситуация в стране. Как известно, в стране в конце 2017 – начале 2018 гг. проходила волна протестов, которая была обусловлена рядом внутриэкономических и внешнеполитических причин, в том числе, участие Ирана и России в Сирийском вопросе. «Уходите из Сирии, подумайте о нас» [8] был один из лозунгов людей, выходивших на улицы. Здесь сотрудничающие государства олицетворяли волю высшего руководства странами, что противопоставлялось интересам простых иранцев, где при этом не наблюдалось очевидного лидерства. Протестная среда в результате была подавлена властями, но общественное мнение оставалось не согласным с внутривнутриполитическим курсом и внешнеполитической деятельностью президента Хасана Роухани, что не помешало ему в сложившихся условиях принять участие в актаутском саммите, ознаменовавшим подписание Конвенции о правовом статусе Каспийского моря.

Протестный потенциал в стране перманентно тлеет, достаточно было некоторых искр со стороны политической верхушки, чем и оказалась отмена правительством субсидий на бензин, что, естественно, привело к резкому росту цен на топливо. Так в ноябре 2019 г. страну захлестнули новые массовые волнения. Сам президент Роухани представляет реформистское крыло и его деятельность подразумевает проведение внутриэкономических преобразований, а также его внешнеполитический курс на партнерство оппонирует клерикалам.

Кроме того, сама структура формирования политической власти в стране подразумевает дисбаланс в при-

нятии решений и их осуществлении. Согласно условиям Конвенции, в том числе подписанной президентом Ирана, провозглашены основные принципы, среди которых исключительные права прибрежных государств на Каспии, и достижение частных договоренностей в контексте двусторонних соглашений. Однако позиция Верховного лидера Ирана аятоллы Хаменеи несколько отличается. Еще в 2001 г. он говорил о том, что статус Каспийского моря должен определяться всеми прибрежными государствами и не может быть предметом двусторонних договоренностей. По словам Хаменеи, судьба Каспия должна находиться только и только в руках прибрежных государств. «Никакая сила в мире не имеет право вмешиваться в каспийские дела или пытаться оказать на них влияние» [9]. Несмотря на давность высказанной Верховным лидером Ирана позиции в отношении Каспийского моря, нет причин утверждать о ее изменчивости. Так сложившаяся в Иране традиция формирования власти напоминает гору с двумя пиками, высота каждого из которых иногда меняется, но не существенно: факих и президент-реформист, их взгляды на решение внутренних и внешних проблем Ирана априори различны. Можно предположить, что внешнеполитическая деятельность президента Роухани, налаживание добрососедства и партнерства сравнивается с уступчивостью, а не геополитической целесообразностью.

Углубление внутривнутриполитической дихотомии реформистов и консерваторов (принципалистов) демонстрируют парламентские выборы 2020 г. в Иране. В феврале состоялся первый тур выборов, по результатам которого победу одержало крыло консерваторов, при этом промежуточные итоги имеют неоднозначный характер. С одной стороны, победа принципалистов была предсказуема в виду внутривнутриполитической, внутриэкономической ситуации в стране, разрастающегося протестного потенциала и оппозиционного общественного мнения, выражающегося как активными массовыми мероприятиями, так и пассивным отстаиванием гражданской позиции. Об этом свидетельствует чрезвычайно низкая явка на прошедших выборах, составившая 42% [7]. С другой стороны, столь низкая явка может поставить легитимность состава нового правительства с лидерством консерваторов под сомнение.

Но в связи с эпидемиологической ситуацией в мире, и в Исламской Республике Иран в том числе, второй тур выборов, назначенный на апрель 2020 г., был перенесен ориентировочно на сентябрь этого же года. Кроме того, в 2021 г. пройдут очередные президентские выборы в Иране, в которых не сможет участвовать нынешний президент, и уже сейчас возникает вопрос о возможных кандидатах на должность. И победа принципалистов или реформистов не обязательно означает новые политические или социальные возможности, поскольку сложившаяся дуалистическая политическая система в Иране,

как было отмечено выше, предопределяет использование своих полномочий различными властными структурами для сдерживания перемен.

Что касается вопроса о принятии и ратификации Конвенции о правовом статусе Каспийского моря в контексте внутривластных обстоятельств, полагаем, Иран отодвинет осуществление акта ратификации на неопределенный срок. По всей видимости, причины для подобного решения оказываются самые разные, начиная от нестабильной внутривластной обстановки, двойственности мнений политических лидеров, возможного неприятия со стороны общественного мнения до внешнеполитических обстоятельств и угроз.

Во-вторых, цепь внешних вызовов, с которыми сталкивается Иран в последние годы, сбивает фокус в работе над партнерскими отношениями с соседями по Каспию. Обострение отношений Ирана с США, в том числе выход США в мае 2018 г. из соглашения по иранской ядерной программе (Совместный всеобъемлющий план действий), организованное США убийство командующего спецподразделением «Аль-Кудс» Корпуса стражей Исламской революции генерал-лейтенанта Касема Сулеймани в январе 2020 г. разжигают проблему ядерной нестабильности в регионе. Личность самого Слеймани являлась чрезвычайно важной не только в военной обстановке, но и при политической расстановке сил в стране. «Его прочили в будущие президенты, он был гораздо влиятельнее нынешнего президента Хасана Роухани, к которому аятоллы относятся с недоверием, считая слишком либеральным. Он, по словам доктора Месамеда, определял внешнюю политику Ирана в большей степени, чем министр иностранных дел, аристократичный и улыбочивый Мохаммад Джавад Зариф» [2, с. 20].

По мнению военного эксперта В. Евсеева, распространение иранского ядерного вопроса будет означать усиление нестабильности в регионе и серьезный вызов российско-иранским отношениям и стратегическому диалогу, сложившемуся у Москвы и Тегерана именно в период президентства Хасана Роухани [10], подтверждением тому служит подписанная лидерами пяти государств Конвенция о правовом статусе Каспийского моря.

В дополнение в марте 2020 г. ВОЗ объявила ситуацию с распространением коронавируса COVID-19 пандемией [6], явление которого затронуло все сферы жизни десятков стран, в том числе Иран. Страна стала одним из мировых эпицентров, отличающихся высоким уровнем смертности от коронавируса [20]. Первый этап парламентских выборов в стране проходил уже в условиях выявления первых случаев заболевших, при этом власти пренебрегли первичными мерами предосторожности, оценив информацию о вирусе как о попытке внешних оппонентов сорвать проведение выборов [18].

К середине 2020 г. Иран продолжает бороться с волной заболевших, отодвигая решение внутривластных вопросов на более поздние сроки, которые, полагаем, могут быть неоднократно скорректированы, ввиду масштабов распространения пандемии в Иране. По словам президента Хасана Роухани на заседании Национального штаба по противодействию коронавирусу в июле 2020 г.: «В течение последних 150 дней большое количество людей госпитализировано. В общей сложности в Иране на госпитализацию было помещено более 200 тысяч человек» [12]. Таким образом, возможно уменьшение интервала в сроках проведения второго тура парламентских выборов и выборов президента Ирана, которые должны состояться в 2021 г., т.к. полномочия Х. Роухани в должности заканчиваются. Пандемия наводит свои коррективы в принятии политических решений, что, безусловно, относится и к политике Ирана по вопросу Каспийского моря.

При рассмотрении проблемы реализации Конвенции о правовом статусе Каспийского моря Иранской стороной выше были выявлены проблемы историко-политического характера, включая вопросы внутренней и внешней политики, вероятной смены кабинетов в виду расхождения авторитетных руководящих линий Верховного лидера Ирана и Президента страны. Историко-геополитический статус Каспия (Иран – Россия), национальные интересы стран, а также лидеров, которые их представляют, составляют основу для развития международных отношений в регионе Каспийского моря, на которой выстраивается комплекс вопросов, охватывающий разнообразные сферы. Так Хоссейзаде В. в своей статье отмечает следующие области, которые захватывают интересы Ирана на Каспии: «экономическая сфера – охватывает вопросы, имеющие отношение к экономике Ирана, в том числе углеводородные ресурсы, рыболовство, туризм; сфера безопасности – одна из важнейших предметов обеспокоенности Ирана является обеспечение безопасности и баланса сил в Каспийском регионе; правовая сфера – определение правового статуса Каспия и связанные с этим усилия, направленные на обеспечение максимальных интересов Ирана в Каспийском море; экологическая сфера – борьба с загрязнением и охрана экосистемы моря» [13, с. 225]. Отметим, что политико-правовую работу странами Каспийского региона в вышеуказанных областях активно проводилась, в контексте развязывания узла вопросов правовой сферы в условиях принятия «Конституции Каспийского моря». Но жизнеспособность документа требует его юридического многостороннего подтверждения и дальнейшего комплексного сотрудничества, которое замедлилось в виду складывающихся обстоятельств.

Нельзя оставить без внимания значение Каспийского моря в качестве крупного источника энергетических ресурсов прибрежных государств, в том числе Ирана. В

контексте рассмотрения проблемы реализации Ираном юридических договоренностей по вопросу правового статуса Каспия необходимо отметить прямую взаимосвязь работы по добыче углеводородов Исламской Республикой на Каспии и состава иранского парламента. «Косвенно каждый нефтяной контракт на практике не только согласовывается с иранским парламентом, посредством включения доходов и расходов по таким контрактам в законы «О ежегодном бюджете», Парламент Ирана утверждает каждую нефтяную операцию по контракту посредством принятия ежегодного бюджета» [5, 31].

Выстроенная контрактная система по вопросам нефтеразработки, нефтедобычи и других углеводородных операций в Иране обеспечивает централизованный контроль отрасли. Ситуация в сфере эксплуатации нефтегазовых ресурсов Каспия и их вопрос их транспортировки к мировым рынкам требует огромных, в современных условиях многомиллиардных капиталовложений, не говоря уже о новейшей передовой технологии. Как отмечает С.М. Алиев еще в начале 2000-х гг., все это вызывает необходимость привлечения к разработке нефтегазовых ресурсов региона крупнейших транснациональных компаний [1, с. 533-534]. При этом авторы работы по правовому режиму недропользования в Иране, опубликованной в 2018 г., отмечают схожую тенденцию в современных условиях. «Контрактная (договорная) система недропользования в Иране, в отличие от российской лицензионной (разрешительной) системы с элементами государственно-частного партнерства на договорной основе, лежит в основе функционирования топливно-энергетического комплекса. Российские соглашения о разделе продукции и концессии в сфере недропользования можно сравнить с «дырками в сыре», а иранские нефтяные контракты с «сыром», на которые сбегаются зарубежные «мыши» [5, с. 43-44].

Полагаем, прежняя ориентированность нефтегазовой отрасли Ирана на Каспии имеет противоречивые тенденции в контексте достигнутых договоренностей по проблеме определения правового статуса Каспийского моря. И здесь вопрос эксплуатации нефтегазовых ресурсов олицетворяет одну из «частных» проблем, среди комплекса общих «неблагоприятных» обстоятельств внутри Ирана и за его пределами, которые оставляют

вопрос ратификации Конвенции 2018 г., подразумевая «несвоевременность» его разрешения.

Кроме того, настоящая ситуация демонстрирует некоторые вопросы по Конвенции 2018 г., которые обнаруживались уже в контексте ее подписания. Во-первых, обобщающий характер, установление, согласование и закрепление принципов пятистороннего взаимодействия прикаспийских стран определили возникновение вопросов и дальнейшую работу. Во-вторых, установленный принцип разграничения Каспийского моря, требующий достижения дальнейших договоренностей сторон. По всей вероятности, здесь нет затягивания юридических процедур со стороны какого-либо государства-участника Актуатской Конвенции. И внутриполитические и международные условия доказывают необходимость тесной многоуровневой работы, интенсивной периодичности практических мероприятий и визитов, как в политической, экономической, так и научной, культурной областях с целью популяризации Каспия. Каспийское море, полагаем, следует рассматривать как географическое, историческое, экологическое поле национальных интересов прибрежных стран, а не только как достояние и ценного геополитического элемента. Под национальными интересами подразумеваем, прежде всего, безопасность и благосостояние населения, которые и становятся индикатором успехов или неудач политики и экономики на практике. Итак, мы приходим к следующим **выводам**. Во-первых, при рассмотрении принципов, закрепленных в Конвенции и их сопоставлении с положениями минувших двусторонних советско-иранских договоренностей, наблюдается своеобразная концептуальная преемственность во взаимодействии региональных государств. Во-вторых, в понимании и трактовке Конвенции находим двойственность, где, с одной стороны, документ есть триумфальный акт выражения политической воли, восприятия сторонами Каспия как целостного геостратегического объекта для реализации национальных интересов пяти государств. С другой стороны, документ представляет промежуточный пункт, требующий и признающий необходимость дальнейшего совещательного процесса. В-третьих, внутриполитическая обстановка, плюрализм мнений по решению Каспийского вопроса в самом Иране предопределяет длительность процесса ратификации документа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиев С.М. История Ирана XX век. М.: Ин-т востоковедения РАН: Крафт +, 2004. 648 с.
2. Бейдер В. Игра без правил. Приведет ли ликвидация иранского генерала Касема Сулеймани к новой войне на Ближнем Востоке? [Электронный ресурс]: Огонек. №1. 13.01.2020. С. 20. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4214696> (дата обращения: 20.05.2020).
3. Иран претендует на пятую часть Каспия [Электронный ресурс]: Коммерсантъ. №135. 25.07.2005. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/596003> (дата обращения: 24.05.2020).
4. Каспий: международно-правовые документы / сост. С.С. Жильцов, И.С. Зонн, А.Г. Костяной, А.В. Семенов – М.: Международные отношения, 2018. 568 с.

5. Манин Я.В., Язданимогадам М. Правовой режим недропользования в Исламской Республике Иран. /Уч. пособие. М.: Макс пресс, 2018. 67 с.
6. Невинная И. Глава ВОЗ объявил пандемию коронавируса COVID-19 [Электронный ресурс]: Российская газета. 11.03.2020. URL: <https://rg.ru/2020/03/11/glava-voz-obiavil-pandemiiu-koronavirusa-covid-19.html> (дата обращения: 14.05.2020).
7. Роухани прокомментировал рекордно низкую явку на парламентских выборах [Электронный ресурс]: МИА «Россия сегодня». 23.02.2020. URL: <https://ria.ru/20200223/1565127688.html> (дата обращения: 23.03.2020).
8. «Смерть России» и «Моя жизнь – Иран»: к чему призывают протестующие в иранских городах [Электронный ресурс]: BBC NEWS Русская служба. 02.01.2018. URL: <https://www.bbc.com/russian/features-42542346> (дата обращения: 26.06.2020).
9. Тегеран-2001. Иран вновь напомнил о своей позиции по Каспию. 07.05.2001. URL: <https://neftegaz.ru/news/politics/326063-tegeran-2001-iran-vnov-paromnil-o-svoeu-rozitsii-po-kaspiyu/> (дата обращения: 27.06.2020).
10. Торин А. Парламентские выборы в Иране: консерваторы побеждают [Электронный ресурс]: Международная жизнь. 02.03.2020. URL: <https://interaffairs.ru/news/show/25543> (дата обращения: 26.05.2020).
11. «У Каспийского моря будет особый правовой статус». [Электронный ресурс]: Коммерсантъ. №141. 09.08.2018. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3707893> (дата обращения: 14.06.2020).
12. Хамдохов С. Роухани: В Иране коронавирусом заразились 25 миллионов человек [Электронный ресурс]: Российская Газета. 18.07.2020. URL: <https://rg.ru/2020/07/18/rouhani-v-irane-koronavirusom-zarazilis-25-millionov-chelovek.html> (дата обращения: 03.08.2020).
13. Хоссейнзаде В. Политика Ирана в Каспийском регионе на современном этапе: итоги и перспективы [Электронный ресурс]: Проблемы постсоветского пространства. 2017. 4(3):221-228. С. 221 – 228. URL: <https://www.postsovietarea.com/jour/article/view/125/124> (дата обращения: 28.07.2020).
14. Ballard B. More than Sea-mantics: the legal status of the Caspian Sea / Business Destinations. 22.03.2019. URL: <https://www.businessdestinations.com/destinations/more-than-Sea-mantics-the-legal-status-of-the-caspian-Sea/> (дата обращения: 10.05.2020).
15. Caspian Sea: five countries sign deal to end dispute. BBC News. 12.08.2018. URL: <https://www.bbc.com/news/world-45162282> (дата обращения 12.05.2020).
16. Caspian States urged to boost Economic Cooperation / Financial Tribune. 12.08.2019. URL: <https://financialtribune.com/articles/national/99377/caspian-states-urged-to-boost-economic-cooperation> (дата обращения: 14.05.2020).
17. Kalehsar O.Sh. Challenges and Opportunities toward Iran in the Convention on the legal status of the Caspian Sea /United World. 19.09.2019. URL: <https://uwidata.com/5358> (дата обращения: 29.04.2020).
18. Mahmood N. Elections and coronavirus in Iran/ The News on Sunday. 15.03.2020. URL: <https://www.thenews.com.pk/tns/detail/629107> (дата обращения: 14.05.2020).
19. Taghvaei B. Caspian Sea: How Iran Gives Up Territory to Increase Influence / The Globepost. 23.08.2018. URL: <https://theglobepost.com/2018/08/23/> (дата обращения: 28.04.2020).
20. Wright R. How Iran became a new epicenter of the coronavirus outbreak / THE NEW YORKER. 28.02.2020. URL: <https://www.newyorker.com/news/our-columnists/> (дата обращения: 14.5.2020).

© Копылова Ирина Александровна (irochkakostenko@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕВОЛЮЦИЯ 1905-1907 Г.Г. И АРМИЯ (ПО ВОСПОМИНАНИЯМ ВОЕННОГО МИНИСТРА А.Ф. РЕДИГЕРА)

THE REVOLUTION OF 1905-1907 AND THE ARMY (ACCORDING TO THE MEMOIRS OF THE MINISTER OF WAR A.F. REDIGER)

**A. Kuksin
A. Barybin
A. Vasilyev**

Summary: Russian-Japanese war of 1904-1905 and the revolution of 1905-1907 on the state of the Russian armed forces are considered in the article, based on the research of the memoirs of the Minister of war A.F. Rediger. The main causes of the «revolutionary ferment» in the Russian army are analyzed.

Keywords: Russian-Japanese war of 1904-1905, revolution of 1905-1907, army, sailors, soldiers, officers.

Куксин Алексей Игоревич

*К.и.н., доцент, Егорьевский технологический институт
(филиал) ФГБОУ ВО МГТУ «СТАНКИН»
aik71@bk.ru*

Барыбин Алексей Валентинович

*К.и.н., доцент, Егорьевский технологический институт
(филиал) ФГБОУ ВО МГТУ «СТАНКИН»
barybinav60@gmail.com*

Васильев Алексей Георгиевич

*Старший преподаватель, Егорьевский технологический
институт (филиал) ФГБОУ ВО МГТУ «СТАНКИН»
alex_vas@ro.ru*

Аннотация: В статье, на основе исследования воспоминаний военного министра А.Ф. Редигера, рассматривается влияние русско-японской войны 1904-1905 гг. и революции 1905-1907 гг. на состояние вооруженных сил России, анализируются основные причинные «революционного брожения» в русской армии.

Ключевые слова: русско-японская войны 1904-1905 гг., революция 1905-1907 гг., армия, матросы, солдаты, офицерский состав.

Александр Федорович Редигер вступил в должность военного министра Российской империи в трудное для страны время: июль 1905 г. – русско-японская война 1904-1905 гг. приближалась к своему трагическому для России финалу, а революция же лишь разгоралась. Мемуары А.Ф. Редигера [1] являются не только ценным источником по истории русской армии начала XX в., но и позволяют по-новому оценить масштабы революционного брожения в войсках и их главные причины.

В отечественной исторической литературе второй половины XX в. было сформулировано два основных вывода относительно вооруженных сил Российской империи в годы революции: во-первых, что армия «колебалась», и, во-вторых, что в «верность» самодержавию, она все же сохранила, а и её роль в подавлении революции была весьма значительной.

Причину выступлений многие советские исследователи видели не только в том, что они были результатом не только серьезного недовольства «демократического большинства» вооруженных сил политикой самодержавия и стихийного взрыва в условиях разворачивающейся революции. Главной же причиной называлось «мощное» идейное воздействие на нижних чинов армии и флота исключительно членов партии большевиков [2, с. 57]. Хотя, многие выступления на флоте в реальности были связаны, скорее, с действиями представителей

партии социалистов революционеров, а не агитацией большевиков.

Сами выступления в армии и на флоте, в советской исторической литературе оценивались как «массовые», а для подтверждения подобной оценки, приводились следующие данные: в течение 1905 г. – в вооруженных силах произошло не менее 270 открытых выступлений [3, с. 91]. В следующем же году – 21 восстание и 230 невооруженных выступлений [3, с. 147].

Но корректно ли механически суммировать показатели по армии и флоту, и возможно ли все выступления оценивать как «революционные»?

Обратимся к воспоминаниям А.Ф. Редигера. Можно сразу отметить – у военного министра к флоту было особое отношение, а оценивал он его, из-за продолжавшихся в военно-морских силах беспорядков, как элемент опасный не только для государства... [1, т.1, с. 449], но, даже и для страны в целом [1, т.1, с. 502].

Действительно, именно в военно-морских силах произошли самые серьезные восстания. В 1905 году, 14-25 июня случился бунт на броненосце «Потемкин», восстания имели место 15-18 июля в Либаве, 26-27 сентября – в Кронштадте и 11-16 ноября в Севастополе.

В 1906 г. 17-20 июля произошло серьезное выступле-

ние – в Свеаборге, охватившее и Кронштадт.

Но если солдаты и принимали в этих восстаниях некоторое участие, то, по мнению военного министра, прежде всего, под влиянием матросов. В подтверждение своей точки зрения, он приводит различия в условиях несения службы нижними чинами армии и флота. Арестованные матросы, имели полную возможность «издеваться» над солдатами, которые несли караульную службу в приморских крепостях, получая пищу и одежду худшего качества, чем сами «бунтовщики» [1, т.1, с. 477].

Но именно на армию была возложена главная задача умирения, причем, по мнению А.Ф. Редигера, «курьезность положения», заключалось в том, гарнизон крепости, в задачу которого входила охрана крепости от флотских бунтовщиков, через коменданта подчинялся именно флотскому начальству [1, т.1, с. 502].

«Перевоспитывать» матросов предполагалось так же, в армейских частях. Военный министр сообщает, что армии пришлось принять в августе 1905 г. 3 тысячи «отбросов» флота и пополнить ими два резервных батальона на Кавказе, чтобы сократить состав флотских экипажей, превратившихся в настоящие «вооруженные банды» [1, т.1, с. 449]. Результат данных действий достаточно успешен, батальоны служили вполне удовлетворительно.

Причины же создавшегося на флоте положения заключались в следующем: особое значение имел такой фактор как «социальное происхождение» - среди матросов было много бывших представителей пролетариата. Кроме того, часть нижних чинов флота, зимой работала на заводах вместе с вольнонаемными рабочими, да и вести революционную агитацию представителям радикальных партий в портовых городах было менее затруднительно.

Но главное, по мнению военного министра, заключалось в следующем: во-первых, лучшие офицеры были отправлены на Восток с эскадрами З.П. Рожественского и Н.И. Небогатова, а в оставшихся в европейской части России экипажах несколькими ротами командовал всего лишь один офицер, причем, переведенный из армейских частей или механик. Во-вторых, сама система комплектования экипажей флота серьезно отличалась от армейской: матросы изучали свои специальности в разных школах, весной для похода собиралась команда, которая осенью вновь распускалась. Даже боцманы не могли отобрать надежных (в политическом отношении) нижних чинов, поскольку личный состав флота был неудовлетворительно [1, т.1, с. 503].

Таким образом, даже сокращение флота являлось большой проблемой, а вывод А.Ф. Редигера получался крайне пессимистичным: что мы «сухопутные», морской

службы не знали, поэтому оспаривать вывод о необходимости сокращения флота не могли. Однако, здравый смысл все же подсказывал что если в военно-морских силах не произойдут серьезные перемены, флот останется ненадежным, и, фактически, даже опасным для государства [1, т.1, с. 504].

Несколько иным было положение в сухопутных войсках. Хотя здесь встречались и сходные проблемы, касающиеся офицерского состава. По словам А.Ф. Редигера, воинские части, остававшиеся в европейской части России были полностью дезорганизованы. Причиной же послужило откомандирование лучших офицеров и солдат в действующую армию, где в то время происходило формирование огромных по численности военных учреждений, затеянное «по безумной фантазии» командующего действующей армией Куропаткина [1, т.1, с. 477].

В воинских частях постоянно наблюдался некомплект офицеров, да и их качества не всегда соответствовали сложной обстановке 1905-1907 гг. Как сообщал в своем отчете военному министру за 1905 г. командующий войсками Московского военного округа (далее МВО - А.К.) Ф.К. Гершельман: «Наиболее неблагонадежным элементом являлись присланные из запаса прапорщики». Офицерский состав пополнялся за счет военнотружущих, переведенных из других частей, призванных из запаса и зауряд-прапорщиками, что не могло не сказаться на ухудшении качества всех частей корпуса. Поэтому, командующий МВО, просил по возможности, при следующих мобилизациях, оставлять в воинских частях весь «коренной» офицерский состав [4, с. 61].

Вторая важная причина дезорганизации вооруженных сил (поскольку, общая революционная ситуация в стране, конечно, не могла не отражаться и на армии), указанная А.Ф. Редигером – «феномен запасных». Военный министр отмечает плохую дисциплину вызванных из запаса нижних чинов, недовольных тем, что их задерживают на службе даже после заключения мира. К тому же, в сложной внутривойсковой обстановке в стране, связанной с массовыми беспорядками и забастовками, они не имели представления, о том, что происходит у них дома, как живет в это бурное время семья [1, т.1, с. 476].

Мнение А.Ф. Редигера подтверждают и иные источники. Как отмечал в своих мемуарах генерал А.И. Деникин, «запасные» мало интересовались политическими социальными вопросами. Весьма скептически они относились революционным листовкам и мало прислушивались к речам делегатов, которых отправляли к ним на вокзалах разного рода «народные правительства», созданные революционными деятелями. Главный их лозунг был весьма прост: «Домой!». Именно поэтому, призванные из запаса солдаты, воспринимая свободу как без-

началие и беззаконие, а значит «буйствовали и бесчинствовали» по всем армейским тылам. Эта «опьяненная воздухом свободы» масса нижних чинов не подчинялась ни приказам армейского начальства, ни увещаниям «революционных комитетов». Запасные требовали немедленного возвращения домой, совершенно не обращая внимания на возможности подвижного состава сибирских железных дорог, которые растянулись на огромное расстояние в десять тысяч километров [5, с. 172].

Итак, если учесть, что в армию было призвано более 1 миллиона запасных, следует считать их роль в общем брожении армии очень значительной, если не преобладающей. Так в восьмидесяти четырех списках требований, предъявленных нижними чинами своим командирам в 1905 г., увольнение в запас фигурирует в сорока шести. [6, с. 250 - 251]. Как сообщал командующий войсками МВО, худшими «нравственными» качествами, отличались именно нижние чины, призванные из запаса, для которых характерными явлениями были буйство, пьянство полное отсутствие дисциплины. Причем некоторые солдаты поддались революционной агитации. В тоже время, командующий делает вполне оптимистичный вывод о том, что после увольнения запасных, нравственное состояние войск стало вполне благонадежным и хорошим [7, с. 59].

Но можно ли считать все это «проблеском» революционного сознания у солдат? Характерный случай произошел во время Красноярского восстания 1905 г., когда 23 декабря несколько эшелонов 7-го Красноярского пехотного полка застряли на станции Злобино проходившей там забастовки железнодорожников «Красноярской республики», созданной Советом красноярских рабочих и солдат. Офицеры просто объяснили солдатам, почему их эшелоны стоят и разъяренные нижние чины буквально за несколько дней, применив оружие, подавили это восстание [8, с. 6 - 9].

Брожение проявлялось в разных формах, поэтому следует внимательно рассматривать каждый отдельный случай, связанный с нарушением воинской дисциплины. Рассматривая «Приказы по войскам МВО» (за 1905-1907 гг.) можно установить, что в большинстве случаев по политическим мотивам нижних чинов привлекали к суду за хранение, но далеко не всегда за распространение нелегальной литературы, за брань, часто в нетрезвом виде, в адрес царствующих особ. Так, самовольно отлучившийся рядовой 20-го гренадерского полка Иван Ковалев пел песни под аккордеон, всячески ругался, оскорбляя Государыню Императрицу [9, № 319]. Рядовой 218-го пехотного Борисоглебского полка Евдоким Сулов, пребывая в самовольной отлучке, заочно ругал командира роты, бегал с ружьем и в нетрезвом виде бранил Государя Императора [9, № 74].

Встречались, безусловно, и иные случаи - распространение агитации, членство в революционных партиях, применение оружия против начальства. Однако, для большинства выступлений нижних чинов, характерными чертами являлись стихийность, скоротечность. Как отмечал военный министр, очень часто встречалось крайнее разнообразие требований, когда условие отмены смертной казни и введение всеобщих, равных и тайных выборов, вполне мирно соседствовало с требованиями увольнения запасных и улучшения качества продовольствия и сапог [1, т.1, с. 477].

Осознавая себя особой социальной группой, солдаты часто стремились дистанцироваться от выступлений рабочих и крестьян и даже во время собственных беспорядков в воинских частях, не пускали в казармы штатских агитаторов.

Повод для недовольства у нижних чинов, безусловно, был. По мнению А.Ф. Редигера, солдат действительно жил «в нищенской обстановке», а бывал сытым лишь при особой распорядительности и честности командиров. Жалованье было ничтожным – 2 рубля и 10 копеек в год, а белье же и «сапожный товар», были столь такого неудовлетворительного качества, что, солдатам приходилось продавать их по низкой цене и приобретать вещи за собственный счет. За шитье сапог нижним чинам приходилось доплачивать два рубля из собственного кармана, поэтому, делает вывод военный министр: без помощи «из дому» солдат не просто находился в бедственном положении, но «почти не мог существовать!» [1, т.1, с. 476].

Одеяла и постельное белье было заведено лишь в некоторых частях. Требования, связанные с улучшением быта, прочно занимали в списках бунтующих солдат первое место. Но не менее важно и другое: произведенные в армии улучшения были не столь уж велики - увеличение продуктового довольствия, отпуск постельного белья и одеял, гимнастической рубахи и т.д. Как саркастически сообщает военный министр, военные чиновники собирались исключить из списка улучшений носовые платки, но А.Ф. Редигеру удалось их отстоять [1, т.1, с. 478]. Солдаты были этими нововведениями вполне удовлетворены, и, по словам А.Ф. Редигера: после увольнения призванных из запаса нижних чинов и сравнительно небольшого улучшения солдатского быта, дисциплина в армии была восстановлена, а беспорядки превратились в единичное явление [1, т.1, с. 479].

Наконец, не стоит упускать из виду еще одно важное требование солдат: о прекращении «полицейской службы». Фраза А.Ф. Редигера, обращенная в адрес председателя Совета министров П.А. Столыпина: «Армия не учится, а служит Вам», действительно стала исторической. Именно на вооруженные силы, а не на полицию, верховная власть возложила ответственность за подавление

революции 1905-1907 гг.

Как отмечает военный министр, весьма тяжелая служба, связанная с подавлением беспорядков, приводила к дроблению воинских частей, усталости солдат, приводившая в итоге к тому, что нижние чины сами «подавались» агитации [1, т.1, с. 476].

Большинство военнослужащих, хотя и исполняли несвойственные им функции, видели все же свою главную задачу в защите Родины от внешнего врага. Юридически оформленный механизм вызова войск позволял местным гражданским властям часто обращаться за помощью к армии, но на этой почве было множество злоупотреблений. Войска вызывались по малозначительным причинам и не только для прекращения возникших беспорядков, но и для их предотвращения, а чины полиции пытались командовать солдатами.

Как разъяснял Главный штаб командующему МВО в 1906 г.: «по политическим соображениям» прекратить это не представлялось возможным, но меры все же предпринимались - военный министр часто обращается в МВД, с просьбой «о создании особой стражи» и усилении личного состава полиции.

Пока же воинские части должны сами лишь «одергивать» губернаторов и местные полицейские власти, которые, часто смотрели на воинские части, расположенные в пределах данной губернии или уезда, как на переданные в их собственное распоряжение. Поэтому, они считали возможным ставить им задачи и указывать цели действий. Случалось, что даже становые приставы осмеливались отдавать распоряжения, связанные с перемещением рот и эскадронов [10, с. 78]. Предлагалось прекратить подобную практику и направлять войска не по первому же требованию губернаторов, а лишь в случае действительной необходимости.

Армия становилась заложником политической борьбы, это прекрасно понимал А.Ф. Редигер, сообщая, что вовсе не собирался превращать войска в палачей или в «экзекуционные команды». Ведь это не являлось основной функцией армии, а войска в подобном случае способны «разнуздаться», превратиться в «грабителей», которых возненавидит население и перестанет выделять средства на содержание армии [1, т.2, с. 6].

Опасения оказались не напрасными: наблюдались случаи нападения на солдат, отправлявшихся в увольнение, толпа забрасывала камнями часовых, а в газетных статьях к слову «офицер» добавлялся эпитет «палач». Подавление революции обернулось многочисленными жертвами среди мирного населения: войска применяли реальную практику боевых действий, потому что иных способов воздействия не знали. Так, применяли артиллерию в многолюдной Москве в декабре 1905 г., где, уставшим от постоянного ожидания пули из-за угла, солдатам любой прохожий казался боевым дружинником.

Но задача была выполнена, А.Ф. Редигер, наконец, смог отметить, к своему удивлению, что уже в конце 1905 – начале 1906 гг. стали приходиться вполне утешительные сообщения о том, что новобранцы ведут себя вполне удовлетворительно, да и занимаются «усерднее, чем когда-либо». Причину этого военный министр в более качественной работе офицеров и высказывал надежду, что армия легко восстановит свои былые качества, как только ей дадут возможность заниматься «своим» делом [1, т.2, с. 11].

Военному министру А.Ф. Редигеру, занимавшему эту должность до марта 1909 г., предстояло руководить проведением военных реформ 1905-1912 гг.

В заключение следует отметить, что обращение к воспоминаниям военного министра позволяет сделать некоторые выводы относительно масштабов революционного брожения в среде солдатских масс в годы первой русской революции 1905-1907 гг.

Следует проводить различие между понятиями «революционное движение в вооруженных силах» и «волнения в армии под влиянием как русско-японской войны 1904-1905 гг., так революции 1905-1907 гг.».

Первое подразумевает восстания на флоте и в отдельных воинских частях, направленные против существующего государственного строя, второе - волнения в армейских частях и случаи неповиновения командованию вызванные, как действиями призванных из запаса солдат, требовавших скорейшей демобилизации, так и недовольством нижних чинов бытовыми условиями службы. Смешение же этих двух понятий способно существенно исказить представление о ситуации в армии в 1905-1907 гг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Редигер А.Ф., История моей жизни. Воспоминания военного министра. - Т. 1-2. - М. Кучково поле, -1999. - 574с.
2. Голуб П.А, Большевики и армия в трех революциях. - М. Политиздат, 1977.- 320с.
3. Военные организации русского пролетариата и опыт вооруженной борьбы 1905-1917 гг. - М. Наука, 1974. - 417 с.

4. РГВИА. - Ф. 1606. - Оп. 3. - Д. 169. - Л. 61.
5. Деникин А.И., Путь русского офицера. - М. Современник, 1991. – 300с.
6. Петров В.А., Очерки по истории революционного движения в русской армии в 1905 г. - М.-Л. Наука, 1964. – 427с.
7. РГВИА. - Ф. 1606. - Оп. 3. - Д. 169. - Л. 59.
8. Шумяцкий Б., Красноярское восстание 1905 года. - М. Новая Москва, 1926. – 56с.
9. Приказы по войскам Московского военного округа за 1907 г. - М. -1909.
10. РГВИА. - Ф. 1601. - Оп. 1. - Д. 229. - Л. 78.

© Куксин Алексей Игоревич (aik71@bk.ru), Барыбин Алексей Валентинович (barybinav60@gmail.com),
Васильев Алексей Георгиевич (alex_vas@ro.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Егорьевский технологический институт (филиал) ФГБОУ ВО МГТУ «СТАНКИН»

СОВЕТСКОЕ ТРАКТОРОСТРОЕНИЕ КАК ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ БАЗА РАЗВИТИЯ ТАНКОВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ: ПЛАНЫ И РЕАЛЬНОСТЬ (1920–1945 ГГ.)

Мельников Никита Николаевич

*К.и.н., с.н.с., Институт истории и археологии УрО РАН
(Екатеринбург)
meln2011kit@gmail.com*

SOVIET TRACTOR INDUSTRY AS A PRODUCTION BASE FOR THE DEVELOPMENT OF TANK INDUSTRY: PLANS AND REALITY (1920-1945)

N. Melnikov

Summary: The Soviet civil and military leadership at the start of industrialization jump of the first five-year plans considered tractor industry as the main production base for the development of tank industry. Many researchers evaluates the work of Albert Kahn, whose firm designed all three Soviet tractor plants (Stalingrad, Kharkov, and Chelyabinsk), as one of the main success factors in creating the Soviet tank industry. However, during the 1930s, all attempts to establish mass production of armored vehicles at tractor factories regularly failed, and the outbreak of the Great Patriotic war actually led to the temporary loss of Soviet tractor industry. Consequently, tractor plants could not become the real basis of the Soviet tank industry.

Keywords: Stalinism, Albert Kahn, tractor plants, tank industry, industrialization, war.

Аннотация: Советское гражданское и военное руководство на старте индустриализационного скачка первых пятилеток рассматривало тракторную промышленность как основную производственную базу для развития танкостроения. Многие исследователи расценивают деятельность Альберта Кана, фирма которого спроектировала все три советские тракторные заводы (Сталинградский, Харьковский и Челябинский), как один из основных факторов успеха в создании советской танковой промышленности. Но в течение 1930-х гг. попытки наладить массовый выпуск бронетехники на тракторных заводах регулярно терпели неудачу, а начавшаяся Великая Отечественная война фактически привела к временной утрате советского тракторостроения. Следовательно, тракторные заводы так и не смогли стать настоящей основой советского танкопрома.

Ключевые слова: сталинизм, Альберт Кан, тракторные заводы, танковая промышленность, индустриализация, война.

Первые советские пятилетки привели не только и не столько к появлению в СССР новых предприятий, сколько к созданию новых промышленных отраслей и дальнейшему развитию старых дореволюционных производственных центров. В течение 1930-х гг. в Советском Союзе стремительно развивалось производство резинотехнических изделий, шарикоподшипников, автоэлектрики, радиооборудования; появились такие отрасли, как химическая промышленность, станкостроение, тяжелая промышленность и прочие. Такая комплексная индустриализация позволила стране уже к концу десятилетия резко снизить зависимость отечественной промышленности от импорта оборудования, материалов и комплектующих. Это, в свою очередь, позволило наладить массовый выпуск отечественного промышленного оборудования, гражданской и военной техники, авиации.

В количественном плане успех казался безусловным: к началу Великой Отечественной войны советская промышленность изготовила и поставила на вооружение десятки тысяч танков, самолетов и орудий. Но оставалось еще много вопросов к качеству и надежности выпускаемой продукции.

Танкостроение стало для советской индустрии той самой отраслью, которая была рождена в период первых пятилеток и уже к началу 1940-х г. оказалась способна выпускать тысячи танков ежегодно. Всего в июне 1941 г. на вооружении Красной Армии состояло более 22 тыс. отечественных танков различных модификаций [1, с. 220]. Вполне естественно, что такой значимый успех привлекал и привлекает внимание исследователей, пытающихся объяснить этот феномен.

В современной литературе распространена точка зрения, согласно которой начало танкостроения было заложено одним из крупнейших промышленных архитекторов XX века Альбертом Каном, основателем одноименной фирмы «Albert Kahn, Inc.» (США), спроектировавшей между 1929 и 1932 гг. более 500 промышленных объектов в СССР и (что важно для нашего исследования) все тракторные заводы: Сталинградский, Харьковский и Челябинский [2, с. 342]. Именно эти три предприятия, по мнению некоторых исследователей, во-первых, изначально планировались как заводы двойного назначения (тракторно-танковые), а во-вторых, стали основой для советского танкостроения и обеспечили СССР бронетехникой [2, с. 340–343; 3, с. 138–139; 4, 101–105; 5, с. 57–59; и др.].

Данная точка зрения, видимо, имеет свои корни в мнении американского журналиста Г.Р. Никербокера, побывавшего в 1931 г. на строительстве Челябинского тракторного завода: «По твердому убеждению большевистских пессимистов, строящаяся сейчас тракторная фабрика в Челябинске может почти моментально быть переориентирована на военные цели для отражения ожидаемого нападения капиталистического мира. Планируемый выпуск 50 000 штук десятитонных 60-сильных гусеничных тракторов в год, очень сильно напоминающих танки, означает, что речь идет о производстве одного из типов танков» [6, с. 66–68 (цит. по: 4, с. 105)]. Впоследствии эта позиция распространилась в зарубежной литературе и уже оттуда попала в отечественную историографию.

В действительности ситуация развивалась в значительной степени иначе. Советское танкостроение зародилось и развивалось отнюдь не на предприятиях, спроектированных Каном. Но в одном сторонники версии становления советского танкостроения на основе тракторной промышленности правы: руководство страны долгое время пыталось развивать эти две отрасли вместе, а сама идея двойных технологий стала популярна среди руководителей Красной Армии и государства.

Если подходить к вопросу появления первых советских танков формально, то родиной советского танкового производства можно считать нижегородский Сормовский завод, который до революции выпускал пароходы и паровозы. Именно здесь на основе трофейного «Renault FT-17» в течение 1920–1921 гг. было собрано и выпущено 15 танков, получивших название «Русский Рено» [7, с. 34–49]. Это была небольшая партия машин, и дальнейшего развития этот опыт не получил.

В середине 1920-х гг. начались работы по созданию Сталинградского тракторного завода (СТЗ). Еще до подключения к его проектированию А. Кана (которое случится в 1929 г.), весной 1928 г. советское руководство в рамках реализации задач первой пятилетки решило начать подготовку танкового производства на будущем тракторном заводе. Первоначально ожидалось, что выпуск первых советских танков Т-18 (МС-1) начнется во второй половине 1930/1931 хозяйственного года. Впоследствии СТЗ должен был стать основным центром танкового производства СССР и выпускать более половины всех советских танков. А пока СТЗ не вступил в строй, было решено временно развернуть выпуск Т-18 на пермском Мотовилихинском заводе¹. Также изготовление танков должны были наладить Харьковский паровозостроительный завод (ХПЗ) и ленинградский завод

«Большевик» [8, с. 161–162].

Пионером советского серийного танкового производства стал завод «Большевик» (бывший Обуховский завод), когда в 1927–1928 гг. освоил выпуск Т-18. Справедливости ради нужно сказать, что именно на «Большевике» было создано одно из первых в СССР тракторных производств, в рамках которого как раз и возник участок по изготовлению танков. Но в 1930–1932 гг. произошла полная переориентация танкостроения на новые образцы бронетехники, созданных на базе импортных моделей и отечественных разработок. После этого советские системы тракторной и танковой промышленности стали постепенно расходиться друг от друга. Это процесс продолжался до конца 1930-х гг. до тех пор, пока не произошло очередное перевооружение.

В 1932 г. танковое производство «Большевика» было выделено в самостоятельный завод № 174 им. имени К.Е. Ворошилова, где вплоть до начала 1940-х гг. производились легкие общевойсковые танки Т-26. В 1932 г. ленинградский завод «Красный Путиловец» (до революции – Путиловский завод, а с 1934 г. – Кировский завод) начал производство трехбашенного танка качественного усиления резерва Главного командования Т-28. Разведывательные плавающие танки Т-37 с 1932 г. выпускал московский завод № 2 Всесоюзного автотракторного объединения (впоследствии завод № 37 им. Орджоникидзе), возникший на основе авторемонтных мастерских 2-й автомобильной роты Техуправления Императорской армии. Примерно в это же время ХПЗ освоил крупносерийное производство оперативного колёсно-гусеничного танка серии БТ и мелкосерийный выпуск пятибашенного 50-тонного танка особого назначения Т-35.

Следовательно, серийное советское танкостроение появилось и развивалось на основе производственных мощностей заводов, построенных ещё в дореволюционной России. Основная роль здесь де-факто была отведена крупнейшим заводам паровозостроения и судостроения еще дореволюционной России – ХПЗ и бывшему Путиловскому заводу. Советская тракторная промышленность только начинала зарождаться в самом начале 1930-х гг. (полукустарный выпуск тракторов советской промышленностью 1920-х гг. нельзя считать полноценным массовым производством). Все три «кановских» завода (Сталинградский, Харьковский и Челябинский) в тот момент находились в стадии активного строительства или наладки производственного цикла. Именно поэтому на них еще трудно было рассчитывать в деле развития танкового производства СССР.

¹ Решение о начале производства танков на Мотовилихе было принято с достаточно странным обоснованием: «в качестве временной меры возможно было бы условно согласиться на развертывание производства Т-18 на Пермском заводе» [8, с. 161–162]. Это порождает изначальные сомнения в успешности этого проекта. И действительно, попытки наладить выпуск танков в Перми продолжались около трех лет, и в мае 1931 г. эта программа была свернута с формулировкой: «Больше танковых заказов на Мотовилиху не давать». [8, с. 545–546].

Тем не менее, сталинское руководство действительно пыталось использовать потенциал развивающейся тракторной промышленности для нужд танкопрома. В конце первой пятилетки была разработана программа ускоренного развития танкостроения, где к концу второй пятилетки ожидалось, что первенство в производстве танков перейдет к тракторным заводам (СТЗ и ЧТЗ) [9, с. 189]. Но уже в начале следующей пятилетки планы начали корректироваться. Развитие советского танкостроения подразумевалось тремя производственными центрами:

Северная база (Ленинград). Завод им. Ворошилова (№ 174) – сборка танков Т-26, «Красный путиловец» (Кировский завод) – сборка танков Т-28, «Красный Октябрь» – изготовление узлов и агрегатов для танков и тракторов, Ижорский завод – выпуск брони и бронекорпусов.

Центральная база (Москва, Горький). Московский завод № 37 и Горьковский автозавод – сборка танков Т-37, Кулебакский, Подольский заводы, Выксунский металлургический завод и Выксунский завод дробильно-размолочных машин – броневое и бронекорпусное производство.

Южная база (Харьков, Сталинград). Харьковский паровозостроительный завод – танки Т-35 и Т-26, Сталинградский тракторный – Т-26, Харьковский тракторный завод², Мариупольский металлургический – танковая броня [10, с. 195].

Но и в ходе второй пятилетки не удалось полностью реализовать развитие новой производственной основы танкостроения. В заявленном составе действовала только Северная база. В Центральной базе относительно успешно работали (выпускали продукцию в рамках танкопрома) только московский завод № 37 и Подольский крекинг-завод. В южном центре в реальном изготовлении танков были задействованы только ХПЗ и Мариупольские завод. Обнаружить документов, подтверждающих участие ХТЗ в танкостроительной программе в этот период, нам пока не удалось. Но Сталинградский тракторный завод действительно пытался организовать это производство.

Создание танкосборочного участка на СТЗ шло с большим трудом с самого начала, но далее выпуска ограниченного количества готовой бронетехники заводу продвигаться не удалось: около 5 машин было изготовлено в 1933 г., 23 танка в 1934 г. и 115 в 1935 году [11, с. 113; 12, с. 61]. По данным исследователя М. Коломийца, в дальнейшем завод выпустил еще какое-то количество Т-26, но уже во второй половине 1930-х гг. их производство практически остановилось. Автор считает, что

сталинградские машины «имели более низкую надежность», чем ленинградские [12, с. 61]. Интересно, что в статистическом сборнике «Справочник. Основные средства производства и технико-экономические показатели работы Наркомтанкопрома. 1942–1945 гг.» присутствуют данные по выпуску всех танков на всех заводах страны с 1931 по 1945 годы. Но в этом сборнике нет информации о танках СТЗ 1930-х годов. Первая сталинградская бронетехника (Т-34) появляется в нем только в 1941 году [13, л. 158–164].

В конце второй пятилетки советское руководство продолжало рассматривать тракторостроение как потенциальную основу танковой промышленности и вновь рассчитывало организовать массовый выпуск танков на СТЗ и ЧТЗ. Но не ранее третьей пятилетки [10, с. 657].

Действительно, в 1940 г. началось реальное расширение промышленной базы советского танкостроения за счёт тракторной промышленности. В конце 1939 г. советское правительство приняло на вооружение новые образцы бронетехники: легкий плавающий танк Т-40 (завод № 37), средний танк Т-34 (ХПЗ), тяжёлый танк КВ (Кировский завод) и дизельный танковый двигатель В-2 (Харьковский дизель-моторный завод № 75)³.

В самом конце 1939 г. вышел приказ наркома среднего машиностроения И.А. Лихачёва, в том числе конкретизирующий план текущих заказов по танкостроению. Помимо основного завода-изготовителя (ХПЗ), приказ санкционировал изготовление Т-34 на СТЗ. Сталинградский завод должен был немедленно прекратить подготовку выпуска Т-26 (это еще одно подтверждение того, что СТЗ так и не смог справиться с программой Т-26), в течение 1940 г. выпустить 20 машин и подготовить свои мощности на 2 тыс. Т-34 в год [14, л. 221–226]. Но аппетиты советского руководства росли, и уже в июне 1940 г. вышло постановление СНК и ЦК ВКП(б) о плане производства нового танка до конца года, согласно которому ХПЗ должен был изготовить 500 танков, а СТЗ – 100 [15, с. 23].

Однако реальность не соответствовала планам. В итоге Сталинградский завод в 1940 г. так и не смог освоить производство Т-34. На 1 января 1941 г. на заводе было собрано 23 танка, из них только 6 прошли испытания, но ни один танк не был принят военпредами [16, л. 72–76]. Именно поэтому в «Справочнике» Наркомата танковой промышленности первые сталинградские танки датированы только 1941 годом – после завершения сборки боевые машины должны были быть приняты военной приёмкой (военпредом), и только тогда изготовленный танк засчитывался как действительно выпущенный.

2 Источник не дает его назначения. Видимо, по аналогии с «Красным Октябрем», ХТЗ должен был выпускать запчасти к танкам.

3 К началу 1941 г. на заводе № 174 был разработан и принят на вооружение новый лёгкий танк поддержки пехоты Т-50.

В рамках развития военного производства в 1940 г. было санкционировано дальнейшее расширение производственной базы танкостроения за счет тракторной промышленности. Тяжелые танки серии KB решено было изготавливать в Челябинске. Приказом по Наркомату среднего машиностроения от 20 июня 1940 г. на Челябинском тракторном заводе предписывалось организовать сборочное производство тяжелых танков серии «KB». До конца года необходимо было выпустить опытную партию танков в количестве 5 шт., а в следующем году перейти на серийное производство – 300 танков [17, л. 59–85; 18, л. 151].

Свой первый танк ЧТЗ выпустил так же, как и СТЗ, только в январе 1941 г., что фактически означало срыв планов по подготовке сборочного участка танкового производства в течение второй половины 1940 года [19, с. 13].

Данный этап развития новых восточных производственных баз танкостроения наглядно свидетельствует, что обоим тракторным предприятиям было поручено задание, справиться с которыми самостоятельно и в установленные сроки они были не в состоянии. И СТЗ, и ЧТЗ сорвали сроки подготовки танкосборочного участка. Необходимо было создать условия для существенного увеличения объема производственных ресурсов обоих центров.

26 ноября 1940 г. нарком средмаша В.А. Малышев направил в ЦК ВКП(б) и СНК докладную записку с предложением организовать на СТЗ вторую базу по производству дизеля В-2 [20, с. 661]. После чего СТЗ был вынужден начинать организацию выпуска В-2 параллельно с уже существующей программой Т-34 и тракторостроением. Такое распыление ресурсов не могло завершиться успехом. В марте 1941 г. нарком Госконтроля Л.З. Мехлис констатировал, что СТЗ «как база моторостроения для Т-34 совершенно не готов» [20, с. 791].

К середине 1941 г. ни одна из поставленных задач решена не была. Как и на предыдущих этапах, предприятия не могли справиться со всем объемом правительственных заданий в установленные сроки.

С началом Великой Отечественной войны сталинское руководство пошло на дальнейшее расширение танкостроительной программы. Только с этого времени начинается реальное, но недолгое вхождение Харьковского тракторного завода в систему танковой промышленности. На ХТЗ и ГАЗе стартовала подготовка производства легких танков Т-60⁴, которая впоследствии закончилась относительно успешно. Начал готовиться к выпуску Т-34 горьковский завод № 112 («Красное Сормово»). В начале июля 1941 г. СТЗ обязывался к сентябрю в срочном по-

рядке закончить подготовку дизельного производства и до конца года изготовить 500 дизельных двигателей. Для обеспечения нового правительственного задания в начале июля 1941 г. на площадку СТЗ перемещалось авиадизельное производство ХТЗ [21, л. 313–314]. Так, вместе с новым заданием СТЗ получил и новые ресурсы, которые в значительной степени облегчали задачу организации моторного производства.

На Урале было принято решение организовать вторую комплексную базу по изготовлению танков KB. ЧТЗ не только сохранил сборочное производство, но должен был резко расширить его. Производство танковых дизелей В-2 должен был организовать Уральский турбинный завод (Свердловск). Для обеспечения этой программы в Свердловск был переброшен авиадизельный цех Кировского завода [22, л. 122; 23, л. 2; 24, л. 35, 42]. Таким образом, будущая база дизельного производства в Сталинграде и Свердловске стала формироваться на основе перемещенного авиационного дизелестроения.

Однако уже осенью 1941 г. география танковой промышленности СССР была вновь изменена. Стремительное продвижение противника на восток заставило советское руководство санкционировать эвакуацию всех западных танковых заводов. Танковое производство Кировского завода и дизельный завод № 75 уехали в Челябинск на ЧТЗ (объединенное предприятие стало называться «Кировский завод в г. Челябинск»). Перестал существовать (в рамках танкостроения) ХТЗ. Он был эвакуирован в Сталинград на завод № 264 (выпуск легких танков Т-60 и бронекорпусов Т-34 для СТЗ). Но уже летом 1942 г. перестал действовать СТЗ: пришлось эвакуировать весь сталинградский промышленный центр из-за наступления противника на Волгу и Кавказ. Оборудование и кадры нижеволжских заводов Наркомата танкопрома были распределены между другими танкостроительными центрами.

В момент создания танкового производства в СССР на рубеже 1920–1930-х гг. советское военное и гражданское руководство рассматривало тракторную промышленность как основную базу для развития танкостроения. Но реально тракторные заводы начали участвовать в этом проекте буквально накануне Великой Отечественной войны, и уже в течение первого года войны формально ни одного предприятия тракторостроения в СССР не осталось. Харьковский и Сталинградский заводы пришлось эвакуировать. И хотя СТЗ уже в конце 1943 г. приступил к ремонту поврежденных танков и двигателей, а в следующем году начал даже участвовать в изготовлении нового танка Т-44, его вклад в танкостроение все же оставался незначительным. Столь сильны были разрушения, полученные в результате обороны Сталинграда.

4 Модернизированный вариант Т-40.

Оставался ЧТЗ, который теперь назывался Кировским заводом и наследовал производственную архитектуру, заложенную проектом А. Кана. Но, во-первых, его новое положение настолько изменилось, что потребовалась серьезная перестройка всего комплекса цехов и производственных процессов. Конструкции тракторных заводов проектировались под конвейерную технологию, тогда как кировское танкостроение было рассчитано исключительно на «стационарную сборку». В ходе реорганизации производства в Челябинске многое удалось изменить, но фактически конвейерный метод был применен на челябинском Кировском заводе только в конце 1943 г., когда было запущено производство новых тяжелых танков серии ИС. Во-вторых, челябинский завод, хоть и самый крупный в системе танковой промышленности, был все же одним из десятков других пред-

приятый отрасли.

Следовательно, тезис о решающем вкладе фирмы «Albert Kahn, Inc.» именно в развитие танкового производства СССР как минимум страдает серьезными преувеличениями. Как показывают документы, все предвоенные и военные годы роль тракторных заводов в деле производства танков оставалась крайне незначительной. И в то же время, деятельность А. Кана имела серьезное влияние не только на танкопром, но и на всю военную промышленность СССР. Фирма «Albert Kahn, Inc.» участвовала в проектировании многих металлургических и машиностроительных заводов, которые были задействованы в танкостроении. В том числе Горьковский автомобильный и Магнитогорский металлургический. В этом смысле, роль Альберта Кана, безусловно, была значительна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Россия и СССР в войнах XX века. Потери вооруженных сил: Статистическое исследование / Под общ. ред. Г.Ф. Кривошеева. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. 607 с.
2. Хмельницкий Д. Танки за хлеб. Американские корни советской военной промышленности // Правда Виктора Суворова-2. Восстанавливая историю Второй мировой / Сост. Д. Хмельницкий. М.: Яуза-Пресс, 2007. С. 330–348.
3. Меерович М.Г., Хмельницкий Д. Роль иностранных архитекторов в становлении советской индустриализации // Пространственная экономика. 2005. № 4. С. 131–149
4. Хмельницкий Д.С., Меерович М.Г. Американские и немецкие архитекторы в борьбе за советскую индустриализацию // Вестник Евразии. 2006. № 1. С. 92–123
5. Sonia Melnikova-Raich. The Soviet Problem with Two “Unknowns”: How an American Architect and a Soviet Negotiator Jump-Started the Industrialization of Russia, Part I: Albert Kahn, IA: The Journal of the Society for Industrial Archeology 36, no. 2 (2010): 57-80.
6. Knickerbocker H.R. Der Rote Handel droht. Berlin, 1931. 202 s.
7. Свири М.Н. Броня крепка. История советского танка. 1919–1937. М.: Яуза, Эксмо, 2005. 348 с.
8. Становление оборонно-промышленного комплекса СССР (1927–1937). Т. 3. Часть 1 (1927–1932): Сборник документов / Под ред. А.А. Кольтюкова. Отв. сост. Т.В. Сорокина. М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2008. 912 с.
9. Самуэльсон Л. Красный колосс. Становление военно-промышленного комплекса СССР. 1921–1941. М.: АИРО-XX, 2001. 296 с.
10. Становление оборонно-промышленного комплекса СССР (1927–1937). Т. 3. Часть 2 (1933–1937): Сборник документов / Под ред. А.А. Кольтюкова. Отв. сост. Т.В. Сорокина. М.: ООО «Издательство ТЕРРА», 2011. 944 с.
11. Бугров К.Д., Запарий В.В. Танкостроение в контексте военно-хозяйственной стратегии СССР 1930-х гг. // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 448. С. 108-118
12. Коломиец М. В. Т-26. Тяжелая судьба легкого танка. М.: Эксмо, 2007. 154 с.
13. Российский государственный архив экономики (РГАЭ). Ф. 8752. Оп. 4. Д. 728.
14. РГАЭ. Ф. 8115. Оп. 8. Д. 21.
15. Желтов И., Павлов М., Павлов И. Неизвестный Т-34. М.: Экспринт, 2001. 184 с.
16. РГАЭ. Ф. 8115. Оп. 8. Д. 79.
17. Объединённый государственный архив Челябинской области (ОГАЧО). Ф. Р-792. Оп. 1. Д. 57.
18. ОГАЧО. Ф. П-288. Оп. 42. Д. 14. Л. 151.
19. Валеев Р.Р. Рекорды Челябинского тракторного завода // Военно-исторический журнал. 2003. № 3. С. 13–15.
20. Оборонно-промышленный комплекс СССР накануне Великой Отечественной войны (1938 – июнь 1941 г.): Т. 4. Сборник документов / Под редакцией А.К. Соколова. Сост.: Т.В. Сорокина и др. М.: Книжный Клуб Книговек, 2015. 1120 с.
21. РГАЭ. Ф. 8115. Оп. 8. Д. 82.
22. Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 17.
23. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 71. Л. 2;
24. ГАСО. Ф. Р-1930. Оп. 3. Д. 11. Л. 35, 42.

© Мельников Никита Николаевич (meln2011kit@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИЗ ИСТОРИИ НИЖЕГОРОДСКОГО ОПОЛЧЕНИЯ 1812 Г.: «ВЛАДЕЛЬЧЕСКИЕ» НЕДОИМКИ И ИХ ВЗЫСКАНИЕ

FROM THE HISTORY OF THE NIZHNY NOVGOROD MILITIA IN 1812: LANDLORDS ARREARS AND THEIR RECOVERY

**D. Nikolaev
F. Dorofeev**

Summary: Based on the Archival materials of the Central archive of the Nizhny Novgorod region (TSANO), this article discusses the specifics of the problem of food and fodder shortages during the formation of units of the Nizhny Novgorod militia in the era of 1812. On the basis of clerical documentation, information is provided on the amount of food that was not delivered, along with data on those landlords who had problems in supplying and providing the militia. The conclusion is made about the unintentional nature of these short deliveries, the cause of which was either incorrect or corrected during the collection of the militia, the initial calculations.

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

Николаев Дмитрий Андреевич

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

Дорофеев Федор Александрович

К.и.н., доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
feddor70@mail.ru

Аннотация: В данной статье на основе архивных материалов Центрального архива Нижегородской области (ЦАНО) рассматриваются вопросы об особенностях проблемы недопоставок продовольствия и фуража в ходе формирования подразделений нижегородского ополчения в эпоху 1812 г. На основе делопроизводственной документации приводятся сведения о количестве недопоставленного продовольствия, вкуче с данными о тех помещиках, с которыми были связаны проблемы в снабжении и обеспечении ополчения. Сделан вывод о непредумышленном характере этих недопоставок, причиной которых были либо неправильные, либо корректирующиеся в ходе сбора ополчения, изначальные расчеты.

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

После вторжения войск Наполеона на территорию Российской Империи, Александр I в официальном рескрипте сообщил о начале новой войны [2, с.129] и выразил мнение, что этот ее этап носит общий и всенародный характер [3, с.117]. Манифестом от 6 июля 1812 г., обращенном ко всем подданным и сословиям Империи, утверждалась необходимость создания по всей стране местных губернских ополчений [15, с.58], которые «составляли бы вторую ограду, в подкрепление первой (т.е. регулярных войск – авт.) и в защиту домов, жен и детей...»; несколько позднее территории, где должны быть созданы ополчения, ограничили 16-ю губерниями, ближе всего расположенных к местам боевых действий [6, с.39]. 1 сентября 1812, согласно формализованным положениям, начался сбор ополчения в Нижегородской губернии [8, с.95], которое действительно стало народным [4, с.95], поскольку состояло, в основной своей массе, из помещичьих крестьян [9, с.95], и дворянским [1, с.278], по своему начальствующему офицерскому составу [4, с.121]. Всего по губернии, с сентября по декабрь 1812 г., подлежало сбору 12 275 пеших и 653 конных воинов [11, с.96] для формирования 5 пехотных и 1 кавалерийского полков под командованием полковников А.К. Шебуева [19, с.27], А.П. Ровинского [6, с.29], Я.И. Каратаева [20, с.19], Ф.Ф. Ралля [7, с.8] и Ф.И. Звенигород-

ского [21, с.98]. Конный полк ополчения возглавил действительный статский советник П.Ф. Козлов [22, с.115]. Среди полномочных структур, созданных специально для этой цели, особо выделялись, по своему значению и функциям, комитеты пожертвований [17, с.217] и вооружения [18, с.35]. Обмундирование [16, с.58], снаряжение [14, с.39] и даже вооружение [9, с.75] ополчений той поры осуществлялось за счет «отдатчиков ратников», т.е. помещиков [13, с.345], либо мещанских сообществ [10, с.67]. Все полки нижегородского ополчения входили в состав так называемого III ополченского округа (вместе с ополчениями казанским, вятским, симбирским, пензенским и костромским) под предводительством генерал-лейтенанта П.А. Толстого. Непосредственным начальником нижегородского ополчения являлся князь Г.А. Грузинский.

Следует отметить, что вопросы снабжения и обеспечения ополчения всем необходимым всегда оставались в сфере пристального внимания властей [5, с.71] и специально назначенных чиновников, которые даже после окончания активной фазы боевых действий ополчения, пребывавшего в заграничном походе, подвергали ревизии приходо-расходную документацию с целью выявления возможных недопоставок, которые и были обнару-

жены.

В мае 1814 г., согласно данным казначей комитета пожертвований нижегородского ополчения Салманова, по результатам поверки приходных и расходных книг провиантских чиновников [23, л.10] (которые регулярно присылались в комитет), оказалось, что «против назначенного к сбору числа воинов и поступления к провиантским чиновникам провианта должно быть в недоборе: муки 259 четвертей, 2 четверика, крупы 24 четверти, 2 четверика, 4 ½ гарнца» [23, л.3]. «Не значилось в приеме» провианта на следующее количество ополченцев (по уездам): Нижегородскому - на 23 чел., Горбатовскому - на 19, Ардатовскому - на 114, Арзамасскому - на 130, Княгининскому - на 31, Лукояновскому - на 26, Васильскому - на 5, Сергачскому - на 58, Макарьевскому - на 23, Балахнинскому - на 4 и Семеновскому - на 2. Всего «недоимочного провианта» значилось на 435 человек [23, л.3].

Выявленный недобор провианта происходил, как правило, не от корысти помещиков, искавших себе личной выгоды и саботировавших необходимые поставки (поскольку за это можно было получить штраф на гораздо большую сумму, либо поплатиться дворянским патентом), а от не всегда верных, либо корректирующихся, по ходу сбора, расчетов по «раскладкам» в процессе создания ополчения: «по числу сему превосходит тот следуемый в прием из недобора провиант, сие от того происходит, что к провиантским чиновникам поступало от некоторых помещиков излишне (но излишки, поступившие по неправильным расчетам, как правило, отдатчикам не возвращали, а обращали в «добровольные пожертвования» - авт.) и принято чиновниками с таких отдатчиков, коих в раскладочных списках было не назначено (раскладочные списки тоже корректировались в ходе набора ополчения - авт.), а к тому еще одним из них, господином Блаватским, принято от полкового начальника на 13 воинов неизвестно чьих помещиков (подобное происходило, как правило, если у помещика были владения в нескольких уездах, или губерниях - авт.), от чего сделалось и несходствие в полагаемом недоборе, которые разрешатся посредством взыскания» [23, л.3].

Также по отчетам провиантских чиновников «на строевых Конного полку лошадей остается в недоборе фуража на 125 лошадей, полагая на каждую в три месяца овса по 4 четверти, 1 четверику и 8 гарнцов, сена по 45 пуд» [23, л.4]. В общей сумме, на всех принятых в ополчение лошадей фуражных недоимок приходилось: овса 527 четвертей, 2 четверика, 6 гарнцев; сена: 5625 пудов, и, в соответствии с расчетами, следовало «добрать» с уездов губернии: Нижегородского - на 28 лошадей, Ардатовского - на 13, Арзамасского - на 12, Княгининского - на 5, Лукояновского - на 23, Васильского - на 1, Сергачского - на 9, Макарьевского - на 3, Балахнинского - на 4 и

Семеновского - на 27 [23, л.4]. Особо указывалось, что: «на каких же помещиках вся означенная недоимка считаться долженствует, до того дойти здесь нет возможности (т.е. именно сейчас нет такой возможности, но все это будет выяснено позднее - авт.), ибо раскладка общего Собрания предводителей сделана была только по числу душ в каждом уезде за помещиками находящимися, а разделение определенного числа лошадей в уездах по участкам и точное назначение имений к отправлению сей повинности зависело от каждого предводителя (т.е. уездного предводителя дворянства - авт.) по местному положению» [23, л.3]. Несколько позднее, по составленной ведомости, «каких уездов помещики поставили фураж, против сего сделаются уже известны неплательщики на фураж, подъемных лошадей и на смазку телег совсем не поступило в приход ни к которому провиантскому чиновнику по раскладке Предводителей» [23, л.4], а именно: «Ардатовского уезда на 15 пар («подъемные», или тягловые лошади, предназначенные для перевозки грузов, указывались, порой, не в количестве голов, а в количестве пар, т.е. условной «тягловой единицы» для повозки - авт.), Арзамасского на 15, Лукояновского на 13 пар, да осталось в недоимке на одну пару Макарьевского уезда, на коих, на коих по положению следовало принять на двухмесячное продовольствие по 96 рублей на каждую пару» [23, л.4].

По распоряжению комитета пожертвований, натуральный провиантский и фуражный недоимочный сбор должен был быть «монетизирован», а «поелику сбор воинов... с помещичьих имений производим был господами Дворянским Предводителями» [23, л.4], то к каждому из них от комитета доставлялись ведомости, где должны были быть (предводителями дворянства - авт.) указаны конкретные лица с требованием, «чтоб благоволили чрез нижние земские суды взыскать без всякого послабления, как наискорее, вместо полагаемого трехмесячного провианта... деньгами против тех цен, какие в сентябре месяце прошлого 1812 года на торгах в уездах их существовали и Губернскому Начальству были показаны...» [23, л.5].

По сводной «именной» губернской ведомости «о недоимке провианта» (несколько позднее аналогичная ведомость было составлена и «о недоимке фуража») составленной по отчетам провиантских чиновников ополчения можно установить всех недоимщиков по уездам, с которых позднее взимали деньги за недобор провианта (ведомость приводится в авторском варианте):

Нижегородского (уезда помещики - авт.):

К. Олсуфьева, В. Борисов, П. Гагарин, А. Дадианова, М. Корепин, А. Попов, Т. Петрова, А. Петрова, В. Петрова, Е. Толстая, Н. Хитров, Н. Хитрова, В. Чемезов, Я. Анисимов

Горбатовского:
А. Бутурлина, А. Бравина, А. Жиленкова, М. Приклонский, И. Русинов, Н. Шереметев

Арзамасского:
П. Бабушкин, В. Бабушкина, В. Баженов, В. Васильев, А. Воскресенская, Д. Голицын, М. Жуков, Д. Жуков, М. Жедринская, А. Жемайлова, М. Жмакина, К. Полуяхтова, Н. Мустафина, Н. Муханов, Е. Митюнин, С. Мессинг, В. Макашев, Ф. Назарьев, А. Оболенский, М. Приклонский, В. Полуяхтов, Н. Путятин, В. Семичевская, В. Шитова, Д. Хвостов, П. Чемоданов, Т. Черкашенинов, К. Юрлова, Д. Юрлов, Е. Свищева, П. Михайлов

Ардатовского:
Т. Аблязова, П. Бабушкина, А. Бутурлина, Н. Веселовская, Е. Глухова, А. Горихвостова, И. Гессе, К. Жидкова, И. Кисленский, Г. Разумовская, Н. Репнин, Ступишина, Панчулидзева, Н. Салтыков, М. Челищева, Н. Шахаев, П. Юшков, Ф. Янов

Лукояновского:
А. Бутурлина, Н. Бутурлин, А. Бахметева, М. Быков, П. Гагарин, И. Кашкаров, Е. Кандаурова, Г. Повалишин, Г. Рюмин, А. Соловцов, М. Соловцова, И. Светлов, И. Ульянов, П. Юшков

Макарьевского:
В. Борисов, М. Воейков, П. Возницына, П. Демидов, Т. Кугушева, В. Племянников, А. Разладина, М. Толстая, Н. Яковлева,

Балахнинского:
Е. Лебедев, Е. Теряева

Сергачского:
И. Ахматов, Н. Арцыбашев, Д. Болтин, Н. Бахметев, П. Бартенева, П. Беистов, А. Бобоедов, П. Григорьев, А. Есипов, А. Кайсаров, Ф. Мосолов, А. Нармацкая, А. Развадовский, П. Сенерина, П. Холенев, А. Григорьев

Княгининского:
А. Гагарин, П. Демидов, Е. Зиновьева, И. Курапин, А. Лопухин, К. Племянникова, Н. Свистунов, Н. Хитров, Б. Черкасский, П. Жедринский

Васильского:
Е. Никулина, В. Орлов, К. Кроткова, К. Енгальчева,

Семеновского:
Е. Пантелеев, Г. Осоргин [23, л.20]

Сообщения «с мест» о постепенной выплате недоимок подтверждались сопроводительными документами: квитанциями, письмами (с подтверждением платежа от недоимщиков) в комитет пожертвований от уездных предводителей дворянства, извещения от нижних земских судов. Для наиболее «весомой» конечной отчетности были выписаны даже номера государственных ассигнаций, шедших в счет оплаты [23, л.87]. Следует отметить, что по итогам ревизии практически все «владельческие» недоимки были выплачены в казну.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимов Л.Н., Акимова Е.А., Николаев Д.А. К истории формирования нижегородского ополчения: сведения о болезнях офицеров в сентябре – декабре 1812 г.//История медицины. 2019. Т.6. №4. С.278-285
2. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2018. №1. С.116-117
3. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2019. №2. С.129-131
4. Дорощев Ф.А., Николаев Д.А. Особенности формирования офицерского корпуса в нижегородском ополчении 1812 г.//Вопросы истории. 2020. №1. С.121-128
5. Дорощев Ф.А., Николаев Д.А. Из истории нижегородского ополчения 1812 г.: проблема сдачи избыточного вооружения//В сборнике: Столица и провинция: взаимоотношения центра и регионов в истории России. Материалы XI Всероссийской научной конференции с международным участием. Ответственный редактор В.В. Карпова. 2020. С. 71-74
6. Дорощев Ф.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш 2-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – апрель 1813 гг.)// Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2020. № 5. С. 29-32
7. Дорощев Ф.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш 4-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – апрель 1813 гг.)//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2020. № 8-2. С. 8-11.
8. Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Народное ополчение 1812 г. и общественный договор//Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. №6 (3). С.95-99
9. Егоров Г.В., Николаев Д.А. Формирование «подвижного магазейна» по снабжению армии в Нижегородской губернии в 1812 г.//Гуманитарные и социально-экономические науки. 2017. №5 (96). С.95-98
10. Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском ополчении 1812 г.: исторические реалии и историографические мифы//Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского.2018. №2. С.67-77
11. Николаев Д.А. Заболеваемость офицеров нижегородского ополчения 1812 г. (по материалам официального делопроизводства начала XIX века)//

- Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.96-99
12. Николаев Д.А. Как и чем вооружалось нижегородское ополчение в 1812 году//Военно-исторический журнал. 2019. №2. С.75-79
 13. Николаев Д.А. Комплекс документов по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Торговля, купечество и таможенное дело в России в XVI – XIX вв. Сборник материалов Четвертой международной научной конференции. Редактор-составитель А.И. Раздорский. Редколлегия: В.Н. Беляева [и др.]. 2018. С.345-349
 14. Николаев Д.А. Материалы официального делопроизводства по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе. Сборник статей участников XVI Региональной научно-практической конференции. Под редакцией В.И. Грубова, А.А. Исакова. 2019. С.39-43
 15. Николаев Д.А. Некоторые аспекты развития военного производства Нижегородской губернии в начале XIX века (на примере вооружения нижегородского ополчения 1812 г.)//Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.58-62
 16. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Инспекторский смотр обмундирования и снаряжения нижегородского ополчения в 1812 г.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2017. №12. С.58-61
 17. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Логистические особенности обеспечения нижегородского ополчения 1812 г. на начальном этапе его формирования (сентябрь – октябрь 1812 г.)//Вопросы истории. 2020. №2. С.217-224
 18. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Страницы истории нижегородского ополчения 1812 г.: проблема «лишнего» оружия//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2019. №9. С.35-37
 19. Хвостова И.А., Николаев Д.А. «...Упражняются... в пьянстве и буйстве...»: формирование и девиантные особенности походного марша 3-го полка нижегородского ополчения (сентябрь 1812 – июнь 1813 гг.)//История: факты и символы. 2019. №4 (21). С.27-36
 20. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш 1-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – март 1813 гг.)//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2020. № 7-2. С. 19-22
 21. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш 5-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – апрель 1813 гг.)//Гуманитарные и социально экономические науки. 2019. №3 (106). С.98-103
 22. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш конного полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – февраль 1813 гг.)//Гуманитарные и социально экономические науки. 2018. №2 (99). С.115-119
 23. Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО), Ф.1822, Оп.1, Д.219

© Николаев Дмитрий Андреевич (dmnikolaeff@mail.ru), Дорофеев Федор Александрович (feddor70@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

РЕЛИГИОЗНАЯ ПОЛИТИКА ТИРАНИИ СПАРТОКИДОВ НА БОСПОРЕ

Тарасова Любовь Валерьевна

К.и.н., ФГБОУ ВО «Калужский государственный
университет им. К.Э. Циолковского»
tarlv@mail.ru

RELIGIOUS POLICY OF THE TYRANNY OF THE SPARTOCIDS ON THE BOSPORUS

L. Tarasova

Summary: The article is devoted to identifying the features of the religious policy of the rulers of the Bosphorus Kingdom in the last third of the 5th – end of 4th century BC (from Spartok to Perisade I). Based on a comprehensive analysis of narrative, epigraphic, numismatic, and archaeological sources, the following aspects of sacred politics are considered: changes in the pantheon of gods, the evolution of the titles of rulers, and the construction of religious buildings. The author concludes that the changes in religion – the deification of the rulers, the convergence of Hellenic and local deities – make it possible to define the rule of the early Spartocids as a minor tyranny.

Keywords: Northern Black Sea region, Bosphorus Kingdom, Spartocid dynasty, tyranny, religious policy.

Аннотация: Статья посвящена выявлению особенностей религиозной политики правителей Боспорского царства последней трети V – конца IV вв. до н.э. (от Спартока до Перисада I). На основе комплексного анализа нарративных, эпиграфических, нумизматических и археологических источников рассматриваются следующие аспекты сакральной политики: изменения пантеона богов, эволюцию титулатуры правителей, строительство культовых сооружений. Автор делает вывод, что происходившие изменения в религии – обожествление правителей, сближение эллинских и местных божеств – позволяют определить правление ранних Спартокидов как младшую тиранию.

Ключевые слова: Северное Причерноморье, Боспорское царство, династия Спартокидов, тирания, религиозная политика.

В современном антиковедении, выявляя характерные черты древнегреческих полисов, исследователи обращают внимание на весьма значимую роль религии, как в частной, так и в публичной жизни эллинов [23, с. 23–30; 24; 25, 26]. Это соображение относится к полисам не только Балканской Греции, но и периферии античного мира, в том числе эллинским государствам Северного Причерноморья. При этом имели место региональные особенности развития как собственно эллинских полисов, и уж тем более Боспорского царства как греко-варварского государства.

В данной статье рассматриваются особенности религиозной политики ранних Спартокидов, нашедшие отражение в сохранившихся нарративных, эпиграфических, нумизматических и археологических источниках. Анализ религиозной политики, на наш взгляд, позволит более точно дефинировать политический режим, существовавший в Боспорском государстве от Спартока до Перисада I (438–310 гг. до н.э.).

На окраинах античного мира в моменты внутренних кризисов резко усиливалось давление варваров. – Такое сочетание внутреннего и внешнего факторов создавало в колониях благоприятные условия для возникновения авторитарных, тиранических или монархических форм правления. Они развивались быстрее и достигали более полных форм самовыражения, нежели в самой Балканской Греции [28, с. 138]. Не стал исключением и регион

Черного моря, где наиболее известны тиранические режимы в Геракле Понтийской (364/363–281 гг. до н.э.) [18, с. 101–123; 28, с. 150–153] и Синопе (470/460–439/436 гг. до н.э.) [6, с. 69].

На северном побережье Понта Эвксинского документально подтверждено существование тираний в Ольвии – в 80-е гг. и в последние десятилетия V века до н.э. – и на Боспоре Киммерийском, при ранних Спартокидах. В этом перечне не упомянуты Археанактиды, но, на наш взгляд, правлению этой династии был присущ не тиранический, а олигархический характер: сродни тому, что существовал, по свидетельству Аристотеля, в Аполлонии Понтийской (Pol., V, 2, 11; V, 5, 7) и в Истрии (Pol., V, 5, 2).

Предпосылкой для смены власти на Боспоре в 438/7 году вполне могло стать то обстоятельство, что симмахия Археанактидов выполнила свою историческую функцию – сплочения местных полисов для отражения скифской агрессии – и уже не отвечала новым экономическим требованиям. По мнению Е.А. Молева, полисы региона в конце второй трети V столетия до н.э. испытывали стенохорию, а институт симмахии плохо сочетался с задачей экспансии, прежде всего на Таманском полуострове, ради расширения хоры [12, с. 32]. И, действительно, как отмечает А.А. Масленников, все IV столетие и первая половина III в. до н.э. – эпоха расцвета сельских поселений Боспора [11, с. 42–43].

Не вдаваясь в детали и причины прихода Спартока к власти, первоначально важно охарактеризовать форму правления, пришедшую на смену симмахии Археанактидов. В исследованиях последних лет оценка режима однозначна – тирания [5, с. 409–419; 8, с. 7, 42–45; 12, с. 34; 17, с. 22, 28]. Также единодушно отмечается качественный «скачок» в характере власти, приходящийся на правление Левкона I [5, с. 419; 8, с. 7, 42–43; 17, с. 24; 27, с. 178]. Однако попытки классификации правления первых Спартокидов как младшей тирании редки. – Так, М.И. Ростовцев полагал, что Боспорская тирания явление «своеобразное и единичное», не имеющая аналогий в античном мире (в том числе она не сопоставима с младшей тиранией) [15, с. 183]. Ю.Г. Виноградов сопоставляет сицилийский режим власти Дионисия и ранних Спартокидов, признает их тираническими, имеющими множество сходных тенденций, но термина «младшая тирания» в отношении Боспора не упоминает [5, с. 415–416]. Фролов Э.Д., на сегодняшний день крупнейший отечественный специалист в вопросах тирании, включив Спартокидов в список поздних тиранов, подробно проанализировал тиранию Клеарха в Геракле Понтийской и ни словом не обмолвился о северном побережье Понта [28, с. 124]. Э.Б. Петрова, проведя сравнительный анализ тираний на Боспоре и Кипре, приходит к выводу, что тирания Спартокидов начинается хронологически раньше младшей тирании в собственно Греции и поэтому может считаться ее провозвестницей [14, с. 17].

Интересная версия периодизации правления Спартокидов в конце V – начале IV вв. до н.э. была предложена А.А. Завойкиным. По его мнению, к первому этапу следует отнести события с 438/7 до 410/9–406/5 гг. до н.э. – время утверждения тирании в рамках одного полиса. Второй период охватывает оставшиеся годы властвования Сатира I, когда к Пантикапею были присоединены Нимфей и ряд полисов на Таманском полуострове. А третий, завершающий этап формирования «территориальной державы» приходится на период правления Левкона I [8, с. 7].

При анализе религиозной политики трех первых Спартокидов было бы логично следовать этой периодизации, однако источниковая база не дает такой возможности. Поэтому два первых периода, предлагаемых А.А. Завойкиным, мы вынуждены объединить. Именно этот отрезок времени – в большей степени годы от переворота Спартока до архонства Левкона – представляет для нас интерес. Поскольку мы рассматриваем Спартока, Сатира I и, отчасти, Левкона I именно как младших тиранов, что и попытаемся аргументировать примерами религиозной политики, свидетельствующими о сознательной трансформации ими сакральной практики полиса, превращению её в государственную идеологию.

Изменения в государственном устройстве Боспор-

ского государства получили, прежде всего, отражение в титулатуре правителей. Исследователями было отмечено, что каждое территориальное приобретение Спартокидов сопровождалось изменением (уточнением) титула. Первая знаковая перемена происходит после покорения Левконом Феодосии в 360-е годы: официальный титул теперь звучит – «архонт Боспора и Феодосии» (КБН 1111) [4, с. 48]. Военный успех вызвал экономический подъем державы: по свидетельству Демосфена (*adv. Lept.*, 33), была налажена широкая поставка зерна в Афины именно через феодосийский порт, который специально для этой цели был переоборудован. Афинянам в Феодосии Левконом была дарована ателия и можно предположить, что архонт Боспора полностью монополизировал поставки хлеба в Аттику не только из Феодосии, но и всех прочих подконтрольных ему портов Боспора [27, с. 168–169, 171].

Следующим шагом Левкона явилась экспансия в Синдике, в ходе которой был апробирован широкий спектр титулов: после захвата владений Гекатея, «царя синдвов», как гласит надпись из Лабриса, Левкон стал дополнительно титуловаться «архонтом всей Синдики», затем «архонтом синдвов» (или «Синдики» – КБН 6А) и, наконец, «царем синдвов» [27, с. 164]. Как видно из эпиграфических свидетельств, с расширением экспансии титул разрастается: Левкон становится «архонтом Боспора и Феодосии, всей Синдики, меотов, торетов, дандариев, псессов» [22, с. 101], затем обращается к более привычному для местных племен титулу: «архонт Боспора, Феодосии, синдвов, царь торетов, дандариев, псессов» (КБН 6А) [17, с. 28; 27, 175].

Сын его – Перисад – уже смог добиться прижизненного обожествления персоны царя (*Strab.* VII, 4, 4), возможно, по аналогии с Клеархом Гераклеиским (тираном Гераклеи Понтийской в 364–352 гг. до н.э.), объявившим себя сыном Зевса и требовавшим божеских почестей (*Just.*, XVI, 5, 7–11). Однако переломный момент в психологии боспорских эллинов, как подметил С.Р. Тохтасьев, наступает именно при Левконе I и преемнике его – Перисаде. Посвятительные надписи на постаментах статуй, во-первых, датируются именем правителя (что, впрочем, в русле традиции, ведь Спартокиды – архонты), а, во-вторых, более половины всего объема текста занимает титулатура правителя (КБН 6, 6А, 7, 8, 1037, 1038, 1111). В то же время в посвящениях иноземцев, вторая тенденция отсутствует [27, с. 173–174]. Закономерным финалом эволюции титулатуры станет именование династов царями, что произойдет в начале III в. до н.э. при Спартоке III (КБН 19). Видимо, это общая тенденция начала эллинизма, так как Дионисий, тиран Гераклеи Понтийской, принял титул царя в 306 г. По мнению антиковедов, такой статус позволял чувствовать себя на равных в дипломатических переговорах с царями эллинистических государств, например, Митридатами Понтийскими

или Птолемеями) [17, с. 28].

Таким образом, эволюция титулатуры ранних Спартокидов позволяет сделать несколько важных выводов. Во-первых, они действительно тираны младшего поколения, ибо титул правителя изменяется часто на протяжении полувека и отражает территориальный рост государства, причем эволюционирует титул без санкции народного собрания. Во-вторых, на раннем этапе формирования державы титулы для варварской и эллинской ее частей различны, хотя исследователи отмечают стремление Спартокидов нивелировать статус своих подданных. Итогом эволюции титула станет провозглашение менее чем через столетие Спартока III царем (КБН 19).

Не менее знаковыми являются изменения пантеона формирующейся державы. В частности, знаменателен отход Левкона I от почитания Аполлона с эпиклезой Иетрос. – После победы над Феодосией он обращается к проблемам в Синдике и устанавливает в Лабрисе стелу, посвященную Фебу Аполлону (SEG, XLIII, 515) [4, с. 5]. Т.В. Блаватская, опубликовавшая данный текст, считала, что в Лабрисе существовало святилище Феба Аполлона [1, с. 41]. Ю.Г. Виноградов, напротив, отрицал существование храма Феба, по крайней мере, в городской черте Лабриса, и полагал, что стела была адресована все-таки Иетросу, покровителю Боспорского государства. Эпиклеза Феб появилась, по мнению исследователя, намеренно, дабы акцентировать внимание на функции Аполлона, как бога, карающего преступления [4, с. 18–19]. Данные археологии о присутствии святилища Феба Аполлона в данной местности весьма невняты [13, с. 40–43]. Однако интереснее другой факт – находка вотивной статуи Фебу, относящейся к правлению преемника Левкона – Перисада (КБН 113), который первым из Спартокидов был обожествлен. Таким образом, «повышение ранга» Аполлона от Иетроса, ассоциировавшегося с временами равенства первопроходцев, к Фебу «победоносному» не является ли свидетельством автократических тенденций правителей Боспора? А поскольку поклонение Иетросу в Пантикапее, Гермонассе, Фанагории, то есть на территориях, давно освоенных эллинами, глубоко укоренилось, о чем свидетельствуют посвященные надписи Аполлону Врачу, датированные IV веком до н.э. (КБН 6, 10, 25, 974, 991, 1037–1039, 1042, 1044). Не было ли естественным начать внедрение новой эпиклезы (культы) с окраинных территорий государства, воспользовавшись военным успехом?

Можно предположить, что акцентирование солярной стороны культа Аполлона, с расширением экспансии на азиатском Боспоре, было сделано намеренно, как уклонение в сторону иранских верований, где Митра являлся богом света, правды и справедливости, покровительствующим воинам, дарующим победу [19, с. 411]. –

Последнее обстоятельство также было на руку династии успешных завоевателей: представители старшей и младшей тираний использовали военные победы для популяризации своего режима.

Действительно, скифо-сарматской и синдо-меотской среде было близко и понятно поклонение всаднику, конному герою, олицетворявшему бессмертие, торжество жизни и светлого начала. Здесь паредром богинь, покровительствующих земледелию, выступал, в частности, Аполлон-Гелиос [2, с. 29; 19, с. 420]. Изображения всадника в Причерноморье известны с IV в. до н.э., а особенное распространение они получают во II–I вв. до н.э. В варварской и эллинской среде он воспринимался с различными акцентами, однако, в целом, выступал как синкретический образ Аттиса-Митры-Аполлона [19, с. 426–427].

Представляется уместным привести мнение антиковедов о верованиях жителей региона в чуть более поздний период. – Анализируя синкретический пантеон Понтийско-Боспорского царства времени Митридатидов, С.Ю. Сапрыкин и А.А. Масленников отмечают, что «основные постулаты ирано-малоазийских религиозных представлений были одинаково понятны ираноязычным сарматам или скифам, выходцам из Малой Азии, нахлынувшим на Боспор при Митридатиде, а также грекам, сопоставлявшим с иранскими богами собственных, близких им по значению и функциям... Идея торжества светлого начала, приобщения богами их почитателей к бессмертному бытию, тесно смыкалась с официальной идеологией Митридатидов и их преемников, в основе которой лежало обожествление царства и правящей в нем династии. Сам же царь воспринимался как защитник от злых и враждебных сил, то есть темного начала, как защитник, эвергет и сотер-спаситель... Из этого вытекает богоизбранность повелителей и стремление сделать их бессмертными для подданных, что особенно характерно для культов царей Фарнака и Митридата VI» [19, с. 440].

Таким образом, смена эпиклез Аполлона, верховного божества эллинов региона, в правление ранних Спартокидов есть знаковый момент в переориентации их политики. В начале династии, при Спартоке и Сатире I, еще витает идея существования режима в форме симмахии, но, по мере усиления единоличной власти, чему в немалой степени способствуют военные успехи и сближение с Афинами, начинается трансформация «союза» в единое государство. Столь стремительная, уложившаяся в полвека (от Спартока к Левкону I, включительно), эволюция государственного устройства от симмахии, через тиранию, к монархии не могла не повлечь трансформации пантеона, не потребовать идеологического обоснования изменений.

О стремлении Спартокидов легитимировать свое положение на международном уровне свидетельствуют их

взаимоотношения с Афинами, крайне заинтересованными в стабильных поставках зерна. Характерен факт, что с ослаблением афинского полиса интерес боспорских правителей к продолжению контактов резко ослабевал. Интенсивность экономических и, как следствие, политических и культурных связей Причерноморья с Афинами в V–III вв. до н.э. на сегодняшний день является фактом, не требующим доказательств. Для Боспора Киммерийского, в правление Спартокидов, эти контакты выражались в поставках зерна в Аттику [10, с. 110–111], за что Афины оказывали «союзнику», а точнее, правящей династии, всемерную политическую поддержку. Режим «наибольшего благоприятствования» формировался обеими сторонами, и афинской, и боспорской.

Необходимо отметить, что после захвата власти Спартоком, был двадцатилетний период (до 410–406 гг.), когда отношения Афин и Пантикапея были весьма натянутыми. Это объяснялось их политической конфронтацией, возникшей после экспедиции Перикла в Понт, когда часть полисов Боспора вошла в состав Архэ, по-видимому, опасаясь экспансии Пантикапея. Ситуация изменилась в конце Пелопоннесской войны, когда Афины обратились за продовольственной помощью к Сатиру, *de facto*, предав своих боспорских союзников [8, с. 39–40].

Боспорские правители, начиная с 389 г. до н.э., после смерти Сатира I, приходя к власти, спешили отправить посольства в Афины, которые должны были подтвердить нацеленность Спартокидов на продолжение дружественного курса в отношении афинского полиса (IG, II, 212; МИС, 3). Заинтересованные в получении боспорского зерна, афиняне даровали царям права гражданства и освобождение от налогов (Dem., XX, 30), помимо этого на акрополе и агоре устанавливались статуи Сатира I, Горгиппа, Перисада I, а из более поздних правителей – Спартока III (IG, II, 653, 1008; МИС, 4, 42). Мраморные стелы с декретами в честь боспорских царей устанавливались в Пирее (Dem., XX, 36; IG, II, 212; МИС, 3). Пожалуй, в наивысшей степени благорасположение афинян проявлялось в награждении владык Боспора золотыми венками, которое происходило в ходе Панафинейских игр. Первым такой почести был удостоен Сатир I, посвятивший свой венок храму Афины, покровительницы игр, с надписью, что это дар Сатира. Далее, на протяжении всего IV века, на каждых Панафинейках провозглашалось об увенчании боспорских царей золотыми венками «за доблесть и благорасположение к афинскому народу». Изготавливая для Спартока II и Перисада I венки стоимостью в тысячу драхм, афиняне заранее нанесли на них текст дарственной надписи, ставший традиционным, в котором только менялись имена царей (IG, II, 212; МИС, 3) [20, с. 134]. Столь дружественные сношения полиса-гегемона Эллады и Боспорского государства наталкивают на аналогию с политикой младших тиранов, для которых важен был не столько признание их согражданами, сколько по-

литическим союзником.

В свою очередь, Спартокиды используют ради укрепления своей власти, религиозный фактор, связанный с верованиями афинян. В их правление происходит акцентированная поддержка культа Деметры, признанным центром которого в эту эпоху был Элевсин. Несомненно, что первоначально культ был перенесен апоиками из Милета, но форма его отправления и содержание уже в конце V века до н.э., а тем более в IV веке, все более копирует Элевсинские мистерии. По мнению А.С. Русяевой, для Афин культ Деметры был «своеобразным политическим инструментом, направленным на то, чтобы с помощью подвластного им Элевсина привлекать на свою сторону элиту многих государств и получать как можно больше хлеба» [16, с. 320].

Такая переориентация Спартокидами боспорского пантеона, на наш взгляд, преследовала двоякую цель. Во-первых, противопоставление Деметры Аполлону, культ которого был традиционно аристократическим. Во-вторых, с покорением оседлых племен азиатского побережья Боспора, вводимый здесь культ Деметры наилучшим образом сочетался с традиционным почитанием варварами богинь, олицетворявших плодородие [16, с. 320–321].

Влияние религии афинского полиса несомненно сказывалось на мировоззрении боспорян, в связи с их частыми посещениями Афин и возникавшими родственными отношениями (Aeschin., III, 71). С.А. Жебелев предположил, что на рубеже V–IV вв. до н.э. между двумя государствами существовало соглашение об эгигамии [7, с. 192]. Многие граждане Боспора и Афин были связаны, в силу коммерческих интересов, узами гостеприимства (ξένος πατρίκος) (Isocr., XVII, 43; Dem., XXXIV, 23). Отпрыски видных семей Боспора стремились получить образование в городе, который считался «школой всей Эллады» (Thuc., II, 41, 1) и «пританеом мудрости» (Pl. Prot., 24) [20, с. 136–138, 142].

Находки в Пантикапее свидетельствуют о влиянии Афин и в сфере культуры. Так, еще в V веке афинские скульпторы исполнили для столицы Боспора мраморный алтарь или базу статуи с вереницей шествующих женщин. В IV веке до н.э. они изваяли из мрамора статую Диониса и огромную портретную статую кого-то из семьи Спартокидов [3, с. 89, рис. 27; 21, илл. 16, 18]. По мнению М.В. Скржинской, крупные заказы вполне могли финансироваться из государственной казны. Например, изображения божеств для храмов, статуи граждан, оказавших особые услуги государству и архитектурные детали для украшения храмов и общественных зданий [20, с. 138].

Как известно, для представителей младшей тирании

не свойственно стремление к строительству крупных культовых сооружений, что объясняется их дистанцированием от сакральной практики гражданской общины. Для времени Спартока I и Сатира I данные раскопок в Пантикапее – столице династии – не свидетельствуют о возведении здесь храмов. Предположительно Сатиром здесь могла быть построена резиденция преемников Археанактидов, служившая местопребыванием и Левкона. И именно при Левконе I и его сыновьях (Спартоке II и Перисаде I), когда тирания эволюционирует к монархии, в середине – третьей четверти века, на акрополе сооружается грандиозный дворцовый ансамбль, а рядом дворцовый (курсив наш – Л.Т.) антовый храм. В это же время отмечается активное строительство культовых и общественных зданий в городе [8, с. 14–15]. То есть, активизация в возведении культовых, в первую очередь, построек, долженствующая иметь место, по крайней мере, при Сатире I, хронологически смещена в период, соответствующий поздней тирании – правлению Левкона и его сыновей.

Выказывание покровительства людям искусства яв-

ляется характерной чертой старшей тирании. Но на Боспоре мы вновь обнаруживаем такие тенденции лишь в IV в. до н.э. – По-видимому, при Левконе, Перисаде и Евмеле велись исторические хроники. По крайней мере, отдельные эпизоды их правления, особенно борьба за власть сыновей Перисада, были освещены неизвестным историком из Пантикапея [9, с. 88].

Таким образом, при ранних Спартокидах происходила эволюция титулатуры правителей, апогеем чего стало обожествление Перисада I. Имел место процесс если не слияния, то, по крайней мере, сближения эллинских и местных божеств, что проявлялось в усилении культа Деметры и смены эпиклезы Аполлона с Иетроса на Феба. – Аполлон с солярной эпиклезой вполне мог ассоциироваться, например, с Митрой. В ипостаси Феба или Гелиоса он был близок племенам азиатского Боспора, а это способствовало укреплению здесь власти Спартокидов уже в качестве царей. Такие изменения в религии позволяют в целом дефинировать власть ранних Спартокидов как младшую тиранию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блаватская Т.В. Посвящение Левкона I // РА. – 1993. – № 2. – С. 34–48.
2. Блаватский В.Д. Воздействие античной культуры на страны Северного Причерноморья (IV в. до н.э. – III в. н.э.) // СА. – 1964. – № 4. – С. 13–29.
3. Блаватский В.Д. Пантикапей. – М.: Изд-во АН СССР, 1964. – 232 с.
4. Виноградов Ю.Г. Левкон, Гекатей, Октамасад и Горгипп (Процесс интеграции Синдики в Боспорскую державу по новелле Полизна (VIII, 55) и вотивной эпиграмме из Лабриса) // ВДИ. – 2002. – № 3. – С. 3–22.
5. Виноградов Ю.Г. Полис в Северном Причерноморье // Античная Греция. Т. 1. Становление и развитие полиса. Под ред. Е.С. Голубцовой и др. – М.: Наука, 1983. – С. 366–420.
6. Виноградов Ю.Г. Синопа и Ольвия в V в. до н.э. Проблема политического устройства // ВДИ. – 1981. – № 2. – С. 65–90.
7. Жебелев С.А. Северное Причерноморье. Исследования и статьи по истории Северного Причерноморья античной эпохи. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1953. – 388 с.
8. Завойкин А.А. Образование Боспорского государства. Археология и хронология становления территориальной державы. Автореф. дис. . . д.и.н. – М., 2007. – 54 с.
9. Зубарь В.М., Русяева А.С. На берегах Боспора Киммерийского. – Киев: ИД «Стилос», 2004. – 239 с.
10. Кузнецов В.Д. Афины и Боспор: хлебная торговля // РА. – 2000. – № 1. – С. 107–120.
11. Масленников А.А. Эллинская хора на краю ойкумены. Сельская территория европейского Боспора в античную эпоху. – М.: Индрик, 1998. – 301 с.
12. Молев Е.А. Спарток и первые Спартокиды на Боспоре // АМА. – Вып. 10. – Саратов, 1999. – С. 30–37.
13. Новичихин А.М. Клеймо на фрагменте сероглиняного сосуда с Семибратнего городища // ВДИ. – 2006. – № 3. – С. 40–43.
14. Петрова Э.Б. Боспор и Кипр: опыт сопоставления двух тиранических режимов // АМА. – Вып. 10. – Саратов, 1999. – С. 12–35.
15. Ростовцев М.И. Государство и культура Боспорского царства. Государство и социальный строй эпохи Спартокидов // ВДИ. – 1989. – № 2. – С. 183–197.
16. Русяева А.С. Религия понтийских эллинов в античную эпоху: Мифы. Святынища. Культы олимпийских героев. – Киев: ИД «Стилос», 2005. – 559 с.
17. Сапрыкин С.Ю. Боспорское царство: от тирании к эллинистической монархии // ВДИ. – 2003. – № 1. – С. 11–35.
18. Сапрыкин С.Ю. Гераклея Понтийская и Херсонес Таврический. Взаимоотношения метрополии и колонии в VI–I вв. до н.э. – М.: Наука, 1986. – 248 с.
19. Сапрыкин С.Ю., Масленников А.А. Люди и их боги: Религиозное мировоззрение в Понтийском царстве // Человек и общество в античном мире. Под ред. Л.П. Маринович. – М.: Наука, 1998. – С. 398–440.
20. Скржинская М.В. Ольвиополиты и боспоряне в Афинах // ВДИ. – 2002. – № 2. – С. 133–143.
21. Соколов Г.И. Античное Причерноморье. Памятники архитектуры, скульптуры, живописи и прикладного искусства. – Л.: Аврора, 1973. – 191 с.
22. Соколова О.Ю., Павличенко Н.А. Новая посвятельная надпись из Нимфея // Hyperboreus. – 2002. – Т. 8. – Ч. 1. – С. 99–121.
23. Суриков И.Е. Греческий полис архаический и классической эпох // Античный полис. Курс лекций. – М.: Русский Фонд Содействия Образованию и Науке, 2010. – 240 с.

24. Тарасова Л.В. От ἀρετή к παιδεία: сакральные аспекты воспитания гражданина в Древней Греции // Вестник ПНИПУ. Культура. История. Философия. Право. – 2017. – № 1. – Пермь: Изд-во ПНИПУ, 2017. – С. 45–53.
25. Тарасова Л.В. Религиозная политика ранней греческой тирании // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. – № 7 (81). – С. 185–188.
26. Тарасова Л.В. Сакральные аспекты кодификации права в древней Греции // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 6. – С. 49–53.
27. Тохтасьев С.Р. Боспор и Синдика в эпоху Левкона I (Обзор новых эпиграфических публикаций) / ВДИ. – 2004. – № 3. – С. 144–180.
28. Фролов Э.Д. Младшая тирания // Античная Греция. Кризис полиса. Т. II. – М., 1983. – С. 121 – 156.

© Тарасова Любовь Валерьевна (tarlv@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

ЗАНЯТОСТЬ В ЛАТИФУНДИЯХ ГАЛИЦИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА¹

EMPLOYMENT IN THE LATIFUNDIA OF GALICIA IN THE SECOND HALF OF THE XIX-EARLY XX CENTURY²

A. Topilsky
R. Zhitin
E. Vorobeva

Summary: The article deals with the problems of employment in large landowners farms in Galicia in the second half of the XIX-early XX century. The course of development of exploitation of peasants during this period is shown. The features of age employment of the rural population are characterized.

Keywords: Austria-Hungary, Galicia, peasants, labor migration.

Топильский Алексей Геннадьевич

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

Житин Руслан Магоматович

к.и.н., н.с., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
istorik08@mail.ru

Воробьева Елизавета Михайловна

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

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы занятости в крупных помещичьих хозяйствах Галиции второй половины XIX – начале XX века. Показан ход развития эксплуатации крестьян на протяжении данного периода. Охарактеризованы особенности возрастной занятости сельского населения.

Ключевые слова: Австро-Венгрия, Галиция, крестьяне, трудовые миграции.

Индустриализация во второй половине XIX века затронула окраинные восточные земли Габсбургской империи, к которым относилась и Галиция, в меньшей степени, чем находившиеся вблизи Германии Богемия и земли Верхней и Нижней Австрии. Так, на 1890 г. в сельском хозяйстве, лесном промысле и связанными с ними занятиями в Галиции было задействовано 74,9% трудоспособного населения, а в Нижней Австрии – 24,8%. В связи с этим большинство русино-украинских крестьян искали работу в сельскохозяйственном секторе, в подавляющем числе случаев – в латифундиях, располагая в них возможностью надежного и близкого к дому места трудоустройства.

Происходившие во второй половине XIX века процессы модернизации, которые стимулировали прогресс в сельскохозяйственной сфере, генерировали спрос уже не только на молодых, но образованных и высококвалифицированных сотрудников [5]. На рубеже XIX – XX веков пожилые люди были не только менее трудоспособны в физическом плане, чем люди молодого возраста, но и менее образованны. В связи с этим можно сделать вывод, что люди, которые родились в сороковые и пятидесятые годы XIX в., остались в тени длительной задержки экономического развития. Как возраст, так и опыт работы, которым они располагали, не повышали их привлекательность на рынке труда. Тем не менее, за счет

более высокого уровня образованности молодых людей они в меньшей степени трудились в низкооплачиваемом сельскохозяйственном секторе.

Структура занятости населения Галиции в основных секторах хозяйства на 1900 год выглядела следующим образом: в сельском хозяйстве было занято 84,93% людей в возрасте от 11 до 20 лет, 76,33% в возрасте от 21 до 30 лет, 82,41% – от 31 до 40 лет, 83,49% – от 41 до 50 лет, 79,11% – от 51 до 60 лет и 81,92% – от 61 до 70 лет. В промышленности и ремесле: 5,32% в возрасте от 11 до 20 лет, 6,26% – от 21 до 30 лет, 6,44 – от 31 до 40 лет, 5,9% – от 41 до 50 лет, 6,57% – от 51 до 60 лет и 4,48% – от 61 до 70 лет.

По вышеприведенным данным видно, что сельскохозяйственный труд не мог обеспечить безбедную старость, люди продолжали работать – как на своих участках, так и наемными работниками. Необходимость работы становилась пожизненной, и только несчастные случаи или подрыв здоровья могли оправдать бездельствие. Не существовало формальной границы возраста ограничения найма рабочей силы.

Апогеем профессиональной активности был отмечен период в возрасте старше 40 лет, с явно видимым различием для полов (для мужчин – более 90%, для женщин около 80%). Снижение этого уровня наблюдается у жен-

1 Статья подготовлена при поддержке гранта Президента РФ для поддержки молодых ученых МК-752.2019.6.

2 The article is fulfilled in the framework of grant of President of the Russian Federation to support young scientists МК-752.2019.6.

щин уже после достижения 50 лет, в то время как у мужчин задерживается до 60 лет. Материалы 1910 года указывают на удлинение периода повышенной активности в обоих случаях с постоянно видимой диспропорцией между мужчинами и женщинами.

Таблица 1.
Структура занятости пожилых русин в Галиции на 1910 г.

Возраст	самозанятые	Свободные профессии и чиновники	рабочие	Слуги
всего 61-65	59,82	0,28	9,16	30,75
66-70	59,18	0,23	10,43	30,16
70+	59,16	0,18	10,41	30,25
Жен 60-65	22,51	0,00	10,03	67,46
66-70	21,59	0,02	12,31	66,08
70+	23,05	0,01	13,49	63,45
Муж 60-65	86,49	0,47	8,54	4,5
66-70	83,04	0,37	9,23	7,36
70+	78,74	0,27	8,74	12,25

Всего к 1900 году только в Восточной Галиции в сельском, лесном хозяйстве и связанных с ними областях было занято свыше 110 тыс. постоянных и 173 тыс. поденных работников. Следует отметить высокую степень постоянно занятых работников в помещичьих хозяйствах: так, в Буковине указанного периода было 10800 постоянных и 33302 поденных работников [3]. Таким образом, если в Буковине лишь четверть работников нанималась на постоянные работы, то в Восточной Галиции их доля приближалась к 40%.

Работа в латифундиях Восточной Галиции была привлекательна для крестьян не только потому, что предполагала уже привычную работу на земле, но еще и благодаря возможности узнать новые агротехнические приемы, которые можно было использовать в собственном хозяйстве. Крупные владельцы более эффективно использовали землю. Так, на 1895 г. в Восточной Галиции урожайность на помещичьих землях была выше по всем

основным зерновым культурам: пшеницы 9 ц/га на помещичьих землях и 7,5 ц/га на крестьянских, ржи 7 и 5,5, ячменя 10,5 и 9, овса 9 и 7 ц/га соответственно.

Сельскохозяйственные работники в Галиции зарабатывали в конце 1890-х гг., как правило, по 10-12 крейцеров в день зимой и 25-30 крейцеров летом. Зачастую заработок выдавали не деньгами, а расписками, которые можно было лишь впоследствии, по завершении сезона работ, обменять на деньги [2]. Эта практика позволяла землевладельцам удерживать рабочую силу от ухода, тем самым фактически «закрепляя» их на весь сезон.

Усиление эксплуатации сезонных и поденных работников вызывало рост эмиграции как возможности обеспечить себе более высокий уровень жизни при сохранении традиционной аграрной сферы занятости. Преимущественными направлениями для эмиграции русино-украинских крестьян становятся Германия для сезонных работников и страны Нового света (США, Канада, Бразилия и др.) – для постоянной эмиграции.

Жизнь в эмиграции давала возможность ознакомления с иными способами хозяйствования, отношений с людьми. Отсутствие прежнего малоземелья и широкий спектр работ, за которые обычно брались переселенцы, привносили новые технологии уже в сельское хозяйство Галиции, а системы взаимопомощи в Америке способствовали привычке решать проблемы сообща, что вело к росту кооперации среди самих галицийских крестьян и работников. Благодаря росту контактов с современными способами отстаивания прав в виде забастовок прежние формы выражения недовольства сельских работников – поджоги и погромы усадеб и шинков – сменялись организованными аграрными забастовками, особенно эффективно показавшими себя в 1902 году [4, с. 199].

Таким образом, усиление эксплуатации крестьян к концу XIX века вызвало рост отторжения от патриархальной системы отношений селянина и помещика. Процесс роста капиталистических отношений сопровождался ослаблением феодальных пережитков и ростом поляризации между владельческим и трудящимся сословиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Громадський голос, 15 марта 1897
2. Дило. 19 квітня 1880.
3. Кравець М.М. Селянство Східної Галичини і Північної Буковини у другій половині XIX ст. Львів: вид. Львівського ун-ту, 1964. 240 с. С. 34.
4. Топильский А.Г. Характер развития крупного землевладения в Галиции в 1848–1902 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 181. С. 198-203.
5. Kozak S. Aktywność zawodowa ludzi starych w Galicji w początkach XX w. Zarys statystyczny // Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych. 2019. Т. 80. S. 211-238. S. 219.

© Топильский Алексей Геннадьевич (a-topil@yandex.ru), Житин Руслан Магометович (istorik08@mail.ru), Воробьева Елизавета Михайловна (moreno_ool@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ РАЗВИТИЯ

DEVELOPMENT FEATURES OF YOUNGER PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES TRAINING ON A SPECIAL INDIVIDUAL DEVELOPMENT PROGRAM

*I. Abramova
M. Tanyushkina*

Summary: This article is devoted to the study of the level of cognitive and communicative development of children studying according to a special individual development program and in need of tutor support. The role of a tutor in the development and implementation of a special individual development program for a student with intellectual disabilities is also indicated.

Keywords: junior schoolchildren, intellectual disabilities, tutoring.

Абрамова Инна Викторовна

*К.п.н., доцент, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)
iva-76@yandex.ru*

Танюшкина Мария Евгеньевна

*Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)
mariya.maksimenkova@mail.ru*

Тиньгаева Ксения Сергеевна

*Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)
k-tingaeva@mail.ru*

Аннотация: Настоящая статья посвящена исследованию уровня познавательного и коммуникативного развития детей, обучающихся по специальной индивидуальной программе развития и нуждающихся в тьюторском сопровождении. Также обозначена роль тьютора в разработке и реализации специальной индивидуальной программы развития обучающегося с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: младшие школьники, нарушение интеллекта, тьюторское сопровождение.

В настоящее время по всему миру наблюдается увеличение детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети с нарушением интеллекта, как одна из данной категории лиц, не являются исключением. Такие обучающиеся представляют собой разнообразную массу детей, которых объединяет повреждение коры головного мозга, имеющее диффузный характер [2].

В связи с тем, что дети с нарушением интеллекта разнообразны по составу, для многих из них, требуется помощь тьютора, особенно для детей, обучающихся по специальной индивидуальной программе развития. Так как необходимым ресурсом обеспечения образовательного и коррекционно-развивающего процесса в специальной образовательной организации является тьюторское сопровождение.

Актуальность данной проблемы будет экспериментально доказана в данной статье, но для начала нужно разобраться, что же из себя представляет тьютор и, следовательно, тьюторское сопровождение.

Вклад в разработку проблемы научного осмысления категории тьюторства внесли ученые-исследователи:

С.В. Алехина, Т.М. Ковалева, Е.В. Кузьмина и т.д. [8; 10; 12].

Вопросам тьюторского сопровождения, интерпретации тьюторства в инклюзивной практике посвящено большое количество исследований, например, работы И.В. Абрамовой, С.В. Алещенко, Е.А. Вишняковой и т.д. [1; 11; 3].

По мнению указанных авторов тьютор является исторически сформировавшейся особенной педагогической позицией, которая гарантирует разработку личных образовательных программ обучающихся и сопровождает процедуру персонального образования в образовательной организации [4].

Е.А. Вишнякова позицию тьютора определяет как эксперта, исполняющего прямое сопровождение детей (ребенка) с ограниченными возможностями здоровья в течение всего учебного времени, включая фронтальные и индивидуальные занятия, а также перемены и другие режимные моменты [3].

Также можно до бесконечности перечислять то, как определяют понятие тьютор многие исследователи.

Тьютор это: наставник, помощник; преподаватель; консультант; посредник; человек, который научит самостоятельно решать проблемы; позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск и т.д.

С понятием «тьютор» тесно связано «тьюторское сопровождение». Тьюторское сопровождение определяют как особый тип сопровождения образовательной деятельности человека в ситуациях неопределенности выбора и перехода по этапам развития, в процессе которого обучающийся выполняет образовательные действия, а тьютор создает условия для их осуществления и осмысления (Е.А. Суханова, А.Г. Чернявская) [10].

Ряд авторов считает, что тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы [4].

Перейдем к подтверждению фактов изложенных в статье. На базе ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья» г.о. Саранск, было проведено исследование, с младшими школьниками с нарушением интеллекта, обучающимися по специальной индивидуальной программе развития. Данное экспериментальное исследование включало в себя два направления. Для начала изучался опыт деятельности тьютора в работе с такими детьми, затем проводилось исследование непосредственно детей.

Для изучения опыта деятельности тьютора в данной организации была проведена беседа и анкета с тьюторами. Результаты анкетирования и бесед показали, что на данный момент профессия тьютора и собственно тьюторское сопровождение детей с интеллектуальными нарушениями только набирает обороты, и в связи с этим самим тьюторам тяжело приспособиться к изменениям происходящим в образовании. Тьюторы испытывают трудности в организации материально-технических условий, особо важных при реализации обучения младших школьников с интеллектуальными нарушениями обучающихся по специальной индивидуальной программе развития. Не достаточно опыта работы с данной категорией детей, неподготовленность педагогов в решении тех или иных вопросов, нехватка методического и дидактического материала. Беседа подтвердила тот факт, что младшим школьникам с нарушением интеллекта, обучающимся по специальной индивидуальной программе развития действительно требуется помощь тьютора.

Следующим направлением в нашем эксперименте

явилось исследование младших школьников с нарушением интеллекта. В диагностике детей мы придерживались двух аспектов: познавательное развитие и коммуникативное развитие. За основу исследования были взяты пособия С.Д. Забрамной, М.А. Москвиной [8].

Эксперимент проводился индивидуально с каждым из обучающихся. В начале с детьми проводилась беседа для установления контакта и настроения на положительную работу. Далее с помощью диагностических методик осуществлялось исследование уровня сформированности познавательных процессов. Если ребенок уставал, ему разрешалось сделать физкультминутку, гимнастику, для отдыха и приступить к выполнению заданий снова. Также перед началом работы за компьютером обязательно проводилась гимнастика для глаз.

Представим результаты, полученные с помощью методик, направленных на изучение сформированности познавательных процессов.

Полученные данные при исследовании логичности и гибкости мышления по методике «Простые аналогии» таковы: у всех детей (100%) низкий уровень логичности и гибкости мышления, что говорит о том, что дети давали менее 5 правильных ответов.

Далее проводилось изучение сформированности понятийной сферы испытуемых, способности к классификации и анализу по методикам «Исключение понятий» и «Выделение двух существенных признаков». Анализ результатов показал, что у детей также низкий уровень, т.е. обобщить родовым понятием они смогли только 2–3 ряда и дали 3–5 правильных ответов.

Для изучения степени сформированности у детей с нарушением интеллекта целостных образов объектов и предметов окружающего мира была использована методика «Разрезные картинки». Из полученных данных делаем вывод о том, что у детей данный показатель находится на низком, и очень низком уровнях. Обучающиеся не осознавали цели задания, работали неадекватно в условиях обучения выполняли работу хаотически, после обучения не переходили к самостоятельному выполнению.

Для установления способности ребенка понять целостность сюжета, умение определять причинно-следственные связи, составлять связный рассказ, нами была применена методика «Последовательные картинки». При работе над данным заданием дети не соблюдали последовательность, не замечали ошибок и их рассказ представлял собой описание отдельных элементов картинок, что подтверждает низкий уровень познавательного и коммуникативного развития.

Для исследования объема кратковременной слуховой памяти и определение объема зрительного произвольного запоминания были использованы методики «Запомни десять слов» и «Зрительная произвольная память». Из анализа результатов первой методики делаем вывод о том, что у всех детей низкий объем кратковременной слуховой памяти, так как они запомнили и воспроизвели менее трех слов. Исходя из результатов второй методики, определяем, что 33 % детей можно отнести к пятому уровню, что говорит о низкой способности к произвольному запоминанию и 67 % детей относятся к четвертому уровню, что отражает недостаточный объем произвольной зрительной памяти.

В ходе проведения методик дети были активны, заинтересованы заданием, но, к сожалению, показали низкие результаты.

Что бы оценить объем внимания детей, нами была проведена методика «Запомни и расставь точки». Из результатов делаем вывод о том, что 1 ребенок (33 %) показал низкие результаты. На протяжении проведения методики правильно смог воспроизвести 2 точки. 2 ребенка (67 %) показали очень низкие результаты и смогли правильно воспроизвести менее одной точки.

Для исследования способности к обобщению у младших школьников с нарушением интеллекта был использован Тест «Что лишнее?» По результатам диагностики было установлено, что большинство обучающихся допустили от 7 до 12 ошибок (61,1 %), незначительная часть детей допустили от 13 до 17 ошибок (39,9 %). Следовательно, можно сделать вывод о том, что внимание неустойчивое и уровень его концентрации низкий.

Для диагностики избирательности и концентрации внимания нами была выбрана Методика: «Тест Мюнстерберга». По результатам было установлено, что большинство младших школьников затратили на выполнение задания от 200 до 220 сек., что соответствует низкому уровню избирательности внимания.

Для оценки состояния слуховой памяти нами использована Методика А.Р. Лурия «10 слов». Результаты получились следующие: средний уровень выявлен у двух человек и низкий уровень у одного обучающегося с интеллектуальными нарушениями.

После того, как исследовали познавательную сферу, мы приступили к исследованию коммуникативных навыков. Для этого использовали методику «Понимание сюжетных изображений», целью которой являлось: установление осознания ребенком смысла ситуации, выявление пространственно-временных и причинно-следственных отношений. Анализируя результаты, полученные в ходе

проведения данной методики, обучающиеся были отнесены к третьему уровню. На данном уровне обучающиеся в состоянии понять простую сюжетную картинку. Они могут ответить на вопросы по картинке, но составление связного рассказа для них недоступно. Трудности возникают в процессе осознания скрытого смысла текста, детям недоступно установление последовательности событий. Рассказ короткий, прост. Выявляется отсутствие навыка составления рассказа, небогатая речь.

Также применялась методика «Понимание скрытого смысла текста». Её целью явилось определение степени понимания ребенком очевидного и скрытого смысла короткого рассказа, а также способность воспроизвести его в определенной последовательности с необходимыми подробностями. На основании полученных результатов также относим детей к третьему уровню, так как они способны пересказать несложные тексты, застревают на деталях, не понимают общий смысл рассказа, им требуется помощь в объяснении смысла.

Представим обобщенные результаты, полученные в ходе проведения исследования в виде таблицы.

Таблица 1

Результаты проведения исследования

Уровень развития	Количество испытуемых	
	абс.	%
высокий	0	0
средний	0	0
низкий	2	67%
очень низкий	1	33%

Из всего вышеперечисленного делаем вывод о том, что уровень познавательного развития детей, также как и уровень коммуникативных навыков находится низким и очень низким уровне.

Полученные данные подтверждают необходимость проведения занятий, направленных на развитие интеллектуальных способностей, в рамках тьюторского сопровождения. Также полученные данные подтвердили необходимость обучения детей с нарушением интеллекта по специальной индивидуальной программе развития. В связи с чем необходима тщательная организация коррекционно-образовательного процесса при обязательном тьюторском сопровождении для обучающихся, имеющих тяжелые формы патологии развития. Для более результативной коррекционной работы, нами была разработана программа тьюторского сопровождения младших школьников с нарушением интеллекта в условиях реализации специальной программы развития, эффективность которой предстоит проверить.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова И.В. Подготовка студентов педагогического вуза к тьюторскому сопровождению детей в условиях инклюзивной практики / И.В. Абрамова, Н.В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 4 (28). – С. 51–55.
2. Белякова И.В. Психология умственно отсталого школьника: учебное пособие / И.В. Белякова, В.Г. Петрова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
3. Вишнякова Е.А. Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ / Е.А. Вишнякова. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2017. – 66 с.
4. Есина С.А. Методические рекомендации по разработке специальной индивидуальной программы развития (СИПР) / С.А. Есина, Н.А. Чиркунова. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2016. – 30 с.
5. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учебник для студентов дефектологических факультетов педвузов и университетов. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 112 с.
6. Зарубина Н.В. Реализация СИПРа в соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Н.В. Зарубина // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2017. – Т. 1. – №2. – С. – 36-40.
7. Левченко И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 160 с.
8. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие / отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. – М.: МГППУ, 2013. – 324 с.
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс] // Система Гарант. – 2018. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70762366/>.
10. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. – М.: «СФК-офис», 2012. – 246 с.
11. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ: методические рекомендации для тьюторов, педагогов, специалистов образовательных учреждений / сост. С.В. Алещенко. – Томск, 2014. – 42 с
12. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику: метод. рекомендации / Сост. Е.В. Кузьмина. – М.: МГППУ, 2012. – 57 с.

© Абрамова Инна Викторовна (iva-76@yandex.ru), Танюшкина Мария Евгеньевна (mariya.maksimenkova@mail.ru),
Тиньяева Ксения Сергеевна (k-tingaeva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО ВИДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аманжолова Жаксыгул Сейткалиевна

Аспирант, ФГБОУВО «Московский педагогический
государственный университет»
Zhaklin2020@mail.ru

FORMATION OF ARTISTIC AND IMAGINATIVE VISION OF SCHOOLCHILDREN IN FINE ARTS LESSONS

Zh. Amanzholova

Summary: This article examines the problem of the formation of an artistic-figurative vision of schoolchildren in the art classes. The concept of thinking, artistic-figurative thinking is defined. It is noted that the skill in creating an artistic image helps to acquire knowledge, adds a personally significant character to it. The basis in the form of images allows you to transfer the acquired knowledge into emotionally rich, activating the imagination and creative potential of the individual. The solution to the problem is seen in the development of methods for teaching the fine arts, which will develop the ability to think figuratively, which will become the basis for the further harmonious formation of the student as a person.

The analysis of psychological literature has shown that artistic-figurative thinking, using mainly the right hemisphere, gives the child the opportunity to comprehend the foundations of the visual arts reflected in works of art. The development of artistic and imaginative thinking contributes to the rapid assimilation of new information, memorization and develops the flexibility of thinking.

In order to form an artistic-figurative vision of schoolchildren, a template for a lesson in drawing sketches and sketches of a person with various graphic materials is provided.

The author comes to the conclusion that the product of artistic and imaginative thinking is an artistic image, which reflects the ability of a child's personality to highlight in the phenomena of the surrounding reality the ability to generalize, create a mental image and translate it into the language of fine art, which is essential for an artistic image. The main thing in the process of forming and developing the artistic-figurative vision of schoolchildren in fine arts lessons is to teach to see and perceive the model with the subsequent transformation of what he saw in order to create an artistic image.

Keywords: artistic vision, creative development of schoolchildren, artistic image, artistic education, creative activity, fine arts.

Аннотация: В настоящей статье рассматривается проблема формирования художественно-образного видения школьников на занятиях по изобразительному искусству. Определяется понятие мышления, художественно-образного мышления. Отмечается, что навык в создании художественного образа помогает приобретению знаний, добавляет им лично значимый характер. Основа в виде образов позволяет перевести получаемые знания в эмоционально насыщенные, активизируя воображение и творческий потенциал личности. Решение проблемы видится в разработке методики преподавания изобразительного искусства, которая позволит развить способность образно мыслить, что станет основой для дальнейшего гармоничного формирования школьника как личности.

Анализ психологической литературы показал, что художественно-образное мышление, использующее преимущественно правое полушарие, дает ребенку возможность постижения основ изобразительного искусства, отраженной в произведениях искусства. Развитие художественно-образного мышления способствует быстрому усвоению новой информации, запоминанию и развивает гибкость мышления.

В целях формирования художественно-образного видения школьников приводится шаблон занятия по рисованию набросков и зарисовок человека различными графическими материалами.

Автор приходит к выводу, что продуктом художественно-образного мышления является художественное изображение, которое отображает способность личности ребенка выделять в явлениях окружающей действительности существенное для художественного образа умение обобщать, создавать мысленный образ и переводить его на язык изобразительного искусства. Главное в процессе формирования и развития художественно-образного видения школьников на уроках изобразительного искусства – научить видеть и воспринимать модель с последующей трансформацией увиденного с целью создания художественного образа.

Ключевые слова: художественно-образное видение, творческое развитие школьников, художественный образ, художественное образование, творческая деятельность, изобразительное искусство.

Высшая форма познавательной деятельности – мышление. Оно позволяет человеку отражать окружающую действительность и устанавливать связи в отношениях между предметами и явлениями. Выделяют три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое. Вид мышления, при котором ре-

шение задачи требует внешних двигательных экспериментов, называется наглядно-действенным. Мышление, основанное на рассуждениях, называется логическим. Посредством рассуждений, синтеза различных знаний можно получить ответ на поставленный вопрос или решить мыслительную задачу.

В наглядно-образном мышлении также используются эксперименты, направленные на поиски решения, они выполняются посредством образов. Образы, используемые наглядно-образным мышлением – это отвлеченные, обобщенные образы, в которых выделяются только признаки и отношения предметов, важные для решения конкретной мыслительной задачи. Нередко в литературе используются термины «образное мышление» или «визуальное мышление», которые почти тождественны понятию «наглядно-образное мышление» [6, с.88].

Художественно-образное мышление можно определить как развитую форму наглядно-образного мышления, связанную со способностью генерировать образы в процессе художественной деятельности. Художественно-образное мышление позволяет эффективно формировать знания о реальном мире, опираясь на последовательное изучение закономерностей окружающего мира [9, с. 52].

Развитие процессов восприятия определяет и совершенствует образы представления у детей. Только при определенном уровне развития образной памяти, представления, мышления и воображения ребенку доступно дальнейшее усвоение знаний и умений. Детское изобразительное творчество постоянно изменяется в процессе взросления и обучения, становится более анализирующим, то есть принимает характер организованного наблюдения. Это обусловлено особенностями зрительных восприятий детей. Связь рисования с предшествующим восприятием предметов доказана многолетними исследованиями ученых (Е.И. Игнатьев, Н.П. Сакулина, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов) [2, с. 120].

Анализ изображаемых предметов у детей на разных этапах их развития различен. По мере взросления и умственного развития, анализ изображаемого в рисунке растет. Сходство в реалистическом рисунке достигается только через глубокий анализ изображаемого. Представления ребенка становятся все более богатыми.

Навык в создании художественного образа помогает приобретению знаний, добавляет им личностно значимый характер. Основа в виде образов позволяет перевести получаемые знания в эмоционально насыщенные, активизируя воображение и творческий потенциал личности.

Анализ психологической литературы показывает, что художественно-образное мышление, использующее преимущественно правое полушарие, дает ребенку возможность постижения профессиональных основ художественной деятельности, отраженной в произведениях искусства. Правое полушарие оперирует образами непосредственного или чувственного восприятия реального мира, выполняет их обработку на уровне понятий и мысленных преобразований. Развитие художественно-образного мышления способствует быстрому усвоению

новой информации, запоминанию и развивает гибкость мышления [7, 3].

В изобразительном искусстве основная цель педагога – научить детей осмысленно передавать художественные образы окружающего их мира с помощью различных техник и методик. Невозможно реализовать эту цель без изучения грамоты изобразительного искусства, то есть без обращения к натурным образам и рисованию с натуры.

Процесс формирования художественного образа является поэтапным. Художник генерирует необходимый образ, опираясь на богатство внутреннего мира и на изучение реального мира. Образ, как правило, рождается в набросках, этюдах, зарисовках, то есть в краткосрочной художественной деятельности, которая позволяет захватить самые выразительные свойства. Далее следует этап наполнения образа достоверными деталями и обогащения жизненными подробностями, начинается подбор типажей, натуры и достоверных обстоятельств, передаваемых в набросках и эскизах.

Изобразительная деятельность ребенка в сравнении с поиском художественного образа зрелого художника отличается в интуитивном и, как правило, слабом решении художественной композиции у детей. Это вызвано отсутствием художественного опыта и навыков рисования, что является серьезной проблемой для реализации художественного замысла. Художественное решение образа, предлагаемого детьми, определяется случайностью, синкретичностью и неожиданностью действий, которое может способствовать созданию очень оригинальных произведений. Такая непосредственность примитивного искусства привлекает к себе искренностью выражения. Очень важно научить ребенка осмысливать материал на разных уровнях – логическом, образном и интуитивном [5, с. 109].

Поэтому правильным результатом учебного процесса на уроках изобразительного искусства мы считаем не удовлетворенность оригинальностью созданного учеником образа, а осмысленность процесса создания образа, что выражается в способности вариативно решать тему в различных кратковременных рисунках и добавлять формирующийся образ характерными и выразительными свойствами.

По мнению некоторых авторов, задача педагога состоит в том, чтобы, учитывая тип памяти и другие нейрopsихологические характеристики учащихся, формировать свои дидактические воздействия, опираясь на наиболее активный канал восприятия, и развивать недостаточно развитые каналы восприятия информации [9, 10, 5].

Так, например, Л.Д. Левчик, Е.Л. Мирончук поясняют, что «любой художественный образ состоит из трех вза-

имосвязанных частей: визуальной, аудиальной и кинестетической, каждая из которых воздействует на соответствующие органы (каналы) чувств человека» [5, с. 75]. Для гармоничного развития детей и более полного усвоения материала педагогу необходимо учитывать особенности развития восприятия обучаемых, используя по возможности различные каналы при подаче информации. Кроме того, необходимо учитывать особенности детей, вызванных различиями в развитии правого (творческого) и левого (рационального) полушарий обучаемых. Для этого требуется соответственно готовить материал, задания и упражнения, необходимые для изложения художественных образов с логическим обоснованием. При рассмотрении взаимоотношений рационально-логического и образного мышления как дополняющих духовно-нравственное развитие ребенка напрашивается вывод, что существует проблема повышения потенциала и развития образного мышления.

Бескрайние возможности человеческого мышления опираются на гармоничное развитие левого и правого полушарий головного мозга, обеспечивающих различные средства для работы во всех сферах деятельности, и особенно в творческой. Соответственно, детям необходимо научить пользоваться всеми возможностями своего мозга для эффективного использования внутренних ресурсов и, таким образом, добиваться успехов по всем направлениям обучения.

«Обучение изобразительному искусству представляет педагогический процесс, в ходе которого учащиеся под руководством учителя овладевают систематизированными знаниями в области изобразительных основ, умениями и навыками по применению этих знаний на практике, обращению с различными художественными техниками и материалами, широко используемыми в современной повседневной жизни» [4, с. 50]. Одной из важнейших составляющих процесса воспроизведения образов является изучение правил живописи.

Художественно-образное мышление – это форма творческого отражения и переработки человеком действительности. Художественно-образное мышление детей имеет широкий диапазон и может быть выражено различными уровнями его развития. В проблеме формирования художественно-образного видения школьников на уроках изобразительного искусства существует ряд подходов к видению и решению этого вопроса. Их можно разделить на три основных методических позиции [8, с. 109]:

1. на формирование и развитие художественно-образного видения школьников влияют не только практические умения и навыки, но и специфика восприятия окружающей действительности, и развитие такого мышления учащихся должны опираться на рисование с натуры, по памяти и по представлению, эффективность которого способствует развитию опыта наблюдений и сравнений,

а также развивает способность учащихся аккумулировать образы восприятий и памяти в процессы мышления (Н.Н. Ростовцев, В.С. Кузин, Е.В. Шорохов и др.)

2. вторая позиция рассматривает формирование и развитие художественно-образного видения школьников как отражение эмоционально-чувственного бытия школьника, здесь эмоционально-личностная основа творчества сама находит способ выражения, а школьник-художник, опираясь на интуицию и свои внутренние чувства использует средства искусства как инструмент. А как следствие, особенность этого возрастного периода проявляется в его повышенной ассоциативности (Б.В. Неменский, Б.П. Юсов).
3. в третьей – рассматриваются возможности соотнесения и взаимодействие освоенных на данном уровне изобразительных знаний, умений и навыков с общими психологическими процессами развития личности учащихся (Н.С. Боголюбов, Л.Б. Ермолаева-Томина, А.А. Мелик-Пашаев и др.).

В российской художественной педагогике наиболее эффективным способом формирования и развития художественно-образного видения школьников считается метод рисования с натуры, по памяти и представлению.

Одним из наиболее важных и первичных заданий для формирования художественно-образного видения является рисование набросков различными художественными материалами.

В качестве примера приведем пример занятия по рисованию набросков и зарисовок человека различными художественными материалами [1, с. 28].

Цель занятия: формирования художественно-образного видения школьников в процессе выполнения набросков и зарисовок человека различными художественными материалами.

Задачи занятия:

- ознакомить обучающихся с понятиями «набросок», «зарисовка»
- поработать с набросками, где средством выразительности является: линия, пятно, штрих, точка, комбинация этих средств;
- продемонстрировать наброски и зарисовки, выполненные различными графическими материалами: карандашом, углем, сангиной, сепией, гелиевой ручкой, маркером;
- объяснить правила изображения и средства выразительности набросков и зарисовок;
- совершенствовать навыки владения карандашом и другими графическими материалами (уголь, сангина, маркер/фломастер, гелиевая ручка);
- способствовать развитию у детей умения анализировать сложный предмет (фигура человека).

Методы обучения: словесные, наглядные, объяснительно-иллюстративный метод с элементами проблемного обучения, репродуктивный, эвристический, педагогический рисунок.

Продукт деятельности обучающихся: наброски и зарисовки человека карандашом, фломастером, мягкими материалами (уголь, соус, сангина).

Содержание занятия: преподаватель уточняет понятия учащихся о набросках и зарисовках. После чего преподаватель поясняет, что набросок - это быстрый рисунок за 3-10 мин., зарисовка - более длительный. В наброске главное отобразить общие характерные детали человека: силуэт, движение, положение, действие и др. без прорисовки конкретных мелких деталей (глаз, носа, рта). В зарисовке отображается характер, схожесть человека с натурой, прорисовываются конкретные черты человека, детали.

Далее предоставляется учащимся зрительный ряд, составленный из авторских набросков и зарисовок других художников, выполненных различными графическими материалами и с использованием различных средств выразительности.

Обучающимся необходимо определить в каждой работе набросок это или зарисовка, материал и использованное средство выразительности в них, понять, что линия в рисунке должна быть «живой», плавной. Также необходимо обратить внимание учеников на то, что для наброска необходимо увидеть натуру целиком и сразу постараться повторить характерное движение, силуэт, действие без подробного прорисовывания деталей.

Очень важно делать отбор главного и второстепенного в рисунке, отображать в наброске основные части человека: голову, изгиб руки, ног, позвоночника.

После обсуждения необходимо перейти к практической части занятия. Во время выполнения рисунков происходит наблюдение за работой школьников и при необходимости им оказывается помощь. По окончании работы делается фронтальный просмотр работ, проводится их анализ с участием детей. Во второй части практического занятия обучающиеся выполняют зарисовки с натуры.

В результате занятия обучающиеся активизируют и дополняют свои знания о набросках и зарисовках, совершенствуют свои технические возможности в процессе выполнения набросков и зарисовок, у них формируется художественно - образное мышление, что в дальнейшем поможет им при воплощении собственных образов и идей.

Таким образом, продуктом художественно-образного мышления является художественное изображение, которое отображает способность личности ребенка выделять в явлениях окружающей действительности существенное для художественного образа умение обобщать, создавать мысленный образ и переводить его на язык изобразительного искусства. Главное в процессе формирования и развития художественно-образного видения школьников на уроках изобразительного искусства - научить видеть и воспринимать модель с последующей трансформацией увиденного с целью создания художественного образа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ерошенко Ю.В. Развитие художественно-образного мышления у учащихся в процессе обучения в детской художественной школе // Известия ВГПУ. – 2018. – Т. 280, № 3. – С. 26-29.
2. Кузин В.С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе. – М., 1998. – 334 с.
3. Кузин В.С. Психология живописи: учебное пособие для ВУЗов. – М., 2005 -304 с.
4. Ломов С.П., Мезенцева Ю.И. Образовательные функции изоискусства в общеобразовательной школе // Наука и школа. – 2015. – № 6. – С. 49–55.
5. Левчик Л.Д., Мирончук Е.Л. Услышать цвет или перспективы кинестетико-дизайна // Проблемы теории и методологии предметного образования. Изобразительное искусство. Декоративно-прикладное искусство. Дизайн: сб. фак. ИЗО и НР МГОУ. – 2016. – № 2. – С. 75–76.
6. Пегасова Н.С. Руководство развитием художественно-образного мышления у учащихся художественного отделения в процессе работы над композицией // Формирование и активизация художественно-образного мышления учащихся в ДШИ на современном этапе: (из опыта работы МБУДО «Детская школа искусств» Чебаркульского городского округа) / М-во культуры Челяб. обл., Учебно-метод. центр по образованию и повышению квалификации работников культуры и искусства Челяб. обл. – Челябинск, 2016. – С. 87-92.
7. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. – М., 1989. – 157 с.
8. Скрипникова Е.В. Художественный образ в изобразительной деятельности учащихся // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2017. – № 2 (15) – С. 108-110.
9. Терещенко Н.А. Развитие художественно-образного мышления младших школьников на уроках изобразительного искусства: дис. . . . канд. пед. наук: 13.00.02. – Ростов н/Д., 2005. – 281 с.
10. Хакунова Ф.П. Педагогические условия развития художественного восприятия на уроках изобразительного искусства // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – № 3. – С. 78-85.

© Аманжолова Жаксыгул Сейткалиевна (Zhaklin2020@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОНИТОРИНГ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЕМ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ

MONITORING OF SATISFACTION WITH EDUCATION OF UNIVERSITY GRADUATES AS A TOOL FOR MANAGING THE EDUCATIONAL PROCESS

**N. Anufrieva
E. Grigorieva
A. Kamyans**

Summary: The article discusses the possibilities of monitoring studies of the satisfaction of university graduates as an additional resource for improving the organization of the educational process. The results obtained are compared with the results of monitoring carried out in other universities. The analysis of the general state of the organization of the educational process is carried out when studying the data obtained through monitoring; reveals the main methodological approaches to this research procedure, which may be of interest to a wide range of specialists and researchers who practice monitoring research and organize teaching and educational work at the university.

Keywords: education, monitoring, quality of education, university graduates, satisfaction with education.

Ануфриева Наталья Ивановна

*Д.п.н., профессор, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
nata415485@mail.ru*

Григорьева Елена Ивановна

Д.культурологии, профессор, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»

Каменец Александр Владленович

*Д.культурологии, профессор, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
kamenez.a@rambler.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются возможности мониторинговых исследований удовлетворенности выпускников вуза в качестве дополнительного ресурса совершенствования организации образовательного процесса. Проводится сопоставление полученных результатов с результатами мониторингов, проведенных в других вузах. Осуществляется анализ общего состояния организации учебного процесса при изучении данных, полученных с помощью мониторинга; раскрываются основные методические подходы к данной исследовательской процедуре, которые могут представлять интерес для широкого круга специалистов и исследователей, практикующих мониторинговые исследования и организующих учебно-воспитательную работу в вузе.

Ключевые слова: образование, мониторинг, качество образования, выпускники вузов, удовлетворенность образованием.

Введение

Мониторинг как исследовательская процедура получает все более широкое распространение в управленческой деятельности, включая организацию образовательного процесса в высших учебных заведениях. В образовательной сфере мониторинговые исследования позволяют принимать своевременные управленческие решения по совершенствованию и развитию всех сторон деятельности учебного заведения. Востребованность таких исследований возрастает в связи с изменением всей ситуации подготовки кадров в высших учебных заведениях, где образовательные услуги все больше встраиваются в систему рыночных отношений, предполагающих максимальный учет разнообразных запросов учащихся.

Эти запросы могут рассматриваться как удовлетворенность получаемым образованием, которая зависит как от качества работы самого вуза, так и от многих проблем современного социума [5, 24]. Особое значение в этом исследовании приобретает проведение систематических мониторингов отношения к полученному

образованию выпускников вузов, способных оценить весь процесс полученного образования на всех этапах его организации. В научной литературе, посвященной анализу результатов таких исследований, выявлена система показателей удовлетворенности образованием окончившими высшие учебные заведения, которая может рассматриваться как система соответствующих ориентиров для дальнейшего совершенствования высшего профессионального образования в нашей стране [13].

Выявленные показатели представляют собой отражение как объективных, так и субъективных факторов образовательного процесса, которые являются взаимосвязанными. Наиболее оптимальным путем выявления этой взаимосвязи является движение от изучения субъективных факторов, где главная роль принадлежит удовлетворенности получаемым образованием самих студентов, к объективным факторам (реальным условиям обучения, месту и роли данного вуза в образовательном пространстве, реальному общественному спросу на данные образовательные услуги и т.д.). Именно такая логика определила направленность проведенного мониторинга в Российском государственном социальном

университете в 2020 году научным коллективом факультета искусств.

Методика

Методика мониторингового исследования строилась как выявление качества образовательной деятельности вуза на основе как количественных показателей анкетного опроса, так и с помощью интервьюирования [20, 21, 22]. Соответствующие количественные показатели удовлетворенности выпускников РГСУ полученным образованием способствовали получению относительно завершённых представлений о реальной роли данного вуза на рынке рабочих мест, а также оценке полученного образования самими учащимися. Причем именно первый из этих результатов рассматривался в качестве основного, а второй как производный, что соответствует рекомендациям исследователей, изучающих образовательный процесс в вузе [4].

Для получения более полной картины удовлетворенности выпускников полученным образованием проводился сопоставительный анализ их предварительных ожиданий от вузовского образования и реальным отношением к вузу уже после его окончания. Тем самым устанавливались соответствующие встречаемые расхождения между ожиданиями и конечным отношением выпускников к полученному образованию в качестве важного ориентира дальнейшего совершенствования образовательного процесса. Причины такого расхождения выяснялись как в самой организации учебного процесса и его качества, так и в учебно-познавательных запросах самих выпускников. Это позволило при интерпретации полученных исследовательских результатов избежать двух крайностей – выводов о необходимости безоговорочно следовать в организации вузовского образования запросам студентов или необходимости формирования уже на стадии приема в вуз набора желательного учебного контингента только в соответствии с имеющейся учебно-образовательной стратегией.

Изучение результатов мониторинговых исследований выпускников других вузов позволило выделить в качестве приоритетных для проводимого мониторинга такие аспекты образовательного процесса как уровень и содержание образования; ориентированность всего учебного процесса на соответствующие специальности и профессии; возможности компенсаций платы за обучение, начиная от необходимости наличия бюджетных мест, кончая различными бонусами в платном обучении в зависимости от учебной успеваемости; включение вуза в трудоустройство выпускников; умение вуза формировать собственную положительную репутацию в существующем образовательном пространстве [14].

Сформированность в большинстве вузов технологий

дистанционного образования позволяет выдвигать на первый план новые критерии его качества. Последнее теперь определяется не только содержательностью и компетентностью профессорско-преподавательского состава, но и умением соотносить тот или иной учебно-познавательный материал с запросами студентов, ориентируясь на наглядность, аттрактивность, эмоциональность и другие запросы студентов, на увлекательность самого учебного процесса, что в известной мере может компенсировать дефицит непосредственного межличностного взаимодействия педагогов и учащихся в имеющейся виртуальной образовательной среде [9, 18].

В этой связи необходима более широкая трактовка таких традиционных требований к качеству образования как профессионализм педагогов; коммуникативная культура профессорско-преподавательского состава; интерес самих педагогов к преподаваемым учебным дисциплинам; связь с практикой; современное педагогическое мышление [16].

Все эти требования к образовательному процессу изучались в плоскости удовлетворенности выпускников полученным образованием как некоторого индикатора уровня организации всей учебно-воспитательной работы вуза.

Результаты

В процессе исследования были получены результаты, позволившие оценить обе ступени образовательного процесса – бакалавриат и магистратуру, осуществив их сопоставительный анализ в контексте удовлетворенности полученным образованием. Так, окончившие бакалавриат, оказались настроены гораздо более критично по отношению к организации учебного процесса фактически по всем его компонентам. Магистры же в целом оценили намного выше образовательный процесс практически во всех основных аспектах.

Наиболее высоко были оценены как бакалаврами, так и магистрами профессионализм педагогов, формирование у студентов стремления работать в соответствии с профессиональной подготовкой после окончания вуза. Зато крайне низко были оценены такие компоненты учебной работы как организация производственной практики и управленческая деятельность, обеспечивающая успешность образовательного процесса.

Эти результаты свидетельствуют об отсутствии должной взаимосвязи между деятельностью педагогов и административно-управленческого звена в работе вуза, что существенно снижает эффективность всей учебно-воспитательной работы. Складывается парадоксальная ситуация – те, кто руководит профессорско-преподавательским составом, и кто несет на себе основную орга-

низационно-управленческую нагрузку в вузе получают больше всего критических замечаний со стороны выпускников.

Сопоставляя основные результаты проведенного мониторинга с аналогичными исследованиями в других вузах, можно сделать вывод о необходимости в дальнейшем более углубленного изучения именно организационно-управленческой деятельности в этих учебных заведениях, в задачи которой должно входить обеспечение качества образования через соответствующие организационные технологии. Это: всесторонняя работа с абитуриентами по формированию у них устойчивой мотивации к учебной деятельности как к процессу, а не только как к средству получения диплома о высшем образовании; поддержание высокого уровня мотивации к обучению в процессе всего образовательного цикла благодаря уделению внимания проблемам и запросам каждого студента; своевременное выявление наиболее способных и добросовестных студентов и оказание им помощи в последующем трудоустройстве; интенсивная работа административно-управленческого персонала вуза на рынке труда будущих молодых специалистов [6,7].

Результаты проведенного мониторинга показывают, что он имеет смысл, если является составной частью более широкого процесса изучения всей организации учебного процесса, что подтверждается результатами других исследований [4].

Неудовлетворенность многих выпускников уровнем организации образовательной деятельности в вузе связано с проявлением случаев «голового администрирования» со стороны некоторых организаторов учебного процесса при дефиците «обратной связи» в учебно-воспитательной работе. Очевидно, что акцент в управлении образованием в вузах должен быть смещен в сторону взаимоуважительного диалога и партнерства между организаторами учебного процесса и студентами. Соответственно проведенный мониторинг показал наличие больших потенциальных возможностей для дальнейшего решения этой проблемы.

В этой связи принцип интерактивности во взаимоотношениях студентов и всех сотрудников вузов, как отмечают некоторые исследователи, призван создать еще больше условий для самостоятельной работы студентов и их самореализации [3].

Неудовлетворенность многих выпускников состоянием учебно-производственной практики есть следствие недостаточной эффективной организационной работы в этом направлении. Очевидно, что силами только профессорско-преподавательского состава эту задачу решить невозможно. Необходимо дальнейшее выстраи-

вание организационной стратегии всех подразделений вуза в установлении более тесных и разнообразных контактов с базами практики, создания условий для успешного проведения последней.

Проведенный мониторинг показал, что еще пока мало исследованной темой остается научно-исследовательская деятельность студентов, которая также является существенным фактором формирования у выпускников удовлетворенности полученным образованием [1,12].

Некоторыми выпускниками высказывалась неудовлетворенность сложившейся психологической атмосферой в вузе. Между тем, на этот фактор удовлетворенности вузовским образованием обращают внимание и другие исследователи [15].

В то же время отмечается, что создание благожелательной и творческой атмосферы во многом зависит и от самих студентов. Не случайно исследователями выделяются как активные, так и пассивные студенты в отношении к формируемому микроклимату в студенческих коллективах [17].

Еще одна конкретизация требования повышения управленческой культуры в вузах заключается в дальнейшем совершенствовании форм контроля за учебным процессом при отсутствии их излишней мелочности и чрезмерной детализации [23].

Основным же мотивирующим началом в учебно-познавательной деятельности студентов должно стать формирование у них установки на получение образования как необходимого условия дальнейшей успешной профессиональной карьеры [11]. Именно этому должна быть подчинена организация учебного процесса в вузах. О реалистичности формирования такой установки свидетельствуют результаты и других исследователей [8, 10].

Именно на таких выпускников и ориентированы преимущественно современные работодатели [2, 19].

Обсуждение

Нельзя не отметить, что в процессе проведения мониторингов необходимо рассматривать отдельно удовлетворенность получаемым образованием студентов с отличной и хорошей успеваемостью и студентов, которые не отличаются высокой успеваемостью. Это необходимо и для всей организации учебного процесса. Если для хорошо успевающих студентов необходимо создавать дополнительные условия для их личностного и профессионального роста, то для неуспевающих студентов важно устранять основные причины их удовлетво-

рительного отношения к учебным заданиям. При этом соответствующие управленческие решения не должны носить исключительно репрессивный характер, но быть направлены на устранение причин неуспеваемости и в случае необходимости оказания помощи таким студентам в соответствии с компетенциями вуза.

Нельзя также не отметить необходимости специальной работы над технологиями и исследовательскими инструментами мониторинга с учетом специфики учебно-воспитательного процесса в вузе и концепции развития учебного заведения.

Необходимо также осуществлять специальную работу по созданию методики интерпретации получаемых ответов респондентов на языке решения соответствующих учебно-воспитательных задач. Так, при проведении любого опроса любой исследователь должен иметь в виду, что высказываемое опрашиваемыми мнение через письменный или устный опрос есть мнение, а не реальное поведение респондентов. Поэтому результаты опроса должны быть обязательно сопоставлены с реальным учебным процессом, его организацией. Это: успеваемость студентов, изучение реальной организации учебного процесса, стиль управления вузом, качество учебно-методической литературы, уровень преподавания, организация студенческого досуга, участие студентов в общественных мероприятиях, наличие возможностей установления неформальных межличностных контактов как в самой студенческой среде, так и между студентами и преподавателями, перспективность получаемых в вузе профессий и специальностей, взаимодействие с реальными и потенциальными работодателями, взаимоотношения внутри преподавательских коллективов, наличие в вузе корпоративной культуры, реальная загруженность педагогов и административно-управленческого персонала, дифференцированный подход к обучению с учетом социальных, психологических и культурных особенностей студентов.

В современной образовательной ситуации возрастает также роль самих педагогов как субъектов организации учебного процесса. В этой связи представляется перспективным систематическое проведение мониторинговых исследований самим профессорско-преподавательским составом, направленных на повышение эффективности собственной педагогической деятельности. В такой мониторинг можно включить следующие вопросы для изучения: индивидуально-психологические особенности студентов и выпускников, имеющие отношение к учебному процессу; причины неуспеваемости того или иного студента; культурный кругозор и индивидуальные познавательные интересы студентов; творческие способности и досуговые ориентации; взаимоотношения с одноклассниками; базовые жизненные и

ценностные ориентации.

Вовлеченность педагогов в мониторинговые исследования предполагает изменение всего стиля их взаимоотношений со студентами. Он должен состоять в осуществлении постоянного диалога с учебным контингентом в направлении выяснения возникающих затруднений и проблем в усвоении материала, в умелом установлении неформальных межличностных взаимоотношений между педагогами и студентами с целью более глубокого взаимопонимания на основе сближения ценностно-мировоззренческих позиций и отношения к учебному процессу.

Заключение

Проведенный мониторинг удовлетворенности выпускников полученным образованием показал перспективность данной исследовательской процедуры для совершенствования всей организации образовательной деятельности вуза. Выяснилось, что сами обучающиеся могут рассматриваться как авторитетные эксперты при оценке эффективности учебного процесса. Данные письменного опроса дополнялись интервьюированием выпускников, проявивших глубокую заинтересованность в получении конструктивных ответов на поставленные вопросы.

Результаты проведенного мониторинга позволяют сделать вывод о наличии реальных предпосылок для дальнейшего развития университета не столько за счет дополнительных материальных и кадровых ресурсов, сколько за счет оптимизации организации всего учебного процесса благодаря продуманной системе взаимосвязей различных специалистов без ущемления прав и чрезмерных производственных перегрузок всех работников вуза.

Выстраиваемая таким образом система должна включать в себя следующие взаимосвязанные функциональные блоки: материально-техническая база вуза, профессорско-преподавательский состав, административно-управленческий персонал, студенчество, финансово-правовое обеспечение. Если один из этих блоков функционирует без связи с другими, возникают перекосы в организации работы вуза, существенно отражающиеся отрицательным образом на ее эффективности.

Благодарности

*Публикация в рамках научно-исследовательской работы по теме «Мониторинг удовлетворенности выпускников качеством подготовки по образовательным программам», согласно приказу РГСУ №530 от 30.04.2020 «О реализации внутренних научно-исследовательских работ за счет РГСУ»

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешковский И.А., Гаспаршвили А.Г., Крухмалова О.В. Опыт социологического анализа системы образования региона России на примере Кемеровской области. – М.: МАКС Пресс, 2019. – 411 с.
2. Артамонова М.В. Реформа высшей школы и Болонский процесс в России. – М. Экономика, 2008. – 278 с.
3. Боброва Т.А. Современная система высшего образования Российской Федерации: основные проблемы и пути их решения//Молодой ученый. Киберленинка, 2018 - №45 (231). – С. 127 – 130.
4. Болотов В.А., Ефремова Н.Ф. Система оценки качества образования. Учебное пособие. - М: Логос, 2007. – 192 с.
5. Бордовский Г.А. Модели и методы внутреннего и внешнего оценивания качества образования в вузах. – СПб.: Кн.дом, 2008. – 338 с.
6. Васильева Е.Ю., Солодов С.В., Кочетов Д.А., Кочетов А.И. Мониторинг удовлетворенности работодателей качеством выпускников вузов: монография – М.: Изд.Дом МИСиС, 2013. – 259 с.
7. Вашурина Е.В. Рекомендации по диверсификации источников финансирования и обеспечению необходимой инфраструктурой федеральных университетов, включая рекомендации по реализации комплекса решений, направленных на стимулирование развития учреждений ВПО и их конкуренции за бюджетные места / Е.В. Вашурина, Н.В. Дрантусова, Я.Ш. Евдокимова: Материалы конференции «Формирование сети федеральных университетов: ключевые подходы и принципы, Москва: 2008. – с.121-196
8. Воловская Н.М., Плюснина Л.К. Внутренний социологический мониторинг качества образовательной деятельности вуза//Теория и практика общественного развития, Киберленинка,2015.
9. Галеева Р.Б. Маркетинговые исследования в образовании: монография. – М.: Дашков и К, 2007. – 159 с.
10. Голышев И.Г. Управление качеством образования в вузе: поиск модели. – Чебоксары: Новое время, 2006. – 150 с.
11. Дидковская Я.В. Успешность профессиональной карьеры молодежи в трансформирующемся обществе// Социологические науки №96. Октябрь, 2015. – С.64-68.
12. Елисеева Е.Н. Оценка удовлетворенности потребителей образовательных услуг на факультете управления//Вестник Челябинского государственного университета,2013, №3 (294). Управление. Вып.8 – С.107 – 110.
13. Ермакова Ж.А., Никулина Ю.Н. Качество образования с позиции потребителей образовательных услуг вуза//Креативная экономика. Т.11, №7, июль 2017. – Оренбург: Изд-во Креативная экономика. Оренбургский гос. ун-т. – С.726 – 735.
14. Киселева М.В. Вовлечение обучающихся вуза в оценку и повышение качества образования//Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. Т.22. – С.142 – 147.
15. Милыева Л.Г. Анализ успешности трудоустройства выпускников вузов в условиях компетентностного подхода//Управление человеческими ресурсами. Сб.науч.трудов. Вып.2- Новосибирск: НГУЭУ, 2016. - С.176 – 186.
16. Мищенко Л.В. Интегративная психология пологендерного развития человека: Учебное пособие. – М.: КНОРУС, Пятигорск. – Пятигорский гос.лингвистический ун-т, 2016. – 301 с.
17. Погребницкая М.В. Система потребительского мониторинга вуза//Качество образования: менеджмент, достижения, проблемы: Материалы У1 Международной научно-методической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2005. – С.291-297.
18. Помельникова Е.А. Субъектная позиция будущего специалиста к успешной профессиональной деятельности как основа профессионального самоопределения//Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: ИД «Среда», 2017. - С.83.
19. Русанова А.А. Удовлетворенность как показатель качества образования в современном вузе (из опыта конкретного социологического исследования). – Новосибирск, НГТУ, 2005. – 380 с.
20. Степанов С.А. Всеобщий менеджмент качества: учебное пособие /С.А. Степанов. – СПб.: ЛЭТИ, 2001. – 164с.
21. Управление качеством подготовки специалистов в высшей школе: теория и практика: коллект. Монография. – Волгоград: Перемена, 2008. – 260 с.
22. Фаткулин А.А. Современное образование: управление, качество, инновации: Учебное пособие. – Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2007. – 128 с.
23. Филиппова И.В. Мониторинг удовлетворенности потребителей качеством подготовки специалистов в Мордовском государственном университете// Вестник Мордовского ун-та. - 2007. №1. Серия «Экономические науки» - С.21 – 23.
24. Шлыков Г.П. Система менеджмента качества университета. – М.: НТК «Трек», 2008. – 300 с.

© Ануфриева Наталья Ивановна (nata415485@mail.ru), Григорьева Елена Ивановна, Каменец Александр Владленович (kamenez.a@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФИЗКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АСПЕКТЕ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Барыбин Алексей Валентинович

*К.п.н., доцент, Егорьевский технологический институт
(филиал) ФГБОУ ВО МГТУ «СТАНКИН»
barybinav60@gmail.com*

Васильев Алексей Георгиевич

*Старший преподаватель, Егорьевский технологический
институт (филиал) ФГБОУ ВО МГТУ «СТАНКИН»
alex_vas@ro.ru*

PHYSICAL EDUCATION IN THE ASPECT OF THE NEW EDUCATIONAL PARADIGM

**A. Barybin
A. Vasilyev**

Summary: The article considers the validity of introducing the concept of physical education as a higher level of physical culture development in its multi-functional and multi-component nature, as well as the issues of the influence of physical education on the worldview, spiritual and moral spheres of life of young people.

Keywords: physical education, physical culture, professional mobility, sport, teacher of physical education, physical training, motor skills.

Аннотация: В статье рассматривается правомерность введения понятия физического образования как более высокого уровня освоения физической культуры в ее многофункциональности и многокомпонентности, а также вопросы влияния физического образования на мировоззрение, духовную и нравственную сферы жизни молодежи.

Ключевые слова: физкультурное образование, физическая культура, профессиональная мобильность, спорт, преподаватель физической культуры, физическая подготовка, двигательные умения.

В системе высшего профессионального образования происходят существенные изменения, которые тесным образом связаны с преобразованиями во всех сферах жизни и деятельности российского общества. Особое внимание государство и общество уделяет вопросам постановки физкультурного образования в вузах нефизкультурного профиля. Так, в технических вузах в качестве первостепенной задачи физкультурного образования выдвигается воспитание здоровых, физически развитых, морально устойчивых и культурных граждан, что соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ВО) нового поколения. Согласно стандарта, физическая культура представляет собой многоуровневую структуру, составляющими которой являются обучение использованию здоровьесберегающих ресурсов в повседневной жизни, воспитание нравственных и моральных качеств гражданина российского общества, развитие потребности в спорте.

Понимание необходимости повышения общей культуры, физического и морально-нравственного развития гражданского общества нашло отражение в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения, которые ориентируют образовательный процесс в вузах не на сообщение студентам готовых знаний, а на развитие способностей к самостоятельному поиску, осмыслению и творческому применению приобретаемых знаний и умений в профессиональной деятельности. В этой связи, встает вопрос о том, как лучше и эффективнее использовать креативный потенциал специалистов, преподающих физическую культуру – дисци-

плину, нужную и важную для каждого отдельно взятого индивида и общества в целом?

Отвечая на этот вопрос, хотелось бы обратиться к проведенному опросу преподавателей физической культуры технических вузов и аргументированно высказать мысль о том, что большинство преподавателей (52%) выражают готовность к постоянному совершенствованию методических знаний и освоению новых квалификаций, в особенности квалификации «преподаватель-тренер»; 21% (что, что, на наш взгляд, не мало) были бы согласны обновлять свои знания в области теории физической культуры, изучить новые методы преподавания дисциплины, но не видят перспектив их внедрения в педагогическую практику, так как недостаточно удовлетворены постановкой физкультурного образования в вузе; 28% преподавателей высказались за необходимость улучшения управленческой и методической поддержки и сопровождения инициатив преподавателей физической культуры в техническом вузе.

Проведенный опрос позволил нам сделать вывод о том, что развитие профессиональной мобильности преподавателей физической культуры тесным образом связано с переосмыслением потенциала самой дисциплины, повышении ее статуса и значимости в кругу других дисциплин. Одним из условий, на наш взгляд, является переход от узкоспециализированного понятия физической культуры к понятию физкультурного образования, воплощающему в себе и физическую культуру, и обучение/преподавание физической культуры (формы, методы, технологии, включая информационно-коммуникаци-

онные) и современные программы профессиональной переподготовки специалистов.

Следуя логике исследования, остановимся на рассмотрении понятия физкультурного образования в аспекте новой образовательной парадигмы для того, чтобы определить направления и организационно-педагогические условия развития профессиональной мобильности преподавателя физической культуры в области физкультурного образования.

Начало исследованию феномена физкультурного образования положено известным ученым П.Ф. Лесгафтом [4]. Согласно его научной концепции, физкультурное образование является осознанным процессом воздействия физических упражнений на человека для формирования двигательных умений и навыков, как способность контролировать, анализировать, строить двигательные действия, как содействие развитию разумного человека. И, несмотря на то что в концепции, разработанной ученым, заложены идеи о гуманистической, образовательной и культурологической сущности физкультурного образования, по своему содержанию она может быть отнесена к концепциям физического образования. И многие из его идей, как заметил профессор В.П. Лукьяненко [5], не нашли в практике своего применения.

Это связано с тем, что в педагогической практике дисциплина физической культуры понималась как обучение физическим упражнениям для укрепления здоровья, воспитания волевых качеств, развитие интереса к спорту через вовлечение в спортивные секции. Но время поставило перед новым поколением новые задачи, связанные с оздоровлением общества, развитием олимпийского движения, воспитанием гражданских качеств через занятия спортом, что является важным для укрепления и безопасности государства. Необходимость решения этих задач привело к необходимости исследовать многофункциональность и многокомпонентность учебной дисциплины физической культуры и обосновать введение понятия физкультурного образования, раскрыв его образовательные, воспитательные и социокультурные ценности в соответствии с новым образовательным стандартом.

В научной литературе понятие *физкультурного образования* широко исследовано многими учеными (Н.А. Карпушко, В.В. Приходько, А.Ю. Славина, А.Б. Смирнов, И.И. Сулейманов и др.). Исследователи полагают, что физкультурное образование является более высоким уровнем освоения физической культуры, который характеризует физкультурно-образованную личность. Такая личность легко включается в физкультурно-спортивную деятельность вуза, проявляет активность и самостоятельно занимается спортом. Следует полагать, что образование в области физической культуры, ста-

новится частью культуры современного общества и призвано готовить студенческую молодежь не только к физической (двигательной) и спортивной деятельности, но и к социокультурной. Социокультурная деятельность требует от студентов владения умениями использовать свои физические, интеллектуальные и коммуникативные способности в коллективе; участвовать в спортивных мероприятиях организации, общественных собраниях, проявлять инициативу и творчество в решении профессиональных проблем.

О правомерности использования понятия физкультурного образования в педагогической практике пишут А.В. Залевский и Н.Н. Епифанова [3]. Исследователи также утверждают, что физкультурное образование направлено не только на развитие физических способностей, морфофункциональных возможностей организма и двигательных навыков, но и на формирование мировоззрения, системы ценностей, мотивационной сферы личности, широты знаний в области физической культуры.

По мнению Ю.М. Николаева [6], актуальным вопросом в научной области знаний является создание культуросообразной теории, которая позволила бы раскрыть ценностный потенциал физкультурного образования и его влияния на мировоззрение, духовную и нравственную сферы жизни молодежи. Культуросообразная теория отражает новый взгляд на содержание физкультурного образования и раскрывает его функции в современном интерактивном обществе, позволяет лучше понять отличие физической культуры от физического воспитания, где внимание сосредоточено на телесно-двигательной стороне личности студента, то есть на его физической подготовке.

Отдавая предпочтение культурологическому подходу в физкультурном образовании, многие ученые, такие, как В.К. Бальсевич, А.П. Матвеев, Ю.М. Николаев, Н.И. Пономарев, В.И. Столяров и др., считают, что названный подход отражает суть физкультурного образования, которая состоит в том, что физическая культура, как его важнейший компонент, проникает в другие виды культур (нравственная, духовная, досуговая и др.) и происходит их взаимодействие, взаимодополняемость. В этом случае, ее содержательные характеристики должны обосновываться, исходя из философского понимания культуры, а основной методологической позицией следует считать гармонию физического (телесного) и духовного (социального), достигаемую одухотворением физического. Это, как заметили А.В. Залевский и Н.Н. Епифанова [3], обусловлено сущностью культуры, соотношением биологического, телесного и духовного в человеке, генезисом знания о физической культуре. Физическая культура как феномен общей культуры уникальна. По словам В.К. Бальсевича, она соединяет социальное и биологическое в развитии человека [1]. Помимо этого, как полагает

Н.Н. Визитей [2], она является базовым видом культуры. Физическая культура оказывает существенное влияние на состояние организма, психики, статус человека. Как известно из научных источников, физическая культура формировалась, прежде всего, под влиянием практических потребностей общества в полноценной физической подготовке подрастающего поколения и взрослого населения к труду. Однако по мере становления системы физкультурного образования физическая культура становилась базовым фактором формирования двигательных умений и навыков. Более глубокое переосмысление ценности физической культуры позволило заявить о ее сильном влиянии на духовную сферу личности.

Эффективность физкультурного образования обеспечивается междисциплинарной интеграцией, преемственностью обучения, воспитания и развития личности студента на каждом этапе и уровне образования, начиная

с раннего детства. Этот процесс включает формирование особых интеллектуальных способностей личности: к рефлексии, креативному мышлению, сознательному восприятию реальности для самооценки своего здоровья, физического и морального состояния. Результатом обучения должно быть создание устойчивой мотивации и потребности к здоровому и продуктивному стилю жизни, физическому самосовершенствованию, достижению максимального уровня физической подготовленности.

Профессиональная направленность образовательного процесса по физической культуре включается во все разделы рабочей программы вуза, выполняя связующую, координирующую и активизирующую роль. Эффективность реализации образовательной программы зависит от уровня квалификации и компетентности преподавателя физической культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И. От физического воспитания к созданию отечественной системы спортивного образования в школе // Евразийский форум.- 2009.- № 1.- С-153-168.
2. Визитей Н.Н. Физическая культура личности: (Пробл. человек. телесности: методол., социал.-филос., пед. аспекты) / Н.Н. Визитей; Отв. ред. В.И. Столяров; Кишин. гос. пед. ин-т им. И. Крянгэ. - Кишинев: Штиинца, 1989. - 107 с.
3. Залевский Н.Н., Епифанова А.В. От физического воспитания к физкультурному образованию и физкультурному воспитанию. -Образование в современном мире. Сборник научных статей. –Саратов: Институт дополнительного профессионального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета, под ред. проф. Ю.Г. Голуба, 2016.- С-14-20
4. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста // Лесгафт П.Ф. Избранные труды / Сост. И.Н.Решетень. - М.: ФИС, 1987.-359с.
5. Лукьяненко В.П. Концепция модернизации системы общего среднего физкультурного образования в России. / В.П. Лукьяненко. – М.: Советский спорт, 2007 – 120с.
6. Николаев Ю.М. Теория физической культуры: становление и развитие культурологического подхода / Ю.М. Николаев // Теория и практика физ. культуры. – 2009. – № 12. – С. 3-8.
7. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 29.04.1999 г. № 80-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 10.01.2003 г. № 15-ФЗ, от 20.12.2004 г. № 167-ФЗ).

© Барыбин Алексей Валентинович (barybinav60@gmail.com), Васильев Алексей Георгиевич (alex_vas@ro.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Гаджимирзоева Олеся Сабировна

*К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Дагестанский
государственный университет»
olesya_sab@mail.ru*

FEATURES OF TEACHING FOREIGN STUDENTS A MONOLOGUE ON THE BASIS OF TEXTS IN THE SPECIALTY

O. Gadzhimirzoeva

Summary: The article deals with the linguistic characteristics of oral monological speech and aspects of the formation of skills and abilities of monological utterance based on texts of scientific content. Based on the analysis, the technology of teaching foreign students to monologue on scientific and professional topics in Russian is proposed.

Keywords: monologue speech; utterance; goal; level; stage; skill; principle; scientific style of speech; language training specialty.

Аннотация: В статье рассматриваются лингвистические характеристики устной монологической речи и аспекты формирования навыков и умений монологического высказывания на основе текстов научного содержания.

На основе проведенного анализа предлагается технология обучения студентов-иностранцев монологическому высказыванию на научные и профессиональные темы на русском языке.

Ключевые слова: монологическая речь, высказывание, цель, уровень, этап, умение, принцип, научный стиль речи, обучение языку специальности.

Конечной целью обучения иностранных учащихся русскому языку является неподготовленная спонтанная речь на научные темы, т.е. умение строить собственное высказывание. Для этого необходимо: а) научить студентов выбирать тему высказывания и реализовать ее в адекватной языковой форме; б) научить объединять отдельные коммуникативно завершенные высказывания в единое структурно-семантическое целое на уровне текста. Промежуточной целью обучения является развитие умений воспроизводить и интерпретировать информацию, извлеченную из текста, строить высказывание по аналогии с изученным текстом и, поскольку воспроизведение письменных текстов учебников, учебных пособий и лекционных материалов составляет одну из главных форм общения и, следовательно, обучения иностранных студентов избранной специальности. Обучение речи с заранее «заданным» содержанием является одной из задач обучения студентов-иностранцев на подготовительном факультете.

Для воспроизведения прочитанного или прослушанного сообщения необходимо понять (осмыслить), запомнить и только потом воспроизвести содержащуюся в этом сообщении информацию, передав ее в соответствии с нормами данного языка и стиля. Из психологии известно, что удержание и передача речевого сообщения зависят от направленности внимания, объема и характера передаваемой информации и повторного восприятия текста [3,4]. Воспроизведение сообщения может быть большей или меньшей степени свернутости, пол-

ноты, точности и последовательности в зависимости от коммуникативного задания, что, в свою очередь, предопределяет необходимость сплошного или выборочного запоминания. Механизмы запоминания, сохранения и воспроизведения выступают как неразрывное целое в процессе переработки предъявленной информации. Это единство проявляется в их взаимообусловленности: структура процесса запоминания определяет структуру процесса воспроизведения.

Известно, что установка на запоминание не может сама по себе обеспечить высокую продуктивность этого процесса, если учащийся не владеет теми или иными способами преобразования материала. Результаты запоминания, а следовательно, и воспроизведение предъявленной информации во многом зависят от степени сформированности способов логической обработки материала, от степени сформированности некоторых речемыслительных операций.

При воспроизведении принятого сообщения, как отмечает А.А. Смирнов, могут иметь место следующие речемыслительные операции, свидетельствующие о творческом характере этого процесса:

1. **обобщение** того, что дано в конкретной, развернутой, форме;
2. **конкретизация и детализация** того, что дано в более общем или сжатом виде;
3. **замена** одного содержания другим, равнозначным по смыслу, а также по степени общности и

детализации;

4. **смещение** или **перемещение** отдельных частей;
5. **объединение** того, что дано отдельно друг от друга, разъединение того, что в оригинале связано между собой;
6. **дополнения**, выходящие за пределы сообщения

Именно эта мыслительная деятельность, в ее самых разнообразных и сложных проявлениях, и составляет психологическое ядро воспроизведения [8, с.158].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что воспроизведению как особому активному сознательному речевому процессу, представляющему собой итог сложной психической деятельности, надо обучать специально, и что целесообразны специальные упражнения для развития у учащихся перечисленных выше речемыслительных операций.

При порождении подготовленного устного монологического высказывания иностранные учащиеся опираются на заданное текстом содержание. С точки зрения языкового материала и структурно- композиционного оформления высказывание также подготовлено. При обучении устной речи, могут быть использованы упражнения с опорой на формальные признаки (ключевые слова, план, заголовки и т.д.); с опорой на источники информации (картина, кинофильм, текст и т.д.); с опорой на изученную тему [1, с.79, 85]. При выполнении упражнений в качестве единицы предъявления материала, как правило, выступает высказывание или цепочка высказываний, т.е. текст.

Задачей упражнений, обучающих подготовленному монологическому высказыванию, является воспроизведение извлеченной из текста информации. Для обучения воспроизведению сообщения следует выделить две основные группы умений, которые должны быть сформированы у иностранных студентов для овладения этим видом репродуктивной деятельности:

1. умение извлекать смысловую информацию из текста, т.е. находить главное и второстепенное, ориентироваться в структуре текста.
2. умение передавать извлеченную из текста информацию вербальными средствами.

Для овладения этими умениями могут быть предложены следующие комплексы упражнений с речевой направленностью:

Упражнения для развития умений извлекать смысловую информацию из текста.

1. Определить тему текста.
2. Выделить в тексте главное и второстепенное.
3. Разделить текст на законченные смысловые от-

резки.

4. Озаглавить выделенные смысловые отрезки.
5. Поставить вопросы к отдельным высказываниям.
6. Определить основную тему каждого высказывания.
7. Разбить высказывание на элементарные мысли.
8. Выделить в каждом высказывании главное.
 - а) в форме вопросов;
 - б) в форме повествовательных предложений;
 - в) в форме назывных предложений.

Упражнения для развития умений воспроизводить извлеченную из текста информацию.

1. Соединить выделенные «смысловые отрезки» отдельных высказываний в единое смысловое целое.
2. Пересказать кратко текст по плану, на основе заголовков (пересказ-реферат).
3. Пересказать текст подробно, развернув каждый пункт плана (в качестве ориентиров могут предлагаться ключевые слова в вопросы).
4. Составить конспект текста (полный, выборочный).

Основу обучения воспроизведению прочитанного или прослушанного сообщения составляет учебный текст. Как познавательный процесс понимания и усвоения содержания текста определяется степенью осмысления заключенной в тексте информации, что зависит не только от смысловой, структурной и языковой систем текста как источника информации, но и от соответствия уровня языкового развития воспринимающего (знания грамматики, объема словарного запаса, степени овладения значениями слов, их сочетаемостью), его системы понятий и языку текста, а также от особенностей психического состояния воспринимающего [4,5]. Следовательно, тексты, которые предназначаются для восприятия и воспроизведения заключенной в них информации, должны отвечать определенным требованиям. На наш взгляд, необходимо использовать следующие критерии их отбора:

1. тематическое и структурно-композиционное единство текста;
2. познавательная, информативная ценность текста;
3. соответствие понятийной структуры учебных текстов и их языка уровню знаний студентов по языку и специальности;
4. тематическая завершенность.

Основным моментом процесса понимания текста, определяющим его результат, является выделение в тексте смысловых опорных пунктов [7,9]. Смысловые опорные пункты обобщают в себе содержание отдельных, различных по объему частей текста, представляющих собой содержательно законченные «смысловые периоды». Именно на основе смысловых опорных пунктов

строится внутриречевая схема текста [9], которая затем развертывается говорящим или пишущим в сообщении.

Как отмечают исследователи, мыслительная работа при восприятии научного текста включает в себя в качестве существенного звена соотнесение между собой предметов мысли, денотатов предложения, «смыслового периода» и текста в целом. Процесс осознания указанных элементов определяется их взаимозависимостью в тексте: основным является предмет мысли, денотат всего текста, им определяется предмет мысли в «смысловом периоде», а денотатов «смыслового периода» - предмет мысли в предложении. Понять речевое сообщение, текст – значит, установить, о каких предметах, явлениях и отношениях между ними в нём говорится [10].

Анализ текста начинается с выделения его темы, которая распадается на ряд подтем, каждая из которых, в свою очередь, может иметь подтемы и т.д., т.е. текстовая иерархия задаётся темой, поэтому необходимо, прежде всего, научить учащихся выделять тему всего текста, делить текст на законченные смысловые отрезки, цепь высказываний. В каждой законченной части текста-высказывания учащиеся определяют тему высказывания, формулируют его главную мысль, выделяют основное и второстепенное, выясняют смысловые связи. Соединение ключевых предложений каждого отдельного высказывания создает «смысловую перспективу» текста – краткое изложение основных моментов, наиболее значимых для данного сообщения. Такой тип пересказа текста носит название реферирующего. Реферирующий пересказ имеет большое значение для извлечения важнейших мыслей текста и готовит студентов к такому сложному виду работы, как реферирование, которое предполагает извлечение из текста в устном или письменном его предъявлении основного содержания и сообщение его в устной или письменной форме в сжатом обобщенном виде.

Деление текста на законченные высказывания - первая, главная часть упражнения в составлении плана прочитанного или прослушанного сообщения, носящая аналитический характер. Поэтому составление плана рекомендуется проводить при повторном чтении, когда содержание текста в целом уже воспринято. Озаглавливание выделенных частей текста, т.е. «свертывание» информации до смысловой вехи, запись плана и перечитывание его являются этапом синтеза [2].

Составление плана учит производить анализ и синтез, абстрагировать и обобщать, отделять главное от второстепенного и т.д. Навыки составления плана требуют умения сообщать в нескольких словах основное содержание прочитанного или прослушанного отрывка, части целого, т.е. охватывать содержание сообщения в целом.

Необходимо научить студентов составлять простой и сложный планы. Сложный план дает возможность точнее представить структуру и композицию текста. В качестве названий отдельных пунктов плана, заголовков частей текста могут выступать повествовательные предложения, часто взятые из текста, вопросительные и назывные предложения. Наиболее трудно составлять план в виде назывных предложений, так как такой план имеет обобщающий характер, предполагает наличие у студентов таких развитых умений, как сокращение, трансформация предложений.

Упражнение в составлении плана прочитанного или прослушанного сообщения играет важную организующую и регулирующую роль в протекании устной и письменной речи, причем, как указывают психологи, особенно ценно наличие твердого, четкого, фиксированного, т.е. письменного плана, так как письменный план обычно гораздо содержательнее, детальнее и конкретнее устного.

Являясь зрительной опорой, логико-тематический план помогает учащимся точнее и полнее изложить материал, дисциплинирует мысль, приучает к последовательности в передаче фактов, развивает умение отделять главное от второстепенного, выделять основные мысли текста в их взаимосвязи. «Не столько план сам по себе, как итог наших действий или ближайший продукт их, сколько сам процесс его составления играет особенно важную роль в запоминании, оказывается весьма важной и действительной опорой запоминания» [7, с.319].

Работа над планом подготавливает учащихся к воспроизведению текста, а опора на план улучшает качество воспроизведения, его логичность, связность.

Важной опорой при воспроизведении текста являются также ключевые слова. Обычно это бывают слова, необходимые для структурного оформления речевой модели, представляющие собой любые, наиболее информативные, «рельефные» слова текста, смысловые опорные пункты высказывания [4].

Воспроизведение текста может быть различной степени свернутости. По объему содержания воспроизведение может быть полным и частичным (выборочным); по степени детализации - подробным и сжатым. Так, например, выделяются такие виды пересказа текста: пересказ, близкий к тексту сообщения, реферирующий пересказ, комментирующий пересказ.

Пересказ, близкий к тексту сообщения - очень эффективное упражнение для развития устной и письменной речи студентов, так как это упражнение даёт возмож-

ность сосредоточить внимание на форме выражения; план содержания представлен в тексте. Пересказ, близкий к тексту, будучи менее творческим, чем другие виды пересказа, такие, как реферирующий, комментирующий и др., имеет важное значение для развития грамматически правильной, логичной речи студентов, способствует обогащению ее новыми словами и конструкциями. При пересказе, близком к тексту, учащимся дается сознательная установка на употребление в речи того языкового материала, который представлен в тексте. Такая установка способствует лучшему запоминанию и употреблению новых слов, синтаксических конструкций, всего языкового материала, имеющегося в тексте, для удержания в памяти многочисленных фактов, содержащихся в текстах, студентам разрешается использовать формальные опоры: план и ключевые слова.

Очень эффективным является такой прием работы, как одновременный устный пересказ текста всеми студентами группы с записью на диск, такое выполнение упражнения в аудитории очень экономично по времени его проведения, а также стимулирует лучшую подготовку студентов к занятиям, так, как заранее известно, что пересказывать текст будут все и одновременно.

К передаче сообщения в устной форме учащийся подготавливает также и конспектирование как один из видов изложения мыслей. Как известно, конспектирование занимает особое место среди речевых процессов, которое определяется, прежде всего, сочетанием рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, а также специфической обработкой и фиксацией получаемой информации, таким «свертыванием» текста, которое дает возможность (иногда через достаточно длительный промежуток времени) восстановить коммуникацию между конспектировавшим и автором текста или лектором [6]. Конспектирование печатного текста легче благодаря наличию зрительных образов слов, поэтому этот вид работы является очень ценным упражнением для закрепления языкового материала. Во время конспектирования печатного текста не надо думать о форме изложения, так как она представлена, в тексте; все внимание должно быть направлено на содержание сообщения, на извлечение информации. Кроме того, имея перед собой текст, студент может возвращаться к нему неоднократно.

Основной деятельностью обучающихся при воспроизведении текста является репродуктивно-мнемическая. При пересказе студент почти не меняет структурно-композиционный план текста и логику изложения.

Языковое же оформление имеющихся в тексте мыслей запомнить и воспроизвести без изменений невозможно, тем более что большая часть произвольного внимания учащихся при чтении и слушании текстов по научной тематике бывает направлена на извлечение точной, важной по смыслу научной информации.

Следуя этой теоретической предпосылке, при выполнении упражнений внимание студентов рекомендуется специально обращать на различные формы выражения одной и той же мысли. Предлагать упражнения на отработку возможных вариантов речевой реализации, проводить специальную работу по овладению синонимичными и синтаксическими конструкциями на базе научного стиля речи современного русского языка, отрабатывать основные операции по преобразованию, трансформации одной синтаксической конструкции в другую.

При воспроизведении сообщения студенты, поняв основное содержание, основную мысль высказывания, часто дают «свои», функционально эквивалентные формы выражения. Отсюда можно сделать вывод, что их внимание сосредоточивается на содержании текста, а не на языковой форме его выражения. Таких образом, подготовленность речи с точки зрения ее языкового оформления облегчает иностранным студентам процесс воспроизведения сложных по тематике научных текстов на неродном для них языке.

После прохождения языкового материала каждой темы учащимся предлагается на отработанном лексико-грамматическом материале составить сообщение, аналогичное тем, которые они неоднократно составляли в аудитории и дома, воспроизведя прослушанные и прочитанные тексты. Порождение собственного высказывания на заданную тему проводится с предварительной подготовкой дома необходимого для выполнения этой работы материала по специальным предметам, с привлечением материала из лекций или без предварительной подготовки, в аудитории, но с использованием некоторых наглядных пособий, схем, таблиц. Например, характеристику – описание того или иного элемента студенты дают, пользуясь таблицей периодической системы элементов Д.И. Менделеева и др.

Умение воспроизводить и интерпретировать информацию, содержащуюся в тексте, строить высказывание по аналогии с изученным текстом является важным этапом на пути к достижению конечной цели обучения студентов-иностранцев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гез Н.И. Устная речь // Очерки по методике обучения немецкому языку: Для педагогических вузов. - М., 1974 – 243 с.
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи - М., 1958. – 378 с.
3. Зинченко П.И., Лядис П.Я., Невельский П.В. Структура процесса запоминания и переработка информации человеком. Бионика-М.: Наука, 1965. – 216с.
4. Клычникова З.И. Психологические особенности непосредственного удержания и передачи речевого сообщения // Ученые записки МГПИИЯ им. Мориса Тореза; Методика и психология обучения иностранным языкам. Т.53.-М., 1970. – 293 с.
5. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. - М.: Русский язык, 1983 – 170 с.
6. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. - М.; Просвещение, 1966.– 422с.
7. Смирнов А.А. Психология запоминания. Изд-во: М.: Академия педагогических наук, 1948 – 330с.
8. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. - СПб: Златоуст, 2001 – 128с.
9. Соколов А.Н. Психологический анализ понимания иностранного текста // Вопросы психологии. 1960. № 5. – 246с.
10. Чистякова Г.Д. Исследование понимания текста как функции его смысловой структуры: Автореф. дис. канд.филол.наук М., 1975. – 24с.

© Гаджимирзоева Олеся Сабировна (olesya_sab@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Дагестанский государственный университет

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКОГО И АРАБСКОГО ГЛАГОЛА В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ (КАТЕГОРИЯ ВИДА И ВРЕМЕНИ)

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE RUSSIAN AND ARABIC VERB FOR EDUCATIONAL PURPOSES (TYPE AND TIME CATEGORY)

O. Gadzhimirzoeva

Summary: The article examines the categories of verb type and tense in the Russian and Arabic languages. The significant differences that exist in the investigated categories in both Arabic and Russian grammatical forms, cause significant difficulties with learning Russian language. The material of the comparative analysis allows to organize more effectively work on formation of speech skills of students, to carry out the analysis of errors, to prevent their occurrence.

Keywords: perfect, imperfect, categories of type and time, verb, comparison.

Гаджимирзоева Олеся Сабировна

*К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»
olesya_sab@mail.ru*

Аннотация: В статье исследуются категории вида и времени глагола в русском и арабском языках. Существенные различия, существующие в исследуемых категориях в арабской и русской грамматических формах, вызывают значительные трудности при обучении русскому языку. Материал сопоставительного анализа позволяет более эффективно организовать работу по формированию речевых навыков студентов-иностранцев, провести анализ ошибок, предупредить их появление.

Ключевые слова: перфект, имперфект, категории вида и времени, глагол, сопоставление.

Сопоставление языков для целей обучения должно носить функциональный характер и быть направлено на формирование системы представлений о конкретных средствах коммуникации. Функциональное сопоставление языков требует соответствующих описаний языковых систем, при этом внимание исследователей должны привлекать, прежде всего, те языковые категории, особенности которых оказывают существенное влияние на систему в целом, а, следовательно, играют решающую роль в определении специфики данного языка. К числу таких категорий относятся категории вида и времени в русском и арабском языках. Представляет интерес сопоставительный анализ структуры этих категорий в двух языках, в частности, с точки зрения наличия-отсутствия морфологического ядра, состава и характера взаимодействия компонентов данных категорий. Для более глубокого понимания механизма грамматической интерференции следует учитывать отмечаемые В.Н. Ярцевой случаи, когда значение, передаваемое в пределах одного уровня в каком-либо языке, находит свое выражение в другом языке средствами совершенно иного уровня [8, с.63]. Например, некоторые видовые значения русского глагола, выражаемые морфологически, в арабском языке могут быть выражены порой лексически или синтаксически. В глагольных системах русского и арабского языков категории вида и времени находятся в тесном взаимодействии, но вместе с тем для обоих языков можно утверждать, что категория вида является особен-

но важной и специфичной [4, с. 42].

Исследованию категорий времени и вида в русском языке посвящено много работ (так, глубоко трактовку этих категорий находим, например, у А.В. Бондарко и Ю.С. Маслова). Невозможно в небольшой статье учесть все семантические и функциональные особенности указанных категорий, поэтому мы коснемся лишь некоторых моментов, которые помогут понять сущность грамматической интерференции в речи студентов-арабов, изучающих русский язык.

Приведем несколько примеров употребления арабских глагольных форм. Так, например, передавая содержание книги или статьи, носитель русского языка использует формы настоящего времени: «В книге автор рассматривает ..., изображает ..., описывает ...». Для носителя арабского языка в данном случае естественны формы прошедшего времени глагола: Автор рассмотрел ...» изображал ..., описывал. Арабское языковое сознание представляет действие как свершившееся, законченное, отнесенное в прошлое. Когда мы видим приближающийся к перрону поезд, мы скажем: «Поезд прибывает». Для носителя арабского языка естественно сказать: «Поезд прибыл». Приведем еще пример. Пословица «Кто ищет, тот найдет» существует также и в арабском языке, но характерно то, что в арабском языке для передачи этого значения попользуются формы прошедшего времени

«Кто приложил усилия, тот нашёл». Таким образом, в работе над формами настоящего времени в русском языке следует обращать внимание студентов на все возможные случаи употребления этих форм в русском языке.

В арабском языке морфологически противопоставлены две глагольные формы, причем семантика этого противопоставления в гораздо большей степени определяется аспектуальными, а не временными факторами [2, с.132]. Для разных групп глаголов оказывается более существенным либо видовой фактор, либо временной. Как правило, временные факторы бывают более существенными для глаголов действия, а не для глаголов состояния. В лингвистической литературе две противопоставленные формы арабского глагола принято обозначать как перфект и имперфект [1, с.146]. Перфект обозначает в основном завершённое, законченное действие, а имперфект - действие незавершённое, продолжающееся, развертывающееся или предстоящее. Поэтому естественным является соотнесение первой из этих форм преимущественно с планом прошедшего времени, а второй - с настоящим или будущим временем. Однако следует отметить, что, если перфект может передавать различные времена, но все же чаще всего прошедшее, то диапазон имперфекта шире, им можно обозначать действие, отнесенное к любому времени, лишь бы это действие мыслилось как незавершённое. Б.М. Гранде в связи с этим пишет, что в конкретных случаях действие, выраженное глаголом в форме имперфекта, всегда относится к какому-либо одному определённом времени, тем не менее, в его употреблении ни одно из этих времён не имеет преимуществ и, таким образом, «арабские так называемые времена глагола сами по себе, без определённого «окружения» во фразе, не могут уточнить время действия» [1, с. 159].

Употребление арабами русских форм настоящего времени в некоторых случаях в значении прошедшего времени является одной из наиболее распространённых ошибок.

Отметим также, что арабский язык располагает целым рядом средств, помимо морфологии спрягаемого глагола, для точного указания времени действия в случае такой необходимости. Так, например, используются особые частицы перед глаголом в форме имперфекта (так называемого настоящего времени): частица «сауфа» четко указывает на временной план будущего, частица «лян» перед формой имперфекта имеет значение категорического отрицания действия.

Арабский язык располагает достаточными средствами для выражения временных отношений, но в системе арабских спрягаемых глагольных форм и соотношении видовых и временных факторов в рамках этой системы существенно отличаются от видовременной системы

русского глагола. Исходя из тех замечаний, которые были сделаны выше, предложим некоторые конкретные пути использования данных сопоставительного анализа русского и арабского глаголов в процессе обучения русскому языку.

Морфологическая категория времени в русском языке – это системное противопоставление друг другу рядов форм, обозначающих отношение действия ко времени его осуществления» [5, с.626]. В арабском языке глагольные формы не соотнесены с реальным временным планом и членение их осуществляется по другому принципу - выделяется действие законченное и действие разворачивающееся, продолжительное, поэтому в работе над категорией времени необходимо постоянно подчеркивать связь формы в русском языке с определенным временным планом. Формы настоящего времени должны быть противопоставлены формам прошедшего и будущего времени. Реальный временной план можно подчеркнуть словом «эль-хаг-», которое обозначает настоящий момент, связь с временным планом прошлого заключена в слове «эль-мады», слово «эль-мустакабаль» выделяет реальный план будущего. Особое внимание следует обращать на правильное использование форм будущего времени в русском языке, так как в арабском языке будущее время тесно связано с настоящим [3, с.182].

Здесь важно указать на то, что в русском языке ближайшее к настоящему времени действие требует употребления формы будущего времени, а не настоящего, как в арабском языке. Часто встречаются такие ошибки. На вопрос преподавателя: «Почему опоздали?» студент отвечает: «Сейчас я вам говорю». Или: «Почему нет журнала?» – «Сейчас иду и беру». Свободное функционирование форм имперфекта (или форм так называемого настоящего времени) в плане прошедшего времени объясняет ошибки типа: «Сел за стол и пишу письмо, прочитал и говорю» и т.п. В арабском языке достаточно употребить только первый глагол. В предложении в форме прошедшего времени, чтобы и все последующие действия, выраженные формой имперфекта, воспринимались в плане прошедшего времени. В данном случае работа над категорией времени переходит в работу над категорией вида русского глагола. Форма так называемого прошедшего времени (перфекта) может быть переведена на русский язык, как формой глагола несовершенного вида, так и формой глагола совершенного вида в зависимости от контекста. Только глаголы чувственного восприятия, мыслительной деятельности и т.п. в форме перфекта соответствуют глаголам совершенного вида в русском языке и могут быть переведены, например, узнал, полюбил, понял, почувствовал и т.п. В случае, когда необходимо подчеркнуть продолжительность действия в прошлом, в арабском языке используется аналитическая форма: глагол в форме имперфекта (настоящего

времени) в сочетании с глаголом «быть» в форме прошедшего времени (кава). Значения же глаголов совершенного вида могут быть обнаружены у форм арабского перфекта при помощи соответствующих синтаксических и лексических средств в предложении и в контексте.

Категория вида в русском языке – это «система противопоставленных друг другу рядов форм глаголов, обозначающих ограниченное пределом целостное действие (глаголы совершенного вида) и ряда форм глаголов, не обладающих признаками ограниченного пределом целостного действия (глаголы несовершенного вида)» [5, с.583]. Таким образом, определяющим моментом в форме русского глагола совершенного вида является ограничение действия пределом в отличие от представления действия как процесса в его длительности и повторяемости. Представления о действии завершённом (фи'ель муктамаль) и о действии как процессе, о действии, продолжающемся или повторяющемся (фи'аль хейр муктамаль), которые существуют в арабском языковом сознании, должны быть скорректированы в соответствии с особенностями употребления видов в русском языке.

При работе над формами прошедшего времени глаголов несовершенного вида следует сопоставлять их с формами настоящего времени: сейчас он пишет упражнение - вчера он писал упражнение.

Необходимо подчеркнуть характер процесса в данном действии. Формы настоящего времени в русском и арабском языках представляют действие как процесс. То есть следует показать, что функция глаголов несовершенного вида в форме прошедшего времени такая же, как и у форм настоящего времени, но действие отнесено в прошлое. Длительность можно подчеркнуть лексическими средствами. Добивать правильных речевых действий можно путем сопоставления общефактического значения несовершенного вида и значения длительности действия, например:

- Что ты делал вчера? – Читал. – Долго? – 2 часа.
- Ты переводил вчера статью? – Переводил. – Сколько времени?
- Весь вечер и т.п.

Следует предупреждать появление ошибок такого рода, как: он был читает или он был читать, она была говорит, которые являются буквальным переводом с арабского языка. В данном случае глагол «был» является вспомогательным в арабском языке и указывает на время действия, а основной глагол обозначает характер протекания действия. При работе над этими ошибками следует добиваться понимания того, что в русском языке в одной глагольной форме заключено значение вида и времени и использование других средств для выражения этого значения избыточно.

В арабском языке отмечают существование таких контекстов, в которых формы перфекта и имперфекта в плане прошедшего времени могут быть противопоставлены как характеризующие действия, однократные и повторяющиеся действия [6, с.405]. Употребление русских глаголов в тех же значениях обычно не вызывает затруднений у студентов.

В учебниках русского языка обычно выделяют такие значения совершенного и несовершенного видов, как значение последовательности и одновременности действий. Эти значения не имеют четкого грамматического оформления в арабском языке. Данные значения могут выражаться при помощи одного и того же глагола и, наоборот, одно значение выражается разными глаголами. Академическая грамматика русского языка, отмечая значение последовательности фактов как значения совершенного вида, указывает при этом на завершенность каждого действия. Рассматривая различные значения глаголов совершенного и несовершенного видов, Р.А. Этова обращает внимание на то, что «при изучении основных значений несовершенного и совершенного видов представляется необходимым уже на начальном этапе вводить понятие границы действия, противопоставляя это значение совершенного вида значению процесса, продолжительности действия для глаголов несовершенного вида» [7, с.25]. Поэтому в работе над значением последовательности фактов необходимо, прежде всего, подчеркнуть момент «ограничения одного действия другим действием». Самые распространенные ошибки в употреблении видов в этом случае следующие: «он вошел и видел; привел и рассказывал». Такое употребление глагольных форм отражает особенности функционирования арабского перфекта и имперфекта. В данном случае мы наблюдаем не различие значений совершенного и несовершенного видов. Правильные речевые действия нужно начинать отрабатывать на глаголах, имеющих значение краткого действия: прочитал и дал; написал письмо и закрыл конверт. Следует обратить внимание студентов на элемент динамики, свойственный глаголам совершенного вида: «Присущее совершенному виду значение ограниченного пределом целостного действия отделяет, отграничивает одно действие от другого: сначала достигает предела своего совершения один факт, затем наступает второй, третий...» [5, с.605]. В арабском языке для выражения действия, которое закончилось до наступления второго, есть особая форма, которая используется, когда это значение необходимо подчеркнуть, это так называемое преждепрошедшее: «был уже писал». Чтобы предупредить появление ошибок типа: он был писал и сказал; он был прочитал книгу и дал ее, следует постоянно обращать внимание студентов на то, что в русском языке значение завершенности действия до начала другого действия заключено в самой глагольной основе. Для арабского языкового создания подобные значения выражаются аналитически, этим

объясняется частое избыточное употребление в русской речи арабов глагола «быть» наряду с основными глаголами. В работе над видами глагола в форме инфинитива нужно иметь в виду, что в арабском языке неопределенная форма глагола отсутствует и инфинитив в русском языке соответствует личной форме глагола в арабском языке, например: начал читать (русский язык) начал читает (арабский язык); продолжаю читать (русский язык) продолжаю читаю (арабский язык).

Употребление инфинитива совершенного и несовершенного вида у глаголов, допускающих оба варианта, должно быть рассмотрено отдельно в каждом конкретном случае. Так, например, различия значения словосочетаний: хочу читать и хочу прочитать - можно объяснить лишь описательно, так как в арабском языке эти значения не различаются, и двум словосочетаниям в русском будет соответствовать одно в арабском: хочу читать.

Сопоставим два предложения: «Эти студенты хотят быстро изучить русский язык». – «Эти студенты хотят изучать русский язык». В арабском языке смысловое различие между этими предложениями может быть выражено на лексическом уровне – лексический состав предложений будет различен: «Эти студенты хотят изучать русский язык». – «Эти студенты хотят знать русский язык».

Особенности значения совершенного и несовер-

шенного видов глагола можно пояснить, сопоставляя различные лексические оформления фраз, имеющих синонимичное значение: «хочу изучать = хочу заниматься языком; хочу изучить = хочу знать, владеть» и т.п.

При работе над видовыми различиями инфинитивов необходимо подчеркивать связь грамматической формы и значения в русском языке. Значение глагольных словосочетаний: «обещаю писать – обещаю написать; можно звонить – можно позвонить» и т.п. не различаются в арабском языке, поэтому в упражнениях следует наглядно показать связь семантики с грамматической формой: «обещаю писать всегда – обещаю написать завтра; можно иногда звонить вам? – можно позвонить вам в 3 часа?; старому человеку нужно помогать – вашему товарищу нужно помочь подготовиться к контрольной работе» и т.д. Наглядные примеры тесного взаимодействия значения и формы в русском языке проявляются в следующих словосочетаниях: «хотим поздравить (с конкретным праздником) – любим поздравлять (всегда, обычно)». В арабском языке эти значения нерелевантные и грамматически не выражены, используется в том и другом значении одна форма имперфекта: «хотим, поздравляем» и «любим поздравляем».

Материал сопоставительного анализа позволяет более эффективно организовать работу по формированию речевых навыков студентов, провести анализ ошибок, предупредить их появление.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гранде В.М. Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении / Рос. акад. наук. Ин-т востоковедения, Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. - 2. изд. - М.: Изд. фирма «Вост. лит.» РАН, 2001. - 592 с.
2. Дьяконов И.М. Семитско-хамитские языки. - М., 1965. - 119 с.
3. Ковалев А.А., Шарбатов Г. Учебник арабского языка. - Изд. 3-е, исправленное и дополненное. -М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1998. - 751с.
4. Маслов Г.С. К основаниям сопоставительной аспектологии // Вопросы сопоставительной аспектологии. Л, 1978. - 195 с.
5. Русская грамматика / Н.Ю. Шведова (гл. ред.). - М.: Наука, 1980. - Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. - 789 с.
6. Шагаль В.Э., Мерекин М.Н., Забиров Ф.С. Учебник арабского языка. Издательство: Военное издательство, -1983 год, - 784 с.
7. Этова Р.А. Сопоставительный анализ грамматических систем русского и арабского языков [Текст]: Глагол: (Метод. рекомендации для слушателей ФПК). – М., Ун-т дружбы народов, 1979. - 59 с.
8. Ярцева В.Н. Контрастивная грамматика – М., Наука, 1981. - 112 с.

© Гаджимирзоева Олеся Сабировна (olesya_sab@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

Гецкина Инна Борисовна

к.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Чувашский
государственный университет им. И.Н. Ульянова»
igets68@gmail.com

TRADITIONAL AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF LINGUISTS-TRANSLATORS

I. Getskina

Summary: The article analyzes the use of traditional and innovative technologies in the professional training of linguists and translators. It is noted that in the modern educational environment, such blended learning involves the use of information and educational resources, which allows you to simultaneously use the strengths of full-time education. The attitude of students to the use of traditional and innovative technologies in professional training is clarified. To conduct the research, the author used a survey method to collect and analyze personal information about respondents. The information collected expresses the students' opinion on professional translation studies through a combination of traditional and innovative teaching approaches.

Keywords: innovative educational technologies, traditional educational technologies, blended learning, translation studies, professional training, survey.

Аннотация: В статье анализируется использование традиционных и инновационных технологий в профессиональной подготовке лингвистов-переводчиков. Отмечено, что в современной образовательной среде такое смешанное обучение предполагает использование информационных и образовательных ресурсов, что позволяет одновременно использовать сильные стороны очного обучения.

Уточняется отношение студентов к использованию традиционных и инновационных технологий при профессиональной подготовке. Для проведения исследования автор использовал метод опроса для сбора и анализа личной информации о респондентах. Собранная информация выражает мнение студентов о профессиональной переводоведческой подготовке с помощью сочетания традиционных и инновационных подходов обучения.

Ключевые слова: инновационные образовательные технологии, традиционные образовательные технологии, смешанное обучение, переводоведение, профессиональная подготовка, опрос.

Введение

Любая педагогическая технология, независимо от того, имеет ли она традиционный или инновационный характер, направлена на то, чтобы раскрыть творческий потенциал учащихся и создать оптимальные условия для их личностного развития. В научно-педагогической литературе существует множество подходов к раскрытию понятия «педагогическая технология». В общераспространенном смысле педагогическая технология представляет собой определенную модель педагогического процесса, в рамках которого преподаватель разрабатывает комплекс учебных целей и задач, продумывает методы и приемы работы с учащимися, учебно-методическое обеспечение, которое может стать необходимой теоретической базой для успешного конечного результата.

На сегодняшний день также существует несколько классификаций педагогических технологий, среди которых мы выделим ту, которая базируется по принципам новизны применяемых методов и подходов обучения: инновационные и традиционные технологии.

Инновации рассматриваются не только как новые разработанные подходы и методы обучения, но и как способ повышения результативности учебного процесса. Одновременно мы можем рассматривать педагогические технологии как результат передовых педагогических исследований и авторских разработок (как индивидуальных, так и коллективных), которые уже получили практическое обоснование и значимость.

Таким образом, аккумулируя вышесказанное, мы можем сказать, что инновационные педагогические технологии – это совокупность новоразработанных форм, способов и подходов к педагогическому процессу, которые имеют под собой цель его усовершенствование, усиление мотивации учащихся изучать предлагаемый материал и создание положительной атмосферы на учебных занятиях.

Цель исследования - проанализировать применения традиционных и инновационных технологий обучения в профессиональной подготовке лингвистов-переводчиков.

Материалы и методы

Использовался комплекс общенаучных теоретических, эмпирических и статистических методов, а именно: синтез, концептуализация теоретических знаний для формирования основных принципов работы; систематический анализ научных работ по проблеме исследования, метод опроса с целью сбора и анализа личной информации респондентов. Собранная информация выражала мнение студентов о применении традиционных и инновационных технологий при их профессиональной переводческой подготовке.

Результаты исследования

На сегодняшний день существует множество информационных технологий, среди которых можно выделить технологии, предполагающие активацию игровой деятельности учащихся; технологии, направленные на моделирование конкретных жизненных ситуаций; технологии проблемного обучения, а также технологию, которая ставит перед собой цель развитие критического мышления у учащихся.

Если мы сравним инновационные и традиционные технологии по их педагогическому потенциалу, направленности, то мы увидим между ними концептуальное противоречие, т.к. будут существенно отличаться от способа взаимодействия преподавателя с учащимися, от способа подачи и усвоения учащимися материала и от способов мониторинга итогов учебного процесса. Тем не менее, между такими технологиями можно выделить теоретическую связь.

Инновационные технологии при всех их преимуществах не имеют глубокой фундаментальной основы, чего нельзя сказать о традиционных педагогических технологиях. Преимущество традиционных технологий заключается в том, что разработанные в их рамках подходы к обучению, методы организации лекционных и практических занятий, написания квалификационных работ складывались на протяжении многих веков. Закономерным является следствие, что все инновационные технологии базируются на традиционных подходах обучения; и какая-либо инновационная технология не может охватить все компоненты образовательного процесса.

Понятно, что преподавание иностранных языков для лингвистов-переводчиков существенно отличается от преподавания студентам других-специальностей.

Сравнивая обучение в языковых и неязыковых университетах, методист И.М. Берман считает, что в первом случае язык осваивается как средство общения и изучается как система средств выражения. Во втором случае язык преподается только как средство общения, кото-

рое реализуется в речи. Теоретическая информация используется только в той степени, в которой она может помочь в овладении языком.

Основываясь на исследовании И.М. Бермана, мы можем выделить следующие черты обучения иностранному языку переводчиков-лингвистов:

- практический характер образовательного процесса. Студенты имеют четко обозначенные цели изучения иностранного языка и приемов перевода. В таком случае иностранный язык играет роль не только средства коммуникации, но и профессионального взаимодействия. Помимо грамматических, синтаксических, лексикологических особенностей языка студенты усваивают способы адекватной передачи культурологических особенностей языка при переводе. В дополнение ко всему, студенты-лингвисты изучают профильную литературу по соответствующей дисциплине, в сфере которой они предполагают дальше работать (юриспруденция, медицина, строительное дело). Таким образом, в обучении студентов лингвистов-переводчиков превалирует междисциплинарный подход;
- сохранение преемственности между школьным и университетским образованием. Знания, полученные студентами еще в школьные годы, служат основой для получения более глубоких, специализированных знаний в университете;
- широкое применение приема обобщения полученных знаний. Особенность обучения лингвистов-переводчиков заключается в том, что студенты с помощью обобщения полученных знаний могут впоследствии определять их функциональную направленность. Иными словами, при изучении иностранного языка студенты должны осознавать, что образовательный процесс – не просто совокупность ничем между собой не связанных занятий, но четко структурированный курс, внутри которого существует тесная методологическая связь между его компонентами;
- организация педагогом самостоятельной работы студентов, направленной на получение новых знаний. Педагогу стоит также прививать студентам мысль о том, что язык невозможно зазубрить; его можно научиться чувствовать. Иными словами, педагог направляет свою деятельность на то, чтобы студенты могли бы использовать приобретенные навыки на автоматизме, что может быть обеспечено при организации их самостоятельной работы.

Смешанное обучение сочетает в себе две учебные среды: традиционное обучение в классе и среду дистанционного обучения. Анализ научных публикаций по проблеме исследования позволяет выделить общие

определения.

В частности, М. Георгсена и К. Ванге-Левстад рассматривают термин «смешанное обучение» через призму единства следующих компонентов:

- применение информационных технологий, которые способствуют интерактивному и дистанционному обучению;
- применение педагогических подходов, которые обеспечивают достижение целей образовательного процесса;
- применение таких педагогических технологий, которые предполагают интерактивное взаимодействие между преподавателем и студентами;
- сочетание технологии обучения и практических заданий для достижения баланса между теоретическими и практическими знаниями.

Сегодня данное сочетание традиционных и инновационных методов обучения считается наиболее практичным подходом, поскольку он позволяет студентам пользоваться преимуществами как очного, так и дистанционного обучения. Это утверждение подчеркивают зарубежные ученые М. Оливер, К. Тригвелл, определяющие термин «смешанное обучение» как «... учебный план, в котором учащийся частично учится в режиме онлайн (контролируя время, место, способы и / или темп) и частично в учебном заведении».

Использование онлайн-ресурсов делает изучение дисциплины «Иностранный язык (английский)» привлекательным для студентов за счет интерактивных и мультимедийных аспектов, позволяющих изучать материал в индивидуальном темпе, асинхронно с другими членами группы. В то же время обучение в классе способствует сплоченности группы и формирует чувство принадлежности к команде, способствует живому общению в группе с учителем и учениками и позволяет получить разъяснения и объяснения непосредственно в момент возникновения затруднений.

На основе письменного опроса, проведенного в группах студентов (всего было опрошено около 200 человек), автор проанализировал мотивы, которыми руководствуются студенты специальности «лингвист-переводчик» при изучении английского языка.

На основании полученных результатов мы пришли к выводу, что при изучении английского языка внутренние мотивы студентов преобладают над внешними. В частности, большинство студентов нашего факультета изучает английский язык с целью общения с людьми из англоязычных стран во время путешествий и при осуществлении деловых контактов; они знакомятся со своими сверстниками и начинают писать текстовые сообще-

ния в Интернете или болтать в Skype (32%). Преодоление языкового барьера - важная задача для них.

В первую очередь выдвигается мотив коммуникативного общения. Система обучения английскому языку на кафедре «Лингвистика» направлена в первую очередь на развитие коммуникативных навыков, что является большой заслугой преподавателей кафедры. Столько же студентов (32%) считают важным мотив поиска престижной работы и карьерного роста.

Многие студенты стремятся самоутвердиться в профессиональном отношении. Многостороннее изучение и основательное знание какого-либо иностранного языка рассматривается студентами как хорошая возможность найти престижную и высокооплачиваемую работу в крупных городах нашей страны или за рубежом.

15% студентов сделали акцент на обеспечении кросскультурного взаимодействия между различными странами. Поэтому они отметили необходимость хорошо понимать иностранные фильмы, песни, где активно применяется современная разговорная лексика. 19% студентов ставят перед собой задачу освоение иностранного языка для того, чтобы можно было выполнять различные бизнес- и научные проекты, а также пользоваться различными компьютерными программами.

Среди опрошенных студентов около 6% выдвинули мотив понимания научно-технических текстов, так как работы многих великих ученых написаны на английском языке. Каждый образованный человек должен уметь читать и понимать инструкции и спецификации по конструкции и работе различных устройств и механизмов, написанные на английском языке.

Некоторые студенты (3%) считают, что изучение иностранного языка необходимо для обмена информацией между сверстниками, друзьями, знакомыми. 1% студентов видят цель выучить язык для продолжения обучения за границей; 1% - потому что английский язык является обязательным предметом в университете; 1% - потому что у них особый интерес к изучению иностранных языков, им нравится сам процесс обучения. Таким образом, мотивационный аспект важен для активации всех психологических процессов - мышления, восприятия, понимания и усвоения материала иностранного языка.

Вышеперечисленные факторы служат сильными стимулами для студентов переводоведческой специальности детально изучать определенный иностранный язык. Таким образом, педагогу следует продумывать подходы к образовательному процессу, которые позволили бы поддерживать высокий уровень интеллектуальной активности и мотивации студентов.

Обсуждение

Таким образом, внедрение метода смешанного обучения на английском языке в технических вузах позволяет добиться высокой степени студенческой работы в недостаточном количестве аудиторий, что позволяет значительно повысить продуктивность изучения дисциплины «Иностранный язык (английский)». ВЛ - один из эффективных способов решения проблемы разработки и внедрения учебных материалов, отвечающих требованиям умного образования. Мы считаем, что внедрение ВЛ в процесс подготовки студентов технических специальностей способствует организации и планированию работы самостоятельно, улучшает качество исследований и понимание академической честности.

Заключение

Мы увидели, что применение традиционных и инновационных педагогических технологий (которое получило название «смешанное обучение») обеспечивает

высокую эффективность образовательного процесса, как для студентов, так и для преподавателей.

Во-первых, на фоне сокращения учебного времени педагог посредством информационных технологий может поддерживать прочную связь со студентами, что дает возможность изучать иностранный язык дополнительно и более основательно. Во-вторых, инновационные технологии позволяют педагогу находить индивидуальный подход к каждому студенту и сократить разрыв в уровне знаний внутри студенческой группы. В-третьих, данный подход соответствует современной тенденции широкого внедрения авторских педагогических технологий, что позволяет выйти образованию в целом на качественно новый уровень.

Благодарность:

Автор выражает признательность сотрудникам кафедры и студентам факультета за оказание помощи в организации и проведении научного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Alkenova S.N. Innovative educational technologies in the context of teaching a foreign language in high school and their competent application // Tendencies of development of science and education. - 2020. - № 64-4. - P. 9-12.
2. Berman I.M. Methods of teaching English in non-language universities. - 2nd ed. - Moscow: Rusyns. - 2015. - 232 p.
3. Georgsena M., Vange Løvsstada. Use of blended learning in workplace learning // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2014. -- № 142. - P. 775.
4. Oliver M., Trigwell K., Can 'Blended Learning' Be Redeemed? – URL: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/elea.2005.2.1.17>
5. Sbotova S.V. Linguistic aspect of the study of a foreign language in a technical university (on the question of the influence of linguistic teachings of the XIX-XX centuries on the formation of the modern concept of the English language) [Text] / S.V. Sbotova, O.S. Milotaeva. - Penza: PGUAS, 2018. - 167 p.

© Гецкина Инна Борисовна (igets68@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О РОЛИ СЕМЬИ И РОДИТЕЛЕЙ (ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ) ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВОСПИТАНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА. ИЗ ОПЫТА ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТЫВА

ON THE ROLE OF THE FAMILY AND PARENTS (LEGAL REPRESENTATIVES) OF STUDENTS IN THE EDUCATION OF NATIONAL IDENTITY BASED ON THE STUDY OF THEIR NATIVE LANGUAGE. FROM THE EXPERIENCE OF ETHNOCULTURAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF TYVA

A. Gusev
A. Shaaly

Summary: The article reflects the results of a series of seminars and conferences called «Languages of the Russian Federation's nations in the General education system», held in 2020. The results of the introduction of ethnocultural education were shown as an effective form of native languages teaching development through the Republic of Tyva, as an example. The most important element of the described system is the participation of students' parents (legal representatives) in their educational processes. Moreover, the current system of ethnocultural education in the Republic of Tyva is based on studying traditional family values, ethics of intra-family relations. The materials of the article will contribute to the development of parental education and will increase families' motivation to learn the languages of the Russian Federation's nations.

Keywords: native languages, parents (legal representatives), ethnocultural component, upbringing program, involvement in education, national identity, traditional family values.

Гусев Алексей Владимирович

К.и.н., ответственный секретарь Координационного совета, Общероссийская общественная организация «Национальная родительская ассоциация»
gusev-75@bk.ru

Шаалы Алевтина Сугдуровна

К.п.н., в.н.с., ГБНУ Министерства образования и науки Республики Тыва "Институт развития национальной школы"; доцент, Тувинский государственный университет
alyashaaly@yandex.ru

Аннотация: В статье отражены результаты проведенных в 2020 году семинаров-совещаний «Языки народов Российской Федерации в системе общего образования». На примере Республики Тыва показаны результаты внедрения этнокультурного образования как эффективной формы развития преподавания родных языков. Важнейшим элементом описанной системы является участие родителей (законных представителей) обучающихся в процессах образования. При этом действующая система этнокультурного воспитания в Республике Тыва базируется на изучении традиционных семейных ценностей, этики внутрисемейных отношений. Материалы статьи будут способствовать развитию родительского просвещения и повышению мотивации семьи в изучении языков народов Российской Федерации.

Ключевые слова: родной язык, родители (законные представители), этнокультурный компонент, программа воспитания, вовлечение в образование, национальная идентичность, традиционные семейные ценности.

Данная статья подготовлена в рамках проекта Минпросвещения России «Проведение серии семинаров-совещаний «Языки народов России в системе общего образования Российской Федерации». Общероссийская общественная организация «Национальная родительская ассоциация социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей» в 2020 г. провела 18 семинаров-совещаний в Дальневосточном, Сибирском и Уральском федеральных округах. Участниками семинаров-совещаний стали представители органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, представители научных организаций и об-

разовательных организаций высшего образования, осуществляющие научно-исследовательскую деятельность в сфере развития образования и сохранения и развития языков народов, руководители общеобразовательных организаций и педагогические работники общеобразовательных организаций, преподающие языки народов Российской Федерации, сотрудники образовательных организаций дополнительного профессионального образования педагогических работников, преподающих языки народов Российской Федерации.

Одной из наиболее эффективных систем преподавания языков народов Российской Федерации являет-

ся комплексная система, созданная в Республике Тыва. Успех данной базируется на сохранении традиционной системы национальных этических ценностей, исторически сложившемся двуязычии и поли-язычии в бытовании языков в регионе. Важнейшим фактором является этнокультурный компонент, основанный на семейных традициях и ценностях, активном вовлечении родителей (законных представителей) обучающихся в процессы изучения родного языка. В условиях апробации и разработки всероссийской программы воспитания включение в него этнокультурной составляющей является гарантом формирования российской гражданской идентичности в многоязычном и многокультурном образовательном пространстве России.

Значение родных языков в современной системе образования трудно переоценить. «Право на сохранение своей самобытности может быть полностью реализовано только в том случае, если они получают должное знание родного языка во время образовательного процесса» [2]. «Языки народов Российской Федерации - национальное достояние Российского государства» [6]. Среди целевых показателей Указа Президента Российской Федерации № 474 от 21 июля 2020 года «О национальных целях развития России до 2030 года» указано «создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [5]. Достижение этого показателя невозможно представить без изучения родного языка, родной литературы, в том числе изучения русского языка как родного. Вовлечение родителей (законных представителей) обучающихся в образование и воспитание является одной из основополагающих позиций государственно-общественного характера российского образования, закреплённого в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» [7]. В соответствии с частью 2 статьи 44 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития. Современные родители становятся всё более активными участниками образовательных отношений.

Роль родителей и семьи – важнейшая для решения задач преподавания языков народов Российской Федерации. Родной язык – это «материнский язык», который ребёнок воспринимает с первых минут жизни, «с молоком матери». Это язык, на котором человек думает, переживает, формулирует самые сокровенные для него мысли.

Огромное значение имеет позиция семьи в отношении к языкам, изучаемым в школе. Говоря о формировании этнической и гражданской идентичности, мы убеждены в том, что только родной, материнский язык закладывает основу в познание, присвоение своей родной культуры и через нее – приобщение к духовно-нравственным ценностям российской национальной культуры. Этому подтверждение этнопедагогическая аксиома Г.Н. Волкова: «Материнский язык – начало всех начал, основа основ развивающейся личности...Поэтому мать, лишившая своего ребенка родного языка, духовно порывает с ним, что в последующем развивает в нем комплекс человеческой и этнической неполноценности» [1;с.21].

Этнокультурным компонентом называется всё то, что способствует развитию творческих возможностей ребенка, дает более полное представление о богатстве национальной культуры, укладе жизни народа, его истории, языка, литературы, духовных целях и ценностях, что способствует развитию всесторонне развитой гармоничной личности, патриота своей Родины, человека высоко нравственного, толерантного к народам многонациональной России и мировой цивилизации.

Гармоничное соседство русского, тувинского и других языков развивалось в Республике довольно длительный период. В конце 30-х – начале 40-х гг. XX в. в молодой республике появились первые тувинские семилетние школы, открытые в Кызыле, Шагонаре, Самагалтае, Кызыл-Мажалыке, Чадане и в ряде других кожуунных центров. Немаловажную роль сыграло и создание в 1941 г. самостоятельного ведомства Министерства народного просвещения ТНР, в функции которого входило руководство не только учебной сферой, но и научной, политико-просветительной, музейной работой. С 1941-1942 учебного года, согласно Постановлению ЦК ТНРП и Совета Министров ТНР от 16 июля 1941 г., в школах Тувы, начиная со второго класса, введено обязательное изучение русского языка [6]. Со времен вхождения в состав СССР (1944 г.) в тувинских школах обучение осуществлялось на родном (тувинском) языке. В этом контексте тувинский язык оставался языком обучения (1-7 классы) для мононациональных школ. Это положение способствовало сохранению языка и культуры тувинского народа, и изучению тувинского языка и литературы и получению образования на родном языке в системе начального общего образования. Значимым событием являлось утверждение русского языка в качестве языка обучения с 8 класса и усиление роли воспитательного процесса, направленного на диалог культур, приобщение обучающихся к российским и мировым духовно-нравственным ценностям [3; с.14-15].

Школа с этнокультурным содержанием образования и ее инновационный тип является важнейшим элементом сбережения и развития этнической культуры, осво-

ения детьми и молодежью ценностей родной культуры, формирования этнического самосознания и гражданской идентичности обучающихся.

Исходя из этого, понятие «этнокультурный компонент в изучении родного языка» представляется нами как средство формирования этно-лингвокультуроведческой, коммуникативной компетенции обучающихся, как цели и конечного результата обучения родному языку. Способами реализации этнокультурного компонента является корректировка учебного плана и программ, а также разработка и внедрение педагогических технологий и авторских, модифицированных программ, отражающих основные направления школы с этнокультурным компонентом.

В соответствии с новыми стандартами этнокультурная составляющая содержания образования реализуется, во-первых, через введение в учебный план специальных дисциплин этнокультурной направленности (таких, как родной язык и литература), во-вторых, через интеграцию этнокультурного компонента в содержание традиционных предметов (например, таких, как история, география, литература), в-третьих, - во внеурочной деятельности (через внедрение программы «Народоведение» (Улусчу ужурлар), работу кружков, секций по национальным видам спорта (хуреш, скачки, стрельба из лука), настольным тувинским играм, школьных фольклорных коллективов по горловому пению, музейную педагогику, и т.д.)

Этнокультурный компонент в изучении родного языка в условиях каждой образовательной организацией неразрывно связан с участием родителей и родственников обучающихся в мероприятиях.

Этнокультурный компонент в содержании обучения родному языку предполагает введение лексики этнокультурной тематики. Применительно к школам, изучающим родной (тувинский, русский) язык – это тексты о языке, быте, нравах, истории, традициях и обычаях тувинского и русского народов, направленные на формирование у учащихся функциональной грамотности. В рамках школьного урока родного языка происходит приобретение и усвоение растущим человеком системы духовных и культурных ценностей, формирование основ этнокультуроведческой компетенции учащихся. Гарантом закрепления указанных ценностей является их позиционирование в семье.

Союз семьи и школы развивается во внеурочной деятельности, например, исследовательская работа, посвященная дню тувинского языка «Мои корни и моя родословная». Дети совместно с родителями ищут научную информацию о развитии тюркской группы языков Южной Сибири (шорский, хакасский, тофаларский,

алтайский и тувинский) на современном этапе. Выявляют сходные и отличительные признаки данных языков, определяют их уровни развития, готовят мини-исследования о возникновении тувинской письменности.

Другая работа - мини-исследование «Язык средств массовой информации». Учащиеся совместно с родителями ведут наблюдение и анализируют речь дикторов теле-радиопередач на тувинском языке. Выявляют ошибки и профессионализм в речи дикторов, оценивают грамотность «бегущей строки», находят орфографические, пунктуационные ошибки. Составляют письменный анализ и выводы о правильном употреблении тувинского литературного языка. В ходе ролевой игры «Репортаж со стадиона» учащиеся овладевают способами передачи чужой речи, развивают устную диалогическую речь, цитируют и правильно применяют в своей речи, учатся соблюдать нормы речевого поведения.

Реализация этнокультурного компонента при изучении родной литературы осуществляется на принципах диалога культур. В программу изучения родной литературы включено достаточно много произведений классиков русской и зарубежной литературы, литературы народов России, переведенных на тувинский язык. Среди детско-родительских мероприятий - проведение КВНа «Смех сквозь слезы» (на основе басен тувинских и русских писателей); «Гроза» Н. Островского и «Хайыраан бот» В. Кок-оола.

В Республике Тыва образовательные организации становятся активной действенной силой по использованию родного языка как средства воспитания, обучения и познания культуры, изучения других языков, опираясь на диалог семьи и школы. Воспитание формулируется на основе базовых общественных ценностей – человек, семья, труд, отечество (патриотизм), культура (язык как ценность), природа, мир, знания (образование), здоровье.

Необходимо обратить особое внимание изучению курса «Народоведение» («Улусчу ужурлар») за счет часов, определяемых самими образовательными организациями, что дает огромные возможности в формировании языковой личности, функциональной грамотности обучающихся, воспитания личности гражданина России. Модуль 1: Народные традиции в игре «сайзанак» (для дошкольников). Целью модуля является: формирование вежливого отношения к себе, родным людям и другим, бережного отношения к родному дому, семье, земле. Дети учатся обращаться к членам своей семьи, родственникам по-тувински: авай (мама), ачай (папа), акый, угбай (старший брат, старшая сестра), дунмай (старший брат, старшая сестра), даай, даай-авай (дядя – родной брат мамы, тетя – родная сестра мамы), акый, угбай (родной брат отца, родная сестра), кырган-авай, кырган-ачай

(бабушка, дедушка) и т.д. Этнопедагогический постулат: Улугну улуг деп бичиини биче деп хундулээр (Взрослого уважай; выражать приветствие «Экии!» (Здравствуйте), прощание «Байырлыг» (До свидания); выражать благодарность в форме слова «Четтирдим» (спасибо) в разных ситуациях; выражать извинения «Буруулуг болдум, угбай» (Извините, пожалуйста, сестра).

Модуль 2: «Улусчу ужурлар» (Народные этические традиции). Для учащихся 1- 6 классов. Этнокультурный компонент представлен в общей теме «Семья»: почитание старших, родителей, забота о младших, помощь по хозяйству, знание домашних животных, следовать просьбе родителей по подводу ягнят, козлят к маткам, подгонять (отгонять) их; поливать огород и т.д.; знать название местности, кожууна, республики; название и значение символов Тувы; названия объектов окружающей природы (горы, леса, реки, озера, поля); название и порядок расположения домашней (аальной) утвари по календарным предписаниям в юрте; этикетные правила поведения на территории аала, во дворе дома; правила поведения в юрте (дома).

В результате изучения курса «Улусчу ужурлар» ученик 1 класса должен усвоить значение следующих понятий: семья, кровные родственники, термины родства, окружающий мир, родная земля, Тыва, кожууны, Россия – наш общий дом, символика республики и России, жилище, юрта, аал, дом, аальная территория, порядок, скотоводство, тувинский календарь, трудовые обязанности.

Ученик 2 класса должен усвоить значение следующих понятий: этикет, речевой этикет, аальный этикет, семейный этикет, возрастной этикет, этикет знакомства, этикет представления друга, гостевой этикет, правила поведения в общественных местах.

Ученик 3 класса должен усвоить значение следующих понятий: природа, человек, виды календарей, земля, растения, птицы, вода, охотничий этикет, народные охранные правила.

В ходе изучения курса «Улусчу ужурлар» ученик 4-5 классов должен усвоить значение следующих понятий: народы мира, нация, культура, российские народы, совместно проживающие народы, сопредельно проживающие народы, земляки, детское народное творчество народов мира, праздники. Народные праздники (Шагаа, освящение Оваа, Цагаан сар, Чыл пазы, Тун-пайрам, Сурхури, родительский день, Ртвели и др., Татьянин день и др.); национальную кухню народов мира.

В 6 классе по модулю «Человек как высшее творение природы» ученик 6 класса должен усвоить значение следующих понятий: человек, здоровый образ жизни, вну-

тренняя культура, мысль, духовные субстанции, аальный этикет.

Важнейший этап освоения традиционных семейных ценностей как базовой основы национальной культуры начинается в 7 классе, когда в результате изучения курса «Удаль молодецкая» ученик должен знать «Кодекс чести мужчины», традиционные представления народа о роли мужчины в защите семьи, рода, родины; традиционные представления народа о девяти доблестях тувинского мужчины; традиционные представления народа о связи имени мужчины с его жизнью, родовым сообществом; знаменитых героев-мужчин, устного народного творчества, исторических произведений мужчин; имен знаменитых мужчин (мальчиков, юношей) республики, добивших успехов в разных областях знания; виды традиционного хозяйства (скотоводство, охотничий промысел, собирательство); нравственные этические постулаты. В результате изучения курса «Прелесть девушки» выпускница 7 класса должна знать: «Заповеди матерей Тувы», жизненную функцию женщины в народной педагогике; знаменитых женщин республики; правила ухода за собой: внешний вид, здоровье, осанка, движение, одежда, личная гигиена, прическа; режим дня; особенности развития женского организма; женский этикет и его значение; речевой этикет и его особенности.

В ходе изучения курса «Семейная педагогика» ученик 8-9 классов должен усвоить значение следующих понятий: семья, семейные ценности, семейные отношения, любовь и пример предков, родителей, старших, взаимодействие и взаимовоспитание, материнство, отцовство, родительские чувства, ответственность, культура, авторитетная семья, возрастная периодизация детства, обряды, детские игры, защита детства, родовое сообщество как фактор защиты детства.

В результате изучения курса «Духовно-нравственное воспитание и развитие личности» учащиеся 10-11 классов должны знать: девять базовых национальных ценностей и их значение: человек, семья, труд, здоровье, язык, культура, образование, патриотизм (родинопочитание), природа.

Все модули согласуются между собой по цели и задачам, требованиям к достижениям конечных результатов. Учебный курс полностью укомплектован необходимой литературой и представляет собой единую комплексную учебно-воспитательную систему духовно-нравственного воспитания детей.

Кроме того, в школах Республики Тыва рекомендовано ввести в содержание учебных дисциплин и (или) дополнительных образовательных программ этнокультурные сквозные темы «Национальная кухня», «Камнерезное искусство», «Лошадь кочевника», «Узоры»,

«Технология выделки шкур и мехов» (технология), «Тувинская борьба хуреш» (физическая культура), «Хөөмей» (музыка), «Экологическая культура тувинцев». Все эти темы прошли апробацию.

К этому комплексу подготовлены учебные видеофильмы (электронные ресурсы). Данный учебно-методический комплект является единственным своего рода уникальным изданием в российском образовании, который привлекает внимание широкой общественности, о чем свидетельствуют отзывы учеников, учителей и родителей, в том числе научных работников, педагогов и психологов республики, России и за рубежом по результатам международных, российских и республиканских

научно-практических конференций, симпозиумов, круглых столов.

Включение народных традиций, системы базовых семейных ценностей в программы воспитания школ Республики Тыва эффективно содействуют духовно-нравственному развитию современного школьника, реализации непреложной задачи повышения качества языкового образования. Создание единого поликультурного образовательного пространства на основе благоприятного диалога культур – актуальнейшая задача формирования этнической и российской гражданской идентичности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Г.Н., Салчак К.Б., Шаалы А.С. Этнопедагогика тувинского народа [Текст] – Кызыл: Изд.-полиграф. Отдел «Билиг», 2009.
2. Гаагские Рекомендации по правам национальных меньшинств на образование (октябрь 1996 г.). [<https://www.osce.org/ru/hcnm/32190?download=true>]
3. Министерство образования и науки Республики Тыва. 75 лет по пути развития /Авт.-сост. Ч.Б. Булытова, А.С. Шаалы. – Красноярск: Абрис, 2016.
4. РГАСПИ, ф.495, оп.153, д.76, л.34.
5. Указ Президента Российской Федерации № 474 от 21 июля 2020 года <http://prezident.org/articles/ukaz-prezidenta-rf-474-ot-21-iyulja-2020-goda-21-07-2020.html>
6. Федеральный закон «О языках народов Российской Федерации» № 1807-1 от 25.10.1991 г. (в ред. от 24.07.1998 г. № 126-ФЗ) http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_15524/
7. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

© Гусев Алексей Владимирович (gusev-75@bk.ru), Шаалы Алевтина Сугдуровна (alyashaaly@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МОМЕНТЫ СПОРТСМЕНОВ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫЙ ПЕРИОД

Кутергин Николай Борисович

*К.п.н., доцент, Белгородский государственный
технологический университет им. В.Г. Шухова г. Белгород,
kutergin-nb@rambler.ru*

SOME PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ATHLETES DURING THE COMPETITION PERIOD

N. Kutergin

Summary: This article is devoted to the «psychology of sports», the topic of the need for psychological training of athletes is touched upon. This article presents some methods of dealing with psychological stress, the causes of stress in players, various models of player behavior on and off the court. You can also see the character traits of highly qualified athletes. In addition to methods of dealing with emotional stress (mistakes and reasons for loss), there is a step-by-step «instruction» of preparation for competitive or training activities, players' awareness of the features and tasks of the upcoming game. Particular attention is paid to the elimination of the negative psychoemotional state after the games, examples of athletes' concentration on competitions are given, special breathing techniques, visualization, and various relaxations for successful preparation for games are mentioned. The following tasks of sports psychology are singled out, such as: increasing the effectiveness of an athlete's training by creating motor skills and abilities, creating psychological conditions for achieving high indicators of strength, endurance, dexterity, developing specialized types of perception (sense of time, distance), preparing for competitions, voluntary mental regulation, the formation of an athlete's personality in collective activities in teams, when communicating with a coach. The behavior of the team and the player after the defeat is considered. The necessity of studying oneself, one's strengths and weaknesses is substantiated in order to correct the situations that have developed not in favor of the athlete. The opinion is expressed that you should not try hard during the game, but you should not relax either, you should find a middle ground, as soon as this will help to reveal your full potential.

Keywords: psychology; preparation; emotional state; golden middle; champion; defeat; victories; behavior on and off the playground; overcoming yourself, psychological help.

Аннотация: Статья посвящена «психологии спорта», затрагивается тема о необходимости психологической подготовки спортсменов. В данной статье представлены некоторые методы борьбы с психологическим напряжением, причины стресса у игроков, различные модели поведения игрока на площадке и за ее пределами. Также можно увидеть черты характера высококвалифицированных спортсменов. Помимо методов борьбы с эмоциональным напряжением (ошибок и причин проигрыша) приведена пошаговая «инструкция» подготовки к соревновательной или тренировочной деятельности, осознание игроками особенностей и задач предстоящей игры. Особое внимание уделяется устранению негативного психоэмоционального состояния после игр, приводятся примеры концентрации на соревнованиях спортсменов, упоминается о специальных дыхательных техниках, визуализации, различных релаксациях для успешной подготовки к играм. Выделяются такие задачи спортивной психологии, как: повышение эффективности тренировки спортсмена за счет создания двигательных навыков и умений, создания психологических условий для достижения высоких показателей силы, выносливости, ловкости движений, развитие специализированных видов восприятия (чувства времени, дистанции), подготовка к соревнованиям, произвольная психическая регуляция, формирование личности спортсмена в коллективной деятельности в командах, при общении с тренером. Рассматривается поведение команды и игрока после поражения. Обосновывается необходимость изучения себя, своих сильных и слабых сторон, для исправления сложившихся не в пользу спортсмена ситуаций. Высказывается мнение о том, что не стоит сильно стараться во время игры, но не стоит и расслабляться, следует найти золотую середину, лишь только это поможет раскрыть полный потенциал.

Ключевые слова: психология; подготовка; эмоциональный настрой; золотая середина; чемпион; поражение; победы; поведение на площадке и за ее пределами; преодоление себя, психологическая помощь.

Введение: Актуальность данной темы выражается в том, что человек с ранних лет и до старости соревнуется и самоутверждается во всех сферах своей деятельности. Общаясь, тренируясь, обучаясь человек сравнивает себя с другими, чтобы получить очередной стимул к самосовершенствованию, испытать чувство радости или победы. Эти чувства побудили человека создать что-то, где все эти эмоции проявлялись бы сполна. Это спорт, с его апогеем-Олимпийскими играми. Спорт-это модель того, как люди стремятся превзойти себя и соперника. В случае, когда человек пытается превзойти

соперника, он становится чемпионом, а в случае победы над собой-рекордсменом. Сначала мы побеждаем себя, а потом только соперника-это всё звенья одной цепи. Можно сказать, что спортивная жизнь является мощным фактором воздействия на психику, кто-то выдерживает, а кто-то не может быть под постоянным давлением. Надо быть ответственным человеком в первую очередь для себя. Каждую тренировку работать с полной отдачей, несмотря на трудности, которые всегда бывают в жизни спортсменов любого вида спорта. В каждом виде спорта важно соблюдать дисциплину, в основном это является

основной причиной, за которой следуют либо хорошие результаты, либо плохие [1].

Целесообразность разработки темы обусловлена тем, что во всех видах спорта важна физическая и психологическая подготовка спортсмена. Однако чаще всего решающим фактором является психологическая подготовка. Для отбора будущих чемпионов, для определения предпосылок к тому или иному виду спорта есть специально подготовленные специалисты-спортивные психологи. Они рассматривают не физическую готовность спортсмена, а психологическую, потому что это один из главных качеств высококлассных спортсменов [2].

Научная новизна заключается в выделении проблемы психологической подготовки спортсменов.

Целью данной статьи является рассмотрение актуальных вопросов, связанных с основными моментами психологии спортсменов в командных видах спорта.

В ходе написания данной статьи, ставились следующие задачи:

- рассмотрение понятия психологическая подготовка;
- анализ поведения спортсменов при проигрыше/выигрыше;
- разработка систем психолого-педагогических воздействий на спортсменов.

Теоретическая значимость работы обосновывается положительным влиянием занятий спортом на здоровье, а также связью между тревожностью, выгоранием и проигрышем.

Практическая значимость работы выражается в подготовке рекомендаций спортсменам для достижения высоких результатов в спорте. Выявляется фактор психологического благополучия.

Основная часть: Психологическая подготовка-система психолого-педагогических воздействий, применяемых с целью формирования у спортсменов личности и психологических качеств, необходимых для успешного выполнения тренировочной деятельности, подготовки к соревнованиям и надежного выступления в них [3].

Среди множества задач спортивной психологии специалисты выделяют основные:

- повышение эффективности тренировки спортсмена за счет создания двигательных навыков и умений, создания психологических условий для достижения высоких показателей силы, выносливости, ловкости движений, развитие специализированных видов восприятия (чувства времени, дистанции);

- подготовка к соревнованиям;
- произвольная психическая регуляция;
- формирование личности спортсмена в коллективной деятельности в командах, при общении с тренером [4].

Поведение команды и игрока после поражения может выражаться в том, что когда команда выигрывает, человек не испытывает таких неприятных эмоций как при проигрыше. И из этого состояния надо как можно быстрее выйти. Ведь без поражения не бывает побед и выигрывает тот, кто умеет делать правильные выводы и производить самоанализ своей игры и игры команды.

В командных видах спорта мы можем наблюдать очень зрелищные игры, тем более, когда команда на пике своей формы можно наблюдать высокий эмоциональный подъем и хороший уровень игры. Однако при поражении мы наблюдаем совершенно противоположную картину. Некоторые члены команды могут не сдерживать своих эмоций. После поражения команда может потерять доверительные отношения и только ухудшить свои результаты [5].

Есть несколько причин, почему так происходит:

1. Все спортсмены по-разному реагируют на поражения. Кто-то смотрит на поражение как на очередную полезный и нужный опыт, кто-то считает это крушением надежд, неудачей;
2. После неудачи спортсмен начинает искать виновных в ком-то другом, боясь возложить на себя ответственность поражения (обычно виновными становятся тренер или команда);
3. Спортсмен думает о том, какое мнение о нем складывается у болельщиков. После поражения он может заикнуться на этом. Особенно, если у спортсмена высокого класса была совершена нелепая ошибка.

В команде все люди разные и не секрет, что мнения насчет проигрыша могут расходиться. Состояние внутреннего конфликта, суть которого состоит в том, что не выполнены все поставленные цели, называется фрустрацией [6].

Постоянные неудачи таят в себе большие и тяжелые последствия. Например, пропадает интерес к тренировочному и игровому процессу, теряется уверенность в своих силах. Поэтому важным психологическим этапом подготовки является воспитание фрустрационной толерантности.

После поражений главное – не потерять себя как игрока. Имеется ввиду, не потерять уверенность в своих силах и в команде. Важно сделать разбор своих ошибок и выявить над чем работать на тренировках. Ясное пони-

мание ошибок и причин проигрыша всегда способствует мобилизации спортсмена на достижение успеха в предстоящих соревнованиях [7].

Особенно важно устранить негативное психоэмоциональное состояние после игр. В этом могут помочь различные релаксации, просмотр фильмов, прогулка, чтение книг и т.д. Нужна концентрация на чем-то другом. Таким образом, психическая регуляция после соревнований и управление психическим состоянием важны и не менее значимы, чем все мероприятия в предсоревновательный и соревновательный период.

Чаще всего побеждает тот, кто делает меньше ошибок. Если игрок умеет делать качественный самоанализ своей игры как после победы, так и после поражения, то он обязательно будет вносить в игру команды положительный результат и КПД будет возрастать.

Суть психики заключается в приспособлении к внешним обстоятельствам. В основе приспособления к внешним обстоятельствам лежит объединение сознания и деятельности, а если посмотреть с другой стороны единство бессознательного и поведения.

Пример, когда спортсмен терял контроль над собой и терпел поражение: «У меня терялся контроль над собой и своими действиями, включались автоматизмы действий, которые происходили не раз в критических ситуациях в игре, чаще всего я не понимал, что происходит и терпел поражение.» Объяснял сложившуюся ситуацию так: «Не знаю, почему так делал». Отсюда можно сделать вывод: главная задача в соревновательной деятельности - сознательный контроль всего, что происходит.

Важно не концентрироваться на конечном результате. Лишние мысли мешают качественному выполнению элемента, тем более если элемент был отработан на тренировке - переживать нет причин, надо просто выполнять свою работу. Человек не робот и возможна ошибка, но главное - забыть о ней сразу же, все разборы делать после игры. Но как быть, если нужен определенный результат и нет права на ошибку. Концентрация должна быть направлена на выполнение элемента или конкретное чувство, сопутствующее успеху. У высококвалифицированных спортсменов это чувство называется по-разному. Так, чувство успеха у Игоря Тер-Ованесяна, участника пяти Олимпиад и рекордсмена мира по прыжкам в длину было «чувство полета». А Владимир Сальников, который первый в мире проплыл 1500 метров быстрее пятнадцати секунд, называл это состояние «чувство кипятка», оно появлялось у него на 13-й сотне метров [8].

Также важно выйти на пик своей формы к главным соревнованиям, необходимо уметь сохранять эмоци-

ональный настрой до начала старта, контролировать свои действия, несмотря на противостояние соперников, уметь адекватно принимать решения.

Как известно с каждой победой вероятность поражения возрастает - это аксиома, которая работает часто. И как же тогда реализовать потенциал? Спортивная наука этим занимается давно, это так называемая проблема идеального спортсмена. Однако ученым до сих пор не удалось найти определенную формулу успеха, хотя нашли ряд качеств, которыми должен обладать чемпион. Самостоятельность, ответственность, решительность, самоконтроль и эмоциональная устойчивость [9].

Психологическая подготовка к предстоящим соревнованиям происходит на базе общей психологической подготовки и связана с решением задач, поставленных перед спортсменом в данном конкретном соревновании. К их числу следует отнести:

Осознание игроками особенностей и задач предстоящей игры.

1. Изучение конкретных условий предстоящих соревнований (время и место игр, освещенность, температура и т.п.).
2. Изучение сильных и слабых сторон противника и подготовка к игровым действиям с учетом этих особенностей.
3. Осознание и оценка своих собственных возможностей в настоящий момент.
4. Преодоление отрицательных эмоций, вызванных предстоящей игрой.
5. Формирование твердой уверенности в своих силах и возможностях выполнения, поставленных задач в предстоящей игре [10].

Игроки имеют разные состояния готовности перед играми. Обычно опытный тренер может их различить. Существует четыре вида предстартовых состояний:

- состояние боевой готовности;
- стартовая лихорадка;
- стартовая апатия;
- состояние самоуспокоенности [10].

Для общего боевого настроя характерны следующие черты: эмоциональный подъём, внутренняя собранность, сосредоточенность, уверенность в своих силах, стремление к победе, обострение процессов восприятия, памяти, мышления, воображения и памяти.

Предстартовая лихорадка проявляется в чрезмерной потливости, говорливости, импульсивности, раздражении [11].

Стартовая апатия противоположное состояние лихорадке. Сопровождается пониженной возбудимостью,

вялостью, сонливостью, нежеланием играть [12]. Внешне это проявляется в бледности, учащенном дыхании, скованности движений и т.д.

Состояние успокоенности – это отсутствие желания борьбы, напряжение, переоценка своих сил и возможностей.

Подавить плохое состояние может помочь выполнение различных упражнений разной амплитуды скорости, дыхательные упражнения. Особенно важно мимикой показывать уверенность в себе. Например, улыбаться, держать голову выше, не делать грустных глаз. Всё это, несомненно, важно и сильно влияет на поведение игрока на площадке.

Перед тренировками или в соревновательный период очень важно распознать уровень стресса, в котором находится отдельно каждый игрок. В этом деле не стоит себе врать, лучше признать, что стресс присутствует, так с ним будет легче бороться. Есть определенный уровень стресса, который позволяет полностью раскрыть потенциал, а есть такой, который вводит игрока в тупик. В такой момент наступает физическое и эмоциональное напряжение, с которым надо бороться до выхода на площадку [13]. Ошибочно думать, что страх пройдет на площадке. Нет, он лишь переходит в другую форму и проявляется в другом виде! Так, например, волейболист ведет себя агрессивно во время игры, начинает спорить с судьями и с тренерами. Обычно тренер сразу убирает этого человека с поля. Важно знать, что стресс бывает негативным и полезным. В первом случае игрок перестает тренироваться, а во втором делает выводы, исправляет ошибки и идет дальше. Все негативные мысли мы создаем сами в своей голове, что потом и отражается в игре. Не надо попросту переживать, в голове должны быть только позитивные мысли. Никогда не знаешь, какой счет будет на табло. Если бы мы заранее знали исход состязания, качество собственной игры, не было бы стресса и лишних переживаний.

Если были когда-нибудь в раздевалке спортсменов, то можно было наблюдать как собирается очередь в туалет, частные позывы перед играми-проявление стресса. Также проявлением стресса являются постоянные боли в животе, сухость во рту, агрессия и даже зевота. Странно смотреть на игрока, который зевает перед игрой. Это не говорит о том, что он не выспался, просто это очередное проявление стресса.

Существуют специальные дыхательные техники, визуализация, различные релаксации для успешной подготовки к играм. Всем этим спортсмен может при желании заниматься сам, если это требуется [14].

Как сказал один спортивный психолог: «Мурашки должны бегать строем». Это ведь действительно так, думаю, не найдется человека, который не согласился бы с этим выражением. Привыкать к неудобствам стоит научиться, хотя сегодня жизнь диктует другие перспективы и говорит о том, что к неудобствам не стоит привыкать. А в действительности они нужны, это источник прогресса. Без неприятных ощущений, которые возникают во время тренировок невозможно движение вперед. Известный психолог писал, что в такие моменты нужно привыкнуть к подобным неприятным ощущениям, а не поддаваться пессимизму, хандре и мыслям о безнадежности, о том, что это состояние никогда не изменится [15].

Для получения данных, используемых в статье, мы применяли метод доверительной беседы, позволивший установить разные состояния спортсменов готовности перед играми. А также общенаучные методы, позволившие проанализировать, обобщить и систематизировать данные научной и методической литературы.

Таким образом, результатом изложенного является рассмотрение понятия психологической подготовки и ее важной роли в жизни спортсмена. Изучить себя под силу многим, полезно знать свои сильные стороны и слабые, тогда легче будет исправлять сложившиеся не в вашу пользу ситуации.

Можно сделать вывод, что стать чемпионом в своём виде спорта не так просто, но возможно. Никто не говорил, что будет легко. На пути к победам всегда будут, как хорошие, так и плохие моменты. Цель имеет огромное значение. Какая она, к чему приведет. Совершенствоваться всегда и везде, должно быть девизом по жизни, даже если ты лучший из лучших. Умение искать дальнейшие пути развития отличает выдающихся спортсменов. Надо вести внутренний диалог с самим собой, верить в свои силы, подбадривать себя, не искать виноватых в ком-то другом. Относиться серьёзно к спорту нужно, но не стоит делать это центром своей жизни. Тоже относиться и к поражениям, не нужна большая концентрация на этом. Настоящие чемпионы берут ответственность на себя и всегда добиваются поставленной цели, потому что не боятся ошибаться и признавать это. Однако не стоит преувеличивать свои ошибки. Ведь и в спорте, и в жизни трудности-величина постоянная, а преувеличение-переменная. Хорошо можно выступить не только на пике своей формы. Это надо помнить и не отчаиваться. Не стоит сильно стараться во время игры, но не стоит и расслабляться, следует найти золотую середину, лишь только это поможет раскрыть полный потенциал. Сильное старание схоже с тем, что мы держим горсть песка в руке и если руку сильно зажать, песок пройдет сквозь пальцы, если сильно расслабиться произойдет тоже самое, поэтому золотая середина важнее всего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сингина Н.Ф., Фомин Е.В. Психологическая подготовка в волейболе (стрессовые ситуации, контроль эмоций) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения 11.11.2020)
2. Рассказова Е.И. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева // Психологические исследования: электрон, науч. журн. - 2011. - № 3(17). - Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения 10.11.2020)
3. Алейникова А.Б., Савельева О.В. Психология спорта в жизни спортсмена // Скиф. Вопросы студенческой науки, 2020. вып. №3 (43). С. 162-165
4. Уилмор Д.Х. Физиология спорта: учебник / Д.Х. Уилмор, Д.Л. Костилл. Киев: Олимпийская литература, 2001. С.235
5. Портных Ю.И. Воспитательное влияние психологии побед и поражений в спорте // Вестник БПА. Вып.42. 2001. С.37-44. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения 19.11.2020)
6. Сафонов В.В. Психология спортсмена: слагаемые успеха / Сафонов В.В. ООО «Издательство «Спорт». 2017. 288 с.
7. Рыбин Р.Е., Бабушкин Г.Д. Предсоревновательная подготовка высококвалифицированных пловцов-спринтеров // Бизнес. Образование. Право. 2018. № 4 (45). С. 392–398. DOI: 10.25683/VOLBI.2018.45.447.
8. Сараева Н.М. Интеллектуальные и эмоциональные характеристики психики человека, проживающего на экологически неблагоприятной территории: дис. д-ра психол. наук: 19.00.01 / Сараева Надежда Михайловна. - М., 2010. — 320 с.
9. Сивас Н.В. Двигательная активность - основа повышения качества жизни студентов / Н. В. Сивас // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - 2011.-№ 8(78). - С. 155-158.
10. Жеребцова К.А. Мотивационные аспекты деятельности спортсменов // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2019. С. 17-19
11. Родионов А.В. Психодиагностика спортивных способностей. М.: Человек, 2011
12. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Л.А. Китаев-Смык. М.: Академический проект, 2009. 943 с.
13. Митрохин Е.А., Крыжановская О.О. Роль спортивного психолога в подготовке спортсменов // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2018. С.2-6;
14. Бабушкин Г.Д. Успешность соревновательной деятельности спортсменов высокой квалификации // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 4 (53). С. 403–406. DOI: 10.25683/VOLBI.2020.53.472.
15. Алексеев Н.А., Кутергин Н.Б., Горбатенко А.В., Апальков А.В. Адаптация курсантов средствами физической подготовки к учебному процессу в высших образовательных учреждениях системы МВД России // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 1 (131).С.9-13.

© Кутергин Николай Борисович (kutergin-nb@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



КАРЛ ОРФ И ЖАК-ДАЛЬКРОЗ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ли Чжэньюй

преподаватель фортепиано Chifeng University China (Китай); Аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург
931132369@qq.com

Самсонова Татьяна Петровна

Д.ф.н., к.искусствоведения, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
tat4279@yandex.ru

CARL ORF AND JACQUES-DALCROZE IN MODERN CHINESE MUSIC EDUCATION

**Li Zhenyu
T. Samsonova**

Summary: The methods of Karl Orff and Jacques-Dalcroze are based on the personal qualities and interests of students, the development of their ability to create music, plastic and musical improvisation as a way to develop creative potential, and this is a comprehensive education that improves the ability of students to Express musical instincts. This article compares and reveals the teaching of music using the methods of Orff and Dalcroze. The main aspects of the influence of the methods of European musicians-teachers on teaching in Chinese music schools are considered, as well as the importance of using the methods of Orff and Dalcroze in teaching children of all ages and the advantage of these methods in comparison with traditional music teaching in China.

Keywords: China, methods of teaching music, Karl Orff, Jacques-Dalcroze, traditional method of teaching music, pedagogy, music education, preschool education, school, University.

Аннотация: Методы Карла Орфа и Жака-Далькроза основаны на личностных качествах и интересах учащихся, развитии у них способности создавать музыку, пластической и музыкальной импровизации – как способе развития творческого потенциала, и это комплексное образование, которое улучшает способность учащихся выражать музыкальные инстинкты. В данной статье сравнивается и раскрывается преподавание музыки по методам Орфа и Далькроза. Рассматриваются основные аспекты влияния методов европейских музыкантов-педагогов на преподавание в китайских музыкальных учебных заведениях, а также важность применения методов Орфа и Далькроза при обучении детей всех возрастов и преимущество указанных методов по сравнению с традиционным преподаванием музыки в Китае.

Ключевые слова: Китай, методы обучения музыке, Карл Орф, Жак-Далькроз, традиционный метод обучения музыке, педагогика, музыкальное образование, дошкольное обучение, школа, вуз.

Введение

С начала нового века перед лицом быстрого развития экономики, науки и технологий Китая, глубоких изменений в общественной жизни конкуренция в сфере образования становится все более ожесточенной, а столкновение и обмен различными идеями и культурами внутри страны и за рубежом сделали молодых людей более независимыми в их идеологическом сознании, и более разнообразными ценностями.

В настоящее время интенсивно обновляются все составляющие учебного процесса в учебных заведениях Китая, в том числе и в сфере искусства. Разрушение информационных границ, необыкновенные возможности новых технологий и методик с одной стороны ведут к обогащению и инновационности сферы образования, с другой – к некоторому хаосу, влияющему на результативность выполнения поставленных задач.

Цель статьи

Провести анализ методов Карла Орфа и Жака-Далькроза, применяемых в музыкальной подготовке и пе-

дагогической практике во всех отраслях музыкально-педагогической деятельности в Китае и показать их преимущество по сравнению с традиционными методами обучения музыке.

Краткий обзор исследований по данной проблематике

Литература о применении музыкальных педагогических методов, используемых в Китае, представляет значительный объем, изданный на китайском языке. В связи с обозначенной темой, мы обратились к изданным в настоящее время научным трудам китайских авторов, таких как: Ли Дана, Сю Хайлинь, Инь Айцин. Орф – мысли и практика музыкального образования. – Шанхай: Шанхайское педагогическое издательство, – 2004; Чжан Сяцинь. Ограничения системы музыкального образования Орфа, распространенные в Китае – Педагогический колледж Университета Циндао. – 2002 – г. Вып. 12; Ван Ган, Ли Дана. Музыкальное образование в интересах будущего, Хайнань: издательство Хайнань, – 2004 г.; Э.Жак-Далькроз. Ритм. «Классика XXI». – М. 2019 г. Ли Дань На, Сю Най Линь. Карл Орф, теория образования и практика. – Шанхай, – 2002. На основании изученной литерату-

ры в статье представлен аналитический взгляд автора на применение системы музыкального обучения по методам Орфа и Далькроза в сравнении с традиционными методами преподавания музыки в учебных заведениях Китая.

Методология

В статье используются методы исторического анализа, методы музыкально-педагогических сравнительных характеристик, используются европейские педагогические методики обучения музыке.

Основная часть

Высокие темпы экономического развития Китая в настоящее время, растущая конкуренция на рынке труда требуют повышения качества образования, что, в свою очередь, приводит к пересмотру содержания и целей образования на всех его ступенях.

Особо подчеркнём значимость изучения музыкального искусства для общего развития детей и их духовного роста. Поэтому в Китае усиление внимания к музыкальному образованию является важной стратегией организации обучения в начальной школе, что непосредственно требует качественной подготовки преподавателей музыки в вузах для всех категорий подрастающего поколения. Одна из очень четких задач – воспитание патриотизма на основе формирования определенных черт характера. Общее музыкальное образование Китая базируется на патриотической идее и народных китайских традициях.

Базовое музыкальное образование в Китае также постоянно углубляют реформы, которые способствуют повышению качества образования. Музыкальное образование занимает важное место на этапе базового образования. Новые стандарты учебных программ выдвигают более высокие требования и определяют новые стандарты в отношении обучения талантов, а также в педагогической практике учителей музыкального образования в высших и средних общеобразовательных заведениях, а также повышают требования к учителям музыки в музыкальных школах и школах искусств. На этом макроэкономическом фоне нынешняя модель обучения молодежи музыкальному искусству в высших учебных заведениях встречается с определенными трудностями, когда необходим перелом в старых методах обучения. В наши дни необходимо соответствовать требованиям новых стандартов учебной программы и смело внедрять методы обучения, которые позволяют добиться наи-

большей эффективности.

Содержание обучения в Китае впитало в себя за последнее столетие перспективные европейские методики, существенно модернизированные и адаптированные как к современному этапу развития, так и к возможностям качественного преподавания именно в китайской школе.

Изучение и адаптация европейского опыта укрепляется через дружественные связи с другими странами, как приглашение специалистов-музыкантов как педагогов, так и музыкантов-исполнителей, в активном строительстве концертных залов, выезде китайской молодежи с целью обучения за рубежом и т.д.

Прогрессивные методики музыкального воспитания, разрабатывавшиеся в Китае, ведущие системы музыкального воспитания – Карла Орфа¹ и Жака-Далькроза², известная в европейских странах система цифровых нот, и многие другие программы нашли свое преломление в китайском практическом опыте преподавания, опираясь на сложившиеся народные традиции.

Распространение идей системы музыкального воспитания К. Орфа в Китае активно началось в 90-е годы XX века, когда китайские авторы стали переводить труды данного педагога и его последователей на китайский язык. В это же время стали проводиться многочисленные конференции, на которых обсуждались пути внедрения идей К. Орфа в педагогику музыкального образования Китая.

Метод обучения Карла Орфа является наиболее распространенным и влиятельным в современном мире, и его американские коллеги считают его одним из трех столпов музыкального образования в современных школах мира. «Полнота» принципа музыкального образования Орфа означает, что он будет охватывать все другие формы методов обучения, такие как метод обучения Далькроза (ритмическое обучение), метод обучения Золтана Кодая³ (обучение пению) и т. д., что делает его единым целым.

Это направление развития процесса обучения музыке имеет неограниченные возможности, поэтому оно наиболее распространено в мире и в последнее время крайне популяризировано в китайских музыкальных институтах.

Музыкальное образование Орфа – это не обучение продвинутым музыкальным навыкам. Оно направлено

1 Карл Орф, полное имя Карл Генрих Мария Орф (10 июля 1895, – 29 марта 1982) – немецкий композитор и музыкальный педагог.

2 Эмиль Жак-Далькроз (6 июля 1865 года – 1 июля 1950 года) – швейцарский композитор и педагог. Настоящее имя Эмиль Жак.

3 Золтан Кодай (16 декабря 1882 – 6 марта 1967) – венгерский композитор, музыкант и теоретик музыки, педагог.

на развитие потенциала всех людей. Оно связано с музыкальным просвещением и началом изучения другой музыки – музыки души. Учителя предлагают детям свободно интерпретировать музыку с помощью тела, языка и музыкальных инструментов. Музыкальное образование Орфа предоставляет неограниченные возможности для развития личности ребенка и развивает реакцию, понимание, память, воображение, творческие способности и коммуникативные навыки. Дух сотрудничества между преподавателем и учащимся обеспечивает координацию между телом, мозгом и душой.

С развитием образования в Китае, дальнейшим углублением образовательной реформы и постоянным повышением качества образования система музыкального образования Орфа начала входить в сферу музыкального образования как современная передовая образовательная идея и методика, направленная на понимание музыки как одного из важнейшего фактора жизни общества. Однако в развитии общества есть свои закономерности. Система музыкального образования Орфа должна сыграть роль в музыкальном образовании и стать мощным средством и подходом для качественного музыкального образования в Китае.

Сейчас система музыкального образования Орфа распространилась на более чем 50 стран. В XXI веке система Орфа в Китае переживает «бум», широко используется в базовом музыкальном образовании и распространяется на музыкальные классы средней школы, а также на музыкальное образование для взрослых, и в качестве музыкальной терапии, влияющей на здоровье пожилых людей и на другие области жизни граждан великой страны.

Музыкальная концепция образования Орфа настаивает на том, чтобы в процессе обучения исходить из природы музыкального состояния людей, применять совместные педагогические методы, пропагандировать дух, ориентированный на людей, и оригинальные виды обучения, а также сочетать музыку с танцами, литературой и драмой. Все эти виды искусства сливаются воедино, чтобы студенты могли получать новые знания и развивать свое воображение и творческие способности.

Сам Карл Орф говорил: *«Дело не в том, что музыка взаимодействует с определенным действием или действие взаимодействует с музыкой. Эти два явления естественным образом объединяются в одно. Это то, что определяет все, единство чувств и мышц»* [1].

Обучение музыке Орфа не требует от учеников того, чтобы быстро петь и играть музыку, но желает познакомить учеников с музыкальной практикой. Она не требует от учащихся полного понимания того, чему учит учитель (песни, танцы и т. д.), но требует от учителей и учеников

совместной творческой деятельности. Музыкальное образование Орфа – это эстетическое образование. Музыкальное образование Орфа делает упор на ориентированность на людей их свободомыслие в сфере искусства, позволяя студентам понимать музыку и получать эстетический опыт посредством собственного взаимодействия с музыкой. Сам по себе процесс обучения музыке Орфа – это общезначимый процесс приобретения опыта, позволяющий учащимся раскрыть свои потенциальные музыкальные способности собственными усилиями.

Система музыкального образования Орфа мотивирована своей философией, основанной на материале, который сочетает гуманность и науку. Три основных метода обучения: комбинированное обучение музыкальному языку, комбинированное обучение движению и комбинированное обучение игре на музыкальных инструментах.

Уровень учителя – важнейшая гарантия качества обучения. Система музыкального образования Орфа диверсифицирована, поэтому требования к общему качеству учителей чрезвычайно высоки. Если уровень образования учителей низкий, то они не смогут правильно понять и применить свои концепции обучения для достижения целей музыкального воспитания, поэтому в музыкальных вузах Китая уделяется особое внимание подготовке педагогических кадров с использованием систем Карла Орфа и Эмиля Далькроза. Системы музыкального образования Орфа и Далькроза – это не только чистые методы обучения, но и образовательная концепция, образовательная философия.

Как сказал Орф: *«Музыка - это не цель образования, музыка - это просто средство излучения духовной силы»* [4]. С помощью музыкального образования детей учат выражать цель музыки и внутреннего общения от всего сердца. Мы должны признать систему музыкального образования Орфа, несмотря на то, что она возникла раньше и имеет долгую историю. Система музыкального образования Орфа нам нужна именно из-за несбалансированного развития музыкальной грамотности в Китае на данном этапе. Образовательная философия Орфа позволяет укорениться на любой культурной почве и имеет широкие перспективы развития в Китае. Даже в Соединенных Штатах Америки, крупнейшей экономической державе мира, развитие идет полным ходом. Орф сказал: *«Радость сердца – самый важный фактор в развитии маленьких детей, а пение, танцы и музыка – источник вдохновляющей детской мудрости»* [2].

Система музыкального образования Орфа богата учебным содержанием, разнообразна по форме, гибка в методах обучения и философии образования, ориентированной на людей, поэтому заняла свое место в педагогической практике китайских вузов, готовящих пре-

подавателей музыки для младших и средних учебных заведений Китая.

Орф как-то подчеркнул: *«Дети не пассивные слушатели в этом виде обучения, а активные участники создания музыки. Это просто и легко реализовать, без искусственных дополнений, без громоздких конструкций, и это близко к жизни, природе и детям. Природа – это хороший учитель и полезный друг для детей»*[3].

Настолько популярные в Китае методы музыкально-го обучения Орфа, неразрывно связаны и изучаются совместно с методами, разработанными Далькрозом, так как, при совместном их применении в процессе преподавания, и в процессе подготовки будущих преподавателей музыки в вузах, данные методы дают положительные результаты, как наиболее доступные и понятные для освоения младшим поколением.

Профессор Далькроз создал, основанную на «Кинестезии», «Ритмологию тела» посредством серии исследований и экспериментов со слуховой и инстинктивной реакцией, на этой основе открыл курс музыкальной импровизации. Цель вузовских занятий по системе Далькроза - помочь студентам в формировании свободы реакции тела на музыку в процессе исполнения, и практика в различных видах импровизации. Система Далькроза позволяет использовать метод импровизации на теоретических занятиях. Этот метод позволяет студентам импровизировать в процессе обучения. Воспроизведение мелодии или фрагментов мелодии как часть развития и понимания интервалов, помогает им в освоении гармонии. В этом состоит смысл метода Далькроза, созданный для развития творческого мышления детей.

В своих трудах большое значение Далькроз придает пластической и музыкальной импровизации – как способу развития творческих способностей и воспитания в учениках творческого начала. Изначально на ритмических занятиях звучит по преимуществу музыка, импровизируемая педагогом. Это обеспечивает необходимый эффект новизны и непредсказуемости, стимулируя развитие способности мгновенно реагировать на звучащий материал. *«Далькроз – педагог всегда доминирует над Далькрозом – художником»* [4].

Основным «инструментом» педагогического воздействия в системе Карла Орфа, используемых в педагогических вузах Китая, выступает «элементарная музыка». Вот на какие принципы опирается К. Орф и его последователи–педагоги китайского музыкального просвещения:

1. Необходимо поставить ученика в такие условия, в которых он будет вынужден сам создавать музыку.
2. Техника игры на фортепиано, скрипке, виолончели, кларнете и других инструментах академи-

ческого музыкального искусства очень сложная. Она занимает на начальном этапе у ребенка все его внимание, энергию и эмоционально ограничивает его. Поэтому его нужно приучать к музицированию в коллективе на элементарных инструментах, которые почти не требуют специального обучения. Инструменты должны сочетать в себе наибольшую простоту и очень высокие акустические качества.

3. Необходимо опираться, особенно на начальном этапе, на самое простое – на «элементарную музыку». Ее нужно самому создавать и быть не только «слушателем», но и «участником».
4. Основой детской «элементарной музыки» должен быть собственный национальный фольклорный материал.
5. В массовой музыкальной педагогике переходить от усвоения одних «элементов» музыки к другим нужно очень последовательно [5].

Основная цель обучения в системах музыкального образования Орфа – Далькроза развитие музыкальных знаний и навыков. Поэтому обязательным условием обеспечения качества обучения является отличная музыкальная грамотность учителей, получивших подготовку в китайских высших учебных заведениях. Комплексное преподавание в системе музыкального образования европейских музыкантов-преподавателей объединяет музыку с танцами, литературой, драматическим искусством и т.д. Оно направлено на развитие воображения и творческих способностей учащихся и даже включает знания других предметов, помимо искусства. Необходимо развивать личность и потенциал студентов. Поэтому учителя музыки должны научиться владеть соответствующими методами обучения музыке и всесторонними предметными знаниями, а также обладать высокой культурной грамотностью. В настоящее время мы живем в информационную эпоху с быстрым технологическим ростом и быстрым обновлением знаний. Для этого от учителей требуется не только изучить свои сильные стороны и опыт, но и обладать обширными знаниями и превосходящим педагогическим искусством.

Обычно выпускники государственных педагогических музыкальных вузов, специализирующиеся на музыкальном образовании в колледжах и университетах, в основном обладают значительными профессиональными знаниями, навыками и определенной культурной грамотностью достаточной для качественного обучения подрастающего поколения в детских садах и школах Китая.

Для обмена идеями о методах обучения отделы образования обязывают преподавателей музыкальных вузов изучать передовые методы обучения. Поэтому особенно важно проводить соответствующее обучение педагогов

в плановом порядке, которое должно быть включено в план обучения будущих учителей музыки.

Существуют определённые недостатки традиционного музыкального образования в Китае:

- обучение музыке слишком специализировано и разделено;
- все музыкальные теории изучаются как абстрактное теоретическое содержание, отделенное от звука и эмоций, которые они представляют;
- изолированное слуховое обучение и изучение песен не могут научить детей понимать и любить музыку.

Метод Далькроза, успешно применяемый в китайских вузах, средних учебных заведениях, в дошкольных детских садах, направлен на развитие у учащихся концентрации, улучшение интеллекта, анализа, понимания и исполнения того, что дети слышат, развивает у подрастающего поколения эмоциональное отношение к музыке. Это не только художественное исследование и обучение, но и социальная игра. Она сочетает в себе тело, музыку и способствует лучшей координации слуха, кинестезии, мышления и эмоций.

Метод Далькроза подходит для детей всех возрастов, а также для студентов высших учебных заведений, поскольку ритмическое движение тесно связано с природой человека, и движения тела легко сочетаются с музыкой и играми. Сочетание физических упражнений и музыки особенно подходит человеческой натуре и врожденному инстинкту.

Метод Далькроза направлен на воспитание индивидуальности и детского темперамента. Темперамент можно определить по движениям тела и пробудить в детях любовь к музыке и жизни. Метод Далькроза позволяет детям чувствовать себя естественными в игровой деятельности. Учителям полезно развивать личность детей, развивать воображение и творческие способности

в непринужденной обстановке. В то же время учителям также удобно внедрять соответствующие базовые требования и методы обучения в игровые действия. Руководство учителя должно быть ненавязчивым, и не должно сковывать ученика.

Обсуждения и выводы

За последнее время наметились сдвиги в педагогике и музыкальное образование стало отвечать более высокими требованиями. В условиях новой эры оно должно постоянно адаптироваться к тенденциям развития времени. Каждый преподаватель музыкальной дисциплины должен выполнять свои обязанности, способствовать развитию качественного образования, приносить передовой зарубежный опыт в Китай, улучшать рациональность образовательной и преподавательской структуры и развивать профессиональные музыкальные таланты. Необходимо продолжать прилагать усилия, используя неустаревающие, современные методы Орфа и Далькроза, которые вновь и вновь показывают несомненные преимущества в конечном качестве подготовки, как студентов музыкальных педагогических вузов, так и в общем влиянии во всех сферах подготовки учащихся любых возрастов.

Заключение

Обобщая тенденции образовательной политики в вузах и музыкальных школах Китая, следует отметить прогрессивность общей стратегии, открытость европейскому опыту, постоянную позитивную модернизацию содержания и условий, методической обеспеченности учебного процесса, грамотно организованному стимулированию учебного процесса. Все это приводит к популярности музыкального искусства, к «моде» на музыкальное исполнительство среди молодежи, к желанию получать высшее музыкальное образование, что является одним из гарантов развития духовной культуры нации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ли Дана, Сю Хайлинь, Инь Айцин. Орф – мысли и практика музыкального образования. – Шанхай: Шанхайское педагогическое издательство, 2004. 224с.
2. Чжан Сяцинь. Ограничения системы музыкального образования Орфа, распространенные в Китае. Циндао. Педагогический колледж Университета Циндао. 2002. Вып. 12, № 4 Ци. 19 с.
3. Ван Ган, Ли Дана. Музыкальное образование в интересах будущего, Хайнань: издательство Хайнань, 2004.
4. Э. Жак - Далькроз. Ритм. М.: «Классика XXI». .2019. 247с.
5. Ли Дань На, Сю Най Линь. Карл Орф, теория образования и практика. Шанхай, 2002. 302с.

РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ ВСЕРОССИЙСКОГО КОМПЛЕКСА ГТО В СИСТЕМУ ТЕСТИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ МГТУ ИМ. Н.Э. БАУМАНА

RESULTS OF IMPLEMENTATION OF THE ALL-RUSSIAN TRP COMPLEX IN THE SYSTEM OF TESTING PHYSICAL FITNESS OF STUDENTS OF BAUMAN MOSCOW STATE TECHNICAL UNIVERSITY

*O. Markova
O. Tsyganenko
T. Velichko
A. Smirnov*

Summary: The article discusses the results of the implementation of the all-Russian GTO complex in the system of testing the physical fitness of students at Bauman Moscow state technical University. A scale for evaluating control results of testing various physical qualities has been developed, adapted to the specific conditions of a technical University. The comparative characteristics of indicators of physical fitness assessment when testing new evaluation criteria are presented. The results of the implementation of the multifunctional software and information complex «health Passport» in the system of processing and storing results are shown. These studies should be taken into account for the implementation of the program of professional and applied physical training of students of technical universities.

Keywords: students, healthy lifestyle, physical culture, student sports, physical fitness, GTO complex, improvement of indicators.

Маркова Ольга Александровна

*Преподаватель, Московский Государственный
Технический Университет им. Н.Э. Баумана.
markovaoa75@mail.ru*

Цыганенко Олеся Сергеевна

*старший преподаватель, Московский Государственный
Технический Университет им. Н.Э. Баумана
ustimenko-o@mail.ru*

Величко Татьяна Ивановна

*К.б.н., доцент, Московский Государственный Технический
Университет им. Н.Э. Баумана.
tivelichko@mail.ru*

Смирнов Алексей Геннадьевич

*старший преподаватель, Московский Государственный
Технический Университет им. Н.Э. Баумана.
eismont2@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются результаты внедрения всероссийского комплекса ГТО в систему тестирования физической подготовленности студентов в МГТУ имени Н.Э. Баумана. Разработана шкала оценки контрольных результатов тестирования разных физических качеств, адаптированная к конкретным условиям технического вуза. Представлена сравнительная характеристика показателей оценки физической подготовленности при апробировании новых критериев оценки. Показаны итоги внедрения в систему обработки и хранения результатов многофункционального программно-информационного комплекса «Паспорта здоровья». Данные исследования необходимо учитывать для реализации программы профессионально-прикладной физической подготовки студентов технических вузов.

Ключевые слова: студенты, здоровый образ жизни, физическая культура, студенческий спорт, физическая подготовленность, комплекс ГТО, улучшение показателей.

Многочисленные исследования показывают, что показатели физической подготовленности и уровня здоровья населения нашей страны, в том числе студенческой молодежи, неуклонно снижаются [1]. Это определило необходимость издания Указа Президента Российской Федерации В.В. Путина (2014 г.) и дальнейшую разработку нового Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ВФСК ГТО) для различных возрастных групп населения России, предусматривающего выполнение установленных государством нормативов.

Поэтому данное нововведение вызвало интерес у преподавателей вузов: выяснить, как справляются студенты с нормативами комплекса ГТО. В то же время, это вызвало интерес и желание у студентов попробовать

свои силы по выполнению нормативных требований комплекса [2, 3, 5, 7, 9].

В МГТУ имени Н.Э. Баумана физической культуре и спорту всегда уделялось большое внимание. В связи с этим, при проведении текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине «Физическая культура» стало весьма актуальным внести изменения в систему тестирования физической подготовленности студентов с учетом нормативных требований комплекса ГТО VI ступени [4, с. 9].

Перед началом исследования была выдвинута **гипотеза**, что приравнивание нормативов, которые ежегодно сдаются студентами к нормам системы физкультурно-спортивного комплекса ГТО повысят мотивацию,

что в свою очередь, должно положительно повлиять на улучшение показателей учебно-воспитательного и учебно-тренировочного процессов, а также формирование здоровьесберегающей компетенции, мотивации на здоровый образ жизни.

В связи с вышеизложенным сформулирована **цель исследования**: разработать шкалу оценивания показателей физической подготовленности с учетом нормативных требований комплекса ГТО VI ступени для промежуточной аттестации студентов. Для решения поставленной цели нами была определена **задача** – провести анализ физической подготовленности студентов МГТУ им. Н.Э. Баумана и обосновать эффективность данной технологии в учебно-тренировочном процессе.

Методы и организация исследования

Для тестирования, обработки информации и хранения результатов использовался разработанный «Паспорт физической подготовленности студента». Данный документ позволяет сохранить результаты тестирования студентов в единой базе данных, многокритериально их анализировать и предоставлять в формализованном виде в соответствии с запросами организаторов учебно-

тренировочного процесса.

В данном исследовании принимали участие студенты (n=150) 1-3 курсов Московского государственного университета им. Н.Э. Баумана. Исследование и оценка физической подготовленности, методика корректировки и подбора тестов происходила в несколько этапов.

На первом этапе исследования в осенний период проводилось медицинское обследование, и по заключению врачей-специалистов определялись группы здоровья студентов: основная - возможны занятия физической культурой без ограничений, посещение спортивных секций и участие в соревнованиях; подготовительная - возможны занятия физической культурой с незначительными ограничениями физических нагрузок и участие в соревнованиях; специальная - возможны занятия физической культурой со значительными ограничениями физических нагрузок, без участия в соревнованиях. Для прослеживания динамики показателей состояния здоровья и хранения результатов медицинских заключений использовался «Паспорт здоровья». В результате медицинского обследования к сдаче контрольных нормативов были допущены только 131 студент основной и подготовительной групп (92 юноши и 39 девушек).

Таблица 1

Шкала оценки результатов обязательных контрольных тестов (нормативов) кафедры «ФВ» и специализации (юноши)

ЮНОШИ Оценка в балах	Быстрота (60 метров)	Выносливость (3 км)	Сила (подтягивание на высокой перекладине)	Гибкость (см)	Прыжок с места (см)	Сгибание и разгибание рук в упоре (раз)	Приседания на двух ногах за 60 сек (раз)
5 баллов = золото ГТО	7,9	12:00	15	13	240	44	60
4 балла = серебро ГТО	8,6	13:40	12	8	225	32	56
3 балла = бронза ГТО	9,0	14:30	10	6	210	28	52
2 балла	9,4	15:00	7	4	200	22	48
1 балл	9,8	15:30	5	2	190	15	44

Таблица 2

Шкала оценки результатов обязательных контрольных тестов (нормативов) кафедры «ФВ» и специализации (девушки)

ДЕВУШКИ Оценка в балах	Быстрота (60 метров)	Выносливость (2 км)	Поднимание туловища из положения лежа на спине	Гибкость (см)	Прыжок в длину с места (см)	Сгибание и разгибание рук в упоре (раз)	Приседания на двух ногах за 60 сек (раз)
5 баллов = золото ГТО	9,6	10:50	43	16	195	17	55
4 балла = серебро ГТО	10,5	12:30	35	11	180	12	52
3 балла = бронза ГТО	10,9	13:10	32	8	170	10	48
2 балла	11,2	13:50	28	6	160	8	44
1 балл	11,5	14:30	25	4	150	6	40

Таблица 3

Показатели физической подготовленности студентов

№ п/п	Дисциплина	Время сдачи норматива (юноши/девушки)					
		2017 год		2018 год		2019 год	
		Кол-во участников (проценты)		Кол-во участников (проценты)		Кол-во участников (проценты)	
		М	Ж	М	Ж	М	Ж
1	Прыжок в длину с места						
	золото ГТО	35(38%)	5(12%)	35(38%)	7(17%)	43(46%)	10(25%)
	серебро ГТО	25(27%)	9(23%)	19(20%)	8(20%)	27(29%)	10(25%)
	сдали на «0»	3(3%)	1(2%)	2(2%)	0	1(1%)	0
2	Бег 60 м						
	золото ГТО	16(17%)	14(35%)	8(8%)	13(33%)	11(11%)	11(28%)
	серебро ГТО	58(63%)	14(35%)	49(53%)	13(33%)	47(51%)	14(35%)
	сдали на «0»	1(1%)	0	0	0	0	0
3	Бег 3000м(м); 2000м(ж)						
	золото ГТО	16(17%)	-	8(8%)	-	11(11%)	12(30%)
	серебро ГТО	58(163%)	-	49(53%)	-	47(51%)	6(15%)
	сдали на «0»	1(1%)	-	0	-	0	0
4	Подтягивание (м); поднимание туловища из положения лежа на спине (ж)						
	золото ГТО	9(9%)	20(51%)	14(15%)	21(53%)	20(21%)	16(41%)
	серебро ГТО	22(23%)	7(17%)	18(19%)	8(20%)	16(17%)	13(33%)
	сдали на «0»	13(14%)	1(2%)	5(5%)	0	2(2%)	1(2%)
5	Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье						
	золото ГТО	23(25%)	24(61%)	27(29%)	25(64%)	28(30%)	17(43%)
	серебро ГТО	23(25%)	6(15%)	23(25%)	4(10%)	25(27%)	15(38%)
	сдали на «0»	8(8%)	1(2%)	11(11%)	0	0	0
6	Сгибание и разгибание рук в упоре						
	золото ГТО	30(32%)	19(48%)	26(28%)	16(41%)	24(26%)	13(33%)
	серебро ГТО	25(27%)	4(10%)	27(29%)	3(7%)	28(30%)	8(20%)
	сдали на «0»	2(2%)	2(5%)	1(1%)	1(2%)	0	3(7%)

На втором этапе исследования в основу разработки шкалы оценивания показателей тестирования положена система нормативно-тестирующей части ВФСК ГТО. На основании изученных материалов и методик разработали шкалу оценивания показателей тестирования основных физических качеств: быстроты, выносливости, силы, гибкости.

Так для проведения контрольных кафедральных нор-

мативов были выбраны обязательные испытания комплекса ГТО – 4 теста: 1) бег 60 м.; 2) бег 3 км (мужчины), бег 2 км (женщины); 3) подтягивание из виса на высокой перекладине (мужчины); 4) наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье. А в составе нормативов тестов специализации по ОФП выбраны: обязательные испытания – сгибание и разгибание рук в упоре лежа (девушки), и испытания по выбору: 1) прыжок в длину с места толчком двумя ногами; 2) поднимание туловища

Таблица 4

Динамика показателей физической подготовленности

Название теста		Величина показателя в % (мужчины/женщины)		Величина сдвига в %
		2017 год	2019 год	
Прыжок в длину	Количество студентов способных выполнить нормативы ГТО (золотой, серебряный и бронзовый)	75/51,2	89,1/61,5	14,1/10,3
	Не справились с нормативом кафедры (сдали на «0» баллов)	3,2/2,5	1,1/0	2,1/2,5
Бег 60 м	Количество студентов способных выполнить нормативы ГТО (золотой, серебряный и бронзовый)	80,4/71,7	63/69,2	-17,4/-2,5
	Не справились с выполнением норматива (сдали на «0» баллов)	1,1/0	1,1/0	0/0
Бег 3000м /2000м	Количество студентов способных выполнить нормативы ГТО (золотой, серебряный и бронзовый)	67,3/-	23,9/94,4	-43,4/-
	Не справились с выполнением норматива (сдали на «0» баллов)	7,6/-	3,2/5,5	4,4/-
Подтягивание/пресс	Количество студентов способных выполнить нормативы ГТО (золотой, серебряный и бронзовый)	55,4/74,3	56,5/79,4	1,1/5,5
	Не справились с выполнением норматива (сдали на «0» баллов)	14,1/2,5	2,1/0	8/2,5
Наклон вперед	Количество студентов способных выполнить нормативы ГТО (золотой, серебряный и бронзовый)	66,3/79,4	67,3/82	1/6
	Не справились с выполнением норматива (сдали на «0» баллов)	8,6/2,5	0/0	8,6/2,5
Сгибание и разгибание рук в упоре	Количество студентов способных выполнить нормативы ГТО (золотой, серебряный и бронзовый)	68,4/61,5	69,5/66,6	1,1/5,1
	Не справились с выполнением норматива (сдали на «0» баллов)	2,1/5,1	0/5,1	2,1/0

из положения лежа на спине (женщины); Таким образом, для оценки текущей аттестации определили по 6 тестов для мужчин и женщин VI ступени возрастной группы 18–29 лет. Шкала оценки результатов приведена в таблице 1 и 2, в которой жирным шрифтом отмечены нормативы, соответствующие требованиям ГТО [10].

Данная шкала оценивания предусматривала установки, заложенные в концепции о трудности выполнения нормативов: 70% испытуемым, должны быть посильны нормативы бронзового знака отличия, 60 % – серебряного и 20 % – золотого [6,8].

На третьем этапе исследования проводилась первоначальная оценка физической подготовленности студентов, апробация и постепенное внедрение нормативных требований комплекса ГТО. Составление индивидуальных планов тренировочной нагрузки в строгом соответствии с физическими возможностями студента, способствующих развитию двигательных качеств.

На последнем этапе произведено заключительное тестирование и сравнительная характеристика. Экспериментальные данные обрабатывались стандартным методом математической статистики. Результаты тестирования приведены в таблице 3.

Данные в таблице свидетельствуют, что положительная динамика в показателях физической подготовленности отчетливо прослеживаются: у мужчин в тестах – подтягивание из виса на перекладине, наклон вперед из положения стоя и прыжок в длину с места; у женщин – прыжок в длину с места. К сожалению, в остальных контрольных нормативах прослеживается отрицательная динамика. Однако, данные по каждому году исследования брались средние, суммировались показатели осеннего и весеннего семестра и выводился средний результат. Практика показывает, что зачастую осенние нормативы, когда студенты возвращаются с каникул сильно отстают от исходных данных. Поэтому, исходя из цели исследования был проведен анализ результатов с динамикой показателей по бальной системе тестирования и относительно возможности выполнения нормативных требований комплекса ГТО за весь период обучения. Результаты отображены в таблице 4.

Данные в таблице свидетельствуют о значимых изменениях в тесте – прыжок в длину с места, как у мужчин, так и женщины. Однако, выявлены и слабые стороны физической подготовки студентов в развитии скоростных качеств (тест – 60 метров) и выносливости (бег 300м). Тем не менее, процент студентов, не способных справиться с контрольными нормативами снизился по всем показателям.

Результаты, отраженные в данной таблице, наглядно демонстрируют, что приравнение нормативов, которые ежегодно сдаются студентами к нормам системы физкультурно-спортивного комплекса ГТО, положительно влияют на улучшение показателей учебно-воспитательного и учебно-тренировочного процессов, что в свою очередь подтверждает истинность гипотезы. Организация занятий по физической культуре выявила слабые и сильные стороны в подготовке студентов к сдаче норм ГТО, которые необходимо учитывать к конкретным условиям вузов технического профиля.

Заключение

Тема возрождения комплекса ГТО в вузах является актуальной, так как содержит нормативную основу физического воспитания студенческой молодежи и является критерием определения уровня ее физической подготовленности. Полученные данные необходимо учитывать при коррекции учебно-тренировочного процесса, так как это поможет эффективно реализовать процесс физического воспитания в ВУЗе и формировать у студентов осознанную мотивацию к занятиям физкультурой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Величко Т.И., Власов Г.В. Физическая подготовленность и здоровье современных студентов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2018. – № 1 – С. 16–20.
2. Голубина О.А., Кочнев А.В., Агеева О.Н. Оценка выполнения комплекса ГТО у студенток Северного вуза // Научный альманах. – 2015. – № 4 (6). – С. 106–110.
3. Королев В.Г. Нормативы по физической подготовленности студентов вузов // Молодой ученый. – 2017. – № 8. – С. 391–394.
4. Нечушкин Ю.В., Захарова Н.А. Рабочая программа дисциплины «Физическая культура» для направлений подготовки бакалавриата и специальностей специалитета. Москва, 2012–2017. – 18 с.
5. Прокопенко Л.А., Мороз А.А., Черцова А.И. Формирование готовности студентов ТИ (ф) СВФУ к выполнению нормативов комплекса ГТО // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 12 (142). – С. 103–107.
6. Прокопенко Л.А. Тестирование физической подготовленности студентов вуза на основе нормативов физкультурно-спортивного комплекса «готов к труду и обороне» // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 9. – С. 130–134
7. Туревский И.М., Фролов А.Ю., Петрушина Г.А., Серегина О.Б., Тарасенко Л.В. Подготовка студентов к сдаче норм комплекса ГТО // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 2015. – № 6 (69). – С. 274–277
8. Уваров В.А., Булавина Т.А. Результаты апробации действующих нормативных требований I–VI ступени ВФС ГТО // Социально-педагогические аспекты физического воспитания молодежи: сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции (27 февраля 2015 г.). – Ульяновск: УлГТУ, 2015. – С. 236–239.
9. Устинов И.Е. Физическая подготовленность студенток вуза относительно норм комплекса ГТО // Современная педагогика. – 2017. – № 3.; URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2017/03/6760> (дата обращения: 30.04.2017).
10. ГТО. Нормативы ГТО. ВФС ГТО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [https://www.gto.ru/norms#tab_men/\(10.07.2017\)](https://www.gto.ru/norms#tab_men/(10.07.2017)).

© Маркова Ольга Александровна (markovaoa75@mail.ru), Цыганенко Олеся Сергеевна (ustimenko-o@mail.ru), Величко Татьяна Ивановна (tivelichko@mail.ru), Смирнов Алексей Геннадьевич (eismont2@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРЕПОДАВАНИЕ ХИМИИ В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ АДАПТАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

TEACHING CHEMISTRY AT SCHOOL BASED ON THE ADAPTIVE TRAINING SYSTEM

**E. Nelyubina
L. Panfilova**

Summary: The interaction of student, teacher and subject of study is carried out under the influence of a huge number of different factors. As a result, there are qualitative changes in the learning process, both positively and negatively affecting the achievement of the set didactic goal. Therefore, it is important to manage the appropriate changes, specifically structuring (hierarchically ordering) the components of the learning process.

Such structuring must be carried out within the framework of a personal approach, in accordance with which it is assumed that the student's personality is treated as a unique individuality, the creation of favorable conditions for its development, self-determination and self-realization through education. This approach reflects the essence of the modern pedagogical concept, the implementation of the ideas of which requires a revision of the goals and values of education, the content and methods of teaching, i.e. formation of personality-oriented systems of training and education.

An adaptive learning system involves the introduction into practice of as many tasks as possible, translated by the teacher into mutual control and self-control of the students. This promotes the development of creativity of the students themselves, who can prepare their own assignments and their solutions to deliver them to the collection of materials with feedback.

Students can work independently, both collectively in pairs, and separately (individually), performing tasks of different sizes and difficulties.

During the organization of the teacher's work with the students in the lesson, it is necessary to regularly teach them the techniques of independent work: mutual control, mutual learning, mutual evaluation, self-control and self-assessment. It is necessary, together with the students, to work out the organizational forms of collective (paired) independent work, including these forms of work in small doses in the process of explaining new material at the stage of its consolidation.

The relevance of the study is due to the need to resolve the following main contradictions identified by us:

- between the variety of individual and personal characteristics of students and the limited adaptive capabilities of the methods used in teaching chemistry;
- between the explanatory and illustrative way of teaching chemistry, which is dominant in school, and the need to ensure the adaptive nature of educational activity;
- between the need to ensure sustainable formation of subject educational results in chemistry and the lack of a methodology for adaptive teaching of chemistry.

The relevance of this study is due to the fact that it has not only scientific significance (associated with the disclosure of the theory and

Нелюбина Елена Георгиевна

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара
nelubina.elena@pgsga.ru*

Панфилова Людмила Владимировна

*Д.п.н., профессор, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара
panfilova@pgsga.ru*

Аннотация: Взаимодействие ученика, учителя и предмета изучения осуществляется под воздействием огромного числа различных факторов. В результате происходят качественные изменения процесса обучения, как положительно, так и отрицательно влияющие на достижение поставленной дидактической цели. Поэтому важно соответствующими изменениями управлять, специально структурируя (иерархически упорядочивая) компоненты процесса обучения.

Такое структурирование необходимо осуществлять в рамках личностного подхода, в соответствии с которым предполагается отношение к личности ученика как к неповторимой индивидуальности, создание благоприятных условий для ее развития, самоопределения и самореализации через образование. Этот подход отражает суть современной педагогической концепции, реализация идей которой требует пересмотра целей и ценностей образования, содержания и методов обучения, т.е. формирования личностно ориентированных систем обучения и воспитания.

Адаптивная система обучения предполагает внедрение в практику как можно большего числа заданий, переведенных учителем на взаимоконтроль и самоконтроль обучаемых. Это способствует развитию творчества самих учащихся, которые могут готовить собственные задания и их решения, чтобы доставить их в копилку материалов с обратной связью.

Работать самостоятельно учащиеся могут как коллективно в парах, так и индивидуально (индивидуально), выполняя задания разного объема и трудности. Во время организации работы учителя с учащимися на уроке необходимо регулярно, обучать их приемам самостоятельной работы: взаимоконтролю, взаимообучению, самооценке, самоконтролю и самооценке. Необходимо совместно с обучающимися отрабатывать организационные формы коллективной (парной) самостоятельной работы, включая эти формы работы небольшими дозами в процесс объяснения нового материала на этапе его закрепления.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разрешения следующих основных противоречий, выявленных нами:

- между многообразием индивидуально-личностных особенностей учащихся и ограниченными адаптивными возможностями используемых методик обучения химии;
- между доминирующим в школе объяснительно-иллюстративным способом обучения химии и необходимостью обеспечения адаптивного характера образовательной деятельности;
- между необходимостью обеспечения устойчивого формирования предметных образовательных результатов по химии и отсутствием методики адаптивного обучения химии.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что оно имеет не только научное значение (связанное с раскрытием теории и методики АСО), но и социальное значение (способствующее адаптации личности ученика школы

methodology of ASO), but also social significance (contributing to the adaptation of the personality of the school student in society), as well as applied (associated with the development and implementation of the ASO methodology at school).

The research problem is due to the need to develop guidelines for the application of an adaptive approach to teaching in chemistry.

Purpose.

The purpose of the research is to describe the methodological aspects of the implementation of the adaptive system of teaching chemistry, aimed at the formation of subject universal educational actions.

Method or methodology of the work: to date, the following steps have been taken in pedagogical science to develop an adaptive teaching system: pedagogical technologies of an adaptive school and an adaptive education system (N.P. Kapustin), an adaptive control system (A.M. Moiseev, T.I. Shamova, T.I. Davydenko and others); issues of adaptive control technology (G.K. Zaitsev, N.K. Kovsh, V.A. Milkop and others), adaptive school as a model of an educational institution (N.P. Kapustin, I.S. Yakimanskaya, E.A. Yamburg and others), as well as the philosophy of the subjective-humanistic approach to education (M.M. Bakhtin, N.A. Berdyaev, Yu.M. Lotman, etc.), the main provisions of the theory of knowledge and the theory of personality development (B. Ananiev, A.V. Brushlinsky, L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, B.F. Lomov, V.S. Merlin, K.K. Platonov and others), psychodiagnostics (G.D. Eysenck, V.M. Bleicher, A.A. Bodalev, L.F. Burlachuk, V.N. Druzhinin, P. Kline, F. Fransella, D. Bannister, R. Kettel, D. Gilford and others), theoretical foundations of didactics (B.S. Gershunsky, M.A. Danilov, V.I. Zagvyazinsky, I.Ya. Lerner, N.D. Nikandrov, M.N. Skatkin, A.V. Khutorskoy, etc.) and personality-oriented pedagogy (N.A. Alekseev, D.A. Belukhin, E.V. Bondarevskaya, V.V. Serikov, I.S. Yakimanskaya and others), methods of analysis of pedagogical systems developed by V.I. Zagvyazinsky, T.A. Ilyina, G.D. Kirillova, F.F. Korolev, N.V. Kuzmina, Yu.N. Kuljutkin, I.D. Pekhletsy, M.M. Potashnik, G.N. Sukhobskaya, G.I. Shchukina and others; ideas of creative development and self-development of personality (V.I. Andreev, D.B. Bogoyavlenskaya, Ya.A. Ponomarev, N.Yu. Postalyuk and others), its professional development (S.A. Dneprov, N.V. Kuzmina, Yu.I. Tarsky, V.D. Shirshov and others), methods of using the mathematical apparatus in pedagogical research (B.P. Bitinas, M.I. Grabar, N.F. Dzhuzha, L.B. Itelson, I.P. Lebedeva, D. Lawley, V.I. Mikheev, I.D. Pekhletsy, S.V. Rusakov, G.V. Sukhodolsky and others).

Results:

- the theoretical significance of the study is as follows: the methodological conditions for the implementation of methods of adaptive teaching of chemistry at school; systematized data on the methodological apparatus of the adaptive learning system.

- the practical significance of the research lies in the fact that: selected and partially compiled didactic materials for conducting chemistry lessons in grades 8-9 based on an adaptive learning system; materials and results of the research can be replicated in educational institutions of the Russian Federation.

Practical implications: the results obtained are advisable to apply in educational institutions.

Keywords: adaptive learning system, teaching methods of chemistry, individual assignments, work in pairs.

в социуме), а также прикладное (связанное с разработкой и реализацией методики АСО в школе).

Проблема исследования обусловлена необходимостью разработки методических рекомендаций по применению адаптивного подхода к обучению по химии.

Цель исследования – описать методические аспекты реализации адаптивной системы обучения химии, направленные на формирование предметных универсальных учебных действий.

Метод или методология проведения работы: к настоящему времени в педагогической науке сделаны следующие шаги по разработке адаптивной системы преподавания: педагогические технологии адаптивной школы и адаптивная система образования (Н.П. Капустин), адаптивная система управления (А.М. Моисеев, Т.И. Шамова, Т.И. Давыденко и др.); вопросы технологии адаптивного управления (Г.К. Зайцев, Н.К. Ковш, В.А. Милькоп и др.), адаптивная школа как модель образовательного учреждения (Н.П. Капустин, И.С. Якиманская, Е.А. Ябург и др.), а так же философия субъектно-гуманистического подхода к образованию (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, Ю.М. Лотман и др.), основные положения теории познания и теории развития личности (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, К.К. Платонов и др.), психодиагностики (Г.Д. Айзенк, В.М. Блейхер, А.А. Бодалев, Л.Ф. Бурлачук, В.Н. Дружинин, П. Клайн, Ф. Франселла, Д. Баннистер, Р. Кеттел, Д. Гилфорд и др.), теоретические основы дидактики (Б.С. Гершунский, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, И.Я. Лернер, Н.Д. Никандров, М.Н. Скаткин, А.В. Хуторской и др.) и лично ориентированной педагогики (Н.А. Алексеев, Д.А. Белухин, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), методы анализа педагогических систем, разработанные В.И. Загвязинским, Т.А. Ильиной, Г.Д. Кирилловой, Ф.Ф. Королевым, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткиным, И.Д. Пехлецким, М.М. Поташником, Г.Н. Сухобской, Г.И. Щукиной и др.; идеи творческого развития и саморазвития личности (В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, Я.А. Пономарев, Н.Ю. Посталюк и др.), ее профессионального становления (С.А. Дnepров, Н.В. Кузьмина, Ю.И. Тарский, В.Д. Ширшов и др.), методы использования математического аппарата в педагогическом исследовании (Б.П. Битинас, М.И. Грабарь, Н.Ф. Джужа, Л.Б. Ительсон, И.П. Лебедева, Д. Лоули, В.И. Михеев, И.Д. Пехлецкий, С.В. Русаков, Г.В. Суходольский и др.).

Результаты:

- *теоретическая значимость исследования* заключается в следующем: описаны методические условия реализации методики адаптивного обучения химии в школе; систематизированы данные по методологическому аппарату адаптивной системы обучения.

- *практическая значимость исследования* заключается в том, что: подобраны и частично составлены дидактические материалы для проведения уроков химии в 8-9 классе на основе адаптивной системы обучения; материалы и результаты исследования могут быть тиражированы в образовательных учреждениях РФ.

Область применения результатов: полученные результаты целесообразно применять в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: адаптивная система обучения, методика преподавания химии, индивидуальные задания, работа в парах.

Сущность адаптивного подхода в том, что в биологической и в социальной жизни человека к успеху ведет адаптация, так как для успеха в жизни любой личности следует отыскать оптимальный в целях себе уровень стресса также использовать адаптационную энергию в таком темпе и направлении, что отвечает природным отличительным чертам и предпочтениям. Нынешнее учебное заведение формирует требование с целью оптимального расходования адаптационной энергии средствами преподавательской помощи участникам просветительного процесса [2].

В основу своей работы мы положили программу О.С. Габриеляна. Работа осуществлялась в 2018-2020 учебном году в 8-9 классах ГБОУ СОШ «ОЦ» с. Тимашево Самарской области.

Так как учащиеся 8 классов только начинают изучение химии, то нам было тяжело оценить уровень форсированности у них предметных УУД.

Поэтому основной педагогический эксперимент был проведен с обучающимися 9-х классов, которые работали по данной системе уже в 8 классе в 2018-2019 учебном году. Адаптационная система преподавания химии так же применялась в 2019-2020 учебном году в 9 классе. С этой целью мы составляли и корректировали задания по химии для организации индивидуальной самостоятельной или групповой работы под руководством учителя.

Ученики 9 классов были разбиты на 4 группы в зависимости от таких критериев как уровень обученности, стиль мышления и ведущая модальность.

Особенности групп заключаются в том, что:

Группа 1. У учащихся этой группы обученности на уровне узнавания. Они не могут воспринимать изученный материал по химии, но узнают химические объекты (понятия, законы и т.д.) по их существенным признакам.

Группа 2. У учащихся этой группы уровень обученности-воспроизведение. Они могут пересказать содержание текста, правила, положения, теоретическое утверждение.

Группа 3. У учащихся этой группы уровень обученности-применение. Они могут применять на практике полученные теоретические знания, решать задачи с использованием усвоенных законов и правил, вскрывать причинно-следственные связи.

Группа 4. У учащихся этой группы уровень обученности- трансформация. Они могут переносить знания из одной системы в другую. Используют знания в нестан-

дартных ситуациях.

Для каждой из этих групп, кроме того, учитывается стиль мышления (левополушарный-Л, равнополушарный-Р, правополушарный-П) и ведущая модальность восприятия и усвоения информации (аудиальная-А, визуальная-В, кинестетическая-К). Подготовка к работе осуществлялась совместно с психологом образовательного учреждения, поэтому учащиеся были разбиты на 12 мини-подгрупп, которые выполняли разно-уровневые задания, характеристика которых представлена в таблице 1.

Таблица 1.
Типы учебных адаптивных заданий по химии.

Уровни обученности учащихся	Стили мышления и ведущие модальности учащихся		
	Левополушарное мышление-Л	Равнополушарное мышление-Р	Правополушарное мышление-П
	Аудиальная модальность-А	Визуальная модальность-В	Кинестетическая модальность-К
1-Узнавание	1ЛА	1РВ	1ПК
2-Воспроизведение	2ЛА	2РВ	2ПК
3.Применение	3ЛА	3РВ	3ПК
4-Трансформация	4ЛА	4РВ	4ПК

Таким образом, в разработанной адаптивной системе преподавания химии используется 12 типов адаптивных заданий, позволяющих устранить пробелы, обобщить и систематизировать знания учащихся, а также сформировать предметные образовательные результаты.

Учащимся с уровнем обученности – узнавание предлагаются задания, ориентированные на запоминание учебного материала и его воспроизведение. Для таких учащихся разрабатываются и реализуются задания не только на узнавание (требующие таких умственных операций, как сопоставление, выбор, сравнение), но и на воспроизведение (требующие таких практических действий, как рисование, написание, пересказ). Поскольку задания на воспроизведение для некоторых учащихся могут быть непосильными, то предусматривается дозированная помощь учителя.

Приведем пример задания типа 1ЛА (для учащихся с уровнем обученности узнавание, левополушарным стилем мышления и аудиальной модальностью). Задания зачитываются устно.

1.Вставьте правильный ответ: Металлы – это ..., обладающие специфическим металлическим блеском, пластичностью, высокой теплопроводностью и электропроводностью

а) непрозрачные вещества

- б) прозрачные вещества
- в) полые вещества

2. Дайте ответ. Как называется процесс восстановления металлов из их руды с помощью угля, угарного газа, водорода при нагревании? [9]

3. Пользуясь карточкой «классы неорганических веществ» вариант 1, назовите по формуле класс соединений, которому она соответствует?

Фрагмент тренажерной карточки
«Классы неорганических соединений»

Варианты	А	Б	В	Г
1	$\text{ЭхO}^2\text{у}$	${}^m\text{Me}(\text{OH})_m$	H_nA^n	${}^m\text{Me}_n\text{A}_m^m$

Учащимся с уровнем обученности – воспроизведение предлагаются задания на выявление взаимосвязи между химическими объектами, на установление причинно-следственных связей. Для таких учащихся разрабатываются и реализуются задания не только на понимание (требующие таких практических действий, как рисование, написание, пересказ), но и установление причинно-следственных связей.

Приведем пример задания типа 2РВ (для учащихся с уровнем обученности воспроизведение, равнополушарным стилем мышления и визуальной модальностью).

1. Запишите уравнения реакций, с помощью которых можно осуществить следующие превращения:

- а) натрий → пероксид натрия → оксид натрия → гидроксид натрия → сульфат натрия
- б) железо → хлорид железа (2) → хлорид железа (3) → гидроксид железа (3) → оксид железа (3) → железо
- в) кальций → оксид кальция → гидроксид кальция → карбонат кальция → гидрокарбонат кальция → карбонат кальция → хлорид кальция → кальций

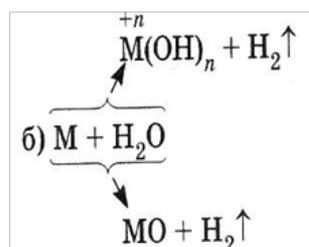
2. Составьте уравнение реакции диспропорционирования хлора в горячем растворе гидроксида калия. Сумма коэффициентов в полученном уравнении равна _____. Запишите число.

3. Покажите, где в Периодической системе размещены элементы металлов в главных и побочных подгруппах.

Учащимся с уровнем обученности – применение предлагаются задания, ориентированные на применение учебного материала в стандартных ситуациях. Для таких учащихся разрабатываются и реализуются задания на применение (требующие таких умственных операций как выполнение по образцу, по правилу, по формуле, сопоставление что-то с чем-то).

Приведем пример задания типа ЗПК (для учащихся с уровнем обученности применение, равнополушарным стилем мышления и кинестетической модальностью).

1. Используя схему, напишите уравнения реакций. Объясните окислительно-восстановительные процессы, обозначенные звездочкой.



2. Укажите соответствие между химической формулой вещества и его названием:

CH_4	А питьевая сода
SiH_4	Б метан
K_2CO_3	В силан
Na_2CO_3	Г поташ
NaHCO_3	Д кальцинированная сода

Учащимся с уровнем обученности – трансформация предлагаются тренинговые задания на перенос учебного материала в нестандартную ситуацию. Для таких учащихся разрабатываются и реализуются задания продуктивно-информационные (расширяющие объем химической информации), проблемные, творческие (логарифм, метаграмма, анаграмма, шарада, рефераты, сказки).

В начале изучения темы «Металлы» можно предложить учащимся темы для творческих работ:

1. Роль металлов в развитии человеческой цивилизации,
2. История одного металла,
3. Значение металлов и сплавов в современной технике,
4. Использование металлов в искусстве,
5. Этому металлу принадлежит будущее.

К любой из обозначенных тем предложить учащимся сделать рекламный плакат (для учащихся с равнополушарным стилем мышления, визуальной модальностью) или репортаж (для учащихся с левополушарным стилем мышления, аудиальной модальностью). Для равнополушарных визуалов можно предложить составить описательную сказку. Для левополушарных аудиалов можно предложить составить сказку-диалог.

Чтобы поддержать интерес учащихся-кинестетиков

с правополушарным стилем мышления можно предложить им в течение месяца, пользуясь учебником и дополнительной литературой, составить 15 текстовых практико-ориентированных вопросов по данной теме для игры «Кто хочет стать знатоком по химии металлов?» (с градацией вопросов от простых к сложным). Из всех предложенных вопросов можно выбрать наиболее интересные и составить сценарий игры [9].

Адаптивное совершенствование и применение знаний и умений можно провести в форме групповой работы, используя наиболее типовые варианты заданий (ЛА, ПК, РВ с уровнем обученности воспроизведение и применение). К примеру, это может быть урок-обобщение

по одному из разделов, на котором будут представлены задания для каждого типа обученности.

В ходе проведения педагогического эксперимента установлена актуальность реализации и разработки адаптивной системы обучения химии, доказана эффективность разработанных подходов к внедрению адаптивной системы преподавания химии в общеобразовательные учреждения.

Подводя итог проведенного исследования, можно утвердительно сказать, что цель исследования достигнута. Результаты работы могут быть использованы педагогами для формирования предметных образовательных результатов по химии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева П.Д. Обучение химии / П.Д. Васильева, Н.Е. Кузнецова. – СПб.: КАРО, 2003. – 128 с.
2. Власова Е.З. Адаптивное обучение на новом витке развития педагогических идей // Наука и школа. — 1999. — №5. — С.2-9.
3. Гаученова М.А., Смирнова Т.С. Система учебных заданий в лично-ориентированном обучении химии // Из сб.: Вечерняя сменная школа: проблемы и факторы развития. СПб.: ИОВ РАО. -1997. — С.80-82.
4. Границкая А.С. Научить думать и действовать. Адаптивная система обучения в школе. М.: Просвещение, 1991.
5. Гузеев В.В. Групповая деятельность учащихся в образовательном процессе / В.В. Гузеев // Химия в школе. 2003. № 2. – С. 15-25.
6. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы/Н.П. Капустин //М., 1999г
7. Кандаурова А.Н. Адаптивная технология уроков на основе теории развивающего обучения // Школа. 2003. - №3. - С.37-40.
8. Каплунович С.М. Психолого-педагогические методы естественной диагностики структуры мышления учащихся / С.М. Каплунович // Вестник Новгородского государственного университета: Серия «Педагогика и психология». - 2009. - № 53. - С. 72-75.
9. Капулин Д.В., Русских П.А. Адаптивный подход к обучению с применением современных информационных технологий. В сборнике: Инновационные технологии в науке и образовании сборник статей VI Международной научно-практической конференции: в 2 частях. 2017. С. 91-96.
10. Царев Р.Ю., Тынченко С.В., Гриценко С.Н. Адаптивное обучение с использованием ресурсов информационно-образовательной среды. Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. С. 219.
11. Ярмоленко Н.В. Пути построения адаптивной системы управления обучением. Современная система образования и перспективные направления развития. Сборник научных трудов. Под общ. ред. В.Ф. Купавского. Пермь, 2017. С. 250-253.

© Нелюбина Елена Георгиевна (nelubina.elena@pgsga.ru), Панфилова Людмила Владимировна (panfilova@pgsga.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГЕОМЕТРИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ НА ПОСТРОЕНИЕ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СТРУКТУР ОБУЧАЮЩИХСЯ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД

Подаева Наталия Георгиевна

д.п.н., профессор, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
podaeva@mail.ru

Агафонов Павел Александрович

Учитель, ГБОУ СОШ № 2070 г. Москвы,
agafon85@rambler.ru

GEOMETRIC TASKS FOR BUILDING IN AN ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' CONCEPTUAL MENTAL STRUCTURES: A SOCIO-CULTURAL APPROACH

**N. Podaeva
P. Agafonov**

Summary: In the context of the socio-cultural approach, the problem of developing students' cognitive mental structures in the process of learning geometry based on a model whose components are presented in the form of blocks is studied. The purpose of the article is to describe the technology of forming students' generalized ability to solve geometric construction problems in an electronic educational environment focused on the development of conceptual mental structures. The key factor is the transition from subject-oriented teaching of mathematics to instrumental and value-oriented, which corresponds to the transformation of the content area of mathematical knowledge into procedural and contextual. Building tasks, being a fundamentally new form of activity for a teenager, allow you to transform declarative knowledge that provides an understanding of the educational material into procedural knowledge that ensures the assimilation and application of geometric concepts, as well as value-based knowledge that ensures the transfer of value positions and creates conditions for the formation of the value-semantic sphere of the student's personality.

The analysis of statistical data confirmed the hypothesis: the student's mastery of the generalized ability to solve problems on geometric constructions in the situation of socio-cultural-oriented learning has a positive effect on the development of his conceptual mental structures.

Keywords: tool-oriented, subject-oriented, value-oriented learning, content, process and contextual areas of knowledge, semantic structures, value-semantic sphere of the individual, understanding, assimilation, application.

Аннотация: В контексте социокультурного подхода исследуется проблема развития понятийных психических структур обучающихся в процессе обучения геометрии на основе модели, компоненты которой представлены в виде блоков. Цель представить характеристику технологии формирования у школьников обобщенного умения по решению геометрических задач на построение в электронной образовательной среде, ориентированной на развитие понятийных психических структур. Ключевым фактором выступает переход от предметно-ориентированного обучения математике к инструментально- и ценностно-ориентированному, что соответствует трансформации содержательной области математического знания в процессуальную и контекстуальную. Задачи на построение, являясь для подростка принципиально новой формой деятельности, позволяют преобразовать декларативные знания, обеспечивающие понимание учебного материала, в процедурные, обеспечивающие усвоение и применение геометрических понятий, а также в ценностные, обеспечивающие переживание ценностных позиций и создающие условия для формирования ценностно-смысловой сферы личности обучающегося.

Проведенный анализ статистических данных подтвердил гипотезу: овладение школьником обобщенным умением по решению задач на геометрические построения в ситуации социокультурно-ориентированного обучения положительно влияет на развитие его понятийных психических структур.

Ключевые слова: инструментально-ориентированное, предметно-ориентированное, ценностно-ориентированное обучение, содержательная, процессуальная и контекстуальная области знания, семантические структуры, ценностно-смысловая сфера личности, понимание, усвоение, применение.

Введение

Актуальность исследования определяется тем, что в психодидактической парадигме содержание учебного предмета должно быть проекцией не столько нормативного научного знания, сколько основ-

ных закономерностей интеллектуального развития личности. В свою очередь, в русле социокультурного подхода социализация рассматривается как процесс освоения субъектом структурных элементов деятельности, в том числе таких ее форм, как понятийная мыслительная деятельность. В этой связи развитие понятийных психи-

ческих структур, обеспечивающие освоение способов понимания, применения научных понятий, ценностное признание, осмысление знаково-символических конструкций дисциплинарного знания, следует рассматривать как основной результат обучения геометрии.

В исследовании утверждается мысль, что в современном образовании признание социокультурной функции обучения предполагает необходимость развития понятийных психических структур обучающихся как интегральных когнитивных структур, которые выступают в качестве носителя понятийного знания, характеризуются включенностью разных способов кодирования информации, представленностью когнитивных схем разной степени обобщенности, иерархической организацией семантических признаков в содержании понятия и наличием систем связей отдельного понятия с некоторым множеством других понятий.

Было установлено, что наиболее адекватной моделью развития понятийных психических структур при обучении геометрии в школе является целостная модель, компоненты которой представлены в виде блоков: 1) формирование когнитивных схем, семантических структур – рефлексивного отношения, предполагающего понимание школьником математической информации; 2) развитие индивидуальных стилей кодирования информации; 3) формирование ценностно-смысловой сферы личности.

Ключевым моментом выступает дифференциация видов обучения, областей математического знания, а также типов научных знаний (таблица 1).

Таблица 1.

Виды обучения математике

Предметно-ориентированное обучение	Инструментально-ориентированное	Ценностно-ориентированное обучение
<i>Области математического знания</i>		
Содержательная	Процессуальная	Контекстуальная
Типы научных знаний		
Декларативный (знания о том, «что»)	Процедурный (знания о том, «как»)	Ценностный (знания о том, «какой и зачем»)

Основная цель декларативных знаний – обеспечение понимания: формирование когнитивных схем, семантических структур – индивидуальной системы значений математических терминов [22].

Основная идея исследования – в процессе становления понятий должны учитываться не только и не столько декларативные знания, сколько процедурные и ценностные. С этой точки зрения речь идет о форми-

рование ценностно-смысловой сферы личности как социально обусловленной направленности, в структуре которой выделяются когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Ценностные представления составляют когнитивный компонент. Эмоциональный компонент представлен ценностными отношениями, обеспечивающими включенность ценностных представлений в личностно признанную систему ценностей. Данное принятие ценности будет способствовать формированию ценностных ориентаций и личностных смыслов, которые составляют поведенческий компонент, представленный реализацией принятых обучающимся ценностей в поведении и деятельности. В этой связи задачи на построение являются для подростка принципиально формой деятельности, которая позволяет формировать процедурные и ценностные знания.

Анализ различных подходов к определению понятийных структур убедил авторов обратиться к наиболее равновесной концепции (Л.М. Веккер [5], М.А. Холодная [23]), согласно которой понятийная мысль есть результат взаимоперевода модальностей опыта: словесно-речевой, визуально-пространственной, предметно-практической, сенсорно-эмоциональной. При этом в качестве основных этапов процесса формирования «субъективного образа содержания понятия» выделяются: мотивировка, категоризация, обогащение, перенос и свертывание ([23, с. 93]).

С учетом исследованных особенностей школьной методики обучения математике [1], [2] было установлено, что традиционно при введении новых понятий много времени отводится декларативным знаниям – математическому объекту, работе с определением. В то же время понятийная мыслительная деятельность, непосредственно связанная с освоением мыслительных действий и операций, должна способствовать трансформации декларативных знаний в процедурные и ценностные. В процессе обучения задачам на построения происходит освоение обучающимися графических схем, способности подбирать их к существующим геометрическим объектам, развитие сенсорных систем [1].

Было установлено, что до сих пор нет общего представления о феномене «навык геометрического построения». Традиционно его принято относить к учебным навыкам, основу которых составляют предметные действия. По нашему мнению, в основе данного навыка лежат реальные, формальные и целостные операции, интериоризированные и недоступные для объективации. Очевидно, что необходимо единое научно обоснованное представление о том, какова роль задач на построение в формировании способности подростка устанавливать максимальное количество символьных связей в окружающем мире, в формировании его понятийных

психических структур.

Не перечисляя известные барьеры, с которыми учитель в школе сталкивается при обучении конструктивным задачам, отметим лишь, что многие из них объясняются отсутствием *ценностных отношений, ценностных ориентаций и личностных смыслов*.

Обзор литературы

В результате анализа развития взглядов на социокультурно-ориентированное обучение выявлен ряд тенденций: процесс обучения рассматривается как социокультурное явление (П.А. Сорокин [20]); важным социальным фактором выступают социальные ценности (П.Г. Щедровицкий [25]); сущность социокультурной функции обучения рассматривается как регулирование отношений между индивидом и общественным опытом через определенные механизмы, включающие ценностные ориентации, ценностный подход (И.Е. Шершов [24]).

Анализируя концепции и идеи, предполагающие свое понимание усвоения общественного знания отдельным человеком, отметим концепцию социокультурного обучения математике (Н.Г. Подаева, М.В. Подаев [13], [14], [15], [16], [28]), в контексте которой утверждается мысль, что в современном образовании признание социокультурной функции обучения предполагает существование социокультурной технологии, направленной на передачу социально и личностно-значимого опыта деятельности, представленного в виде знаний, умений, навыков и культурных базовых способностей

Важнейшие свойства понятийного мышления глубоко проработаны в науке (Л.М. Веккер [1], Л.С. Выготский [3], П.Я. Гальперин [4], В.В. Давыдов [8], Е.Н. Кабанова-Меллер [10], Ж. Пиаже [12], С.Л. Рубинштейн [17], М.А. Холодная [23] и др.) Процесс усвоения школьниками математических понятий исследовался в работах Я.И. Груденова [6], В.А. Гусева [7], В.А. Далингера [9], Н.В. Метельского [11], А. Пуанкаре [29], Г.И. Саранцева [18], З.И. Слепкань [19], А.А. Устиловской [21], И.С. Якиманской [26] и др. В исследованиях Н.Г. Подаевой, М.В. Подаева, П.А. Агафонова [14], [15], [16] были выделены компоненты целостной психической структуры, обеспечивающей в ситуации обучения геометрии формирование деятельности по освоению геометрических понятий.

Проблеме внедрения автоматизации в образовательную среду посвящены работы Jari Kaivooja [39]. Проблеме цифровизации обучения и трансформации роли преподавателя в образовании при условии полной цифровизации процесса обучения посвящены исследования [30], [31], [32], [33], [34], [35], [36], [37], [38].

Вопросам использования в образовательном процессе цифровых сред посвящены исследования И.Н. Голицыной [27]. Модульные цифровые образовательные среды исследованы в работах [40], [41]. МООС и дистанционному образованию посвящены работы [42], [43], [44], [45], [46]. 47].

Методы

Целью экспериментального обучения являлось развитие понятийных психических структур обучающихся 8-9-х классов через освоение ими обобщенных умений по решению задач на геометрические построения в рамках факультатива «Конструктивная геометрия на евклидовой плоскости».

Отметим, что в рамках экспериментальной методики действия, составляющие содержание умения по решению конструктивных задач, выступали в качестве специального предмета усвоения. В качестве единиц мыслительного процесса выступали *целостные операции*, которые фиксируются в сознании в виде образов, включают в себя *реальные и формальные операции*, что обеспечивает единство *плоскости содержания* (плоскости геометрического объекта) и *плоскости знаковой формы*. Покажем это на примере отдельного занятия в рамках авторского элективного курса в 9 классе. Тема занятия: «Метод пересечений для решения задач на построения циркулем и линейкой. Окружность Аполлония».

Вначале раскрывается сущность метода пересечений: задачу сводят к построению одной точки X (основного элемента построений), которая удовлетворяет каким-либо двум условиям α_1 и α_2 , вытекающим из постановки задачи.

Пусть F_1 – множество (геометрическое место) точек, удовлетворяющих условию α_1 , а F_2 – множество (геометрическое место) точек, удовлетворяющих условию α_2 . Тогда искомой точкой X будет любая точка множества $F_1 \cap F_2$.

С использованием ресурса динамической системы GeoGebra рассматриваются образы (геометрические места точек) F_1 и F_2 .

Далее рассматриваем опорную задачу: «Дан отрезок AB и точка C , принадлежащая прямой AB . Построить геометрическое место точек $F = \{X | AX : X B = AC : C B\}$ (окружность Аполлония)».

Формально-дедуктивные рассуждения предваряются математическим экспериментом в системе GeoGebra. Проанализировав условие, на этапе анализа делается предположение, что задача решена, то есть X – одна из точек искомого множества F . Из этого вытекает, что XC

- биссектриса угла $AХВ$. Рассматривается точка D на прямой AB , такая, что прямая XD перпендикулярна XC . Делается вывод, что XD – биссектриса угла, внешнего для $AХВ$. Следовательно, $\angle CXD=90^\circ$ и точка X лежит на окружности с диаметром CD . Затем проводятся обратные рассуждения и доказывается, что любая точка окружности с диаметром CD принадлежит множеству F . Делается вывод о том, что множество F и есть окружность, которая называется окружностью Аполлония. Далее проводятся рассуждения методом восходящего анализа: для того чтобы построить окружность Аполлония, достаточно найти точку D и провести окружность с диаметром CD . Учащиеся задаются вопросом: как построить точку D ? Ответ дает теорема Фалеса (рис.1).

Данная методика позволяет в результате изучения окружности Аполлония как образа, фиксирующего математический объект, его связи и отношения, сформировать понятие «окружность Аполлония», освоение которого в результате простого заучивания невозможно.

Результаты

Экспериментальная апробация проводилась в течение 2017-2020 гг. в ГБОУ СОШ №2070 г. Москвы КШО и ГБОУ СОШ №2070 г. Москвы БШО. Участниками эксперимента были определены предпрофильные классы (физико-математического профиля): ГБОУ СОШ №2070 г. Москвы КШО (Коммунарское Школьное Отделение) – 8 «а» и 9 «а» классы; ГБОУ СОШ №2070 г. Москвы БШО (Бунинское Школьное Отделение) – 8 «в» и 9 «в» классы. Обучение в рамках факультатива «Конструктивная геометрия на евклидовой плоскости» выступало дополни-

тельной необязательной формой предметной подготовки и являлось значимым механизмом, поддерживающим основные занятия по геометрии.

При проведении оценки результатов экспериментального исследования мы исходили из следующих независимых характеристик для формируемых действий: *системность, рефлексивность, обратимость, гибкость, форма действия, степень обобщения и категоризации, мера развернутости, мера переноса, мера освоения и обогащения, ценностно-смысловая сфера, мера свернутости.*

Для сопоставительного анализа оценки сформированности уровня обобщенного способа решения геометрических задач на построение в электронной образовательной среде и оценки уровня развития понятийных психических структур обучающихся была использована таблица 2.

В ходе проведения эксперимента была подтверждена гипотеза о значимом влиянии уровня математической подготовки с использованием апробируемой методики.

Заключение

В ходе исследования были получены следующие результаты: уровень обученности геометрии динамически развивается, а именно, растет такой показатель интеллектуального развития личности, как понятийные психические структуры, если социокультурно-ориентированное обучение в рамках факультатива «Конструктивная геометрия на евклидовой плоскости» выступает дополнительной необязательной формой предметной

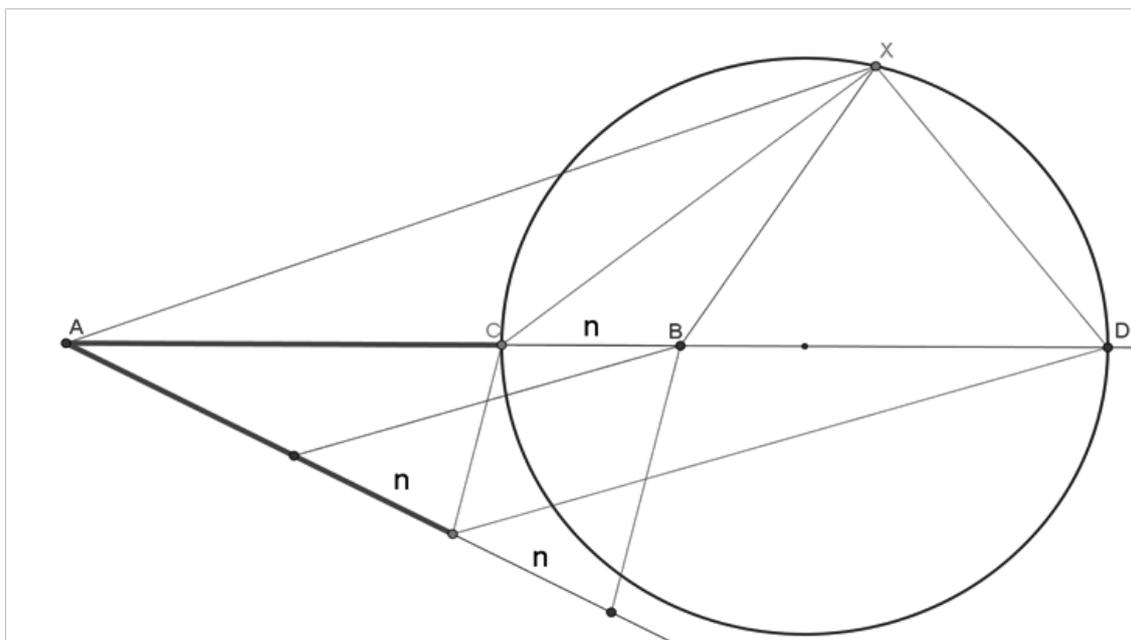


Рис. 1.

Таблица 2.

№	Уровень	Психодидактические закономерности	Характеристика критерия развития
1.	Понимание	Осознание, обобщение, осмысление	<p>Рефлексивный критерий: знания характеризуются как декларативные; умение по решению задач носит обобщенный характер, но не характеризуется быстротой выполнения действий; построения обосновываются результатами анализа, но слабо аргументированы.</p> <p>Когнитивный критерий: ценностные представления восприняты, но не приняты личностью обучающегося.</p> <p>Эмоциональный критерий: ценностное отношение не сформировано.</p> <p>Поведенческий критерий: ценностные ориентации ограничены; личностные смыслы не сформированы; преобладают широкие познавательные мотивы; внутренние мотивы подчинены внешним.</p>
2.	Усвоение	Запоминание, систематизация, профилактика забывания	<p>Рефлексивный критерий: знания определяются как декларативные, мыслительное умение автоматизировано; школьник аргументирует свою точку зрения.</p> <p>Когнитивный критерий: ценностные представления приняты личностью обучающегося.</p> <p>Эмоциональный критерий: ценностное отношение находится на стадии формирования.</p> <p>Поведенческий критерий: преобразование широких познавательных мотивов в учебно-познавательные; внутренние и внешние мотивы сбалансированы.</p>
3.	Эмоционально-оценочный уровень	Переживание ценностных позиций	<p>Рефлексивный критерий: знания учащихся характеризуются как ценностные, выражаются в виде оценочных суждений; происходит опора на сенсорно-эмоциональный способ кодирования информации.</p> <p>Когнитивный критерий: ценностные представления включены в личностно признанную систему ценностей обучающегося.</p> <p>Эмоциональный критерий: ценностные отношения сформированы.</p> <p>Поведенческий критерий: ценностные ориентации и личностные смыслы выражены в реализации принятых обучающимся ценностей в поведении и деятельности; наблюдается динамическое изменение личности обучающегося в соответствии с принятой целью; внутренние мотивы носят доминирующий характер.</p>
4.	Применение	Формирование умений, стандартное применение, творческое применение	<p>Рефлексивный критерий: знания определяются как процедурные и ценностные; широта переноса приемов указывает на обобщенный характер сформированного умения; мыслительное умение не автоматизировано; каждый раз умение осуществляется при полном осознании как самой задачи, так и способов её решения.</p> <p>Когнитивный критерий: ценностные представления входят в систему ценностей с помощью отражения в сознании.</p> <p>Эмоциональный критерий: ценностные отношения сформированы.</p> <p>Поведенческий критерий: принятые ценности реализуются в поведении и деятельности; обеспечено усвоение школьниками системы целостных операций, результатом освоения которых является геометрическое понятие.</p>

подготовки и является значимым механизмом, поддерживающим основные занятия по данному предмету, причем осуществляется методическое сопровождение данного процесса на основе соблюдения таких положений, как:

- содержание дополнительного обучения геометрии фундировано социокультурной концепцией математического образования;
- процесс развития понятийных психических структур опосредован овладением школьником обобщенным умением решения геометрических задач

на построения;

- специфика процесса обучения геометрии основана на целостной модели, компоненты которой представлены в виде блоков: 1) формирование когнитивных схем, семантических структур – рефлексивного отношения, предполагающего понимание школьником математической информации; 2) развитие индивидуальных стилей кодирования информации; 3) формирование ценностно-смысловой сферы личности обучающегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веккер Л.М. Психические процессы. Мышление и интеллект. Т.2. Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. С. 75.
2. Владимирцева С.А. Теория и методика обучения математике: Общая методика. Изд. 2. Барнаул: Издательство БГПУ, 2007. 189 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2: Мышление и речь. – [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982.
4. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие. - М. : Просвещение, 1985. - 102 с.
5. Гельфман Э.Г. Психодидактика школьного учебника : учебное пособие для вузов / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 328 с. — (Образовательный процесс). — ISBN 978-5-534-06481-0. — Текс: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/441935> (дата обращения: 12.03.2020).
6. Груденов Я.И. Психолого-дидактические основы методики обучения математике / Я.И. Груденов. М.: Педагогика, 1987. 159с.
7. Гусев В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике. М.: ООО «Издательство «Вербум-М», ООО «Издательский центр «Академия», 2003.
8. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск: Издательство «Пеленг», 1992.
9. Далингер В.А. Методика обучения учащихся доказательству математических предложений. М.: Просвещение, 2006.
10. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков школьников. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
11. Метельский Н.В. Дидактика математики. Минск, 1982.
12. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта / Пер. с франц. В.А Лекторского и др. М.: Просвещение, 1969.
13. Подаева Н.Г., Подаев М.В., Агафонов П.А. Формирование понятий в процессе обучения геометрии школьников в электронной образовательной среде // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 6 (июнь). – URL: <http://e-koncept.ru/2019/191040.htm>. (BAK) DOI 10.24411/2304-120X-2019-11040
14. Подаева Н.Г. Социокультурная концепция математического образования Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2012. - 205 с.
15. Подаева Н.Г., Подаев М.В. Обновление содержания школьного математического образования: социокультурный подход СПб.: Издательство «Лань», 2014. – 224 с.
16. Подаева Н.Г., Подаев М.В. Технология социокультурно-ориентированного обучения геометрии в общеобразовательной школе. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2016. – 187 с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999.
18. Саранцев Г.И. Цели обучения математике в средней школе в современных условиях // Математика в школе. 1999, №6. С. 36-41.
19. Слепкань З.И. Психолого-педагогические основы обучения математике: Метод. пособие. К.: Рад. школа, 1983.
20. Сорокин П.А. Человек, цивилизация, общество. - М.: Просвещение, 1992. - 591 с.
21. Устиловская А.А. Психологические механизмы преодоления знаковой натурализации идеального содержания геометрических понятий: дисс. ...канд. псих. наук. - М., 2008. - 160 с.
22. Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. – М.: Наука, 1970. - с
23. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования [Текст] / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. 264 с.
24. Шершов И.Е. Динамика культуры. - Минск: БГУ, 1980. - 183 с.
25. Щедровицкий Г.П. Избранные труды [Текст] / Г.П. Щедровицкий — М.: Шк.Культ.Полит., 1995. — 800 с.
26. Якиманская И.С. Психологические основы математического образования: учеб. пособие для студ. вузов – М.: Академия, 2004–319 с.
27. Голицына И.Н. Технология Образование 3.0 в современном учебном процессе // Образовательные технологии и общество. 2014.Т. 17. № 3.
28. Podaeva N.G., Podaev M.V., Agafonov P.A. The social and cultural approach to forming geometric concepts among schoolchildren // Amazonia Investiga, Vol. 8, Num. 20. 2019. <http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga/article/view/1466> (WoS)
29. Poincaré H. An Essay On The Psychology Of Invention In The Mathematical Field / H. Poincaré, J. Hadamard. - Princeton Univ Press (1949).
30. Куприяновский В.П., Синягов С.А., Намиот Д.Е., Добрынин А.П., Черных К.Ю. Информационные технологии в системе университетов, науки и инновации в цифровой экономике на примере Великобритании // International Journal of Open Information Technologies. 2016. Т. 4. № 4
31. Намиот Д.Е., Куприяновский В.П., Самородов А.В., Карасев О.И., Замолотчиков Д.Г., Федорова Н.О. Умные города и образование в цифровой экономике // International Journal of Open Information Technologies. 2017. Т. 5. № 3.
32. Bruce D.L., Chiu M.M. Composing with new technology: Teacher reflections on learning digital video // Journal of Teacher Education. 2015. Т. 66. № 3. С. 272–287. URL: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487115574291>
33. Dicheva D. Dichev C., Agre G., Angelova G. Gamification in education: a systematic mapping study. Journal of Educational Technology & Society. 2015. Т. 18. No. 3. С. 75. URL: <http://dx.doi.org/10.1145/3134302.3134305>
34. Fenwick T., Edwards R. Exploring the impact of digital technologies on professional responsibilities and education // European Educational Research Journal. 2016. Т. 15. № 1. С. 117–131. URL: <http://dx.doi.org/10.1177/1474904115608387>
35. Instefjord E. Appropriation of digital competence in teacher education // Nordic Journal of Digital Literacy. 2015. Т. 10. № Jubileumsnummer. С. 155–171
36. Lai K.W., Hong K.S. Technology use and learning characteristics of students in higher education: Do generational differences exist? // British Journal of Educational Technology. 2015. Т. 46. № 4. С. 725–738. URL: <https://doi.org/10.1111/bjet.12161>

37. Nielsen W., Miller K.A., Hoban G. Science teachers' response to the digital education revolution // *Journal of Science Education and Technology*. 2015. Т. 24. № 4. С. 417–431. URL: <https://doi.org/10.1007/s10956-014-9527-3>
38. Tømte C., Enochsson A.B., Buskqvist U., Kårstein A. Educating online student teachers to master professional digital competence: The TPACK-framework goes online // *Computers & Education*. 2015. Т. 84. С. 26–35. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.01.005>
39. Kaivo-oja J., Roth S. The Technological Future of Work and Robotics. 2015. URL: <http://hdl.handle.net/10419/118693>
40. Watson W.R., Watson S.L., Reigeluth C. M. Education 3.0: Breaking the mold with technology // *Interactive Learning Environments*. 2015. Т. 23. № 3. С. 332–343. URL: <https://doi.org/10.1080/10494820.2013.764322>
41. Wilcox C. The role of automation in undergraduate computer science education // *Proceedings of the 46th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*. ACM, 2015. С. 90–95. URL: <https://doi.org/10.1145/2676723.2677226>
42. Куприяновский В.П., Синягов С.А., Намиот Д.Е., Добрынин А.П., Черных К.Ю. Информационные технологии в системе университетов, науки и инновации в цифровой экономике на примере Великобритании // *International Journal of Open Information Technologies*. 2016. Т. 4. № 4
43. Лебедева М.Б. Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования // *Человек и образование*. 2015. № 1 (42).
44. Маковейчук К.А. Перспективы использования курсов в формате MOOC в высшем образовании в России // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2015. № 63. С. 66.
45. Валеева Н.Г., Руднева М.А. Массовые открытые онлайн-курсы в обучении студентов экологического факультета английскому языку для профессиональной коммуникации // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности*. 2016. № 3
46. Uribe S.N., Vaughan M. Facilitating student learning in distance education: a case study on the development and implementation of a multifaceted feedback system // *Distance Education*. 2017. Т. 38. № 3. С. 288–301. URL: https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_2
47. Классов А.Б., Классова О.В. Использование системы дистанционного обучения в учебном процессе // *Научный альманах*. 2016. № 3–2. С. 165–169.

© Подаева Наталия Георгиевна (podaeva@mail.ru), Агафонов Павел Александрович (agafon85@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

ВЛИЯНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ НАРОДОВ СЕВЕРА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Спиридонова Наталья Ивановна

*С.н.с., ФГБНУ «Научно-исследовательский Институт национальных школ Республики Саха (Якутия)» (г. Якутск),
tashachen@mail.ru*

INFLUENCE OF ETHNO-CULTURAL FACTORS ON THE DEVELOPMENT OF SPEECH IN CHILDREN OF THE PEOPLES OF THE NORTH IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS

N. Spiridonova

Summary: The school occupies a special place in rural society, as it is the cultural, social and economic center of the village. Within the walls of a rural school, the necessary organizational and pedagogical conditions are created that allow achieving educational and educational goals. In General education organizations located in places where indigenous peoples of the North live, it is important to take into account the level of language proficiency of schoolchildren, their ethnic culture and national mentality. This article discusses the ethno-cultural factors that influence the formation of mathematical speech in primary schoolchildren. Taking into account the identified factors, the features of the process of teaching the subject «Mathematics» in grades 5-9 are evaluated. Recommendations for teachers of mathematics are developed, which are recognized to promote the formation and development of mathematical speech in Russian.

Keywords: peoples of the North, state language, official language, ethno-cultural factors, mathematical language, mathematical speech.

Аннотация: В сельском социуме школа занимает особое место, так как она является культурным, социальным и экономическим центром. В стенах сельской школы создаются необходимые организационно-педагогические условия, которые позволяют достигать образовательные и воспитательные цели. В общеобразовательных организациях, расположенных в местах проживания коренных малочисленных народов Севера, особенно важно учитывать уровень владения языками у школьников, их этнокультуру и национальную ментальность. В данной статье рассматриваются этнокультурные факторы, влияющие на формирование математической речи у обучающихся основной школы. С учетом выявленных факторов оценены особенности процесса обучения учебному предмету «Математика» в 5-9 классах. Разработаны рекомендации для учителей математики, призванные содействовать формированию и развитию математической речи на русском языке.

Ключевые слова: народы Севера, государственный язык, официальный язык, этнокультурные факторы, математический язык, математическая речь.

На территории Российской Федерации русский язык носит статус государственного языка, является средством межнационального общения [7]. В Республике Саха (Якутия) принят второй государственный язык – язык саха. Эвенкийский, эвенский, юкагирский, долганский, чукотский языки признаются официальными языками в местах проживания этих народов и используются наравне с государственными языками [8]. Официальные языки республики изучаются в качестве учебного предмета в школах, в которых учатся дети коренной национальности. Изучение родного языка приобщает школьников к культуре, традициям своего народа, способствует сохранению языков коренных малочисленных народов Севера.

Язык представляет собой систему знаков, служащую средством человеческого общения, мышления и выражения [14]. А речь – это язык в действии [10], то есть

речь служит способом передачи мыслей с помощью языка [9]. В многоязычном обществе особую значимость имеет уровень владения устной и письменной речью на русском языке, так как он определяет качество коммуникативных и когнитивных процессов в различных сферах деятельности человека.

Математический язык является расширением естественного языка за счет символики и дополнительной лексики [5]. В узком смысле под математическим языком понимают систему математических символов [16], в широком смысле – систему, включающую средства родного языка, математическую терминологию, символику, графики, схемы и т.п. [13, с.11]. На уроках математики язык создает устную и письменную учебную среду [19]. Математическая речь позволяет школьникам применять математический язык для выражения своих мыслей. Система характеристик и качеств математической

речи обеспечивает её коммуникативное совершенство [6]. Математическая речь подчиняется правилам естественного языка, но при этом язык обучения математике в школе отличается от языка изучаемой математической теории: не имеет столь высокой степени формализации, но превышает по степени формализации естественный язык. В процессе обучения математике элементы естественного языка играют большую роль, чем в языке математической науки [12]. Язык обучения математике представляет собой «систему, компонентами которой являются некоторая область естественного языка, дидактического языка и средства логико-математического языка, с помощью которых осуществляется обучение математике в школе» [15].

Так как математический язык является сложным специализированным языком [17], в процессе обучения математике многие школьники испытывают языковые затруднения [18]. Актуальность данной проблемы подтверждают работы многих ученых, в которых отмечается, что уровень развития речи современных школьников (в том числе математической речи) постепенно понижается [3]. Для обучающихся, владеющих более чем одним языком (билингвов, полилингвов), в том числе детей коренных малочисленных народов Севера, проблема формирования и развития математической речи требует особого внимания.

Теоретико-методологической основой данного исследования являются научные исследования в области этнолингвистики, которая представляет собой направление в языкознании, изучающее язык в его отношении к культуре, взаимодействию языковых, этнокультурных и этнопсихологических факторов в функционировании и эволюции языка [1]. По мнению А.С. Герда предметом изучения этнолингвистики является «язык в его соотношении с этносом, место и роль языка в обществе» [4]. Применение этнолингвистического подхода можно увидеть в работах И.Г. Гердера, В. Гумбольдта, Ф. Боаса, Э. Сепира, Ж. Фрибур, М.И. Исаева, С.И. Брука, М.Н. Губогло, Э.Ю. Венецкая, В.А. Ачкасова, С.А. Бондаренко, О.М. Сичинава и т.д.

В рамках нашего исследования для нас представляет интерес понятие «этнолингвистический фактор». Разные авторы данный термин заменяют такими понятиями, как «язык в полиэтническом пространстве», «этнолингвистические процессы» (М.И. Исаев, С.И. Брук, М.Н. Губогло), «этнолингвистические проблемы» (Э.Ю. Венецкая), «этнолингвистическая мобилизация» (М.Н. Губогло, В.А. Ачкасов).

По мнению С.А. Бондаренко [2] этнолингвистический фактор связан с многовековыми традициями, многонациональным этническим составом стран, стремлением каждого народа сохранить свой язык и культуру. В связи

с этим этнолингвистический фактор является препятствием на пути интеграционных процессов в сфере образования.

Мы будем опираться на определение О.М. Сичинава, который под этнолингвистическим фактором понимает «совокупность определенных условий взаимодействия языка, культуры и национальной ментальности, при которых достигается структурное единство данных компонентов, направленное на гармоничное развитие общества» [11]. Понятие «этнолингвистический фактор» мы будем рассматривать как совокупность условий взаимодействия языка, этнокультуры, национальной ментальности, направленных на сбалансированное развитие математической речи обучающихся сельских школ.

Данное исследование было проведено с целью выявления этнокультурных факторов, влияющих на формирование письменной и устной математической речи на русском языке у обучающихся 5-9 классов сельских образовательных организаций, расположенных в местах проживания коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия).

В ходе исследования был применен эмпирический метод – анкетирование. Всего в исследовании принимали участие 44 респондента, из них – 27 обучающихся 5-9 классов, 8 учителей математики и 9 родителей из 4 общеобразовательных организаций Олекминского, Кобяйского, Нижнеколымского, Анабарского районов Республики Саха (Якутия).

Для отбора респондентов мы ориентировались на изучение языков коренных малочисленных народов Севера в школе: эвенский, эвенкийский, долганский, чукотский.

Был определен национальный состав респондентов и их родной язык: 9 обучающихся считают себя чукчами, 7 – эвены, 5 – долганы, 4 – эвенки. 2 школьника в графе национальности указали несколько вариантов одновременно, например, чукча, русский и саха; эвенк и саха. 6 обучающихся родным языком считают язык саха, 7 – эвенский язык, 5 – чукотский язык, 4 – русский язык, 2 – эвенкийский язык, 1 – долганский язык, 1 – эвенкийский язык и язык саха, 1 – эвенский язык и язык саха.

5 родителей – эвены, 1 родитель – саха, 3 родителя – долганы. У 5 из них родной язык – эвенский язык, у 3 родителей – язык саха, 1 родитель в качестве родного языка указал сразу язык саха и долганский язык.

Из ответов обучающихся мы поняли, что 93% из них являются членами полных семей, из которых 30% – полилингвальные семьи. У 37,5% детей национальность совпадает с национальностью матери, у столько же –

отца. 25% считают, что их национальность, отличается от национальности родителей, например, ребенок – эвенк, мать – саха, отец – русский.

Стоит также отметить, что половина учителей идентифицировали себя с представителями народа саха, 2 учителя – эвенки, 1 учитель – эвен, 1 учитель – долган. У 87,5% учителей родной язык соответствует их национальности, кроме 1 учителя, который является представителем народа саха, но родным языком считает русский язык.

Относительно уровня владения родным языком обучающимися и их родителями мы получили следующие сведения (таблица 1).

Таблица 1.

Уровень владения родным языком.

Уровень владения	Обучающиеся	Родители	Учителя
Свободно владеют.	12,50%	12,50%	37,50%
Понимают и говорят.	12,50%	12,50%	37,50%
Понимают, но не говорят.	37,50%	25%	25%
Не владеют.	12,50%	12,50%	0%
Затруднились ответить.	25%	37,50%	0%

Уровень владения русским языком у обучающихся и их родителей отобразим в таблице 2.

Таблица 2.

Уровень владения русским языком.

Уровень владения	Ученик	Родитель
Высокий	22%	40%
Выше среднего	19%	30%
Средний	49%	26%
Ниже среднего	10%	4%
Низкий	0%	0%

Половина учителей считает, что уровень владения родным языком влияет на успехи школьников в изучении математики на русском языке. 25% учителей, наоборот, указали, что не влияет, оставшиеся 25% не смогли ответить на данный вопрос.

Большая часть детей (58%) думают, что знание родного языка не влияет на то, как они выражают свои мысли на русском языке при обучении математике, 34% отвечают, что им родной язык помогает, 4% – мешает, 4% – затруднились ответить.

Мнения родителей о влиянии владения родным языком обучающимися на развитие их речи на русском языке разделились: 44,4% родителей говорят, что влияет положительно, 44,4% - не влияет, 11,2% – не ответили.

Уровень развития устной и письменной математической речи обучающихся учителя оценивают следующим образом: 75% учителей считают, что устная математическая речь сформирована на среднем уровне, 25% – низком. По мнению 62,5% учителей письменная речь школьников имеет средний уровень, 37,5% – низкий.

Устную и письменную математическую речь обучающихся 5-9 классов учителя характеризуют следующими коммуникативными качествами: правильная, точная, логичная, выразительная, богатая, чистая. По мнению учителей письменная математическая речь более точная и правильная, чем устная. Кроме того, только письменную речь учителя характеризуют как чистую, только устную речь как богатую. Устная речь в два раза логичнее, чем письменная. Обе формы речи выразительны в одинаковой степени.

На уроках математики (или во внеурочной деятельности) в качестве языка обучения половина учителей использует только русский язык; 37,5% – язык саха и русский язык, но больше русский язык; 12,5% – родной и русский языки, но больше русский язык.

В ходе анкетирования мы также установили, что больше половины учителей и обучающихся смешивают языки обучения математике (в рамках одного предложения, абзаца, текста).

Многие школьники считают, что использование понятий из окружающего мира (история, обычаи, традиции твоего народа, выдающиеся личности твоего села, названия озер, рек и др.) помогает выражать мысли на русском языке при обучении математике.

О положительном влиянии использования региональных, исторических и этнокультурных материалов на речемыслительную деятельность на русском языке указали 74% обучающиеся, 12% считают, что влияние является негативным, 14% – нейтральным.

Также 66,7% родителей считают, что на развитие речи на русском языке положительно влияет использование таких материалов, 22,2% указали, что никакого влияния нет, 11,1% – не ответили.

Оказалось, что 75% учителей иногда используют этнокультурные, исторические, краеведческие материалы при обучении математике в основном при решении текстовых задач, остальные 25% – не используют. При этом во внеурочной деятельности подобные материалы учителя используют чаще.

Мнение учителей по поводу необходимости для школ коренных малочисленных народов Севера специально разработанных учебных пособий по математике,

учитывающих языковые, этнокультурные особенности обучающихся распределились следующим образом: 50% учителей думают, что такие пособия нужны, 37,5% не видят в них необходимости, 12,5% затруднились высказать свое мнение по этому поводу.

Итак, результаты анкетирования среди обучающихся 5-9 классов, их родителей и учителей математики дают нам возможность сделать следующие выводы:

- В сельской местности Республики Саха (Якутия), где проживают представители коренных малочисленных народов Севера, сформирована полилингвальная учебная среда на родном, якутском и русском языках.
- Родной язык некоторых обучающихся отличается от языка этнической принадлежности. Некоторые дети указывают несколько языков в качестве родного языка.
- Государственные языки имеют огромное влияние: 22% школьников считает своим родным языком – язык саха, 15% – русский язык.
- Большая часть респондентов владеют родным языком в разной степени (свободно владеют; понимают речь других людей, могут говорить; понимают, но не говорят).
- Количество детей, у которых высокий (или выше среднего) уровень владения русским языком, преобладает среди детей, не владеющих родным языком. Уровень владения русским языком обучающимися, которые свободно владеют родным языком, находится на среднем уровне.
- Многие респонденты (обучающиеся, родители, учителя) отмечают пользу владения родным языком на развитие речи на русском языке.
- Половина учителей, участвовавших в анкетировании, являются представителями народа саха.
- Русский, родной и якутский языки используются в качестве языка обучения на уроках математики или во внеурочной деятельности. При этом учителя и обучающиеся смешивают языки обучения.
- Многие респонденты указали, что использование исторических, этнокультурных и региональных материалов при обучении математике помогает школьникам строить осмысленные высказывания на русском языке.

Таким образом, результаты проведенного исследования стали основой для разработки рекомендаций, которые будут направлены на повышение эффективности педагогической деятельности по формированию и развитию письменной и устной речи на русском языке у школьников при обучении математике в 5-9 классах сельских образовательных организаций, расположенных в местах проживания коренных малочисленных народов Севера. Таким образом, учителям математики рекомендуем комплекс мер, учитывающий особенности этнолингвистических факторов:

- мотивировать обучающихся к достижению не только предметных, но и языковых целей;
- учитывать уровень владения языками (родным, русским, якутским);
- требовать, чтобы ученики осознанно воспроизводили речевые действия, осознавали и точно отражали языковые явления, структуры и термины;
- целенаправленно оказывать языковую поддержку (при необходимости использовать родной язык обучающихся, а также язык саха; научить осознанно переключаться с одного языка на другой (не смешивать языки));
- применять приемы и методы билингвального обучения;
- использовать задания, которые составлены с учетом этнокультурных и языковых особенностей обучающихся, направлены на развитие устной и письменной математической речи (исторические, этнокультурные и краеведческие материалы; комплекс упражнений для развития коммуникативных качеств математической речи).

Проведенное исследование показало, что в условиях полилингвального образования существенна роль этнолингвистических факторов, влияющих на формирование и развитие устной и письменной математической речи на русском языке. Применение на уроках математики или во внеурочной деятельности разработанных рекомендаций будет способствовать не только развитию математической речи, но и речи в целом, а также качественному усвоению программы основной школы обучающимися сельских общеобразовательных школ, расположенных в местах проживания коренных малочисленных народов Севера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большая Российская энциклопедия: в 30 т. / научно-редакционный совет: председатель — Ю.С. Осипов и др. — М., 2004, 30 т.
2. Бондаренко С.А. Этнолингвистические проблемы формирования общего образовательного пространства Европейского Союза: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Бондаренко Сергей Александрович. — Рязань, 2009. — 206 с.
3. Великанов Ю.Б. Развитие речи учащихся на уроках математики / Ю.Б. Великанов // Методологические знания как основа развивающего обучения математике. — Н. Новгород, — 1995. — С. 81-90.
4. Герд А.С. Введение в этнолингвистику»: курс лекций и хрестоматия. 2-е изд., исправл. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. — 457 с.

5. Дорофеев Г.В. О некоторых особенностях реального языка математики // Математика в школе. — 1999. — №6. — С. 41-43.
6. Иванова Т.А., Горчаков А.С. Развитие математической речи школьников в процессе изучения определения понятий, теорем, правил // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/viewid=10814> (дата обращения: 20.09.2020).
7. Конституция Российской Федерации. [Электронный ресурс]: принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). // СПС «Консультант плюс». — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/.
8. О языках в Республике Саха (Якутия): Закон Республики Саха (Якутия) от 16.10.1992 № 1170-XII (с изм. и доп.). Доступ из справ. правовой системы «Гарант». Источник: <https://base.garant.ru/26701253/>
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. — 24-е изд., испр. — М.: Оникс, Мир и Образование, 2007. — 1200 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2000. — 712 с.
11. Сичинава О.М. Этнолингвистический фактор: основные терминологические и структуральные параметры. Вопросы теории и практики, Тамбов, 2017, 187-188 с.
12. Столяр А.А. Логические проблемы преподавания математики. Минск: Высшая школа, 1965. — 254 с.
13. Тесленко И.Ф. Научно-техническая революция и математика в школе. — Киев: Знание, 1973. — 31 с., с.11.
14. Философский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия. Гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. 1983.
15. Шармин Д.В. Формирование культуры математической речи учащихся в процессе обучения алгебре и началам анализа: Дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2005. — 209 с.
16. Шиханович Ю.А. введение в современную математику. Начальные понятия. — М.: Наука, 1965. — 376 с.
17. Gabler L., & Ufer S. (n.d.). Sprachliche Flexibilität von Grundvorstellungen zu Addition und Subtraktion – Eine Vorstudie zu einem Förderkonzept für die zweite Jahrgangsstufe. Journal für Mathematikdidaktik, under revision.
18. Maier H., & Schweiger F. (1999). Mathematik und Sprache: Zum Verstehen und Verwenden von Fachsprache im Mathematikunterricht. Wien: oebv + hpt.
19. Pimm D. (1987). Speaking mathematically: Communication in mathematics classrooms. Language, education, and society. London: Routledge.

© Спиридонова Наталья Ивановна (tashachen@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



г. Якутск

САМООЦЕНКА ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕРИОДА САМОИЗОЛЯЦИИ

SELF-ASSESSMENT OF STUDENTS' HEALTH IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING DURING THE PERIOD OF SELF-ISOLATION

**A. Starostina
A. Nikulin
I. Kustova**

Summary: The transition of students to distance learning during the period of self-isolation attracted close attention not only of the public, but also of teachers, in particular. Reduced motor activity, violations of the daily routine, nutrition, sleep and rest led to a deterioration in the physical and psychological health of students. As a result of the survey, having found out the self-assessment of students' health, we proposed methodological recommendations aimed at maintaining a health-preserving environment during the period of self-isolation.

Keywords: health, health care, healthy lifestyle, distance learning in the period of self-isolation.

Старостина Анна Владимировна

*К.п.н., доцент, Вологодский государственный университет
annastart1@mail.ru*

Никулин Александр Валентинович

*К.п.н., доцент, Вологодский государственный университет
nikulinav74@yandex.ru*

Кустова Ирина Александровна

*К.п.н., доцент, Вологодский государственный университет
kustovaia35@ya.ru*

Аннотация: Переход обучающихся на дистанционное обучение в период самоизоляции привлек пристальное внимание не только общественности, но и педагогов, в частности. Снижение двигательной активности, нарушения режима дня, питания, сна и отдыха повлекли за собой ухудшение физического и психологического здоровья обучающихся. В результате анкетирования, выяснив самооценку здоровья студентов, нами предложены методические рекомендации, направленные на поддержание здоровьесберегающей среды в период самоизоляции.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, здоровый образа жизни, дистанционное обучение в период самоизоляции.

Тема здоровьесбережения подрастающего поколения всегда будет актуальна, так как нации нужны образованные, воспитанные, культурные люди, а главное, здоровые. Современное образование готовит будущих специалистов в мире, полном огромного объема информации, а значит должно обеспечить им высокий уровень реального здоровья, вооружив необходимым багажом знаний, умений и навыков, необходимых для соблюдения здорового образа жизни.

Как известно, неблагоприятное влияние на физическое здоровье и качество жизни оказывает малоподвижный образ жизни и, как следствие, низкий уровень двигательной активности человека. В обращении ВОЗ указывается, что ограниченная свобода действий в условиях самоизоляции и дистанционного обучения также может вызвать дополнительный стресс и поставить под угрозу психическое здоровье студентов.

В связи со сложившейся ситуацией распространившегося коронавируса COVID-19 в стране, как известно, студентов в экстренном порядке перевели с очного на дистанционное обучение с ежедневным напоминанием соблюдать режим домашней самоизоляции. Спортивные фитнес-центры, площадки, стадионы перестали функционировать и закрылись. Улицы городов и населенные

пункты стали не многолюдны.

Соблюдая необходимые меры предосторожности от вирусного заражения, студенты вынуждены были сменить свой привычный образ жизни, значительную часть дня предоставляя учебной работе за компьютером в сидячем положении, сократить суточную двигательную активность, общение с друзьями и другими сокурсниками. Поддержание спортивной формы, уровня двигательной активности и здоровья студентов, в целом, в сложившейся ситуации обернулось реальной проблемой. Так как затянувшееся пребывание дома в течение длительного периода времени серьезно осложняло процесс сохранения здоровья обучающихся.

Цель исследования – изучить самооценку здоровья студентов в период дистанционного обучения и самоизоляции для повышения эффективности образовательного процесса. Задачи исследования: 1) выяснить условия дистанционного обучения студентов в сложившейся ситуации; 2) рассмотреть влияние дистанционного обучения в период самоизоляции на здоровье с помощью самооценки обучающихся; 3) проанализировать результаты исследования и разработать методические рекомендации здоровьесбережения студентов в период самоизоляции.

Необходимость изучения мнения студентов потребовала использования следующих методов исследования: теоретический анализ состояния проблемы, наблюдения, экспериментальная работа, обобщение авторского опыта работы, анкетирование.

В анкетировании приняли участие 152 обучающихся технических специальностей 1-4 курсов очной формы обучения Вологодского государственного университета, из которых 67,1% составляют девушки, 32,9% - юноши.

Анкета содержала вопросы о соблюдении студентами здорового образа жизни, влиянии на организм человека условий дистанционного обучения, самочувствии обучающихся и его изменениях в период самоизоляции.

Надо подчеркнуть, что быстрый переход от очной формы к дистанционному обучению студенты восприняли достаточно благосклонно и с пониманием. Проблемы стали проявляться позже.

Как выяснилось, техническая оснащенность данной формы обучения оставляла желать лучшего. Лишь 21,1% обучающихся имели дома компьютеры, 51,3% обучающихся использовали телефоны, 9,2% обучающихся не имели подобного оборудования вообще и 18,4% обучающихся были вынуждены приобрести какой-либо вид технических средств для обучения в домашних условиях.

Надо отметить, что работа на портале вуза и связь студент-преподаватель наладились не сразу из-за сбоя центров связи города, чрезмерной перегрузки техники университета и недостаточного объема сохранения информации и возможностей технических средств обучающихся. В дальнейшем, первая проблема была быстро устранена. Вторая - существует и по сей день. Многие студенты, находясь дома в отдаленных населенных пунктах, где сотовая связь и интернет отсутствовали или работали с перебоями, оставались недоступными для общения и длительное время отсутствовали в образовательном пространстве.

В режиме самоизоляции резко сократилась двигательная активность молодежи. Передвижения до университета, из аудитории в аудиторию, между зданиями и обратно домой прекратились. Лекционные занятия и выполнение домашних заданий в сидячем положении стали занимать большую часть дня студентов. Лишь 40,8% респондентов старались выполнять прежний суточный объем двигательной активности.

На вопрос анкеты «Сколько времени в день в среднем вы двигаетесь в условиях самоизоляции, включая пешие переходы, походы в магазины, занятия физкультурой, уборку дома и пр.?» 9,2% респондентов ответили

более 3 часов в день, 11,8% респондентов – менее 1 часа, остальные 79,1% респондентов – 2-3 часа в день.

Ответы респондентов на вопрос «Является ли ваша двигательная активность для вас достаточной?» следующие: положительные - у 36,8% респондентов; отрицательные - у 63,2% респондентов.

Негативная нагрузка на глаза, позвоночник, мышечную систему организма в сидячем положении за компьютером, особенно в работе на телефоне, значительно увеличилась. Составление схем, графиков, таблиц, текстовых заданий отнимает более длительный промежуток времени при работе с телефоном. Лишь 19,7% респондентов считали объем работы за компьютером в течение дня оптимальным. Остальные 80,3% респондентов – чрезмерным.

Наличие в интернете различных электронных библиотек, учебных сайтов, научных конференций, специальной литературы во многом облегчает поиск необходимой полезной информации, но их изучение, ранжирование, использование требует затраты большого количества времени в положении сидя за компьютером [3, с. 86].

Далее выяснилось, что на вопрос «Сколько времени вы проводите, используя различные гаджеты для дистанционного обучения?» респонденты отметили следующее. 1-2 часа в день - 9,2% респондентов, 3-4 часа в день - 17,1% респондентов, 5-6 часов в день – 25,0% респондентов, 8 часов и более - 15,8% респондентов, постоянно - 32,9% респондентов. Студенты выполняли большой объем учебных заданий, что требовало длительной затраты времени, тем самым получая чрезмерную нагрузку на глаза, позвоночник, мышечную и опорно-двигательную системы всего организма, нанося существенный вред своему здоровью.

В свою очередь, такая учебная работа повлекла за собой нарушение режима сна, отдыха, питания, всего привычного распорядка дня обучающихся. Так, 56,6% обучающихся считали, что их образ жизни в период самоизоляции претерпел незначительные перемены, а 43,4% обучающихся указывали на существенные изменения в режиме дня. В последствии, 86,8% обучающихся высказали недовольство и хотели бы вернуться как можно скорее к обычному образу жизни. Лишь 13,2% обучающихся полностью приспособились и комфортно себя чувствовали в условиях самоизоляции. При этом студенты (97,4%) были убеждены в том, что такой образ жизни оказывает большое отрицательное влияние на здоровье и лишь 2,6% студентов убеждены в обратном.

Анкетирование показало, что учебная нагрузка, занимающая большую часть дня, привела к нарушению

режима питания. Немногим более половины, 55,3% респондентов, уверяли, что продолжали своевременно и рационально питаться. Но 44,7% респондентов не успевали готовить и принимать пищу в положенный срок. 60,5% респондентов принимали пищу 2-3 раза в день, 30,3% респондентов – 4 раза в день, более 4 раз – 9,2% респондентов.

Студенты (31,6% респондентов) констатировали, что в результате неправильного питания их вес тела повысился за период самоизоляции. У 42,1% респондентов вес тела остался прежним, 26,3% респондентов не следили за своей массой тела и затруднялись с ответом.

В период самоизоляции 63,2% студентов испытывали психологический дискомфорт, который возникает в следствие недостатка общения с друзьями и сверстниками, необходимой смены домашней обстановки, привычного передвижения в общественных местах. Отмечено, что 43,4 % студентов были подвержены состоянию психологического неблагополучия. Лишь 36,8 % студентов не испытывали каких-либо изменений в своем психологическом состоянии. Также, 21,1 % студентов сохранили свою подверженность вредным привычкам.

По мнению респондентов, меньше половины 42,1 % обучающихся соблюдали режим сна и отдыха. 57,9% обучающихся нарушали данный фактор образа жизни и, как следствие, малая продолжительность сна отрицательно влияла на общую работоспособность и учебный настрой студентов. Тем самым вызывая вялость, сонливость и быструю утомляемость организма в течение дня. 38,2% обучающихся высказали неудовлетворенность тревожным и некрепким сном. У 23,7% обучающихся ночной сон занимал менее 7 часов. Беспорядочный сон испытывали 18,4% обучающихся.

В анкетах респонденты указали на неполноценный отдых (52,6% обучающихся). 47,4% обучающихся утверждали, что времени на оптимальный полноценный отдых недостаточно. Причем, активный отдых предпочитали 21,1% респондентов, пассивный – 5,2% респондентов и смешанный – 73,7% респондентов.

Как известно, систематические занятия физическими упражнениями повышают активность обменных процессов, поддерживают на высоком уровне механизмы, которые осуществляют в организме обмен веществ и энергии. У студентов, регулярно занимающихся физическими упражнениями, значительно повышается потенциал всех систем и органов, что благотворно влияет на его физическое развитие и здоровье в целом [2, с. 120].

В ходе исследования, мы выяснили, что лишь 42,8% студентов выполняли регулярно все задания преподавателя физической культуры, 26,8% студентов выполняли

не систематически и 30,4% студентов признались, что по тем или иным причинам не выполняли их вообще. Длительность занятий физической культурой составляла менее 1 часа у 42,1% студентов, 1 час – 39,5% студентов, 2 часа - 14,5% студентов и более 2-х часов - 3,9% студентов.

Отвечая на вопросы анкеты, 78,4% обучающихся утверждали, что справлялись с физической нагрузкой, заданной преподавателем, 21,6% обучающихся - не справлялись, так как занимались не регулярно и имели пропуски занятий.

Помимо дистанционной учебной работы по физической культуре в вузе, по утверждению обучающихся, 65,8% респондентов занимались самостоятельно какими-либо видами физических упражнений, 34,2% респондентов не утруждали себя подобными занятиями или не успевали в течение дня уделить время дополнительным физическим упражнениям.

По мнению студентов, 19,7% респондентов выполняли физкультминутки или физкультпаузы в течение рабочего дня, направленные на переключение деятельности, снятия утомления с глаз, мышц шеи и позвоночника. 48,7% студентов прибегали к таким занятиям эпизодически. И 31,6% студентов не использовали их в своей работе. Но почти все студенты убеждены, что очень важно для здоровья делать физкультперерывы (97,4%). Но есть и такие студенты, которые в них не нуждаются сознательно (2,6%).

Учитывая состояние здоровья в течение рабочего дня, студенты показали, что испытывали чрезмерную утомляемость глаз 35,5% респондентов, боль в коленях 19,7% респондентов, немела спина у 28,9% респондентов, головные боли испытывали 31,6% респондентов, переутомление всех частей тела - 53,9% респондентов. Лишь 11,8% обучающихся не имели жалоб и указывали на хорошее самочувствие.

Респонденты утверждали, что дистанционное обучение отрицательно влияет на здоровье (64,5%), не влияет – 27,6% респондентов. И пользу данного обучения обнаружили лишь 7,9% респондентов.

В общем, дистанционная форма обучения одобрялась 34,2% студентами. Высказались против нее 65,8% респондентов. 61,8% студентов считают период самоизоляции приемлемым для улучшения своего здоровья, а 32,2% респондентов убеждены в обратном.

В итоге, при выборе формы обучения, на данный момент, за дистанционную форму обучения высказались лишь 18,4% студентов, очную форму обучения предпочло большинство 81,6% студентов.

Таким образом, результаты анкетирования показали, что в условиях дистанционного обучения более остро обозначились проблемы здоровьесбережения, так как большую часть дня студенты проводили, сидя у компьютера, слушая лекции и справляясь с учебными заданиями, что привело к чрезмерной утомляемости и снижению общей работоспособности в конце дня. Студенты отмечали головные боли, усталость глаз и боли в спине, онемение нижних конечностей в результате долгой сидячей работы в однообразном положении тела.

Как показало исследование, претерпел изменения не в лучшую сторону режим дня, питания, сна и отдыха. Дефицит общения и отстраненность в социальном пространстве привели к отрицательным изменениям психологического здоровья обучающихся.

По мнению обучающихся, их уровень двигательной активности являлся недостаточным в период самоизоляции. Учебные задания по физической культуре выполнялись студентами не регулярно и не в полном объеме. Недостаток физической активности студенты пытались компенсировать самостоятельными физическими упражнениями, прогулками на свежем воздухе, уборкой квартиры. Но таких желающих оказалось лишь пятая часть от общего числа респондентов.

Видеоотчеты обучающихся на протяжении дистанционного обучения показали, что домашние условия у большинства респондентов не позволяют проводить занятия физической культурой в полном объеме и с достаточным разнообразием упражнений. Самый доступный спортивный инвентарь, такой как скакалка, гантели, гимнастические коврики и палка, не имели в наличии большинство студентов.

Следовательно, к факторам, оказывающим негативное воздействие на здоровье обучающихся, относятся: гиподинамия; стесненная поза, сидячее положение в течение длительного времени; утомление глаз, нагрузка на зрение; перегрузка позвоночника; стресс при обработке учебной информации.

По нашему мнению, важным аспектом формирования здоровьесберегающей среды дистанционного обучения является психологическая комфортность обучающихся. Она достигается созданием позитивной мотивации на работу, доброжелательным контекстом общения со стороны преподавателя в групповых и личных чатах, педагогической поддержкой в ситуациях возникновения трудностей в обучении, своевременной эмоциональной поддержкой обучающегося посредством обеспечения положительных эмоциональных взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса.

Для предупреждения снижения работоспособности,

развития переутомления, обязательными мероприятиями являются:

- обеспечение оптимальности светового и воздушно-теплого режимов в помещении;
- проведение проветривания комнаты, где находится рабочее место обучающегося, в перерывах между занятиями;
- проведение влажной уборки комнаты;
- выполнение утренней зарядки, самостоятельных физических упражнений в течение дня;
- осуществление дневной и вечерней прогулки на свежем воздухе;
- проведение гимнастики для глаз, физкультминуток (динамических пауз) в течение учебного занятия;
- проведение по окончании занятия физкультпауз в целях профилактики утомления глаз, шейного отдела, нарушения осанки и др.

В связи с выше сказанным возникает потребность в поиске новых средств для привлечения молодежи к самостоятельным занятиям физической культурой с целью предупреждения и профилактики различных недугов, возникающих в учебном процессе. Учитывая многолетний педагогический опыт, одним из наиболее эффективных и доступных средств поддержания здоровья студентов являются физкультпаузы в течение дня.

Физкультпауза – способ снятия усталости и напряжения в стрессовых ситуациях и больших эмоциональных перегрузках во время дистанционного учебного процесса. Мы представляем примерный комплекс упражнений для проведения физкультпауз в домашних условиях.

Примерный комплекс упражнений физкультпаузы.

- И.п. - сидя, поставить локти на стол, опереться лобной частью головы на ладони рук.
 - 1-6. – надавить головой на кисти рук, удерживая напряжение;
 - 7-8. – ослабить напряжение, оторвав голову от ладоней.
- И.п. - сидя, откинувшись на спинку стула, скрестить ладони на затылочной части головы.
 - 1-6. – наклон головы назад, преодолевая сопротивление кистей;
 - 7-8 – и.п.
- И.п. – сидя или о.с. Прикрыть веки, крепко зажмурить глаза, затем открыть.
- И.п. – сидя или о.с. Поднять глаза кверху, сделать ими круговые движения по часовой стрелке, затем против часовой стрелки.
- И.п. – сидя или о.с. Направить взгляд вверх, вниз, вправо, влево.
- И.п. - стойка, руки на поясе, спина прямая.
 - 1-2. - повернуть голову вправо, посмотреть на локоть

правой руки;

3-4. – и.п.;

5-6. – повернуть голову влево, посмотреть на локоть левой руки.

• И.п. – стойка, руки за головой, локти вперед.

1-2. – развести локти в стороны, прогнуться;

3-4. – и.п.

• И.п. – стойка, опереться руками на спинку стула.

1-3. – 3 наклона вперед, прогибаясь в поясничном отделе;

4. – и.п.

• И.п. – стойка, руки на поясе.

1. – полуприсед, руки вперед;

2. – и.п.

3. – присед, руки вперед;

4. – и.п.

• И.п. – стойка, руки на поясе.

1-3. – 3 наклона вперед, коснуться руками пола;

4. – и.п.

• И.п. – стойка, руки к плечам.

1-3. – 3 наклона вправо, руки вверх;

4. – и.п.;

5-7. – 3 наклона влево, руки вверх;

8. – и.п.

• И.п. – о.с.

1. – руки вверх, правую ногу назад на носок, прогнуться, посмотреть на руки;

2. – и.п.;

3. – руки вверх, левую ногу назад на носок, прогнуться, посмотреть на руки;

4. – и.п.

• И.п. – о.с. Подскоки с ноги на ногу.

Данный комплекс упражнений не требует большого пространства и достаточно прост для выполнения. 2-3

физкультпаузы в течение дня обеспечивают активный отдых, переключают внимание с одного вида деятельности на другой, помогают ликвидировать застойные явления в органах и системах, улучшают обменные процессы, способствуют повышению внимания и физической активности обучающихся.

Создание здоровой образовательной среды в период самоизоляции имеет огромное значение для роста работоспособности, устойчивого иммунитета и поддержание здоровья обучающихся, что повышает эффективность всего учебного процесса в целом. Сохранение и укрепление здоровья во многом зависит, прежде всего, от самого обучающегося и, конечно, педагогов высшей школы, призванных научить студентов использовать полученные знания в повседневной жизни.

Последовательное развитие потребности в систематических занятиях физическими упражнениями – одна из важных задач преподавателя физкультуры, которую необходимо решать с первых этапов приобщения студентов к физкультурной деятельности на основе содержательных мотивов занятий, сообщения знаний, необходимых для самостоятельного использования средств физического воспитания, развития активности, инициативности, самостоятельности [4, с. 162].

Для решения данной проблемы, следует учитывать индивидуальные возможности и предпочтения студентов в выборе вида физкультурно-оздоровительной деятельности, необходимо формировать у студентов осознанную потребность в физической культуре, здоровом образе жизни и сохранении собственного здоровья, использовать потенциал всех субъектов в образовательном пространстве вуза [1, с. 85]

ЛИТЕРАТУРА

1. Никулин А.В., Бушманова О.И., Старостина А.В. К вопросу изучения отношения студентов к занятиям физической культурой и спортом на примере Вологодского государственного университета // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2020. – № 2. – С. 81-85.
2. Старостина А.В. Изучение проблемы отношения студентов к физической культуре / А.В. Старостина // Актуальные вопросы образования в сфере физической культуры и спорта: сборник научных трудов. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Вологодский государственный университет – Вологда: ВоГУ, 2019. – Вып. 8. – С. 120-125.
3. Старостина А.В. Физическая активность в период дистанционного обучения студентов / А.В. Старостина, А.Э. Жданова // Физическое воспитание в условиях современного образовательного процесса: сб. материалов национальной науч.-практ. конф. – Шуя: Шуйский филиал ИвГУ, 2020. – С. 85-88.
4. Старостина А.В. Формирование ценностного отношения к здоровью студентов / А.В. Старостина // Физическое воспитание, спорт, физическая реабилитация и рекреация: проблемы и перспективы развития: материалы 5 Междунар. науч.-практ. конф.; Сиб. гос. аэрокосм. ун-т. – Красноярск, 2015. – С. 260-264.

© Старостина Анна Владимировна (annastart1@mail.ru), Никулин Александр Валентинович (nikulinav74@yandex.ru),

Кустова Ирина Александровна (kustovaia35@ya.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАЦИИ КАК КЛЮЧЕВОГО КОМПОНЕНТА ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ БАКАЛАВРОВ В ВУЗАХ КИТАЯ И РОССИИ

Сун Янань

аспирант, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск
ya.sun@narfu.ru

Лю Фэн

соискатель, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск
real.fengliu@gmail.com

Дружинина Мария Вячеславовна

Д.п.н., доцент, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск
m.druzhinina@narfu.ru

FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR CHINESE AND RUSSIAN STUDENTS AT UNIVERSITIES: A RESEARCH INTO FEATURES OF COMMUNICATION AS A KEY COMPONENT OF E-LEARNING

**Sun Yanan
Liu Feng
Druzhinina Maria**

Summary: Massive educational organizations are changing to implement online learning, as a result of which the need for studying and applying e-learning is increased dramatically. However, it is found that researches on specifics of communication in the electronic educational environment are insufficient. Therefore, the researching problem of this article is to reveal specifics of foreign languages for bachelors in E-learning at universities in China and Russia. The goal of the study is to improve bachelor students' FLT (Foreign Language Teaching) efficiency in e-learning at universities in China and Russia. This research is based on theoretical and empirical methods with comparative aspects. It is found that specifics of communication between subjects in educational processes should be treated as a key component among varied specifics of E-learning for bachelors at universities in China and Russia. Similarities and differences in features of communication between subjects of the educational process in China and Russia are illustrated. With reference to the obtained results, a number of recommendations for foreign language teachers were correspondingly given. In addition, several modern teaching tools are we enlisted as a part of practical recommendations for FLT in E-learning.

Keywords: specifics of communication; E-learning; comparative research; China and Russia; FLT (Foreign Language Teaching).

Аннотация: В связи с массовым переходом образовательных организаций на онлайн-обучение потребность в изучении и применении электронного обучения резко возрастает. Однако, нами обнаружена недостаточность изучения специфики коммуникации в электронной образовательной среде. Таким образом, актуализировалась исследуемая проблема исследования специфики электронного обучения иностранным языкам бакалавров в вузах Китая и России с целью повышения эффективности электронного обучения ИЯ (Иностранному Языку) бакалавров в вузах Китая и России. Исследование базируется на теоретических и эмпирических методах с сравнительно-сопоставительными аспектами. В работе утверждается, что специфику коммуникации между субъектами образовательного процесса следует рассматривать как ключевой компонент особенностей электронного обучения ИЯ бакалавров в вузах Китая и России. Нами также представлены сходства и отличия в особенностях коммуникации между субъектами образовательного процесса в Китае и России. В соответствии с полученным результатом составлен ряд рекомендаций для преподавателей ИЯ. Кроме того, изложен нами перечень современных средств как часть практических рекомендаций по электронному обучению ИЯ.

Ключевые слова: специфика коммуникации; электронное обучение; сравнительно-сопоставительный; Китай и Россия; обучение иностранным языкам.

Введение

Электронное обучение предоставляет инновационные и уникальные возможности для образования, в т.ч. профессионального. Онлайн-обучение, которое является одной из ключевых форм электронного обучения, стало широко использоваться в связи с массовым переходом образовательных организаций на дистанционные формы работы. Международные, государственные, общественные и личные потребности в изучении, сравнении и выяснении специфики электронного обучения также быстро возрастают. Одной из существенных инноваций XXI в. является акцент на ком-

паративистские, особенно на бинарные сопоставления процессов модернизации систем образования Китая и России [1]. Обучение иностранным языкам (ИЯ) выступает ключевым элементом в процессе модернизации и интернационализации систем всех стран, включая Китай и Россию. Таким образом, актуализировалась проблема исследования специфики электронного обучения иностранным языкам бакалавров в вузах Китая и России с целью повышения эффективности электронного обучения ИЯ бакалавров в вузах Китая и России.

В последнем десятилетии обращается большое внимание на управление учебным процессом (на английском

языке этот термин звучит как classroom management). На фоне стремительного развития электронного обучения проблема управления широко обсуждается. П.Е. Уильямс (P.E. Williams), изучив задачи и роль преподавателей в электронном обучении в высших учебных заведениях, определил ряд их компетенций. По результатам его исследования компетенции преподавателей заключаются в четырех основных категориях: коммуникация и интеракция, использование ИКТ (Информационно-коммуникационные технологии), изучение и преподавание, менеджмент и администрация. П.Е. Уильямс также отмечает, что социальные и коммуникативные навыки играют ключевую роль и доминируют в первой десятке общих образовательных компетенций [2].

Ученые И. Альварес (I. Alvarez), Т. Гуаш (T. Guasch) и А. Эспаса (A. Espasa) также конкретизировали ряд компетенций, например, умение оценивать успеваемость студентов в электронном контексте; переводить традиционный контент в онлайн-контент с занятиями интерактивного характера для студентов; создавать онлайн интерактивное обучающее содержание и т.д. [3]. Кроме этих указанных компетенций, исследователи определили четыре ведущие функции роли преподавателей, включая планирование, проектирование, социальная функция и преподавание [там же]. По мнению этих исследователей особенно необходимо улучшение коммуникации между преподавателями и студентами, а также владение способами преодоления трудностей коммуникации как между преподавателями и студентами, так и самими студентами [там же]. Наряду с этим, И. Альварес и ее коллеги утверждают, что в образовательной практике преподавателям ИЯ часто необходимо уметь общаться и взаимодействовать с другими преподавателями и специалистами.

В процессе изучения научной литературы мы установили, что коммуникация в обучении, в т.ч. электронном обучении ИЯ бакалавров в вузах Китая и России, играет ключевую роль. Однако, нами также обнаружено, что внимание исследователей к данной проблеме недостаточно. Исследования, в которых обсуждаются цель, содержание, методы, средства, формы электронного обучения, затрагивают эту проблему довольно часто, но рассматривают ее не в полной мере. В некоторых случаях упоминается о проблеме, связанной с общением со студентами и преподавателями, но редко изучается специфика коммуникации в электронной образовательной среде. Например, в работе А.Г. Ковалевой [26] проведено сравнение между традиционным и электронным обучением, но не исследованы коммуникативные особенности обеих сред. В работе, связанной с интерактивным обучением, А.В. Обсков теоретически обсуждал общие проблемы при использовании коммуникативного подхода к обучению разным предметам, в т.ч. ИЯ [4]. Но,

не было изложено исследователем особенности коммуникации в электронной образовательной среде и способы решения проблемы коммуникации [4; 5].

Следует особо подчеркнуть, что сущность понятия «технология», особенно образовательных технологий, заключается в коммуникации [6]. Также необходимо указать, что коммуникативные компетенции у обучающихся в университетском языковом образовании выступают одними из ключевых [7; 8; 9; 10]. Наряду с этим, отметим, что коммуникативный подход является одним из ведущих подходов к обучению ИЯ в современном университетском образовании [10; 11; 12; 13].

Исходя из изложенного, мы констатируем, что в процесс решения проблемы изучения специфики электронного обучения ИЯ бакалавров в Китае и России следует включать изучение проблемы коммуникации между субъектами образовательного процесса в качестве ключевого компонента.

Особенность мотивации студентов к изучению ИЯ [14; 15], срок, сложность и объем самостоятельной работы студентов [16; 17], уровень автономии студентов [18; 19], состояние инфраструктуры ИКТ [20, с. 28], уровень цифровой грамотности и готовности преподавателей и студентов к электронному обучению [там же, с. 132–135], развитие образовательной мобильности [21], содержание языковой политики в вузе или стране [22], «согласование целей, содержания, организации и оснащения курса обучения между ответственными за конкретный курс обучения, деканами, представителями комиссий по образованию и координации» [23, с. 56] и др. могут быть другими компонентами в исследовании специфики электронного обучения ИЯ бакалавров в Китае и России. Однако, следует признать, что в рамках одной статьи, анализ всех компонентов не представляется возможным. Таким образом, в данной работе мы рассматриваем особенности коммуникации между субъектами образовательного процесса как ключевого компонента электронного обучения ИЯ бакалавров в вузах Китая и России.

Методология (материалы и метод исследования)

В работе известного ученого Б.Л. Вульфсона указано, что информация из различных первоисточников (в нашем случае это анкетирование) дополняет понимание, полученное на основе изучения научных трудов [24, с. 126]. Вопросы, отобранные и проанализированные согласно данным анкеты из исследования, изложенного в диссертации одного из соавторов данной статьи¹, составлены на английском и русском языках. Эти вопросы фокусируются на методах преодоления трудностей коммуникации (14 вопросов) и изучении отношения субъек-

1 Liu F. Classroom management and motivation in EFL classes in China and Russia. Master dissertation. Arkhangelsk. – 2016. – 78 p.

тов к коммуникативному обучению (6 вопросов). Следует отметить, что в анкете была использована 5-балльная шкала Лайкерта, а именно: от 1 (неважно) до 5 (очень важно).

Вопросы о методах коммуникации представлены как следующие:

1. Demonstrate friendly and respectful attitude to students (демонстрирование дружелюбного и уважительного отношения к студентам).
2. Have informal talks with students during break (неформальное общение со студентами на перерыве).
3. Show enthusiasm for the subject (демонстрирование интереса к предмету).
4. Empathize students' capability of answering (учет способности студентов).
5. Propose English names for students (использование английских имен).
6. Make no language mistakes (обучение без языковых ошибок).
7. Establish a set of goals and academic expectations and make them clear to students at the beginning of a term (постановка целей и выяснение академических ожиданий в начале семестра).
8. Plan and improvise questions well (сдача тщательно подготовленных и импровизированных вопросов).
9. Use the Socratic method (questioning and discussions) (проведение сократических диалогов).
10. Promptly and relevantly share associated life experience in Chinese (Russian) with students (спонтанно делиться со студентами актуальным жизненным опытом на китайском / русском языке).
11. Promptly and relevantly share associated life experience in English with students (спонтанно и адекватно делиться со студентами актуальным жизненным опытом на английском языке).
12. Create tasks that are challenging and interesting (создание интересных и полезных задач).
13. Inject information from diverse sources (e.g. textbooks, research articles, multimedia, Internet) (использование разнообразной образовательной информации).
14. Organize cultural activities, like Halloween, Thanksgiving day (организация внеклассных мероприятий).

Вопросы об отношении к коммуникативному обучению представлены в следующей форме:

1. Enhance the process of discussion between students during class (значимость общения между студентами).
2. Stimulate students to express their own opinions (стимулирование студентов к выражению собственного мнения).

3. Create communicative or interactive activities intended for cooperative learning (pair and group work, projects, etc.) (создание коммуникативных или интерактивных действий, предназначенных для совместного обучения в парах, группах и проектной работе).
4. Teach language issues (grammar and vocabulary) in separate lessons with much focus on formal features and drilling exercises (обучение грамматике и лексике путем тренировочных упражнений).
5. Ensure active participation of all students during the lesson (обеспечение активного участия всех студентов на занятии).
6. Lecture at length on particular topics with the demand for students' attention (длинная лекция по конкретным темам с привлечением внимания студентов).

Анкетирование было создано и проведено на английском языке в двух вузах: Китайском Университете Иностранных Дел (China Foreign Affairs University, CFAU) в Пекине (Китай) и Северном (Арктическом) Федеральном университете имени М.В. Ломоносова (САФУ) в Архангельске (Россия). Студенты обучались на первом курсе по специальности «лингвистика». Опрос проводился в четырех группах из обоих университетов. Все преподаватели обучения английскому языку заполняли анкеты. Культурные особенности образовательных учреждений Китая и России учитывались при опросе и позволили получить: 84 ответа студентов из Китая (4 группы) и 10 ответов от их преподавателей в CFAU; 32 ответа студента из России (4 группы) и 3 ответа от преподавателей САФУ.

В разработке данных был использован метод –Квартили (Three quartiles, Q1, Q2 и Q3). Цель применения данного метода состоит в определении существования отличия между ответами на каждый вопрос респондентами из Китая и России. Первый квартиль (Q1) определяется как среднее число между наименьшим числом и медианой набора данных. Второй квартиль (Q2) – это медиана данных. Третий квартиль (Q3) – это среднее значение между медианой и наибольшим значением в наборе данных. В нашем исследовании определено, что если разница в баллах по каждому пункту между респондентами меньше, чем Q1 или больше, чем Q3, то разница по этому пункту является значительной. Число наших статистических данных является четным.

Цель применения U-критерия Манна-Уитни согласно полученным статистическим данным, заключается в том, чтобы определить значительно ли отличие мнений респондентов о двух фокусированных аспектах. Таким образом, мы сравнивали расчет значения U с критическим значением U (U0). Также определим нулевую гипотезу (P0) следующим образом: исследуемые аспекты не воспринимаются в отношении друг друга по-разному с точки зрения статистического распределения. Альтер-

нативная гипотеза является противоположной. Для расчета уровень значимости определяется как 0,05, а гипотеза является двусторонней.

Результаты исследования

В соответствии с полученными статистическими данными, обнаружены три наиболее благоприятных метода преодоления трудностей коммуникации среди преподавателей из Китая в порядке возрастания – это учет способности студентов, постановка целей и академических ожиданий в начале семестра и демонстрация дружелюбного и уважительного отношения к студентам; три наименее благоприятных метода преодоления трудностей коммуникации среди преподавателей из Китая в порядке возрастания – это использование английских имен, организация внеклассных мероприятий, а также спонтанное деление актуальным жизненным опытом со студентами на английском языке. Далее, отметим, что среди преподавателей из России три наиболее благоприятных метода преодоления трудностей коммуникации в порядке возрастания – это демонстрация энтузиазма по предмету, постановка целей и академических ожиданий в начале семестра, создание интересных и полезных задач, а три наименее благоприятных метода преодоления трудностей коммуникации в порядке возрастания – это неформальное общение со студентами на перерыве, использование английских имен, проведение сократических (философских) диалогов. В связи с этими результатами заметна значительная разница в предпочтениях между преподавателями обеих стран.

Методы «Квартили» и «U-критерий Манна-Уитни» позволяют глубже наблюдать отличия и сходства тех или иных явлений. В следующих рисунках отражены результаты проведенного сравнения.

На рисунке 1 (см. Рисунок 1) показаны отличия в мнениях о методах преодоления трудностей коммуникации всех преподавателей. Согласно полученным результатам, выяснилось, что преподаватели из Китая дали более высокие баллы следующим методам: неформальное общение со студентами на перерыве (2-ой пункт), учет способностей студентов (4-ый пункт) и использование сократических диалогов (10-ый пункт). Преподаватели из России оценили выше следующие методы: обучение без языковых ошибок (6-ой пункт), организация внеклассных мероприятий (14-ый пункт). Таким образом, мы считаем, что, несмотря на разницу в порядке предпочтительных методов, в целом мнения преподавателей Китая и России отличаются незначительно, что соответствует результату анализа U-критерия Манна-Уитни. На основе результатов, отображенных на рисунке 2 (см. Рисунок 2), сделан вывод, что все преподаватели позитивно относятся к коммуникативному обучению. Согласно полученным ответам по первому вопросу (значимость общения между студентами), преподаватели из Китая дали

более высокие баллы, чем преподаватели из России. И, наоборот, значимость грамматических упражнений (4-ый пункт) была оценена преподавателями из России выше, чем преподавателями из Китая. На основе анализа U-критерия Манна-Уитни мнение преподавателей из обеих стран в данном аспекте отличается незначительно.

Для того, чтобы выяснить особенности коммуникации субъектов в Китае и России, мы проанализировали мнения преподавателей и студентов, учитывая, что мнение студентов в современном образовании оценивается очень высоко [25]. Более того, следует отметить, что метод эффективен в одной культуре и возможно недостаточно эффективен в другой культуре. В связи с этим, результаты по сравнению методов преодоления трудностей коммуникации отражены на следующих рисунках (см. Рисунок 3, Рисунок 4).

На основе анализа полученных данных, мы пришли к таким выводам:

1. между респондентами из Китая больше отличий, чем между респондентами из России. Это показывает, что студенты из России в большей степени ценят преподавательские методы преодоления трудностей коммуникации, чем студенты из Китая;
2. по анализу пятого показателя у студентов из обеих стран имеется одинаковое мнение об использовании английских имен. Однако, преподаватели из обеих стран дали более низкую оценку этому методу, чем студенты;
3. на основе анализа, отображенного на рисунке 3, студенты из Китая ожидают больше таких интересных моментов на уроках, как рассказы личного опыта преподавателя на китайском языке (10-ый показатель) и внеклассные мероприятия (14-ый показатель). Преподаватели из Китая отмечают эти моменты меньше;
4. на рисунке 4 показано, что студенты из России в большей степени ожидают сократические диалоги (10-ый показатель), чем их преподаватели. Если провести сравнение ответов студентов из России на десятый вопрос с ответами студентов из Китая, то студенты из России предпочитают общение с преподавателями на английском языке. Это показывает высокую внутреннюю мотивацию у студентов из России к изучению ИЯ;
5. преподаватели из Китая ожидают улучшение коммуникации в основном путем учета способностей студентов (4-ый показатель), сдачи тщательно подготовленных и импровизированных вопросов (8-ой показатель), а также путем использования сократических диалогов (10-ый показатель). Студенты из Китая проявили менее выраженное желание улучшить коммуникацию описанными выше путями;
6. преподаватели из России считают, что постановка



Рис. 1. Сравнение мнений преподавателей из обеих стран



Рис. 2. Сравнение мнений преподавателей из обеих стран



Рис. 3. Сравнение мнений преподавателей и студентов из Китая

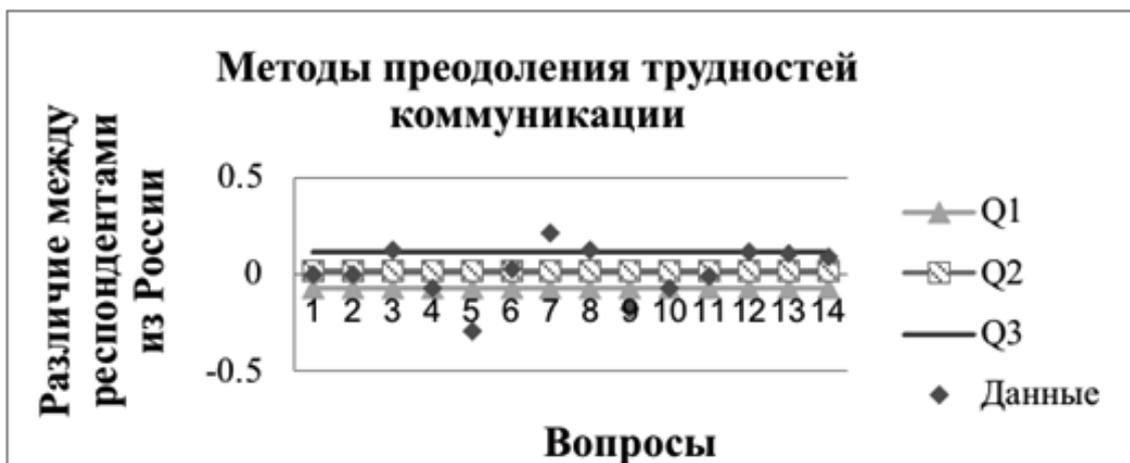


Рис. 4. Сравнение мнений преподавателей и студентов из России



Рис. 5. Сравнение мнений преподавателей и студентов из Китая



Рис. 6. Сравнение мнений преподавателей и студентов из России

целей и академических ожиданий в начале семестра более важна для успеха дальнейшей коммуникации (8-ой показатель), это не в полной мере совпадает с мнением студентов из России;

- по результату метода U-критерия Манна-Уитни установлено, что в целом мнение респондентов из обеих групп отличается незначительно.

На рисунках (см. Рисунок 5, Рисунок 6) представлены различия в отношении респондентов из обеих стран к коммуникативному обучению.

На основе анализа полученных данных установлено, что:

- в целом в ответах респондентов из обеих стран имеется большое сходство. Также согласно методу U-критерием Манна-Уитни, между ответами от студентов и преподавателей обеих стран не зафиксирована значительная разница;
- отношение респондентов обеих стран к четвертому и пятому вопросам о значимости грамматических упражнений (4-ый показатель) и активного участия студентов в дискуссиях (5-ый показатель) имеет общие черты. Нами выявлено, что обучающиеся желают использовать коммуникативный

подход к обучению сильнее, чем их преподаватели. В ответах преподавателей на пятый вопрос зафиксировано сильное желание активного участия всех студентов в коммуникации;

- отношение всех респондентов к коммуникативному обучению является положительным.

Таким образом, резюмируя изложенное, отметим, что:

- специфика коммуникации между субъектами образовательного процесса представлена в двух аспектах особенностей коммуникации, включая методы преодоления трудностей коммуникации и отношение к коммуникативному обучению путем изучения трех ракурсов сравнения, а именно путем сравнения мнений преподавателей из обеих стран, преподавателей и студентов из Китая, преподавателей и студентов из России;
- отношение всех респондентов, особенно студентов к коммуникативному обучению положительно. То есть, коммуникативное обучение играет ведущую роль в обеих странах;
- у всех преподавателей выявлены отличительные предпочтения в выборах методов преодоления трудностей коммуникации на уроках ИЯ. Однако,

Современные средства обучения иностранному языку (ИЯ) (*Foreign Language Teaching*)

Наименование средств	Основная функция	Бесплатно / платно	Система
Словарь современного английского языка Лонгмана	Словарь с возможностью оценить произношение каждого слова из словарей баллами	частично бесплатно	IOS, Андроид
Люлишуо	Программа организации игровой деятельности с целью изучения английского языка	бесплатно	IOS, Андроид, ПК
Пигай	Программа автоматической оценки сочинений студентов на ИЯ в баллах с указанием рекомендаций обучающимся	бесплатно	IOS, Андроид, ПК
Байсицжань, Мемрайз, Дуолинго	Инструмент, персонализированный для изучения слов с использованием геймификации	бесплатно	IOS, Андроид, ПК
Клэвербот, Эвибот	Общение с ботом на разных языках	бесплатно	IOS, Андроид, ПК
МООК платформы	Открытые онлайн обучающие курсы по разным учебным дисциплинам на разных языках, большинство из которых на английском языке.	частично бесплатно	IOS, Андроид, ПК
Хеллоток, Тандем	Общение с людьми, интересующихся изучением ИЯ	бесплатно	IOS, Андроид, ПК
Дуолинго, Каучсерфинг	Офлайн местное мероприятие и личная встреча с носителем языка	частично бесплатно	IOS, Андроид, ПК
Итоки, Дуолинго, Чайнизпод, МООК платформы, Ютуб и т.д.	Открытые форумы для изучения ИЯ	бесплатно	IOS, Андроид, ПК
Кахоот	Инструмент для создания интерактивных учебных опросов, викторин и тестов	бесплатно	IOS, Андроид, ПК
Камбли	Общение с носителем языка по гибкому режиму	платно	IOS, Андроид, ПК
Go Correct – Big Languages	Общение и корректировка от квалификационного учителя английского языка	частично бесплатно	IOS, Андроид, ПК
Skribbl	Интерактивная и игровая форма обучения ИЯ	бесплатно	IOS, Андроид, ПК

в соответствии с результатом анализа U-критерия Манна-Уитни, установлено, что мнение преподавателей из Китая и России в целом отличается незначительно;

4. в целом особенности коммуникации субъектов образовательного процесса между Китаем и Россией демонстрируют больше общих черт, чем отличных.

Заключение

В данной статье обосновано, что в специфику электронного обучения ИЯ бакалавров в Китае и России включается проблема коммуникации между субъектами образовательного процесса в качестве ключевого компонента. Рекомендации преподавателям обеих стран в основном базируются на мнении студентов и на отличном мнении российских и китайских коллег. Согласно полученным результатам сравнительно-сопоставительного анализа специфики коммуникации между субъектами образовательного процесса, мы пришли к выводу, что электронное обучение ИЯ бакалавров в вузах Китая будет эффективнее, если преподаватели будут предлагать коммуникативные методы обучения, нетрадиционные формы работы над грамматикой и лексикой,

организовывать внеаудиторные мероприятия, неформально общаться со студентами и др. Для электронного обучения ИЯ бакалавров в вузах России мы рекомендуем уменьшить количество упражнений по грамматике, чаще использовать коммуникативные типы заданий, например, выразить свое мнение или отношение к новому тренду и давать оценку эссе и других творческих работ друг друга, а также интегрировать в обучение когнитивные задания, например, в стиле сократических обсуждений различных проблем.

Отметим, что активное применение современных средств в электронном обучении в вузах Китая и России является неотъемлемой частью технологий электронного обучения, в т.ч. технологий электронного обучения ИЯ. С этой целью представим ряд современных средств как часть практических рекомендаций по электронному обучению ИЯ (см. Таблица 1).

Также подчеркнем, что современные обучающие средства непрерывно обновляются, поэтому в процессе их внедрения следует обратить внимание на технологии электронного обучения ИЯ, которые дают возможность решения проблем в языковом образовании в современных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисенков В.П. Сотрудничество ученых России и Китая продолжается // Педагогика. – 2019. № 83(12). – С. 109–116. URL: <http://www.pedagogika-rao.ru/journals/2019/12/>
2. Williams P.E. Roles and competences for distance education programs in higher institutions // The American Journal of Distance Education. – 2000. № 17(1). – P. 45–57. URL: <https://www.learntechlib.org/p/97196/>
3. Alvarez I. University teacher roles and competencies in online learning environments: a theoretical analysis of teaching and learning practices // European Journal of Teacher Education. – 2009. № 32(3). – P. 321–336. DOI: 10.1080/02619760802624104
4. Обсков А.В. К проблеме организации интерактивного обучения иностранному языку в вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. № 11(126). – С. 120–124. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-organizatsii-interaktivnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vuze>
5. Обсков А.В., Глухий Я.А. Использование интерактивного обучения иностранному языку в высших учебных заведениях // Современные проблемы науки и образования. – 2014. № 3. – С. 1–8. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13555>
6. Liu F., Zashikhina I.M., Druzhinina M.V., Sun Y. On the Essence of Technology (the Case of Collaboration between Chinese and Russian Enterprises) // Proceeding of IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. – 2019. № 483(1). – P. 1–7. DOI: 10.1088/1757-899X/483/1/012095
7. Антонян М.А. Устранение пробелов в знаниях как условие повышения качества иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза // Педагогика. – 2019. № 9. – С. 87–95. URL: <http://www.pedagogika-rao.ru/journals/2019/09/>
8. Lee C.P. Shaping the vision for service-learning in language education // Foreign Language Annals. – 2018. № 51(1). – P. 169–184. DOI: 10.1111/flan.12329
9. Meiramova S., Akyibaeva A., Shaibakova D. Profession-oriented language learning in multilingual education perspectives // Proceeding of the 7th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN). – Spain: Barcelona, 2015. – С. 2382–2388. URL: https://www.researchgate.net/publication/287196133_professionoriented_language_learning_in_multilingual_education_perspectives
10. Niyazova A.Y., Mussagozhina K., Kabdenova A.B., Lukpanova A.E., Kozhakanova M.T., Meiramova S. Modeling learning situations of verbal communication in professionally oriented teaching English for students in the sphere of transport logistics // XLinguae. – 2018. № 11(2). – P. 190–205. DOI: 10.18355/XL.2018.11.02.15
11. Дружинина М.В. Формирование языковой образовательной политики университета как фактора обеспечения качества профессиональной подготовки современных специалистов: монография. – Архангельск: Поморский университет, 2007. – 471 с.
12. Li F., Ge L., Wang J., Liu F. Applied Participatory Learning for teaching Nuclear Majored Students Professional English in China // Integration of Education. – 2019. № 23(2). – P. 182–195. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902
13. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Pearson Education ESL / Handbook. – London: Person Education Limited, 2001. – 370 p. URL: https://www.academia.edu/23486893/the_practice_of_english_language_Jeremy_Harmer
14. Гедиева Е.Б., Боташева З.Х. Мотивация студента: психолого-правовой анализ // Педагогика. – 2019. № 83(11). – С. 103–107. URL: <http://www.pedagogika-rao.ru/journals/2019/11/>
15. Liu F., Druzhinina M.V. Motivation for English as a Foreign Language learning in China and Russia // World of Science. Pedagogy and psychology. – 2018. № 6(6). – P. 1–8. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/34PDMN618.pdf>
16. Юсупова Г.А. Формирование социально-психологической компетентности студентов на занятиях по изучению китайского языка // III Российско-Китайской конференции «Двухстороннее научно-образовательное сотрудничество вузов России и Китая»: материалы. – Москва, 2009. – С. 57–68. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21740925>
17. Сарсекеева Ж.Е., Жекибаева Б.А., Жукенова Г.Б., Сарсекеева Н.Е., Маженова Р.Б. Взаимосвязи между уровнями сформированности умений самостоятельной работы студентов и их успеваемостью по педагогике // Science for Education Today. – 2019. № 9(6). – С. 7–18. DOI: 10.15293/2658-6762.1906.01
18. Насонова Е.А. Автономное обучение: парадигма языкового образования // Высшее образование в России. – 2007. № 2. – С. 113–115. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtonomnoe-obuchenie-paradigma-yazykovogo-obrazovaniya>
19. Хонамри Ф., Азизи М., Кралик Р. Использование интерактивного электронного перевернутого обучения для улучшения критического чтения студентов // Science for Education Today. – 2020. № 10(1). – С. 25–42. URL: <http://sciforedu.ru/article/4327>
20. Бадарч Д. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография. – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с. URL: <https://obuchalka.org/2017121798035/informacionnie-i-kommunikacionnie-tehnologii-v-obrazovanii-monografiya-badarch-dendev-2013.html>
21. Snegurenko A.P. Using E-Learning Tools to Enhance Students Mathematicians' Competences in the Context of International Academic Mobility Programmes // Integration of Education. – 2019. № 23(1). – P. 8–22. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.008-022
22. Дружинина М.В. Языковое образование: отношение университетского и внеуниверситетского сообщества // Высшее образование в России. – 2007. № 5. – С. 60–64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-obrazovanie-spetsialista-otnoshenie-universitetskogo-i-vneuniversitetskogo-soobschestva>
23. Агафонова Л.И., Дружинина М.В., Евшова И.В., Комарова Ю.А., Невзорова А.В., Соколова М.Л., Суслонина С.А. Современное языковое образование в системе «бакалавриат – магистратура – аспирантура». Монография. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – 227 с. URL: <https://rucont.ru/efd/175353>

24. Wolhuter C, Popov N., Leutwyler B., Ermenc K.S. Comparative Education at Universities World Wide. Third Expanded edition. Handbook. – Sofia: Investpress, 2013. – 416 p. URL: https://www.researchgate.net/profile/Bruno_Leutwyler/publication/302273706_Comparative_Education_at_Universities_World_Wide_Third_Expanded_Edition/links/572f3eca08ae74415190465b/Comparative-Education-at-Universities-World-Wide-Third-Expanded-Edition.pdf
25. Li Y. Quality Assurance in Chinese Higher Education // Research in Comparative & International Education. – 2010. № 5(1). – P. 58–76. DOI: 10.2304/rcie.2010.5.1.58
26. Ковалева А.Г. Обучение иностранному языку студентов радиотехнических направлений подготовки на основе мультимедийных трансформаций. Екатеринбург. – 2016. – 220 с. URL: <https://www.disserscat.com/content/obuchenie-inostrannomu-yazyku-studentov-radiotekhnicheskikh-napravlenii-podgotovki-na-osnove>

© Сун Янань (ya.sun@narfu.ru), Лю Фэн (real.fengliu@gmail.com), Дружинина Мария Вячеславовна (m.druzhinina@narfu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова

ЗНАЧЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТА В ПРЕПОДАВАНИИ ОБЩЕЙ ХИМИИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

THE IMPORTANCE OF EXPERIMENT IN TEACHING GENERAL CHEMISTRY IN A MEDICAL UNIVERSITY

**I. Sychev
M. Aronova
A. Tararyshkin
T. Kolosova**

Summary: The article examines the importance of a chemical experiment in the study of the subject General chemistry by first-year students. The ways of organizing an effective educational experiment in the subject of General Chemistry for the preparation of medical specialists are proposed. The ways of managing the process of forming professional and general educational competencies of future doctors are shown in the framework of laboratory and practical exercises, demonstration experiments and research experiment.

Keywords: medical university, General chemistry, chemical experiment, educational experiment, laboratory work, subject integration, first-year students.

Сычев Игорь Анатольевич

*Д.б.н., доцент, Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова
i.sytchev@rzgmu.ru*

Аронова Мария Александровна

*К.п.н., старший преподаватель, Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова
mariia.aronova@mail.ru*

Тарарышкин Александр Петрович

*К.м.н., доцент, Рязанский государственный медицинский университет им. академика И.П. Павлова
alextarar2017@mail.ru*

Колосова Татьяна Юльевна

*К.х.н., доцент, Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова;
tkkolosova@gmail.com*

Аннотация: В статье рассматривается значение химического эксперимента при изучении студентами первых курсов дисциплины Общая химия. Предложены способы организации эффективного учебного эксперимента в курсе Общей химии при подготовке специалистов медицинского профиля. Показаны способы управления процессом формирования профессиональных и общеобразовательных компетенций будущих врачей в рамках реализации лабораторно-практических занятий, демонстрационных опытов и научно-исследовательского эксперимента.

Ключевые слова: медицинский ВУЗ, Общая химия, химический эксперимент, учебный эксперимент, лабораторные работы, интеграция дисциплин, студенты-первокурсники.

Дисциплина Общая химия, в соответствии с действующим образовательным стандартом, изучается студентами медицинских ВУЗов в первом семестре. В качестве одной из базовых вузовских дисциплин она знакомит первокурсников с требованиями высшей школы, создает условия для полноценного восприятия учебной программы и помогает минимизировать стрессовую составляющую новых реалий образовательного процесса. Курс Общей химии формирует базовые химические, химико-биологические, медицинские знания и готовит студентов к последующему обучению специальным дисциплинам (Физиология, Биологическая химия, Анатомия, Гистология) и к дальнейшей профессиональной деятельности.

В ходе учебного процесса преподаватели и студенты сталкиваются с целым рядом проблем. Во-первых, это недостаточность школьного теоретического уровня подготовки студентов первых курсов для изучения таких тем, как Буферные растворы, Окислительно-восстановитель-

ные процессы, Основы химической кинетики и термодинамики, Элементы количественного анализа. Во-вторых, количество лекционных и лабораторно-практических часов, в объёме которых необходимо изложить ряд тем, тесно интегрированных с курсами Биоорганической химии, Биохимии, Физики, Физиологии, Патологической физиологии, явно недостаточно, чтобы сформировать у студента необходимые знания, умения и навыки.

В-третьих, большинство первокурсников не обладают даже базовым уровнем практических навыков и умений, что связано с почти полным отсутствием в средней школе лабораторных опытов и демонстрационного эксперимента. В-четвертых, многие первокурсники, имея обширные теоретические знания по химии, не могут в полной мере оперировать ими в процессе обучения в ВУЗе. Связано это, прежде всего, со школьной методикой преподавания дисциплины, где на первый план выходит умение оперативно решать стандартные тестовые задания, не углубляясь в фундаментальные основы химии,

как науки. Такая модель обучения не способствует пониманию взаимосвязанности химических и биологических процессов, протекающих в живом организме.

Для преодоления всех вышеизложенных трудностей преподаватели кафедры общей химии Рязанского медицинского университета имени академика И.П. Павлова используют разнообразные пути решения.

Известно, что химия как наука нуждается в эксперименте в большей степени, чем другие дисциплины. Основные законы и теории Общей химии, правила и выводы были выведены в большинстве своем из экспериментальных данных [1,4].

Под экспериментом понимают научно поставленный опыт, т. е. наблюдение исследуемого явления в учитываемых условиях, позволяющих следить за его ходом и воссоздавать его каждый раз при повторении тех же условий [3]. В определенном смысле, эксперимент является одним из критериев всех теоретических построений [2]. Поэтому нами в процессе преподавания курса Общей химии особое внимание уделяется различным видам учебного эксперимента, в частности - лабораторному практикуму и демонстрационным опытам.

Учебный химический эксперимент можно представить как специальным образом организованный фрагмент процесса обучения, направленный на познание объектов химии и развитие экспериментальной деятельности обучающихся [6]. Химический эксперимент курса Общей химии иллюстрирует наиболее сложные закономерности и понятия дисциплины и является составной частью учебного процесса [5], а также играет значимую роль в повышении заинтересованности первокурсников в изучаемой дисциплине и раскрытия их творческого потенциала.

В процессе обучения химии учебный эксперимент выполняет такие функции, как: информативную, критериальную, корректирующую, исследовательскую [8,9,12].

В соответствии с целями и задачами обучения той или иной темы на кафедре используется лабораторный эксперимент как количественный, так и качественный; иллюстративный, демонстрационный, научно-исследовательский [8,9,10].

Реализация химического эксперимента осуществляется на всех видах занятий: лабораторно-практических и лекционных.

Преподавателями кафедры тщательно отобраны темы для изучения дисциплины Общая химия, сформированы учебные программы и планы практических

занятий и лекций, с учетом интеграции тематики практических занятий в структуру смежных дисциплин, изучаемых в медицинском ВУЗе на последующих курсах.

В процессе чтения лекций наиболее сложный теоретический материал иллюстрируется презентациями, включающие фильмы с демонстрационными экспериментами.

Лабораторно-практические занятия охватывают все изучаемые темы курса Общей химии и на каждом из них предусмотрено выполнение лабораторных работ или демонстрационных опытов. Сотрудниками нашей кафедры составлены расширенные лабораторные практикумы, в которых даны теоретические обоснования лабораторных работ, а также в рамках стандартных операционных процедур детально описаны этапы и методика их проведения. На всех видах занятий широко применяются средства наглядности (схемы, таблицы, плакаты, шаростержневые модели молекул) для облегчения восприятия и запоминания изучаемого материала.

Выполнение лабораторных работ позволяет студентам-медикам:

- приобретать и совершенствовать начальные практические умения и навыки, отрабатывать стандартные операционные процедуры;
- проводить реакции между веществами, интерпретировать полученные результаты в виде уравнений реакций, анализировать и обобщать результаты, формулировать выводы;
- легче усваивать сложный теоретический материал таких тем, как окислительно-восстановительные реакции, основы количественного анализа, буферные растворы, термодинамика, кинетика, наглядно иллюстрируя его;
- получать первые навыки исследовательской и научно-практической работы;
- знакомиться с элементами клинической лабораторной диагностики;
- готовиться к проведению экспериментов и лабораторных работ на последующих дисциплинах (Биоорганической химии, Физиологии, Фармакологии, Патологической физиологии, Биохимии);
- приобретать опыт творческой деятельности, а также опыт работы с учебной и научной литературой.

При выполнении лабораторных работ основными методами обучения являются самостоятельная работа студента и работа в малых группах под руководством преподавателя. Лабораторный эксперимент обычно проводится поэтапно:

- первый этап – подготовка студентов по технике безопасности, правила работы с химической посудой, приборами и реактивами, теоретическое

обоснование постановки опыта;

- второй – планирование и демонстрация проведения каждого эксперимента с использованием видеороликов, подготовленных сотрудниками нашей кафедры;
- третий - проведение экспериментов студентами самостоятельно;
- четвертый – написание уравнений химических реакций, отображающих суть проводимых опытов;
- пятый – оценка полученных результатов и коррекция выводов о выявленных явлениях в ходе выполнения опытов.

Преподаватели кафедры привлекают первокурсников к научной работе кафедры (участие в студенческом научном обществе (СНО) и конференциях), в процессе которой будущие врачи осваивают различные виды экспериментальной работы, углубляют свои теоретические знания, развивают практические умения и навыки, что способствует формированию профессиональных компетенций.

В Рязанском медицинском университете существует электронная образовательная среда, которая при изучении дисциплины Общая химия позволяет в ряде случаев уйти от реального проведения химического эксперимента без потери качества получаемой информации [7]. На базе этой платформы (LMS MOODLE) силами преподавателей кафедры создана медиатека лабораторных работ по всем темам курса. Эти видеоролики используются студентами для систематизации теоретического и практического материала и самостоятельной работы при подготовке к лабораторно-практическим занятиям, контрольным работам и экзаменам. Необходимость такой медиотеки возникает при дистанционном обучении, иллюстративном эксперименте, а также при отработке студентами пропущенных занятий и отсутствии сложного оборудования, дорогостоящих или малодоступных реактивов. Так, у студентов появляется возможность изучения реакций с веществами, которые нежелательно использовать в учебном процессе, например, соединениями ртути, мышьяка, галогенов. При такой организации практикума отсутствуют ограничения по времени,

студент может выполнять работу (или подготовиться к ней) во внеучебное время, повторять ее многократно.

Лабораторно-практические занятия на кафедре проводятся не только для проверки самоподготовки студентов по определенной теме, но и для реализации творческого взаимодействия преподавателей и студентов, когда активно используются различные методики обучения [11]. Преподаватель в процессе обсуждения теоретического материала и дискуссии работает как с отдельным студентом, отвечающим на поставленные вопросы, так и со всей группой. Каждый студент группы при таком подходе к процессу обучения должен следить за ходом обсуждения, описывать его самостоятельно в своей рабочей тетради, а при необходимости активно включаться в дальнейшее обсуждение и дискуссию с отвечающим студентом и с преподавателем. При этом используются не только метод беседы, но и фронтальный, устный и письменный опросы, а также работа у доски. Использование разнообразнейших методов контроля позволяет осуществлять коррекцию знаний, осознать их необходимость для последующего обучения и будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, химический эксперимент в процессе изучения студентами дисциплины Общая химия дает возможность:

1. иллюстрировать основные теоретические положения Общей химии;
2. формировать практические умения и навыки, применяемые в клинической лабораторной деятельности;
3. развивать интерес к научно-исследовательской деятельности;
4. интегрировать основные положения Общей химии с другими дисциплинами медицинского ВУЗа;
5. оптимизировать совместную работу преподавателя и студентов;
6. способствовать адаптации первокурсников к новой для них образовательной среде.

Все выше перечисленное будет способствовать формированию профессиональных компетенций будущих врачей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арстанбекова Н.Б. Химический эксперимент как источник познания в преподавании курса «Неорганическая химия»// Проблемы современной науки и образования. – 2019. - доступ: <https://cyberleninka.ru/article/n/himicheskiy-eksperiment-kak-istochnik-poznaniya-v-prepodavanii-kursa-neorganicheskaya-himiya>
2. Батаева Е.В., Демин В.В., Дунаев С.Ф. Эффективность демонстрационного эксперимента в лекционном курсе общей и неорганической химии для студентов нехимических специальностей// Вестник Московского университета, серия 2 Химия. – 2011. – т.52, - № 3.
3. Давыдова Г. Роль эксперимента в изучении химических дисциплин// Электронный справочник «Информо». – 2013. - 04.10. - доступ <http://www.informio.ru/publications/id585/Rol-yekspimenta-v-izuchenii-himicheskikh-disciplin>

4. Дзугаева М.А., Гаева А.А., Агаева Ф.А. Роль эксперимента в изучении химических дисциплин // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 3-3.; URL: <http://www.eduherald.ru/article/view?id=15091> (дата обращения: 08.06.2020).
5. Ермаханов М.Н., Журхабаева Л.А., Адырбекова Г.М., Асылбекова Г.Т., Сабденова У.О., Куандыкова Э.Т. Химический эксперимент и его роль в методике обучения химии // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 1-3. – С. 398-399; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8520> (дата обращения: 08.06.2020).
6. Злотников Э.Г. Химический эксперимент как специфический метод обучения// «Первое сентября», «Химия» - 2007 - №24.
7. Князева Е.М. Лабораторные работы нового поколения // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 6-3. – С. 587-590; URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30079> (дата обращения: 08.06.2020).
8. Кузурман, В.А. Методика преподавания химии: учеб.-метод. пособие / В.А. Кузурман, И.В. Задорожный; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. – 89 с.
9. Литвинова Т.Н., Шельдешов Н.В., Скачко О.В. Применение кластерного анализа в методическом исследовании процесса обучения общей химии студентов медицинского ВУЗа // Фундаментальные исследования. – 2004. – № 3. – С. 75-77; URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=4786> (дата обращения: 08.06.2020).
10. Пак М.С. Теория и методика обучения химии: учебник для ВУЗов /М. С. Пак. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – 306 с. 117-122
11. Романовский И.В., Ринейская О.Н. Методологические вопросы преподавания органической и биоорганической химии в БГМУ// Военная медицина. – 2019. - № 3. – С.2-7.
12. Яровая М.А., Королёва И.П., Специфика преподавания химии студентам медицинского ВУЗа в рамках нового образовательного стандарта // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 4-2. – С. 292-294; URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=4069> (дата обращения: 08.06.2020).

© Сычев Игорь Анатольевич (i.sytchev@rzgmu.ru), Аронова Мария Александровна (mariia.aronova@mail.ru), Тарарышкин Александр Петрович (alexatarar2017@mail.ru), Колосова Татьяна Юльевна (tkkolosova@gmail.com).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



О КЛАССИФИКАЦИИ УРОВНЕЙ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ¹

Унарова Вилена Яковлевна

С.н.с., ФГБНУ «Институт национальных школ
Республики Саха (Якутия)»
vilena-86@mail.ru

CLASSIFICATION OF LEVELS OF FUNCTIONING OF NATIVE LANGUAGES OF SMALL INDIGENOUS PEOPLES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

V. Unarova

Summary: The author considers the creation of a developing speech environment in native languages as one of the ways to develop, support and preserve the native language and improve the status of the native (ethnic) language in schools. The article presents the results of research in the field of education of indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East of the Russian Federation.

The concept of «developing speech environment» is specified in the aspect of the research topic by studying and analyzing the literature on native languages of small indigenous peoples. The results of a remote survey of participants in educational relations (managers, teachers, parents) served as the basis for compiling a classification of the levels of functioning of native languages, consequently, the typology of schools by the level of functioning of their native language, and to design a model for creating a developing speech environment in native languages in schools located in places where indigenous peoples live.

The results obtained can serve as a methodological basis for the development of a didactic system aimed at activating, stimulating and developing students' motivation to master their native (ethnic) language, speech activity, and communication activities in conditions of limited functioning of the native language or the lack of a natural speech environment in school, family, or society.

Keywords: native (ethnic) language, indigenous small people, developing speech environment, classification, typology of schools, model of developing speech environment.

Аннотация: В качестве одного из путей развития, поддержки и сохранения родного языка и повышения статуса родного (этнического) языка в школе автор рассматривает создание развивающей речевой среды на родных языках. В статье представлены результаты исследования в сфере образования коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации.

Путем изучения и анализа литературы, посвященной вопросам родных языков коренных малочисленных народов, конкретизировано понятие «развивающая речевая среда» в аспекте темы исследования. Результаты дистанционного опроса участников образовательных отношений (руководителей, учителей, родителей) послужили основой для составления классификации уровней функционирования родных языков, следовательно, типологии школ по уровню функционирования в них родного языка, а также для проектирования модели создания развивающей речевой среды на родных языках в школах, расположенных в местах проживания коренных малочисленных народов.

Полученные результаты могут методологической базой для разработки дидактической системы, направленной на активизацию, стимулирование и развитие у обучающихся мотивации к овладению родным (этническим) языком, речевой активности, коммуникативной деятельности в условиях ограниченного функционирования родного языка/отсутствия естественной речевой среды в школе, семье, социуме.

Ключевые слова: родной (этнический) язык, коренные малочисленные народы, развивающая речевая среда, классификация, типология школ, модель развивающей речевой среды.

Введение

На территории России живут 47 коренных малочисленных народов, 40 из них относятся к *коренным малочисленным народам Севера, Сибири и Дальнего Востока* (далее – КМНС) [3], в том числе 65% проживают в сельской местности [4].

В настоящее время родным языком пользуются в общении в основном представители старшего поколения. Последние два поколения уже близки к тотальной утрате родного языка. Несмотря на рост этнического самосознания вынуждены признать, что этническая и языковая самоидентификация у большинства представителей КМНС не совпадают. За короткий исторический период нарушена естественная языковая преемственность поколений.

¹ Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы в ФГБНУ «Научно-исследовательский институт национальных школ Республики Саха (Якутия)» по государственному заданию Министерства просвещения Российской Федерации №073-00031-20-01 от 13 марта 2020 года.

Актуальность темы исследования

Родные языки КМНС занимают особое место в системе образования. В качестве языка обучения языки КМНС перестали функционировать, прервана языковая преемственность между уровнями образования. Изучение родного языка КМНС понимается на сегодняшний день как изучение этнического языка, которым владеют не в такой степени, как носители родных языков из числа титульных народов (например, как татары, башкиры, якуты и т.д.). В школах на их изучение выделяется неравномерное (недостаточное) количество учебных часов (как предмета, элективного курса, факультатива, кружка), что обусловлено нехваткой педагогов-носителей, отсутствием современных учебно-методических изданий на языках и т.п. В условиях ограниченного функционирования родных языков в социуме, отсутствия языковой среды в школе, должной поддержки языка за пределами классного помещения (урока), процесс овладения речью на родном языке сильно затруднен.

Акцентируя внимание на таком проблемном поле, как «отсутствие языковой среды» и «низкая мотивация», отметим, что эти два компонента взаимообусловлены: если отсутствует языковая среда – нет и мотивации к овладению языком, отсутствует мотивация – не быть языковой среде. Назрела необходимость оказания качественной поддержки функционирования родных языков в образовательном пространстве, принятия мер по интенсификации речевой среды, создания условий для развития языков. В качестве одной из важных мер по развитию, поддержке и сохранению родных языков КМНС в школьной системе рассматриваем такое направление научно-исследовательской работы, как создание *развивающей речевой среды* (далее – РРС) в образовательных организациях, расположенных в местах традиционного проживания. В современных условиях естественная речевая среда (семейная, общественная, образовательная) требует особой поддержки. Отсутствие же естественной речевой среды в школах говорит о необходимости и целесообразности его создания искусственным путем как комплекса условий, приближенных к естественным.

Средовая педагогика охватывает как общеобразовательные, так и дошкольные организации, всех участников образовательных отношений и учитывает разные степени владения родным (этническим) языком, формы учебной деятельности и ресурсы сельской школы, которые могут быть использованы в создании специальной среды.

Целью исследования является научное обоснование необходимости и возможностей создания на уровне начального общего образования РРС, благоприятно воздействующей на изучение родного (этнического) языка, формирование мотивации к овладению им как

у детей, так и у взрослых. Для достижения цели работы необходимо решить ряд первоочередных задач: 1) конкретизировать и теоретически обосновать понятийный аппарат в аспекте темы исследования, дать определение понятию РРС; 2) выявить предпосылки создания РРС в школах, составить классификацию уровней функционирования в них родного языка; 3) спроектировать модель РРС в школах (на уровне НОО), расположенных в местах традиционного проживания КМНС, в соответствии с их типами.

Методы исследования

Для решения поставленных задач и проверки исходных теоретических положений использовался комплекс теоретических и эмпирических методов исследования:

1. изучение и анализ научной литературы, нормативных и стратегических документов, посвященных языкам КМНС;
2. описательный метод – определение понятий «речевая среда», «языковая среда», формулирование нового определения понятия «развивающая речевая среда» в аспекте темы исследования;
3. классификация и типология;
4. моделирование проектируемой РРС;
5. анкетирование – дистанционный опрос руководителей образовательных организаций (инструментарий составлен на платформе Google), расположенных в местах проживания КМНС, учителей и родителей обучающихся начальных классов (электронные анкеты);
6. сравнительно-сопоставительный метод – анализ, обобщение, сравнение и сопоставление исходных теоретических и аналитических данных, а также полученных результатов дистанционного опроса.

Материалы и результаты исследования

В аспекте обозначенной темы исследование проведено с точки зрения трех позиций:

1. понятийного аппарата;
2. предпосылок и условий для создания РРС на родных языках (классификация уровней функционирования родных языков КМНС);
3. проектирования модели РРС на родных языках. Соответственно, получены первичные результаты по трем позициям, вытекающим из задач исследования, тем самым достигнута цель проведения исследования. Обобщим и опишем полученные результаты.

Позиция 1. Понятийный аппарат. Теоретический анализ научной литературы привел нас к пониманию того, что в современной науке нет однозначного понимания понятия «развивающая речевая среда», его сущности и структуры, а относительно изучения язы-

ков КМНС – и вовсе отсутствуют работы, посвященные данной проблематике. В основном встречаются термины «развивающая среда», в том числе «развивающая предметно-пространственная среда» (ФГОС ДО) при описании образовательной среды на уровне дошкольного образования, и «образовательная среда», в том числе «информационно-образовательная среда» (ФГОС НОО, ООО, СОО) – на уровнях начального, основного и среднего общего образования. Также часто в научных трудах, посвященных проблеме обучения преимущественно иностранному языку, фигурируют термины «языковая среда» и «речевая среда». При этом четкого разграничения между последними терминами не существует. Отдельное внимание уделяется понятию «семейная среда».

Концептуальная база нашего понятийного аппарата построена на основе теории развивающего потенциала речевой среды Л.П. Федоренко. Термин «развивающая речевая среда» впервые встречается в работе Федоренко Л.П. [6; 9], на основе которой продолжена научная мысль, и реализован в школьной практике проект Багге М.Б. Она рассматривает школу как РРС и дает такое определение данного понятия: «Под развивающей речевой средой (термин Л.П. Федоренко) понимается среда, стимулирующая речевые коммуникации, среда, в которой развивающий потенциал не складывается стихийно, а носит планомерный и последовательный характер, направляет коммуникативную деятельность» [2], «развивающая речевая среда рассматривается как условие полноценного формирования мышления учащихся и становления их личности» [1].

Ее идея создания РРС как средства повышения мотивации в изучении русского языка детьми-инофонами базируется на системном подходе к организации такой среды с включением в деятельность всех субъектов образовательного процесса, которая способствует их интеллектуальному и общекультурному развитию, сохранению отношения к родной речи как к абсолютной ценности [2].

В рамках исследования представляем следующее определение данного понятия: *развивающая речевая среда* (как социально-педагогическая категория) – это подсреда образовательной среды, представляющая собой специально организованную дидактическую систему, направленную на активизацию, стимулирование и развитие у детей мотивации к овладению родным (этническим) языком, речевой активности, коммуникативной деятельности в процессе получения общего образования в условиях отсутствия речевой среды/ограниченного функционирования родного языка в жизни социума. Усвоение языка (теория) и речевая деятельность (практика) в таком ракурсе находятся на одном поле, во взаимодополнении. Именно в РРС изучение системы языка

на уроке подкрепляется речевой практикой. Чем младше ребенок, тем больше ожидается эффекта и языковой перспективы.

Основная идея (концепция) создания РРС заключается в создании благоприятных условий для стимуляции речевой активности на родном (этническом) языке у обучающихся, не владеющих или слабо владеющих им, а также их родителей, и повышения статуса родного языка в образовательных организациях, расположенных в местах традиционного проживания КМНС. Таким образом, РРС – междисциплинарный феномен, с точки зрения педагогики, психологии, лингводидактики и социологии, который отражает специфику языковой ситуации КМНС.

Позиция 2. Классификация уровней функционирования родных языков в образовательном пространстве. В качестве одной из предпосылок и условий создания РРС считаем необходимость выявить уровень функционирования родного языка КМНС в образовательном пространстве. Особенность функционирования родного языка зависит и от общего состояния языка в мире (глобальный аспект), и от социолингвистической ситуации в отдельно взятом населенном пункте (локальный аспект).

В классификации ЮНЕСКО (Language Vitality and Endangerment) оценка уровня витальности языков мира представлена по 9 критериям, начиная от «межпоколенческой передачи языка», заканчивая «документированностью языка». Каждый критерий оценивается по 6-балльной шкале, или степеням опасности исчезновения, где 5 – находится в безопасности, 0 – язык исчез. Степени опасности исчезновения с цветовым обозначением представлены на интерактивном Атласе исчезающих языков мира ЮНЕСКО (www.unesco.org) [13]. Например, долганский язык обозначен желтым цветом, что означает «определенную угрозу» (definitely endangered), эвенский, эвенкийский, чукотский языки – оранжевым цветом, т.е. они находятся в «серьезной опасности» (severely endangered), юкагирский язык – красным цветом, т.е. он находится в «критическом состоянии» (critically endangered).

Оценка уровня витальности и цветовое кодирование также предложены в классификации Этнолога (Ethnologue) (www.ethnologue.com) [12] – наиболее известном справочнике по языкам мира, разрабатываемом и выпускаемом организацией SIL International. Этнолог аналогично ЮНЕСКО использует специальную шкалу для определения состояния языка – находится он в безопасности или вымирает. Используется 5 цветовых градаций, где: фиолетовый – институциональные языки (Institutional), синий – развивающиеся (Developing), зелёный – энергичные (Vigorous), жёлтые – в беде (In trouble), красные – умирают (Dying) и чёрные – вымерли (Extinct). Оценка состояния языка осуществляется от

0 до 10, где 0 – язык хорошо используется, а 10 – язык относится к вымершим. Языки, которые находятся под реальной угрозой, начинаются в шкале от 7 баллов – носители общаются между собой, но не передают язык детям, коммуникация этими языками сильно затруднена. К ним, например, относят эвенский, нивхский, ительменский, тофаларский, нанайский, негидальский, орокский, удэгейский, ульчский и другие языки.

В данном исследовании мы оперируем двумя группами факторов, имеющих количественные и качественные признаки и оказывающих влияние на уровень функционирования языка КМНС:

1. К *внешним факторам* относится языковая ситуация в селе, регионе (показатели: статус языка, нормативная закреплённость, госпрограммы; преобладающее поколение владеющих; наличие научной школы, методистов, СМИ, учреждение культуры, дополнительного образования; сельские мероприятия, языковой (общинный) клуб, традиционные промыслы; языковая преемственность уровней образования, т.е. изучение языка в дошкольной организации, продолжение изучения на последующих уровнях образования и т.п.).
2. *Внутренние факторы* зависят от внутришкольных обстоятельств и коммуникативной значимости общения между участниками образовательных отношений. Внутренние факторы могут быть подразделены на следующие параметры измерения: а) *обучение и изучение языков в школе* (основные показатели: доля изучающих родной язык в числе всех обучающихся, количество педагогов, форма учебной деятельности, локальные документы, наличие преемственности в изучении родного языка и т.п.); б) *потенциал школы для создания РРС* (этнокультурная предметно-развивающая среда; коммуникативно-речевая среда, речевое взаимодействие участников образовательных отношений: педагог-педагог, педагог-дети, педагог-родители; информационная языковая среда); в) *речевая ситуация в школе* (показатели: количество владеющих и не владеющих родным (этническим) языком, школьные мероприятия и т.п.); в) *семейная речевая среда* (показатели: поколение владеющих в семье, общение на уровне понимания, общение на бытовом уровне, общение в общественных местах, т.е. за пределами дома).

Отметим, что внешние факторы носят в значительной мере фоновый характер. Основное внимание обращено именно на внутренние факторы. Наша классификация построена на основе классификации уровней витальности ЮНЕСКО и классификации Этнолог (Ethonologue). Переработаны, адаптированы под образовательное пространство не только параметры и критерии, включающие множество факторов, но и цветовое решение,

демонстрирующее уровень функционирования того или иного языка. Языки КМНС, согласно классификации ЮНЕСКО, относим к 3-0 степеням опасности исчезновения, соответственно классификация уровней функционирования родных языков состоит из 4 уровней (по шкале 3-0 баллов) по интенсивности: *1 уровень* (высокий) – родной язык сохранен, хотя и находится под угрозой исчезновения (благоприятная (естественная) речевая среда); *2 уровень* (средний) – родной язык в очень ослабленном состоянии, находится в серьезной опасности (ослабленная (частично естественная, есть в семье) речевая среда); *3 уровень* (низкий) – родной язык в критическом состоянии, сильно ограничен во всех сферах (исчезающая (искусственная, практически нет в семье) речевая среда); *4 уровень* (нулевой) – язык КМНС не функционирует в образовательном пространстве (тотальная утрата родного языка в семье, школе, социуме).

В качестве цветовой кодировки градации уровней функционирования родных языков КМНС опирались на классификацию Этнолога с учетом выделенных 4 уровней. Соответственно, цветовое обозначение начинается с зеленого цвета и предъясняется нами следующим образом:

1. уровень (высокий) – *зеленый цвет*;
2. уровень (средний) – *желтый цвет*;
3. уровень (низкий) – *красный цвет*;
4. уровень (нулевой) – *серый цвет*. При этом цветовая кодировка может быть градиентной, т.е. могут быть промежуточные цвета, переходящие от одного цвета в другой.

Составлению предлагаемой нами *4-уровневой классификации* функционирования родных языков КМНС в образовательном пространстве предшествовала обширная многоаспектная работа. Кроме того, путем проведения в 16 населенных пунктах 11 регионов России дистанционного опроса (руководителей, учителей и родителей обучающихся), а также анализа данных, представленных на официальных сайтах образовательных организаций, были скорректированы и конкретизированы критерии выявления уровней функционирования родных языков не только в образовательных организациях, но и в семьях обучающихся.

Позиция 3. Проектирование модели дидактической системы по созданию РРС. Перед проектированием модели РРС необходимо было в первую очередь выяснить, из каких компонентов она может состоять. При проектировании мы опирались на моделирование и проектирование развивающей среды В.А. Ясвина [11], М.Б. Багге [1; 2], теории школьного уклада (Тубельский [8]) и др., на ключевые принципы метаязыкового подхода в изучении языков (Унарова В.У. [14]).

Ясвин А.В. на основе моделирования 4 типов обра-

зовательной среды в историко-педагогическом аспекте (догматическая среда, безмятежная среда, карьерная среда, творческая среда) выделяет 4 компонента образовательной среды:

1. субъекты образовательного процесса;
2. социальный компонент;
3. пространственно-предметный компонент;
4. технологический (или психодидактический) компонент [11, С.173].

Багге М.Б. в структуре РРС также выделяет 4 компонента:

1. образовательная программа школы;
2. образовательные технологии;
3. внеучебная работа;
4. взаимодействие с внешними институтами [1].

Также в качестве компонентов современной образовательной среды выделяют такие компоненты, как:

1. предметно-пространственный;
2. цифровая информационно-образовательная среда;
3. взаимодействие между участниками;
4. структура образовательной программы [10].

Имеющаяся теоретико-методологическая база позволяют смоделировать возможности создания РРС на родных языках. При этом нельзя забывать, что модель может содержать как инвариантные компоненты, так и вариативные компоненты. Ключевыми фигурами в модели должны быть именно участники образовательных отношений – обучающиеся, и их родители, педагогический коллектив, администрация школы и другие организации, осуществляющие образовательную деятельность. В качестве компонентов дидактической системы

создания РРС мы выделяем следующие:

1. этнокультурный предметно-развивающий компонент (материальное этноориентированное окружение);
2. коммуникативно-речевой компонент (речь педагога, речевое взаимодействие, коммуникация участников образовательных организаций);
3. информационный языковой компонент (языковое оформление пространства школы и ее территории).

Каждый компонент имеет свои составляющие: контент (например, лексический набор, речевые конструкции, фразы-клише, диалоги, тексты и т.д.), форму и средства (например, этапы урока, школьное мероприятие, мастерская, игровые атрибуты, панели «речевая фотозона», «дерево языка», мобильный разговорник, громкоговоритель, мессенджер WhatsApp, цифровые ресурсы и др.), методы и технологии (например, методы «посреднический диктант», «образовательная переменка», игровой метод, ИКТ-технологии, методика «мастер-ученик», частичная CLIL-технология, караоке-технология и т.п.). В купе эти составляющие направлены на повышение мотивации, познавательной активности детей (активизация фоновых знаний), приобщение к родной культуре, формирование и развитие речи на родном (этническом) языке, усвоение системы родного языка (развитие языковой способности). Они присутствуют как в самом школьном пространстве, урочной и внеурочной деятельности, деятельности педагогов, детей и родителей, так и во внешкольной деятельности (в дополнительном образовании, самообразовании).

В соответствии с составленной классификацией нами



Рис. 1. Модель дидактической системы создания РРС на родных языках КМНС

определены типы школ, обуславливающих стратегию проектирования и внедрения в дальнейшем дидактической системы РРС (см. Рис.1): тип 1 – соответствует высокому уровню=благоприятная речевая среда (необходимо внедрение «совершенствующей» модели РРС); тип 2 – соответствует среднему уровню=ослабленная речевая среда (необходима «поддерживающая» модель РРС); тип 3 – соответствует низкому уровню=исчезающая речевая среда (нужна «стимулирующая или восстанавливающая» модель РРС); тип 4 – соответствует нулевому уровню=нет речевой среды, т.е. в случаях, если:

1. в школе язык КМНС никогда не функционировал, но есть положительные тенденции, говорящие о намерениях изучить родной язык и культуру, ввести в образовательный процесс этнокультурный компонент;
2. в школе когда-то родной язык преподавался, имеется для возобновления минимальный потенциал. Здесь речь идет о «приобщающей» модели (приобщение в большей степени к этнической культуре), которая выстроена иначе, чем остальные три модели и требует больших организационно-методических ресурсов.

Таким образом, выявлены стратегии внедрения моделей РРС в зависимости от типа школы, в которой уровень функционирования родных языков может варьироваться от высокого до нулевого уровня. Тенденции функционирования родного языка в школе при этом могут быть трех видов: «устойчивая», «развивающаяся» и «деградирующая». Они могут быть выявлены путем включения в инструментарий вопросов, связанных с динамикой языковой ситуации в школе за последние 5-10 лет.

Заключение

В качестве перспективных предложений, сформулированных на основе первичных результатов исследования, указываем следующие:

1. Развивающий потенциал образовательной организации может быть реализован в полной мере через введение «единого речевого режима», разработку «речевой программы» (программы создания РРС), обязательное введение статуса родного языка КМНС в локальный документ (Устав школы, Положение о языках образования).
2. Для родителей обучающихся необходимы реко-

мендации по языковому воспитанию детей, речевому развитию, просветительские мероприятия, наглядно демонстрирующие важность владения родным языком, развития билингвизма, в том числе развития метаязыковых способностей.

3. Для сетевого взаимодействия школ, в которых внедряется модель создания РРС, а также мониторинга динамики функционирования родного языка в образовательных организациях с учетом языковой преемственности между уровнями образования (детский сад – начальная школа) необходимо формирование реестра школ и детских садов, расположенных в местах традиционного проживания КМНС, в которых изучаются родные языки.
4. В качестве дополнительной меры обеспечения этнокультурных потребностей детей в школе нужен тьютор, сопровождающий РРС образовательной организации (носитель языка, отвечающий квалификационным требованиям к работнику системы образования), за пределами школы – «мастер» (носитель языка, не обязательно с педагогическим образованием, достаточно наличия практического опыта, прохождения краткосрочных курсов).

Исследование положительного эффекта на усвоение речи на родном языке путем создания РРС требует длительного экспериментального наблюдения и изучения. Необходима диагностика и характеристика речевого развития детей «на входе» и «на выходе». При этом нельзя забывать о мотивационной составляющей всего процесса создания РРС. Важно выйти на уровень национально-русского билингвизма, актуализировать у школьников пассивный лексикон и речевой опыт на родном языке, полученный от окружения (на улице, в школе, услышанной речи, прочитанной книге), активизировать их собственные ресурсы на родном (этническом) языке во взаимосвязи и наравне с русским языком.

Миссия системы образования заключается в оказании содействия передаче языка подрастающему поколению, становлению билингвальной языковой личности обучающихся, владеющих родным языком в первую очередь, и осознающих себя как представитель конкретного народа, следовательно, как часть многонационального российского общества.

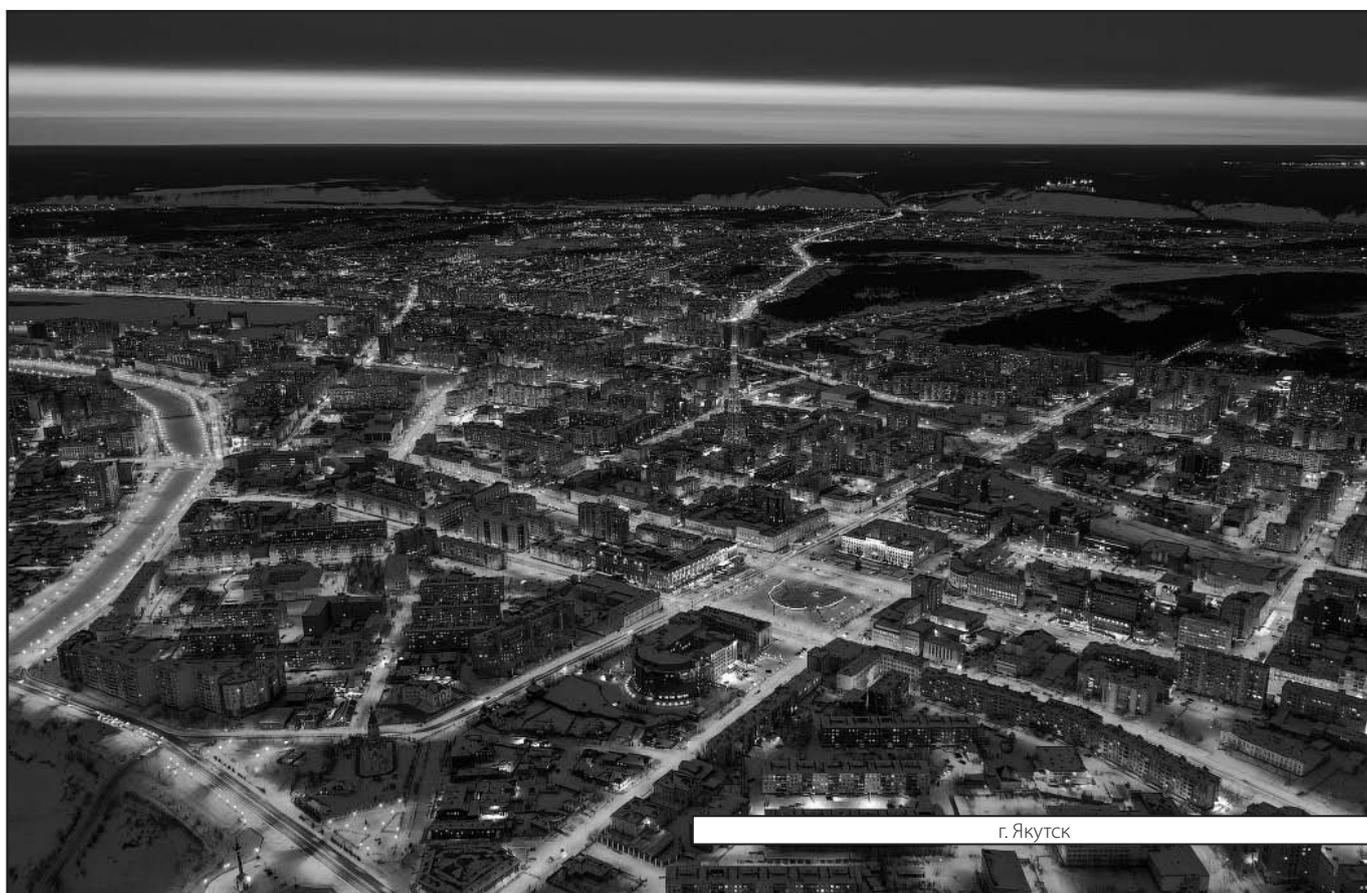
ЛИТЕРАТУРА

1. Багге М.Б. Развитие речемыслительной деятельности обучающихся в условиях речевой среды образовательного учреждения // Проблемы современного педагогического образования. 2016. №51-3. С.3-13.
2. Багге М.Б. Школа как развивающая речевая среда (из опыта работы образовательных учреждений Санкт-Петербурга) // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2015. №2 (2). С.81-85.
3. Единый перечень коренных малочисленных народов Российской Федерации (утвержден постановлением Правительства РФ от 24 марта 2000 года

- №255) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/181870/> (дата обращения: 29.04.2020).
4. Концепция устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации (утверждена распоряжением Правительства РФ от 4 февраля 2009 года №132-р) [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902142304> (дата обращения: 14.05.2020).
 5. Леханова Ф.М. Родные языки, литература и культура коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в системе образования Российской Федерации: Сборник информационно-аналитических материалов / Ф.М. Леханова, Н.Н. Васильева, В.Я. Унарова. Якутск: Дани-Алмас, 2017. 220 с.
 6. Методика развития речи детей дошкольного возраста / под ред. Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарева. М., 1984. 240 с.
 7. Пустогачева А.Ф. Современное состояние обучения и изучения родных языков коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в системе образования Российской Федерации // История и педагогика образования. 2014. №2. С.41-46.
 8. Тубельский А. Скрытое содержание образования и уклад школьной жизни. Народное образование: научно-методическая серия. 2007. №9 (1372). С.205-211.
 9. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. Москва: Просвещение, 1984.
 10. Формирование современной образовательной среды (проект МГПУ, Корпорации «Российский учебник», авторский коллектив: Барсукова Е.М., Белолуцкая А.К., Иванова Е.В. и др., 2019 г.) [Электронный ресурс]. URL: https://director.rosuchebnik.ru/upload/service/director/fsos.pdf?fbclid=IwAR2Pwxg50_ZK7ZSf4sVKj8bmTdEkqSI-vwsGrgAerxhWFpV2XhfZ3y8HLRI (дата обращения: 15.05.2020).
 11. Ясвин В.А. Школа как развивающая среда (монография). М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. 358 с. (Серия: Научно-издательский проект в поддержку национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»).
 12. Eberhard David M., Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.). 2020. Ethnologue: Languages of the World. Twenty-third edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <https://www.ethnologue.com/>
 13. Moseley Christopher (ed.). 2010. Atlas of the World's Languages in Danger, 3rd edn. Paris, UNESCO Publishing, Online version: <http://www.unesco.org/culture/en/ endangeredlanguages/atlas>
 14. Unarova V.Y., Hamraeva E.A. 2018. Targeted Metalinguistic Development of Primary School Students: a Case Study of Yakut-Russian Bilingualism. Modern Journal of Language Teaching Methods, Volume 8, Issue 12. Pp. 450-458. Retrieved from: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=13&SID=D3CkmmglEydGis2gz3L&page=1&doc=1

© Унарова Виленна Яковлевна (vilena-86@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ РОССИЙСКИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВАМИ ТРАДИЦИОННЫХ ДЕТСКИХ СТИХОВ

Ху Чжиюань

аспирант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)
huzhiyuan@yandex.ru

TEACHING THE CHINESE LANGUAGE TO RUSSIAN PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF CHINESE TRADITIONAL CHILDREN'S POETRY

Hu Zhiyuan

Summary: Traditional Chinese nursery rhymes are an important resource for Russian preschoolers to learn Chinese. They can help preschoolers learn Chinese pronunciation quickly and understand the meaning of words. Educators can combine observation images, theatrical performances, and other techniques so that children can recognize characters, understand characters' actions, perceive specific colors, learn appropriate nouns, verbs, and adjectives using traditional nursery rhymes, and enhance the enjoyment of learning Chinese. Promote the language development of preschoolers.

Keywords: traditional nursery rhymes, children's literature, preschoolers, Chinese, strategies.

Аннотация: Традиционные китайские детские стишки – важный ресурс для изучения китайского языка российскими дошкольниками. Они могут помочь дошкольникам быстро освоить китайское произношение и понять значение слов. Педагоги могут комбинировать изображения наблюдений, театральные представления и другие методы, чтобы дети могли узнавать персонажей, понимать действия персонажей, воспринимать определенные цвета, выучивать соответствующие существительные, глаголы и прилагательные с помощью традиционных детских стишков и повышать удовольствие от изучения китайского языка. Содействовать языковому развитию дошкольников.

Ключевые слова: традиционные детские стишки, детская литература, дошкольники, китайский язык, стратегии.

В Китае традиционные детские стишки являются старейшей формой детской литературы с более чем тысячелетней историей. Поколения китайцев унаследовали и распространяли их в устной речи. Известный писатель детской литературы и исследователь стишков Цзинь Бо сказал: «В древнем Китае были учреждения и отдельные лица, специализирующиеся на сборе детских стишков и народных сказок. Были сборники детских стишков в династиях Мин и Цин в Китае. Шанхайская всемирная книжная компания в 11-м году существования Китайской Республики также опубликовала «Великий взгляд на рисование детских стишков», собрание из почти 300 детских стишков со всего Китая, составленных в четыре тома, с большими буквами и красивыми иллюстрациями». [1, с. 57]

После сбора и сортировки групп китайских ученых более 1000 были широко распространены по всему Китаю. Первый детский стишок.

Эти традиционные детские стишки также являются важными ресурсами в процессе обучения китайскому языку российских дошкольников. Эти традиционные детские стишки - первые примеры того, как дошкольники изучают китайский язык и становятся ближе к китайскому. Они являются лучшим способом для детей

учиться и понимать общество. Они очень важны для чувствительности детского слуха, ритма и ритма.

1. Важная ценность изучения китайского языка с помощью традиционных детских стишков

Ритм детской литературы прежде всего отражается в фонетическом аспекте. Традиционные детские стишки - это детские литературные произведения, в которых фонетический ритм является первым эстетическим элементом. Его ритмические характеристики отражаются во всех аспектах фонетики, включая ритмические эффекты рифмы, двойного тона, повторения и цепочки, а также двойственности. Параллелизм, петли, повторение и другие структурные просодические эффекты. [2, с. 87] В традиционных детских стишках, скороговорках, цепных мелодиях, песнях-викторинах и других типах большинство из них одновременно используют вышеупомянутые ритмические техники. Их огибающие, четкий ритм и запоминающиеся рифмовые характеристики позволяют дошкольникам понимать эти песни как можно раньше. Я уже запомнил его язык до его значения, что, очевидно, будет способствовать изучению китайского.

Детская литература хороша в объяснении или представлении определенного объекта, такого как назва-

ние, концепция и характер вещей, визуально, близким к способности понимания детей. Многие знания, которые трудно объяснить понятным детям языком, были ярко объяснены и переданы в детской литературе. [3, с. 126] Традиционные детские стишки включают воспевание большого количества вещей в повседневной жизни, включая такие природные явления, как солнце, луна, звезды, ветер, дождь, гром и электричество, а также базовые знания о различных животных и растениях. В детских стихотворениях также есть числа, цвета, пространство, время и так далее. Изучение традиционных детских стишков помогает детям хранить все более расширяемый «мысленный словарь» лексики и моделей предложений. Во время повторного прослушивания речи и речи он постоянно активизирует импульсы восприятия речи в коре головного мозга детей, чтобы дети могли понимать язык. Соответственно ширина, глубина и чувствительность постоянно улучшались. [4, с. 54]

2. Подбор и анализ традиционных детских стишков

В Китае за последние десять лет известные художники создали ряд прекрасных книг с большим количеством картинок на основе традиционных детских стишков. Рисунки наглядно объясняют содержание традиционных детских стишков и помогают детям лучше понимать детские стишки. Вещи описываются, понимают свои эмоции и состояния. Среди выдающихся - «Живут овощи в огороде» и «Дедушка Мышонок дома?», «Луна Баба».

2.1 «Овощи в огороде живые»

«Овощи в огороде в прямом эфире» - это традиционный детский стишок, широко распространенный в северном Китае. Художник Сюн Лян создал для него много картинок. Он был опубликован в Народном издательстве Тяньцзиня в июле 2017 года, и было продано более 100000 экземпляров. Книга. Всего в книге 24 страницы, каждая страница имеет относительно большое пространство для картинок, а текст состоит всего из одной или двух строк. Основное содержание детского стишка: овощи в огороде оживали один за другим. Редис и корень лотоса побуждали своих партнеров драться в огороде. Овощи, такие как зелень, редис, ростки фасоли, капуста, зеленый лук и другие овощи, использовали сами по себе. В конце концов тыква поставила пушку, и чеснок сломал ее лепестки, огурцы посинели, перец стал красным, а баклажаны стали пурпурными. Наконец корню лотоса пришлось отступить и сбежать в пруд. С тех пор живет в пруду.

2.2 «Дедушка Мышь дома?»

«Дедушка Мышь дома?» Это традиционный детский стишок, который особенно популярен в Пекине, Китай.

Художник Нянь Чжоу Сян нарисовал вокруг той работы, превратив детский стишок в книгу, и опубликовал ее в издательстве 2012 году. Основное содержание этого детского стишка: «Сейчас час, и кошка ловит мышь. День длинный, ночь коротка, Дедушка Мышонок встает поздно». После этого читается от «2 часов» до «10 часов». Кошка все время спрашивала: «Дедушка Мышь дома?» А «Мышь» всегда отвечал, что делает, и не выходил из дома. Это веселый детский стишок в форме одного вопроса и одного ответа, он показывает взаимодействие семьи кошки и мышки, как игра, в которую играют дети. [5, с. 213]

2.3 «Лунный Баба»

«Лунный баба» – самый распространенный детский стишок в городе Чанша, провинция Хунань. Художник Цай Гао рисует изображения вокруг содержания детских стишков. Эта книга была опубликована Детским издательством Хунань в июне 2016 года. Основное содержание детского стишка: есть старый дедушка, живущий на луне. Когда старый дед выходит купить еды, там еще живет бабушка. Когда выходит бабушка, в нем живет девочка. Когда девочка вышивает, она вышивает после папы, папа упал в колодезь и превратился в жабу. Жаба забралась на дерево и стала сорокой, а сорока забралась на дерево и стала горлицей ... «В детских стишках папа – это торт, а торт - любимый китайский пирог. Праздничный подарок.»

3. Стратегии применения традиционных детских стишков к обучению русских детей китайскому языку

3.1 С помощью картинок в книге узнайте о персонажах и существительных

Эти традиционные детские стишки стали более интуитивно понятными и яркими благодаря творчеству художника. Художник рисует очень специфических и типичных персонажей, основываясь на собственном жизненном опыте и художественном мастерстве. [6] Например «Дедушка Мышонок дома?» В основном вращается вокруг мышей и кошек. Постоянно повторяя, дети должны быстро освоить роль «мыши» и запомнить это китайское слово. Если вы воспользуетесь картинками из книги, дети будут помнить выражения мышки каждый раз, когда они будут отвечать, и они смогут понять юмор и интерес к детской литературе. Обучаясь через сочетание слов и картинок, дети приобретают не только память, но и понимание, понимание значения слов, которые нужно выразить, что очень важно для изучения китайского языка.

Так, например в «Овощи в огороде живые» дети не только выучили слово «зеленая луковица», но и увидели

в книге яркое изображение зеленого лука: зеленая талия прямая, как ружье. В «Лунной бабе» дети почувствуют и поймут красоту «Луны». [7]

3.2 Через выступления понять движения персонажей и выучить глаголы

Детские литературные произведения, созданные для детей, обычно содержат много действий персонажей, а некоторые даже используют действия персонажей, чтобы способствовать развитию содержания. [8, с. 98]. То же самое и с детскими стишками: некоторые действия повторяются: слушая детские стишки, читаемые взрослыми, дети могут внимательно наблюдать за содержанием картинок, понимать характерные особенности персонажей и затем исполнять их. Обучаясь на собственном опыте, дети будут лучше воспринимать и понимать значение слов. Благодаря большому участию весь процесс обучения не будет скучным, а интерес к изучению китайского языка только возрастет. [9, с. 135]

Например, в «Лунной бабе» мы можем позволить дошкольникам научиться «меняться», этот глагол появляется в каждом предложении, и каждый раз, когда «изменить», это удивит детей. Одно за другим следующее событие связано с действием предыдущего персонажа, что особенно удобно для детей. В процессе обучения учитель может сначала продемонстрировать произношение глагола «изменить», а затем постепенно побудить детей произносить слово «изменить» при изменении содержания. Этот глагол ведет к изменению сюжетной ситуации, и ребенок ощутит волшебство «перехода» на это слово.

В «Дедушка Мышь дома?» дети могут выучить и выполнять множество различных действий: полоскать рот, умываться, пить чай, есть десерт, есть, чистить зубы, ходить и другие разные глаголы.

На рисунках художник показал характеристики каждого действия, предоставив детям основные модели поведения и указания для их интерпретации.

3.3 Через рисование узнайте цвет вещей и выучите прилагательные

Традиционные детские стишки играют богатую и красочную роль. В выражении слов они часто используют богатые описательные слова для их описания, такие как толстый, худой, высокий, низкий, черный, белый, яркий и темный. [10, с. 85] При обучении детей изучению китайского словарного запаса прилагательных посредством чтения детской литературы его также можно комбинировать со способом рисования, чтобы дети дошкольного возраста могли сами наблюдать и воспринимать цвет и форму предметов и делать их более подробными и

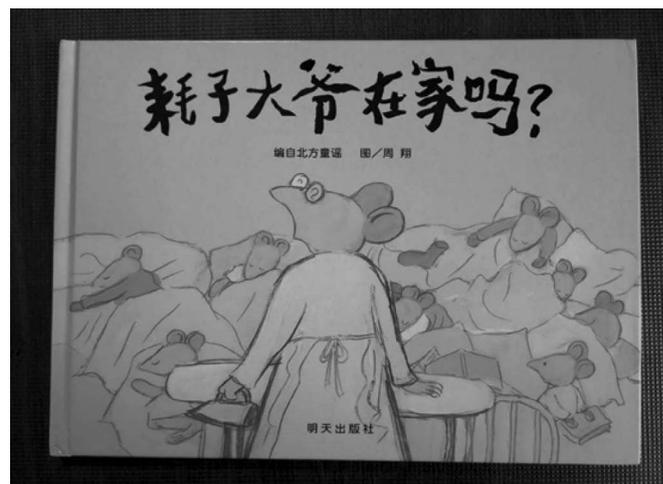
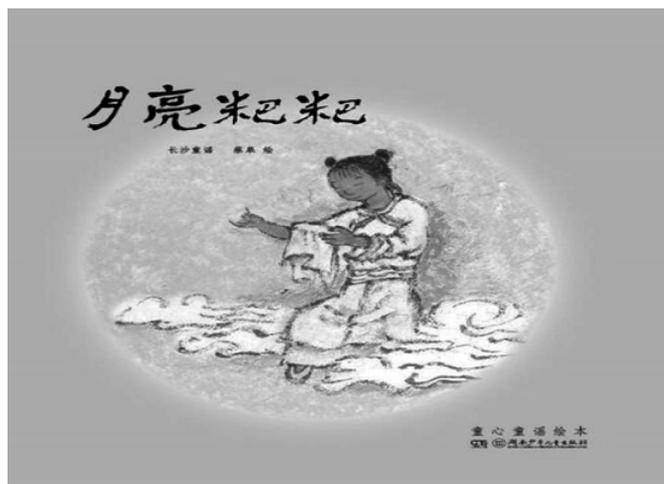
всеобъемлющими. Знайте, понимайте и запоминайте эти описательные слова.

Например, «Овощи в огороде Live» финал детской стишки очень юмористический: тыква поставила пушку, чеснок треснул лепестки, огурцы стали зелеными, перец стал красным, а баклажаны целыми пурпурный. Если вы хотите научить дошкольников выучить цветные прилагательные, такие как «красный», «фиолетовый», «голубой» и т. Д., Вы можете подготовить черно-белые картинки с перцами, баклажанами, огурцами и другими овощами для каждого ребенка и попросить их раскрасить картинки цветами. Перед раскраской учитель может рассказать детям китайские прилагательные о цветах, таких как «красный», «фиолетовый» и «голубой».

Если дошкольникам разрешено запоминать китайские слова механически с помощью традиционного и утомительного метода «грамотности-запоминания», им может быть скучно и скучно, и их особенно легко забыть после изучения, они не могут понять и даже не могут выучить словарный запас. Используется в реальной жизни. [11] Изучение китайского языка с помощью традиционных детских стишков может вызвать у детей дошкольного возраста радость обучения. Они не будут ненавидеть китайские слова, потому что знают, что эти слова взяты из интересных детских стишков или рассказов, и то, что они видят, не является абстрактным. С помощью произведений они смогут понять значение слов, а посредством демонстрации традиционных детских стишков они постепенно усвоят правила использования языка. Это очарование детской литературы, важный путь для дошкольников выучить китайский язык.

Приложение: Обложка книги традиционных Традиционные китайские детские стишки





ЛИТЕРАТУРА

1. Чжу Юнсинь. Базовая библиография для китайских учеников начальной школы. М.: Издательство Народного университета Китая, 2013. С. 353.
2. Фан Вэйпин. Курс детской литературы. М.: Издательство Фуданьского университета, 2015. С. 407.
3. Вэй Вэй. История мировой детской литературы. М.: Издательство Образование провинции Аньхой, 2013. С. 842.
4. Гуй Шичун. Новая психоллингвистика. М.: Шанхайское издательство иностранных языков, 2000. С. 679.
5. Пэн И. Всемирная книжка с картинками, чтение и классика. М.: Издательство реле, 2011. С. 321.
6. Цю Юаньтин. Между миллиметром и сантиметром // Южный народный еженедельник. 2020. № 9. С. 15–18. URL: <https://www.nfpeople.com/article/9900>.
7. Ян Лиин. Исследование книги с картинками Сюн Ляна в китайском стиле // магистерская работа Чжэцзянского педагогического университета. 2016. URL: <http://gb.oversea.cnki.net/KCMS/detail/detailall.aspx?filename=1016289351.nh&dbcode=CMFD&dbname=CMFDREF>.
8. У Цинань. От церемонии до карнавала: исследование творчества детских писателей XX века. М.: Издательство народной литературы., 2014. С. 336.
9. Чжан Минхун. Специалист по языковому образованию и планированию деятельности в детском саду. М.: Издательство Восточно-Китайского педагогического университета, 2014. С. 260.
10. Ли Имань. Сопровождает детей в течение шести лет до школы. М.: Издательство Пекинского университета, 2013. С. 197.
11. Чжоу Цзин, Чжоу Цзин. Учить детей читать лучше, чем читать книжки с картинками. // Китайская молодежная газета. 14.7.2017.

© Ху Чжиюань (huzhiyuan@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МНОГОЗНАЧНОСТЬ В СИСТЕМЕ РУССКИХ И КУМЫКСКИХ ОНОМАТОПОВ

Алиева Самая Азеровна

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

POLYSEMY IN THE SYSTEM OF RUSSIAN AND KUMYK ONOMATOPEES

S. Alieva

Summary: The article is devoted to the analysis of polysemantic onomatopoes in Russian and Kumyk languages. When the conditions for the realization of the subjective seme change, the meaning of the onomatopoes changes, which leads to its metaphorization. Metaphor is the most common type of polysemy in comparable languages. Metaphorical transfers of onomatopoeic words follow certain patterns. The various functions of onomatopoeic words are best revealed by the context. When translating polysemantic onomatopoes, it is important to take into account their ethnic and cultural specifics.

Keywords: cognitive sound descriptive function, metaphor, metonymy, polysemy, onomatop, figurative sense.

Аннотация: Статья посвящена анализу многозначных ономастопов в русском и кумыкском языках. При изменении условий реализации субъективной семы меняется значение ономастопа, что приводит к его метафоризации. Метафора – наиболее распространенный способ полисемии в сопоставляемых языках. Метафорические переносы ономастопов происходят по определенным моделям. Разнообразные функции ономастопозитических слов лучше всего выявляет контекст. При переводе многозначных ономастопов важно учитывать их национально-культурную специфику.

Ключевые слова: звукоизобразительная функция, метафора, метонимия, многозначность, ономастоп, переносное значение.

Феномен многозначности с античных времен находится в центре внимания ученых, представляющих различные области знания. Речь идет в первую очередь о лексической многозначности, или полисемии. Особый онтологический статус и заложенный изначально гносеологический потенциал привлекает к данному явлению и современных исследователей, среди которых Анна А. Зализняк [2], Г.И. Кустова [4], А.И. Ольховская [7].

Большинство лингвистов используют термины «многозначность» и «полисемия» как синонимичные. Однако Анна А. Зализняк полагает, что их следует разграничивать, так как многозначность – понятие более широкое, а полисемия подразумевает только лексическую многозначность. При этом исследователь употребляет еще один термин «неоднозначность» [2, с. 21].

Цель данной статьи – описать особенности функционирования полисемантических ономастопов в русском и кумыкском языках.

В нашем исследовании лингвистическому анализу будут подвергнуты, прежде всего, звукоподражательные лексемы – ономастопозитические глаголы и отглагольные существительные. Поэтому термины «многозначность» и «полисемия» считаем возможным использовать как синонимы. При этом следует отметить, что многозначное слово – ряд лексем, который в некоторой степени подобен синонимическому ряду, но в отличие от последне-

го, представляющего собой гетерогенное образование, «это гомогенный ряд, он состоит из лексем, принадлежащих одному слову» [11, с. 790].

Внезапно, наполнив лес трубными звуками, загалдели и загомозились на болоте проснувшиеся журавли (Соколов-Микитов. Глушаки). Лексема *журавль* употреблена в прямом значении – большая болотная птица с длинными ногами и шеей. Переносные значения у данного слова образуются на основании прямого. *Там плывет лебедкою русская дева; далее пристукивают козачка или выкидывают журавля* (И. Лажечников. Ледяной дом). Здесь *журавль* – элемент танца. Словарь русского языка С.И. Ожегова отмечает переносное употребление прилагательного *журавлиный* [6, с. 198]. У лексемы *журавль* можно выделить еще одно значение, традиционно фиксируемое в лексикографических источниках, – приспособление для подъема воды у колодца. *Мы сели и закурили, поглядывая на деревенскую чистую улицу с новым колодцем и колодезным журавлем* (Соколов-Микитов. Дударь). В Словаре русского литературного языка слово *журавль* в значении «шест у колодца» отнесен к омонимам [9, с. 191]. Мы полагаем, что, так как между всеми значениями лексемы *журавль* прослеживается определенная связь, то речь скорее идет о явлении многозначности, а не омонимии.

В Русско-кумыкском словаре находим одно соответствие двум значениям слова *журавль* (птица и шест у колодца) – «турна» [8, с. 296]. Третье значение (элемент

танца) имеет явно национально-культурную специфику и не находит отражения в большинстве словарей русского языка.

Интерес представляет следующий пример: *Вдруг из конюшни раздался отрывистый, сиплый, полузадушенный лай: это рыдал Ефим Цыган* (Эртель. Гарденины). В приведенном предложении слово *лай* является синонимом словам *плач*, *рыдание* и представляет пример окказионального, индивидуально-авторского употребления. В отличие от значений, отмеченных в толковых словарях, где *лай* (отглагольное существительное от глагола *лаять*) обозначает звуки, издаваемые собакой, а при переносном употреблении вышеназванная лексема трактуется как бранная речь, здесь использовано совершенно иное толкование.

Для ономотопа *лай* (в значении плач) характерна максимальная степень реализации, несмотря на то что лексема употреблена в переносном значении. Звукоизобразительная функция здесь сохранена. Л.А. Горохова полагает, что обычно при переносном употреблении степень реализации нулевая, так как нет звукоподражательного значения [1, с. 10].

Одним из многозначных звукоподражательных глаголов является глагол *фыркать*. Основное его значение: с шумом выпускать воздух из ноздрей: *Лошадь фыркнула, рванула и отдернула меня от волка* (Даль. Охота на волков). При переносном употреблении *фыркать* – смеяться, производя отрывистые звуки носом. *Проخور фыркал, отдувался, гоготал* (Шишков. Угрюм-река). Однако довольно часто лексема *фыркать* обозначает сердиться, брюзжать, выражать недовольство. *Когда один из нас попросил ее [Таню] починить ему единственную рубашу, она только презрительно фыркнула* (М. Горький. Двадцать шесть и одна). Подобные толкования глагола *фыркать* приведены в Новейшем большом толковом словаре русского языка [5] и Словаре русского языка С.И. Ожегова [6, с. 857].

Лексема *фыркать* входит в два синонимических ряда – 1) *гнушаться* и 2) *смеяться*. Во втором примере представлены члены одного из таких рядов: *фыркал – гоготал*. В произведениях художественной литературы можно встретить случаи употребления данной лексемы в несвойственном значении. Приведем два таких примера:

1. *Самовар давно пофыркивал паром* (Шишков. Угрюм-река).
2. *Я застал уже конец пожара <...> в огромном кирпичном ящике буйно кипел и фыркал огонь* (М. Горький. Огонь). Если в первом предложении звуки пара, производимые кипящим самоваром, напоминают те, что образуются при прохождении воздуха через ноздри, то тем более необычно использование во втором предложении в качестве

источника звучания огня. Здесь речь идет о метафорическом употреблении. Изменились условия реализации субъектной семы, что привело к изменению значения и метафоризации. Лексемы *кипел* и *фыркал* выступают как контекстуальные синонимы.

В Русско-кумыкском словаре находим три соответствия русскому глаголу *фыркать* – 1) *пышгырмакъ* «с шумом выпускать воздух через ноздри»; 2) разг. *пырх-пырх деп кюлемек* «смеяться»; 3) перен. разг. *расисизлик билдирип, ачувланмакъ, къарсаламакъ* «брюзжать, выражать недовольство» [8, с. 1634]. Особенности смеха в кумыкском языке подчеркивает и примарно мотивированный ономотоп *пырх-пырх*.

Кумыкский глагол *пышгырмакъ* имеет в русском языке и другие соответствия «сопеть, пыхтеть». Все эти слова объединены дифференциальной семой способа звучания. Подтверждением могут служить следующие примеры:

1. *Маленькая лошадка, вся из сухожилий, прядая ушами, покосилась на нас круглым черным глазом – фыркнула*. «Гичирек аты, тамур-тамуру гёрынеген халда, къулакъларын тургъузуп, дё герек къара къёзлерин бизде бакъдыкды – пышгырды».
2. *Новый житель земли русской, человек неизвестной судьбы, лежа на руках у меня, солидно сопел*. (М. Горький. Рождение человека). «Рус топракны, не такъдирли икени белгисиз, яны адамны мени къучагъымда ятып пышгыра» (М. Горький. Адамны тувулунуу)».

Глагол *фыркать* в контекстном употреблении сочетается с поливалентными источниками звука и в русском и, в кумыкском языках. Именно художественный текст позволяет выявить разнообразные функции ономотопэтических слов.

Метафорические переносы при употреблении ономотопов могут происходить по различным моделям. Достаточно распространенными являются модели Человек → Природа и Животное → Природа. *Из лужи в лужу, из ручья в ручей перебулькивают капельки – то всхлинут, то проворкуют* (Шишков. Угрюм-река). Е.В. Тишина предлагает при метафорических и метонимических переносах для ономотопов применять термин «звуковая ассоциация», когда одна фонация может сравниваться с другой фонацией [10, с. 11]. Натурфонация (звуки дождевых капель) ассоциируются с антропофонией (человек) и орнитофонией (птица). Кроме того, в данном примере писатель использует олицетворение и гетерогенные агломераты ономотопов, что лучше подчеркивает их звукоизобразительную функцию.

Аналогичное явление можно наблюдать и в следу-

ющем примере, но при этом употреблены гомогенные агломераты. *Орехи рассмеялись по чистому столу дробным смехом* (Шишков. Угрюм-река). Окказиональные (индивидуально-авторские метафоры) – важное изобразительное средство языка. Однако трудность заключается в том, что довольно сложно разграничить подобные метафоры от собственно языковых. И языковые, и окказиональные метафоры, которые характерны для определенной тематической и лексико-семантической группы (в нашем случае ономастопозетических слов), образуются по однотипным моделям.

Многозначное слово, по мнению Г.И. Кустовой, представляет собой единый семантический комплекс, системе значений [4, с. 17]. *Къарлыгъачдай бюлбюл тилим сарнатдым* (Й. Казак. Кёклеге тик улуй гетген окъ йимик). «Мой соловьиный язык щебетал, подобно ласточке (И. Казак. Звеня, подобно в небо пущенной стреле)». В этом примере поэт использует сразу два изобразительно-выразительных средства – метонимию и сравнение. Кумыкский глагол *сарнамакъ* употреблен в переносном значении – «говорить без умолку». Основные значения кумыкской лексемы совпадают с прямыми значениями русского глагола *щебетать*.

В ряде случаев переводчики учитывают национально-культурную специфику в системе ономастопов, что связано с особенностями семной структуры значения звукоподражательных слов. *Жымчыклар, къарлыгъачлар тереклени япракъларыны арасында, тюрлю тавушлар булан сарнамакъда эди* (Н. Батырмурзаев. Языкъ Гьби-

бат). «Воробьи, ласточки, порхая среди листвы, восторженно чирикали (Н. Батырмурзаев. Бедная Хабийбат)».

В кумыкском языке для передачи чирикания существует специальный глагол *жырылламакъ*, который имеет несколько значений. В одном из своих значений он обозначает звуки журчащей воды, а в другом – чирикание и щебетание птиц. [3, с. 121]. Однако в вышеприведенном примере для характеристики звуков, издаваемых разными птицами, использован многозначный глагол *сарнамакъ* «петь, щебетать (о птице)». Поэтому, на наш взгляд, более удачной в русском переводе была бы лексема *щебетать*, так как для носителей русского литературного языка звуки, издаваемые ласточкой – это, прежде всего щебет. При подборе наиболее верного соответствия при переводе ономастопов следует обратить внимание на окрашенность слова в исходном языке и в языке перевода. Кроме того, крайне важна и функция, которую выполняет звукоподражательное слово в тексте.

Многозначность ономастопов – сложный вопрос, который по-разному трактуется. Большую роль в определении того или иного значения полисемантического слова играет контекст. Явление многозначности в системе ономастопов свойственно обоим сопоставляемым языкам. Среди наиболее распространенных способов полисемии для ономастопозетических слов в русском и кумыкском языках следует отметить, прежде всего, метафору, метонимию встречается гораздо реже. Различия в семной структуре русских и кумыкских ономастопов связаны с конкретной наполняемостью значения в структуре звукоподражательных слов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горохова Л.А. Семантико-прагматические и социолингвистические особенности функционирования ономастопов в текстах современного английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Пятигорск, 1998. – 21 с.
2. Зализняк Анна А. Феномен многозначности и способы его описания // Вопросы языкознания. 2004. №2. – С.20 – 45.
3. Кумыкско-русский словарь: Более 30000 слов. Сост. Б.Г. Бамматов, Н.Э. Гаджихмедов. – Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2013. – 523 с.
4. Кустова Г.И. Типы производных значений и механизмы языкового расширения. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 472 с.
5. Новейший большой толковый словарь русского языка. Гл. ред. С.А. Кузнецов. М.: РИПОЛ классик, СПб: Норинт, 2008. – 1536 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов. Под ред. Н.Ю. Шведовой. 22-е изд., стер. – М.: Русский язык, 1990. – 921 с.
7. Ольховская А.И. Лексическая многозначность в общелингвистическом и лексикографическом рассмотрении: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2013. – 23 с.
8. Русско-кумыкский словарь: Более 40000 слов. Под ред. Б.Г. Бамматова. – Махачкала: ДНЦ РАН, 1997. – 1754 с.
9. Словарь современного русского литературного языка в 17 т. М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1948-1965. Т.2.
10. Тишина Е.В. Русская ономастопея: диахронный и синхронный аспекты изучения: : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2010. – 22 с.
11. Толстая С. М. Многозначность слова в зеркале его дериватов//Динамические модели: Слово. Предложение. Текст. Сборник статей в честь Е. В. Падучевой. – М.: Языки славянских культур, 2008. – С. 790 – 801.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОЕКТ СОЗДАНИЯ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ МОКША-МОРДОВСКИХ ГОВОРОВ САМАРСКОЙ ЛУКИ

PROJECT TO CREATE AN ETYMOLOGICAL DICTIONARY OF MOKSHA-MORDOVIAN DIALECTS OF SAMARA LUKA

N. Belenov

Summary: The article presents the project «Etymological dictionary of Moksha-Mordovian dialects of Samara Luka». The characteristics of the Moksha-Mordovian dialects of Samara Luka and their differences from the identified Moksha-Mordovian dialects are considered. The necessity of creating a dictionary for vocabulary data dialects, discusses the history of the Mordovian lexicography and place develop vocabulary in a series of similar works. It describes the structure of the dictionary as a whole, the principles of its compilation, and provides examples of dictionary entries.

Keywords: etymological dictionary, Mordovian languages, Moksha-Mordovian dialects, Samarskaya Luka.

Беленов Николай Валерьевич

*К.п.н., доцент, Самарский государственный
социально-педагогический университет
belenov82@gmail.com*

Аннотация: В статье представлен проект «Этимологического словаря мокша-мордовских говоров Самарской Луки». Рассматриваются характеристики мокша-мордовских говоров Самарской Луки, их отличия от выявленных мокша-мордовских диалектов. Обосновывается необходимость создания словаря на материалах лексики данных говоров, рассматривается история мордовской лексикографии и место разрабатываемого словаря в ряду подобных работ. Описывается структура словаря в целом, принципы его составления, приводятся примеры словарных статей.

Ключевые слова: этимологический словарь, мордовские языки, мокша-мордовские говоры, Самарская Лука.

Идея составления этимологического словаря мокша-мордовских говоров Самарской Луки сформировалась в процессе выполнения нами работ по проекту РФФИ и Самарской области № 18-412-630002\18, посвящённому изучению мокша-мордовской топонимии полуострова. Сбор и этимологизация топонимии, в нашем понимании, предполагает всестороннее описание соответствующего топонимического пространства, включая местную географическую лексику, предания о происхождении топонимов, топонимо-мировоззренческие парадигмы (топонимическую картину мира) и т.д.

Лексика, находящая отражение в топонимической номенклатуре, не ограничивается лишь географической терминологией. В данный корпус включается также флористическая, фаунистическая, сравнительно-сопоставительная, сельскохозяйственная лексика и ряд других лексических кластеров. Сбор и анализ указанной лексики показал, что мокша-мордовские говоры Самарской Луки по ряду характеристических особенностей существенно отличаются от всех выделенных диалектов мокша-мордовского языка [1. С. 56]. Наибольшую близость они демонстрируют со смешанным диалектом (по классификации А.П. Феоктистова), однако отличаются от него по ряду фонетических, акцентологических и лексических особенностей настолько, что взаимопонимание между носителями мокша-мордовских говоров Самарской Луки и смешанного диалекта мокшанского языка возможно лишь с привлечением русского языка. Мокша-

мордовские говоры Самарской Луки при этом значительно отличаются и друг от друга, что осознаётся их носителями. Эти отличия лежат, главным образом, в области лексики. В процессе полевых исследований нами было выделено три мокша-мордовских говора на Самарской Луке: торновский (бытует в среде мокша-мордовского населения села Торновое Волжского района Самарской области), шелехметский (бытует в среде мокша-мордовского населения села Шелехметь Волжского района Самарской области) и бахиловский (бытует в среде мокша-мордовского населения села Бахилово Ставропольского района Самарской области, ранее распространялся также на посёлок Бахилова Поляна Ставропольского района Самарской области). Лексический состав каждого из выделенных говоров отражает этноязыковую историю его носителей, содержит ряд мордовских лексических архаизмов, которые имеют особенность сохраняться в периферийных и изолированных диалектных ареалах, а также по ряду иных аспектов представляет несомненный интерес для лингвистов, историков и этнологов. Вместе с тем, работа по сбору и классификации лексического материала мокша-мордовских говоров Самарской Луки не терпит отлагательств, поскольку в настоящее время происходит активное вытеснение данных говоров из бытового общения в силу ряда демографических процессов, среди которых: естественная убыль носителей мокша-мордовских говоров, замещение коренного населения Самарской Луки приезжим и т.д.

Для мордовских языков в настоящее время имеется лишь один этимологический словарь, авторства В.И. Вершинина – «Этимологический словарь мордовских (эрзянского и мокшанского) языков», четыре тома которого вышли в Марий Эл в период с 2004 по 2009 годы [2].

Вместе с тем, история мордовской лексикографии начинается в 1692 году, когда в работе о России голландского учёного и политического деятеля Н. Витсена «Северная и Восточная Тартария» в Амстердаме был опубликован список мордовских слов, включающий 323 лексемы, который представлял собой мордовско-голландский словарь [3]. По мнению А.П. Феоктистова, большинство лексем списка Н. Витсена принадлежит западному диалекту мокша-мордовского языка [4. С. 11].

В конце XVIII столетия нижегородский епископ Дамаскин (в миру Д. Семёнов-Руднев) по личному распоряжению Екатерины II составляет пятиязычный словарь, озаглавленный им «Словарь языков разных народов, в Нижегородской епархии обитающих, именован: россияны, татары, чувашей, мордвы и черемис». Словарь был закончен за 7 месяцев на 1000 листах в двух томах и передан в Нижегородскую семинарскую библиотеку в 1785 году [5. С. 33]. Работу над этим ценнейшим источником затрудняет тот факт, что он рукописный. Мордовскую часть словаря Дамаскина с научными комментариями издал А.П. Феоктистов [4].

Значительный интерес для исследователей мокшанского языка и мордовской диалектологии представляют работы преподавателя Тамбовской духовной семинарии Павла Петровича Орнатова. Его перу принадлежит первая грамматика мокшанского языка, составленная для диалекта тамбовских мокшан [6]. К сожалению, второй труд П.П. Орнатова – русско-мокшанский словарь, составленный им с помощью носителей мокшанского языка, «Словарь русско-мордовский наречия мордвы-мокши» – так и остаётся неизданным. Пока работа исследователя рассматривалась в различных инстанциях, он умер – словарь же Синод был готов издать лишь после устранения автором ряда недочётов (по мнению проверяющих). Издание русско-мокшанского и мокшанско-русского словарей, подготовленных П.П. Орнатовым, с современным научным комментарием, является одной из актуальнейших задач мордовской диалектологии.

Информативной и, во многом, уникальной работой по мокша-мордовскому языку является труд И.Г. Черепкина «Мокша-мордовско – русский словарь с грамматическим справочником», содержащий мокша-мордовский лексический материал, неизвестный по другим подобным словарям [7].

Особого внимания заслуживают работы Хейкки Паасонена, лично собиравшего словарные материалы среди мокшан и эрзян в конце XIX и в начале XX веков, результатом чего явился фундаментальный труд «Mordwinisches Wörterbuch», по настоящее время остающийся незаменимым источником по мордовской диалектологии [8].

Из приведённого обзора явствует, что проектируемый этимологический словарь изолированной группы мокша-мордовских говоров, с одной стороны, является первым в своём роде, с другой – при его составлении можно опираться на авторитетные работы по мордовской лексикографии, большинство из которых, не являясь этимологическими словарями по определению, во многом являются таковыми по содержанию.

В соответствии с заявленными целями создания словаря (ввод в научный оборот лексических материалов мокша-мордовских говоров Самарской Луки для форсирования дальнейших этноязыковых и этноисторических исследований данной группы мордвы), предлагается следующая структура словарной статьи:

- в заглавие статьи выносятся соответствие рассматриваемой лексеме в литературно-письменном мокша-мордовском языке;
- форма и значения лексемы в мокша-мордовских говорах Самарской Луки;
- соответствия лексеме в мордовских говорах ближайшего окружения (в Самарском Поволжье и на смежных территориях Ульяновского и Саратовского Поволжья, Оренбуржья, Татарстана);
- форма и значение лексемы в литературно-письменных мордовских языках и их диалектах;
- соответствия в других финно-угорских языках;
- соответствия в других уральских, индоевропейских и алтайских языках (если имеются);
- вероятная праформа, этимология, обсуждения, дискуссии.

Сокращения языков в создаваемом словаре приняты стандартные, в соответствии с ГОСТ 7.75-97. Если в словаре приводятся примеры из других этимологических словарей, сокращения даются в соответствии с теми, которые приняты в первоисточниках: например, у В.И. Вершинина «общепермский» – «общеп.», у В.И. Лыткина и Е.С. Гуляева – «общеперм.».

Мордовские лексемы приводятся на кириллице во всех случаях, за исключением их извлечения из источников, написанных на латинице (это относится, например, к материалам, собранным Х. Паасоненом и представленным в Mordwinische Wörterbuch) – в этих случаях сохраняется авторская графика.

В примерах словарных статей, приведённых ниже, пока недостаточно представлен второй структурный уровень – сравнение с лексемами соседних с Самарской Лукой мордовских говоров и иных мордовских говоров Самарского Поволжья, так как работа по сбору данного материала нами ещё ведётся. Заглавие статьи выделяется жирным шрифтом, словарные примеры выделены курсивом, ударение – жирным шрифтом соответствующей литеры.

Примеры словарных статей:

Веле

В мокша-мордовских говорах Самарской Луки: *виле* т. – деревня, село; *виле* ш. – деревня, село; *виля* б. – деревня, село.

В говорах мордвы Самарского края: *веле* э., Алёшкино Похвистневского р-на Самарской обл. – деревня; село; *веле* э., Малый Толкай Похвистневского р-на Самарской обл. – деревня; *веле* э., Старосемейкино Красноярского р-на Самарской обл. – село.

В мордовских литературно-письменных языках и диалектах: *веле* м. – деревня, село, жители села, изба на отшибе, пчелиный рой, улей, пасека; *веле* э. – деревня, село, рой (вообще); *виле* м., Алькино Ковылкинского р-на респ. Мордовия – деревня; село; *веля* м., Барашево Сасовского р-на Рязанской обл. – деревня, село [8. Т. 3. С. 258]; *велезем* м., Зубова Поляна Зубово-Полянского р-на респ. Мордовия – селище, место бывшего поселения [9. С. 310].

В других финно-угорских языках: *falu* венг. – деревня, село; *valve* саам. – свора, стая; *-вила* л.мар. – суффикс множественности [2. Т. 2. С. 53]; *вел* г.мар. – страна, сторона; *вель* коми-зыр. – довольно много [10. С. 45].

Нельзя исключать заимствование из тюркских языков: *авыл* тат. – село, деревня; *ауыл* баш. – село, деревня; *авыл* ног. – село, деревня.

При этом, обращает на себя внимание семантическая параллель мордовских урбанистических терминов: *веле* и *кура* со значением «рой, скопление». Происхождение термина автохтонно в мордовских языках, по меньшей мере – до середины XVII века: так, у Н. Витсена отмечена лексема *Jomluvele* со значением «деревня» [3. С. 433]. Также заслуживает внимания глагол *велемомс* м. – ожить, прийти в себя, воскреснуть, восстановить силы [9. С. 311].

Кужа

В мокша-мордовских говорах Самарской Луки: *кужо* т. – полоса необработанной земли, окраина огорода; *кужо*

ш. – окраина обработанной земли, окраина поселения, годоним *Кужо* ш. – устаревшее название улицы Горная; *кужу* б. – окраина обработанной земли, окраина поселения.

В говорах мордвы Самарского края: *куžă* э. Старое Вечканово Исаклинского р-на Самарской обл. – угол поля; *куžo* э., Степная Шентала Кошкинского р-на Самарской обл. – переулок; *кужо* м., Старая Бинарадка Красноярского р-на Самарской обл.

В мордовских литературно-письменных языках и диалектах: *кужа* м. – поляна, прогалина; *кужо* э. – поляна, улица, круг; место для хоровода; *куže* м., Мордовский Юрткуль – пастбище, лесной луг, просека; *куža* м., Темниково Темниковского р-на респ. Мордовии – проталина [8. Т. 2. С. 139].

В других финно-угорских языках: *кушын* удм. – поляна, открытое место в лесу; *кõжа* ком. перм. – гравий; *куза* ком. яз. – галечник, мелкое место на реке с галечным дном; *χiš* манс., хант. – песок; *kushker* саам. – песчаная отмель [11. С. 99]; *kiidzin* лив. – тина, мох, растущий на дне водоёмов; *kiz* вепс. – мох, растущий на дне водоёмов [12. С. 44].

В.И. Вершинин сближает с перм. **kušz* – голый, а также мар. *кокша* – лысый, плешивый [2. Т. 2. С. 90], В.И. Лыткин также возводит к **kuš* общеперм. – голый, обнажённый и сопоставляет с *keto* фин. – луговина, поляна [10. С. 61], что сомнительно.

Учитывая многочисленные балто-мордовские параллели, в том числе, в географической лексике, В.Н. Топоров приводит топонимическую прусскую основу *kus* с неясной трактовкой [13. Т. 3. С. 33]. Также неясно, можно ли привлекать др-русс. **гоща* – подсека, пожога, сведённый лес [14. С. 59].

Д.В. Цыганкин рассматривает лексему «кужа/кужо» как элемент лексической архаики в мордовских языках со значением «поляна; открытое место» [15. С. 167], что подтверждается её полным отсутствием в ряде эрзя-мордовских говоров Самарского Поволжья: большетолкайском, малотолкайском, красноключёвском, большеёгинском, ерзовском, захаркинском, а также в эрзя-мордовских говорах Бугурусланского района Оренбургской области.

Исходя из многочисленных параллелей в финно-угорских языках с соответствующей семантикой, ряд исследователей считает возможным принятие гипотезы о финно-угорской праформе, реконструируемой в виде **kušz* – песок, песчаное место [10. С. 101].

Кура

В мокша-мордовских говорах Самарской Луки: *кура*

б. – озеро, пруд, в составе топонимов *Веркурай кереметь* и *Алкурай кереметь*; т., ш. – отсутствует, обозначение озера, пруда: *эрькхе, буа* т., *эрьке, пандалу* ш.

В говорах мордвы Самарского края: *курунка* э., Ст. Вечканово Исаклинского р-на Самарской обл. – улица, в составе топонимов *Содоу-курунка, Шоколадная курунка; курунка* э., Захаркино Сергиевского р-на Самарской обл. – улица, в составе топонима *Од-курунка; курунка* э., М. Толкай Похвистневского р-на Самарской обл. – дальняя часть улицы; *куре* м., Ст. Бинарадка Красноярского р-на Самарской обл. (старобинарадский материал представляет особую ценность, ввиду того, что имеются архивные сведения о переселении части бахилловской мордвы в деревню Бинарадка в XVIII веке) – небольшое село, в составе топонимов: *Вере-куре; Кунчка-куре*.

В мордовских литературно-письменных языках и диалектах: *kura* э., Ст. Вечканово Исаклинского р-на Самарской обл., *kura* м., Юрткули (совр. Базарный Юрткуль) Старомайнского р-на Ульяновской обл. – кустарник; место, где растёт много ягод и грибов; порядок; участок улицы; *курунка* э., Нуштайкино Бугурусланского р-на Оренбургской обл. – другая сторона улицы (относительно говорящего); *-kuro* э., Б. и М. Маресево Чамзинского р-на респ. Мордовия – аффикс общности; *-kuren* м., Корсаевка Белинского р-на Пенз. обл. – аффикс общности [8. Т. 2. С. 100]; *кура* м., Салазгорь Торбеевского р-на респ. Мордовия – улица; сообщество соседей, проживающих на одной улице. Д.В. Цыганкин реконструирует **kera* древнеморд. – поселение [16. С. 56].

В других финно-угорских языках: *kuru* фин. – борозда; *kuristik* эст. – овраг, ущелье; *карем* г.мар. – овраг, ложбинка; *корем, кором* л.мар. – обрыв, впадина; *кыр* коми зыр. – обрыв.

Обращают на себя внимание параллели в вост.-слав. и тюрк. языках: *Курья* рус. (Пермский край) – залив реки, расположенный на месте старого русла, застоявшаяся вода, где река заходит в сторону, топкое болото на месте бывшего русла реки [17. С. 36]; *курья* рус. (Курская область) – заводь, а также в гидронимии: *Кур, Курица* [18. С. 15]; *курень* рус. (Пермский край) – место вырубki леса [17. С. 36]; *курень* укр., также в донских говорах – жилой дом; *курень* укр. – войсковое подразделение в казачьем украинском войске; *kuren* польск. – землянка, лачуга [19. С. 123], а также в тюркских: *карья* тат. – деревня; *kurap* чаг. – скопление людей, отряд воинов, племя; *кўршĕ* чув. низ. – сосед [20. С. 60].

По-видимому, необходимо различать группы гидронимических и урбонимических терминов, хотя общность происхождения исключать нельзя. Для гидронимических терминов обращает на себя внимание

распространённая в ряде этноязыковых сред бинарная связь лексем «река – овраг». Также на топонимическом материале А. Алквист [21] и П. Рахконен [22] вычлениают детерминант *kar*, на основании которого П. Рахконен реконструирует лексему **kur* со значением озеро [21. С. 14; 22. С. 8]. Для урбонимов характерно полное семантическое соответствие в восточнославянских и мордовских языках, при сохранении идентичной основы, что едва ли случайно. Учитывая ряд балтских соответствий (*kors* лат. – просека [23. С. 318; 24. С. 55]; *kur* прусск. – неэтимологизируемая топонимическая основа [13. Т.4. С. 194]), можно предполагать для всего данного кластера некий общий источник заимствования, неидентифицируемый на данном этапе исследования. Не исключено, что изначально термин имел общее собирательное значение, в свете чего обращает на себя внимание *куравны* коми-зыр. – собирать, собрать; *куран* коми-зыр. – грабли; на основании чего В.И. Лыткин реконструирует **kur/kĕr* общеперм. – сгрести, собрать вместе; добавляя, что эти звукоподражательные слова могли возникнуть в различных языковых ветвях независимо друг от друга [10. С. 112], при этом интересно отметить у Махмуда Кашгарского: *kūrĕ* д.-тюрк. – сгрести [25. С. 328].

Гурт удм. – деревня, село; *курт* хант. – посёлок, по-видимому, привлекать нельзя, поскольку они восходят к иному первоисточнику с общим значением «очаг»; между тем, *кар* удм. – город, городище, укреплённое место, возможно, восходит к той же урбонимической основе [26. С. 111].

Значимость создаваемого «Этимологического словаря мокша-мордовских говоров Самарской Луки» для дальнейших исследований по всестороннему изучению самаролукской мордвы определяется следующими обстоятельствами:

- создаваемый словарь является первым лингвистическим исследованием такого рода по мокша-мордовским говорам Самарской Луки;
- этническая история мордвы Самарской Луки до сих пор остаётся предметом дискуссий, выдвигаемые при этом гипотезы не могут быть подтверждены или опровергнуты без дополнительных лингвистических доказательств, базу для которых может предоставить разрабатываемый словарь;
- введение лексических материалов мокша-мордовских говоров Самарской Луки в научный оборот имеет значение для мордовского языкознания в целом, поскольку данные говоры содержат лексические и семантические архаизмы, утраченные в других мордовских диалектах.

Принятые сокращения

т. – торновский говор мокша-мордовского языка
 ш. – шелехметский говор мокша-мордовского языка
 б. – бахиловский говор мокша-мордовского языка
 м. – мокша-мордовский литературно-письменный язык, а также указание языковой принадлежности го-

вора того или иного села к мокшанскому языку
 э. – эрзя-мордовский литературно-письменный язык, а также указание языковой принадлежности говора того или иного села к эрзянскому языку
 л.мар. – лугово-восточный марийский язык
 г.мар. – горномарийский язык

ЛИТЕРАТУРА

1. Феокистов А.П. Диалекты мордовских языков // *Mordwinisches Wörterbuch*. Helsinki, 1990. – Bd. I. – S. LX – LXXXV.
2. Вершинин В.И. Этимологический словарь мордовских (эрзянского и мокшанского) языков. Т. 1–4. – Йошкар-Ола: СТРИНГ, 2004 – 2009.
3. Witsen N. Noord en oost Tartarye. – Amsterdam, 1692.
4. Феокистов А.П. Русско-мордовский словарь. Из истории отечественной лексикографии. – М.: Наука, 1971. – 371 с.
5. Матичак Ш. Истоки мордовской письменности // *Финно-угорский мир*. – 2015. – №1. – С. 24–35.
6. Орнатов П.П. Мордовская грамматика, составленная на наречии мордвы мокши. – М.: Синодальная типография, 1838. – 120 с.
7. Черепкин И.Г. Мокша-мордовско-русский словарь с грамматическим справочником. – Саранск: МордГИЗ, 1933. – 193 с.
8. Paasonen X. *Mordwinische Wörterbuch*. Т. 1–3. – Helsinki, 1990–1995.
9. Серебренников Б.А., Феокистов А.П., Поляков О.Е. Мокшень-рузонь валкс. – М.: Дигора, 1998. – 920 с.
10. Лыткин В.И., Гуляев Е.С. Краткий этимологический словарь коми языка. – М.: Наука, 1970. – 386 с.
11. Керт Г.М. Саамская топонимная лексика. – Петрозаводск: Карельский научный центр РАН, 2009. – 179 с.
12. Муллонен И.И. Очерки вепсской топонимии. – СПб.: Наука, 1994. – 157 с.
13. Топоров В.Н. Прусский язык. Словарь. – М.: Наука, 1975 – 1990. Т. 1–5.
14. Шилов А.Л. Заметки по исторической топонимике Русского Севера. – М.: АСТ, 1999. – 100 с.
15. Цыганкин Д.В. Мордовская архаическая лексика в топонимии Мордовской АССР // *Ономастика Поволжья*. – Саранск, 1976. Вып. 4. – С. 167–171.
16. Имайкина М.Д., Цыганкин Д.В. От Суры... до Мокши: названия рек и озёр республики Мордовия: этимологические разыскания. – Саранск: Изд-во Морд. ун-та, 2010. – 108 с.
17. Полякова Е.Н. От «араины» до «яра». Русская народная географическая терминология. – Пермь: Пермское книжное изд-во, 1988. – 180 с.
18. Щавелёв С.П. Первооткрыватели курских древностей: Очерки истории археологического изучения южнорусского края. – Курск: ERA, 1997. – 139 с.
19. Vasmer M. *Russisches etymologisches Wörterbuch*. Heidelberg: Universitätsverlag Carl Winter. 1958. 2890 s.
20. Ашмарин Н.И. Заметки по чувашской диалектологии // *Материалы по чувашской диалектологии*. – Чебоксары: Чувашское гос. изд-во, 1960. – 195 с.
21. Альквист А. Меряне, не меряне // *Вопросы языкознания*. 2000. №2. – С. 15–35.
22. Рахконен П. Границы распространения меряно-муромских и древнемордовских гидронимов в верховьях Волги и бассейне Оки // *Вопросы ономастики*. 2012. №1. – С. 5–42.
23. Никонов В.А. Краткий топонимический словарь – М.: Наука, 1966. – 509 с.
24. Эндзелин Я.М. Славяно-балтийские этюды. – Харьков: М. Зильберберг и сыновья, 1911. – 208 с.
25. Древнетюркский словарь / Надеяев В.М., Насилов Д.М., Тенишев Э.Р., Щербак А.М. – Л.: Наука, 1969. – 677 с.
26. Беленов Н.В. Мокша-мордовская топонимия Самарской Луки. – Самара: Порто-принт, 2018. – 200 с.

© Беленов Николай Валерьевич (belenov82@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕРЕВОД ИНОЯЗЫЧНЫХ ВКРАПЛЕНИЙ В ТЕКСТЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО РОМАНА Д. ТАРРТ «ЩЕГОЛ» НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Гацура Наталья Игоревна

к.филол.н., доцент, Омский государственный
университет

n.gatsura@7gmail.com

Тирбах Анастасия Олеговна

Университет имени Лоранда Этвёша, Будапешт
anastasiya_tirbakh@mail.ru

TRANSLATION OF FOREIGN INCLUSIONS IN D. TARRT'S ENGLISH NOVEL THE GOLDFINCH INTO RUSSIAN

**N. Gatsura
A. Tirbakh**

Summary: The purpose of this research is to establish ways of transferring foreign language inclusions of the English-language original in the translation of the novel into Russian. The study used the method of contextual analysis, comparative and descriptive methods. Russian-language inclusions (35 units) in the text of the novel in English were transliterated in Latin; for their transmission in the translation of the novel into Russian, a zero translation was used while preserving the spelling of inclusions in the Latin alphabet. Foreign language inclusions of other languages (87 units) in most cases, when translated into Russian, were transmitted using a zero translation with a commentary of the translator in a separate footnote (79 inclusions, 90.8%), there was also a zero translation without comment (6 inclusions, 6, 9%), transliteration (1 blotch, 1.1%) and omission (1 blotch, 1.1%). The method of transferring foreign language inclusions in translation primarily depends on the language of the inclusions. If the language of the inclusions coincides with the translating language, the inclusions should be transmitted using a zero translation while preserving the spelling in the Latin alphabet in order to distinguish between the two languages and indicate the heterogeneity of speech. Inclusions in languages other than the translating language should be kept in the same form in the translation text, but their translation should be given in a note with a reference to the source language (zero translation with a translation commentary). The omission of inclusions leads to a change in the structure of the original text, and also does not convey the speech features of the characters in full.

Keywords: foreign language blotting, translation method, zero translation, translation commentary, translation transformation.

Аннотация: Цель данного исследования, установить способы передачи иноязычных вкраплений англоязычного оригинала в переводе романа на русский язык. В исследовании применены метод контекстуального анализа, сопоставительный и описательный методы. Русскоязычные вкрапления (35 единиц) в тексте романа на английском языке были транслитерированы латиницей; для их передачи в переводе романа на русский был использован нулевой перевод с сохранением написания вкраплений на латинице. Иноязычные вкрапления других языков (87 единиц) в большинстве случаев при переводе на русский язык были переданы при помощи нулевого перевода с комментарием переводчика в отдельной сноске (79 вкрапление, 90,8%), также отмечался нулевой перевод без комментария (6 вкраплений, 6,9%), транслитерация (1 вкрапление, 1,1%) и опущение (1 вкрапление, 1,1%). Способ передачи иноязычных вкраплений в переводе прежде всего зависит от языка вкрапления. Если язык вкрапления совпадает с переводящим языком, следует передавать вкрапление при помощи нулевого перевода с сохранением написания на латинице с целью разграничения двух языков и указания на неоднородность речи. Вкрапления на языках, отличных от переводящего языка, следует сохранять в том же виде в тексте перевода, но давать их перевод в примечании со ссылкой на язык-источник (нулевой перевод с переводческим комментарием). Опущение вкраплений ведет к изменению структуры текста оригинала, а также не передает речевые особенности персонажей в полной мере.

Ключевые слова: иноязычное вкрапление, способ перевода, нулевой перевод, переводческий комментарий, переводческая трансформация.

Введение

Данное исследование посвящено проблеме перевода иноязычных вкраплений, служащих в англоязычном тексте романа для речевой характеристики персонажей и создания местного колорита, на русский язык.

Актуальность исследования обусловлена возросшим в рамках межкультурного взаимодействия и процесса

глобализации интересом к произведениям литературы, востребованностью художественного перевода, а также необходимостью передачи в художественном переводе не только смысла исходного сообщения, но и авторского стиля, интенции, эстетического и прагматического эффекта оригинала. Все это делает художественный перевод одним из самых трудоемких видов перевода. Сложность передачи речи персонажей, содержащей иноязычные вкрапления (речевые единицы с иносистемными признаками в окружении единиц данного языка),

заключается в отсутствии непосредственных эквивалентов употребляемых персонажами единиц на языке перевода, а также наличии определенных межкультурных и прочих различий. Иноязычные вкрапления создают речевой портрет персонажа, передают местный колорит и атмосферу, повышают экспрессивность высказывания.

Что касается способов перевода таких вкраплений, то на настоящий момент не выделено единого образца, предписывающего план оформления иноязычных вкраплений в тексте, соответственно эта проблема требует индивидуального подхода. Более того, проблема усугубляется в случае, если вкрапления, иноязычные для текста оригинала, написаны на языке перевода.

Объектом исследования являются иноязычные вкрапления в англоязычном романе Д. Тартт «Щегол».

Предметом исследования являются способы перевода иноязычных вкраплений в художественном произведении романа с английского языка на русский.

Цель данной работы: выявление способов перевода иноязычных вкраплений в англоязычном художественном тексте на русский язык.

Новизна проведенного исследования заключается в использовании актуального материала – романа получившей признание современной американской писательницы.

Практическая значимость заключается в том, что в данной работе были выделены определенные переводческие стратегии при переводе иноязычных вкраплений, которые в дальнейшем могут быть применены при переводе других художественных произведений. Полученные выводы могут быть использованы на занятиях теории и практике перевода, по переводу художественного текста, стилистике английского языка.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили 85 текстовых извлечений, содержащих 122 иноязычных вкрапления, из художественного англоязычного произведения Д. Тартт «Щегол» и 85 текстовых извлечений из русского перевода романа Анастасии Завозовой.

В исследовании были использованы следующие методы: описательный метод, метод сопоставительного и контекстуального анализа. В качестве метода статистической обработки материала использовался метод количественного анализа.

Литературный обзор

Обратимся к определению иноязычных вкраплений

и их роли в художественном тексте.

Существует несколько определений иноязычных вкраплений, первое из них было предложено Л.П. Крысиным. Исследователь делает акцент на самом говорящем, употребление им иностранных слов «обусловлено степенью знакомства говорящего с иностранным языком, стилистическими или жанровыми особенностями речи» [9, с. 47]. В.С. Гимпелевич отмечает степень ассимилированности иноязычных вкраплений, рассматривая их как полностью или частично иносистемные графические, морфемные или семантические признаки в окружении единиц данного языка [4, с. 89]. Н.Л. Еремия подразумевает под иноязычными вкраплениями безэквивалентную лексику, экзотизмы. [6, с. 84]. Иноязычные вкрапления в художественном тексте рассматриваются как стилистический аспект авторского идиостиля [8, с. 18].

В данном исследовании определим иноязычные вкрапления как отличные по своему графическому, фонетическому, грамматическому оформлению от языка оригинала слова, словосочетания и предложения/высказывания.

Среди иноязычных вкраплений выделяют употребление в разных функциональных стилях любого языка слов и словосочетаний интернационального характера; а также иноязычные элементы как индивидуальное словоупотребление, служащие художественно-стилистическим задачам [9, с. 47-49]. Иноязычные вкрапления в текстах используются как атрибуты определенной речевой ситуации, указывая на место языкового контакта; цель общения; социальный статус и национальность говорящих и степень их владения родным и иностранным языком, психическое и физическое состояние говорящих [10, с. 24-26]. Также они создают речевой портрет персонажа [1, с. 157], придают тексту аутентичность, иногда и иронический эффект [3, с. 263-265]. Прагматическими функциями иноязычных вкраплений в художественном тексте являются: создание местного колорита (языковые элементы выступают в роли социокультурных маркеров); экзотикация (передача нестандартного характера описываемых лиц и действий, придание повествованию загадочности; эвфонизация (способствует благозвучию высказывания); фасцинация (привлечение внимания читателей) [11, с. 97-98]. Отмечается приобретение иноязычными вкраплениями особого стилистического потенциала, экспрессивности при включении в художественную систему произведения [13, с. 121-122].

В текст произведения иноязычные вкрапления вводятся в неизменном виде без дополнительных пояснений (их смысл может быть понятен из контекста; они относятся к элементам колорита, что делает важной форму вкрапления, а не ее смысл); с дальнейшим объясне-

нием автором значения использованного иноязычного вкрапления (комментарий) [3, с. 263-265]; через перевод вкрапления в самом тексте; транскрибирование [2, с. 80].

В последнее время проблема функционирования иноязычных вкраплений (далее ИВ) в текстах разных жанров и разных авторов, а также стратегии перевода иноязычных вкраплений с сохранением стилистического и прагматического эффекта нашла отражение в работах следующих исследователей: Т.А. Алексейцева, М.А. Дубовицкая, Л.П. Жулева, Р.А. Валеева и И.Н. Мартынова, С.И. Манина, Т.М. Метласова, В.Ю. Немонежная и др. Все эти исследователи поднимают проблему сохранения как смысла исходного текста, имеющего иноязычные вкрапления, так и передачу языковых форм, уникального авторского стиля. М.А. Дубовицкая делает упор на психологическом аспекте использования иноязычных вкраплений, на проблеме самоидентификации и саморепрезентации автора; на подтексте, который создают ИВ в произведении, отражая мировоззрение и духовный опыт писателя, его культурную идентичность [5, с.89-96]. Л.П. Жулева указывает на ИВ, функционирующие как элементы авторского стиля, жанровых поисков автора. Исследователь говорит о необходимости разработки стратегий комплексного переноса ИВ оригинала в текст перевода, приходя к выводу, что контекстуальные замены не являются эффективным способом перевода [7, с. 179-193]. Р.А. Валеева и И.Н. Мартынова обращают внимание на зависимость способа перевода от фоновых знаний реципиентов оригинала и перевода и собственно степени универсальности ИВ: если восприятие смысла ИВ не вызовет затруднения у реципиентов перевода, то его нужно оставить в оригинальном виде, в других случаях требуется переводческий комментарий. Поиск эквивалента ИВ в переводящей культуре не всегда является удачным решением, поскольку ведет к утрате национального компонента [17, р. 1863-1875]. Е.Н. Моисеева на неудачность переноса формы ИВ в текст перевода даже с его графическим выделением курсивом или астериском, использованием подстрочного комментария. Исследователь рекомендует на своем материале для анализа использовать компенсацию [14, с. 147-48]. Т.М. Метласова, исследуя творчество Т. Пратчетта, использующего ИВ для создания макаронической речи (бесполезного смешения разноязычных слов), приходит к выводу о целесообразности применения в переводе культурной адаптации (преобразование чужеродных элементов оригинала в элементы, характерные для принимающей культуры и позволяющие сохранить тот же самый прагматический эффект) [11, 2015]. В.Ю. Немонежная считает, что выбор того или иного способа перевода иноязычных вкраплений зависит от временных параметров (целесообразность пояснения вышедшим из обихода словам); от цели, которую ставит себе переводчик (воссоздание атмосферы оригинала или максимальное облегчение восприятия чужеродных элементов для реципиента по-

средством их перевода этих), переводческой традиции [15, 2006].

Обсуждение

Обратимся к роману Д. Таррт «Щегол» и его переводу. В центре сюжета романа Донны Тартт «Щегол» (2013) – тринадцатилетний Тео Декер, вынесший в состоянии шока при взрыве в музее редкую картину Карела Фабрициуса. Мать Тео погибает, и у Тео развивается одержимость картиной «Щегол»: о ней говорила его мать перед смертью. Действие романа происходит в 2008–2017 годах в Нью-Йорке, Лас-Вегасе и в Амстердаме. Действующие лица относятся к разным национальным, социальным и возрастным группам, что ярко отображается в речи персонажей.

Перейдем непосредственно к анализу иноязычных вкраплений в англоязычном тексте романа. В романе «Щегол» было обнаружено 85 текстовых фрагментов, в которых были использованы иноязычные вкрапления (122 единицы). В результате анализа вкрапления были разделены по языковому признаку на следующие группы:

- a) нидерландские (41 единица) – используются для отображения местного колорита, были введены в произведение, когда действие происходило в Нидерландах;
- b) французские (12 единиц) – употребляются персонажами, относящимися к творческой элите, с целью создания более возвышенного стиля;
- c) испанские (18 единиц) – 12 из них выполняют функцию отображения этнической принадлежности испанцев, проживающих в США (66,6% случаев, и 6 (33,3%) использованы персонажами-американцами в разговоре с испанцами, а также как приобретенная речевая особенность (после долгого общения с испанцами) при общении с персонажами-американцами и во внутренних монологах;
- d) немецкие (11 единиц) – указывают на этническую принадлежность немцев, проживающих в Нидерландах;
- e) русские (35 единицы) – 23 вкрапления (65,7%) использованы в речи русских персонажей, соответственно, указывают на этническую принадлежность, и 12 вкраплений (34,3%) употреблены в речи американцев, тесно общающихся с русскоязычными персонажами;
- f) польские (5 единиц) – показывают этническую принадлежность

Таким образом, основными функциями иноязычных вкраплений в романе «Щегол» являются указание на этническую принадлежность, передача местного колорита, создание элемента возвышенности речи и процесс заимствования иностранной лексики персонажами-

американцами.

Для удобства исследования мы разделили вкрапления на две группы: русскоязычные вкрапления и вкрапления на других иностранных языках, поскольку подход к переводу русскоязычных вкраплений отличается от прочих.

Русскоязычные вкрапления (35 единиц) в тексте романа на английском языке были транслитерированы латиницей; для передачи данных вкраплений в переводе романа на русский был использован нулевой перевод, при котором было сохранено написание вкраплений на латинице. Данное переводческое решение объясняется тем, что необходимо разграничить основной текст перевода романа на русском от использованных вкраплений, так как и вкрапления, и перевод являются русскоязычными. Рассмотрим пример русскоязычных вкраплений в оригинальном тексте романа: Boris introduced us in Russian. *“Privet! Myenya zovut Anatoly,”* said the guy... [18]. Речь на русском языке была выделена курсивом для маркирования вкрапления в англоязычном тексте и написана на латинице с целью того, чтобы англоязычные читатели смогли узнать примерное звучание произнесенной фразы. В переводе на русский язык написание и оформление этой фразы полностью сохраняется, то есть был использован нулевой перевод: «Борис представил нас по-русски. – *Privet! Myenya zovut Anatoly,* – сказал мужик, ...» [16]. Благодаря такому оформлению, читатель замечает неоднородность речи и понимает, что, в отличие от других элементов текста, именно эта часть была изначально произнесена на русском. Считаем такую передачу русскоязычных вкраплений оптимальной, поскольку она четко разграничивает две языковые группы, а также не требует дополнительных вставок, как если бы фраза

была написана на кириллице, а затем было добавлено примечание с указанием на язык – «...сказал он на русском». Однако, некоторые вкрапления были изменены при переводе, что отображено в табл. 1:

В этих случаях в процессе перевода была изменена форма слова с целью соблюдения грамматических правил в языке перевода, либо для согласования с предыдущей частью предложения, также для соблюдения норм сочетаемости в русском языке была заменена лексема. Считаем, такие переводческие решения применительно к данному материалу обоснованными. В четырех текстовых фрагментах в оригинале был дан перевод русской фразы на английский, например: *“Govorite medlenno, I said, speak slowly, and Povtorite, pozhaluysta. Repeat, please”* [18]. В таком случае перевод на русский был бы излишним, ведь смысл фразы и так понятен русским читателям; поэтому в русском переводе романа вкрапления, как и в других случаях, передаются при помощи нулевого перевода с сохранением написания на латинице: «*Govorite medlenno, говорил я. Povtorite, pozhaluysta*» [16].

Таким образом, можно отметить, что при передаче русскоязычных вкраплений в переводе на русский язык следует прибегать к нулевому переводу с сохранением написания вкраплений на латинице для отображения неоднородности речи. Однако, в процессе перевода можно несколько изменять форму слова или же заменять само слово на другое с той же стилистической окраской для соблюдения лексических и грамматических норм русского языка. В случае, если в тексте оригинала русскоязычному вкраплению дается перевод, во избежание смысловой избыточности его следует опускать, поскольку русскому читателю он не требуется; сами же вкрапления, как и в других случаях, следует транслитерировать для разграничения двух языков.

Таблица 1

Трансформации при переводе русскоязычных вкраплений

Оригинал	Перевод	Комментарий
Though his Australo-Ukrainian accent was certainly very odd, he was almost as fluent in English as I was; and considering what a short time he'd lived in America he was reasonably conversant in amerikanskii ways [18].	Его австрало-украинский акцент звучал, конечно, странно, но на английском он говорил практически не хуже меня, и если учесть то, как не долго он жил в Америке, во многом он вел себя уже как настоящий американец [16].	В данном случае произошла грамматическая трансформация, так как прилагательное было заменено на однокоренное существительное для согласования с остальной частью предложения.
“Is snowing there?” Shaking my shoulder. “Man says is snowing, crazy man, ty videsh?! Snowing in Dubai! A miracle, Potter! Look!” [18].	— Там снег, да? — он потряс меня за плечо. — Мужик говорит, там снег, дурила, ty vidish? Снег в Дубае! Чудеса, Поттер! Смотри! [16].	В слове videsh было изменено окончание в соответствии с правилами русского языка.
“You got fat! He got fat!” he said indignantly as Popchik jumped up and kissed him on the face. “You let him get fat! Yes, hello, poustyshka, little bit of fluff you, hello! You remember me, don't you?” [18].	Ты растолстел! Он растолстел! — с возмущением сообщил Борис, когда Попчик рванувшись вперед, облизал ему лицо. — Ты его раскормил! Да-да, привет, gloupysh, ты маленький пушистик, привет! Помнишь меня, да? [16].	Здесь слово poustyshka было заменено на gloupysh в результате лексико-семантические замены модуляции, поскольку русскому читателю может показаться странным такое обращение к собаке, как «пустышка».

Иноязычные вкрапления других языковых групп (87 единиц) в большинстве случаев при переводе на русский язык были переданы при помощи нулевого перевода с комментарием переводчика в отдельной сноске (79, 90,8%), также отмечался нулевой перевод без комментария (6, 6,9%), транслитерация (1, 1,1%) и опущение (1, 1,1%). Рассмотрим выделенные переводческие решения на примерах.

1. Нулевой перевод с переводческим комментарием

"I been thinking about you and your mother so much," he said, wiping his brow. "Ay bendito. I can't—I don't even know what you must be going through." [18]. В данном текстовом фрагменте иноязычное вкрапление выделено курсивом с целью указания на неоднородность речи; автором не указывается, на каком именно языке оно было произнесено в данном случае, но читатель понимает это из контекста, так как говорящий – испанец. В переводе было сохранено написание вкрапления на латинице, а также добавлено примечание с переводом и ссылкой на язык вкрапления: — Я все думал о тебе и о твоей маме, — сказал он, утирая лоб. — *Ay bendito* [31]. Не могу... не знаю даже, каково тебе приходится [16]. 31. Господи благослови (*исп.*). [16].

Такой способ передачи иноязычных вкраплений является самым распространенным в переводе романа «Щегол» на русский язык (81 вкрапление, 91%). Все примечания находятся в конце книги, соответственно они не нагружают основной текст романа, а также сохраняют его оригинальную форму, ведь на английском языке не дается перевод вкраплений. Нулевой перевод с переводческим комментарием сохраняет элемент инородности речи в тексте, но вместе с тем дает читателю необходимые сведения для понимания всего высказывания.

2. Нулевой перевод без переводческого комментария

Например, *Que faire?* as my mother had liked to say [18]. В тексте оригинала вкрапление выделено курсивом, что выделяет его на фоне англоязычного текста романа. В переводе оформление высказывания сохранено, но отсутствует примечание с переводом, а также ссылка на язык: «*Que faire?* как любила говорить мама» [16]. Данный способ перевода не является адекватным, так как читатель упускает информацию, передающуюся в этом вкраплении: 1) само значение фразы «Что поделать?», 2) употребление французского языка (предположительно, весьма частое) матерью Тео, что является штрихом к созданию ее речевого портрета. В данном случае следует также использовать переводческий комментарий в примечаниях. Тем не менее, нулевой перевод без переводческого комментария может быть применен в том случае, если значение вкрапления понятно из контекста.

3. Опущение

Рассмотрим следующий пример: Boris—leaning back on his hands, face turned to the sky—was singing to himself in Polish. *Wszystkie dzieci, nawet źle/, pogrążone są we śnie,/ a Ty jedna tylko nie./ A-a-a, a-a-a...* [18]. В оригинале указывается язык и характер вкрапления, которое выделяется курсивом. В русском переводе вкрапление полностью опущено: «Борис, опершись на отставленные назад руки, запрокинув голову, пел себе под нос по-польски.» [16]. В переводе так же указан характер и язык, но само вкрапление отсутствует, из-за чего нарушается форма текста и речевая характеристика персонажа не передается в полной мере. В последующей же части, когда Борис продолжил петь ту же песню, переводчик сохраняет форму вкрапления, но не выделяет его курсивом и использует нулевой перевод: «Борис что было сил горланил все ту же песенку: A-a-a, a-a-a,/ *były sobie kotki dwa./ A-a-a, kotki dwa, / szarobure...*» [16].

Нулевой перевод данного вкрапления и опущение вкрапления во фрагменте выше объясняется тем, что далее в тексте Борис сам переводит эту же песню на английский язык – основной язык романа, благодаря чему можно перевести только перевод Бориса на русский, не нарушая форму текста оригинала: «...он запрокинул голову и запел: Спи, мой милый, / С неба дам тебе звезду, / Все-все детки спят, / И плохие детки спят, / Все спят дети, / Только ты не спишь, / A-a-a-a... / Жили-были два котенка...» [16].

Таким образом, во избежание избыточности можно опустить перевод вкрапления в примечании, если далее в самом тексте дается перевод; однако, не следует опускать вкрапление в тексте перевода, так как в таком случае нарушается форма текста оригинала и не передаются речевые особенности персонажа.

4. Транслитерация

Рассмотрим примеры с данным способом перевода: "*Danke darling,*" said Horst. [18]. В данном примере вкрапление в тексте оригинала выделено курсивом, что разграничивает немецкое слово *danke* от английского *darling*. При передаче вкрапления на русский язык переводчик выбрала транслитерацию, применив ее ко всему высказыванию: — Данке, дарлинг, — сказал Хорст [16]. В результате переводчиком была нарушена общая стратегия передачи иноязычных вкраплений не на русском языке (нулевой перевод с переводческим комментарием), произошло смешение немецкого и английского, соответственно, была нивелирована инородность речи. Однословные вкрапления можно передавать транслитерацией для облегчения чтения, если их смысл понятен из контекста, а также, если это не нарушает общую переводческую стратегию; тем не менее, при таком способе передачи иноязычных вкраплений невозможно отде-

лить их от основного текста.

Итак, иноязычные вкрапления в романе Д. Тартт «Щегол» помогают передать этническую принадлежность персонажей, отразить местный колорит, придать возвышенность речи, а также указать на речевые особенности персонажей-американцев, часто общающихся с иностранцами.

Результаты

Русскоязычные вкрапления (35 единиц) в тексте романа на английском языке были транслитерированы латиницей; для передачи данных вкраплений в переводе романа на русский был использован нулевой перевод, при котором было сохранено написание вкраплений на латинице. Иноязычные вкрапления других языковых групп (87 единиц) в большинстве случаев при переводе на русский язык были переданы при помощи нулевого перевода с комментарием переводчика в отдельной сноске (79 вкрапление было переведено этим способом, 90,8%), также отмечался нулевой перевод без комментария (6 вкраплений, 6,9%), транслитерация (1 вкрапление, 1,1%) и опущение (1 вкрапление, 1,1%).

Выбранные переводчиком способы перевода зависят от функции иноязычных вкраплений, языка самого вкрапления и языка перевода. Все русскоязычные вкрапления в переводе романа на русский язык переданы при помощи нулевого перевода, то есть были транслитерированы на латинице (как и в оригинале), благодаря чему создается эффект неоднородности речи. В процессе перевода допустимо несколько изменять граммати-

ческую или фонетическую форму слова или же заменять само слово на другое с той же стилистической окраской, соблюдая лексические и стилистические нормы русского языка. Если персонаж переводит собственное высказывание на английский язык в оригинале произведения, этот фрагмент следует опускать и передавать только вкрапление, так как его значение будет понятно русскоязычному читателю и без перевода.

Самым удачным способом перевода иноязычных вкраплений на языках, отличных от переводящего языка, является нулевой перевод с переводческим комментарием в приложении; так сохраняется структура текста оригинала и эффект неоднородности речи. В случаях, когда значение вкрапления понятно из контекста, может быть применен нулевой перевод без переводческого комментария. При опущении вкрапления нарушается структура текста оригинала, а также не передаются определенные речевые характеристики персонажей, что считается серьезными смысловыми потерями.

Заключение

Полученные выводы и рекомендации относительно способов перевода иноязычных вкраплений, играющих важную роль в восприятии художественного текста, могут быть использованы как практическое руководство при работе с иноязычными вкраплениями как в художественном, так и других видах перевода. Дальнейшие перспективы исследования видятся в исследовании перевода иноязычных вкраплений, функционирующих в произведениях других жанров, других авторов, на материале других языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеева А.В. Типология иноязычных вкраплений в русских текстах // Вестник Московского университета. – Серия 22: Теория перевода. – 2014. – №1. – С. 153-163.
2. Алексейцева Т.А. Иноязычные вкрапления в переводе // Проблемы Науки. – 2017. – №1. – [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inoazychnye-vkrapleniya-v-perevode> (Дата обращения – 29.11.2020).
3. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе: учебное пособие [Текст] / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Международные отношения, 1980. – 342 с.
4. Гимпелевич В.С. Род имен существительных – иноязычных вкраплений в русском языке // Учен. зап. Минвуза Азерб. ССР. – 1974. – Ч. 12. – Сер. 4. – С. 87-91.
5. Дубовицкая М.А. Иноязычные вкрапления в художественном тексте как способ самоидентификации и авторрепрезентации (на примере романа амина Ар-Рейхани «Книга Халида») // Филологические науки в МГИМО. М.: Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации. № 1 (17), 2019. – С. 89-96.
6. Еремия Н.Л. О принципах отбора экзотизмов и иноязычных вкраплений в учебные толковые словари // Лингвистические исследования. – М. – 1976. – №. 1. – С.81-86.
7. Жулева Л.П. Иноязычные вкрапления в прозе Э. А. По и их русская переводческая рецепция // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2018. С. 179 – 193. [Электронный ресурс] URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36239369> (Дата обращения – 29.11.2020).
8. Краснова Т.В. Иноязычные вкрапления в русской литературной речи начала XX века [Текст]: автореф. дис... канд. филол. наук / Т.В. Краснова. – Воронеж, 2009. – 26 с. – Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/01003487669> (Дата обращения – 29.11.2020).
9. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. М.: Наука, 1968. – 208 с.
10. Листрова-Правда Ю.Т. Отбор и употребление иноязычных вкраплений в русской литературной речи XIX века. – Воронеж: Изд. Воронежского ун-та, 1986. – 143 с.

11. Манина С.И. Прагматические функции иноязычных вкраплений [Текст] / С.И. Манина. // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 2: Филология и искусствознание. – 2010. – №1. – [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmaticheskie-funktsii-inoazychnyh-vkrapleniy> (Дата обращения – 29.11.2020).
12. Метласова Т.М. Функционирование иноязычных вкраплений в художественном тексте и особенности их перевода на русский язык (на примере романа Т. Пратчетта «Ведьмы за границей») [Электронный ресурс]. URL: http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2015/02/26/metlasova_tm_shimarova_o_v.funkcionirovanie_inoazychnyh_.pdf (Дата обращения – 29.11.2020).
13. Лупачева Т.А. Функционирование китайских вкраплений в произведениях американской писательницы Эми Тэн: дис. . . . канд. филол. наук. – Владивосток, 2005. – 139 с. – [Электронный ресурс]. URL: <https://dlib.rsl.ru/01002942908> (Дата обращения – 29.11.2020).
14. Моисеева Е.Н. Способы передачи иноязычных вкраплений в переводах произведений М.А. Булгакова на английский и французский языки // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2008. № 2. Ч. 1. С. 147-148.
15. Немонезная В.Ю. Иноязычные вкрапления в художественном тексте как переводческая проблема/ дис. на соискание ученой степени кандидата филологических наук М., 2006. 155 с.
16. Тартт Д. Щегол [Текст] / пер. с англ. А. Завозовой. – М.: АСТ; Corpus, 2015. – 832 с.
17. Valeeva Roza A.; Martynova Irina N. Rendering of Foreign Language Inclusions in the Russian Translations of the Novels by Graham Greene // International Journal of Environmental and Science Education, Volume 11, # 8 p.1863-1875. 2016. [Электронный ресурс] URL: https://www.researchgate.net/publication/304952989_Rendering_of_foreign_language_inclusions_in_the_Russian_translations_of_the_novels_by_Graham_Greene (Дата обращения – 29.11.2020).
18. Tartt D. The Goldfinch [Text] / D. Tartt. – New York: Little, Brown and Company, 2013. – 784 p.

© Гацуря Наталья Игоревна (n.gatsura@7gmail.com), Тирбах Анастасия Олеговна (anastasiya_tirbakh@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Омский государственный университет

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНЫЕ ПОБУДИТЕЛЬНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ТАТАРСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

EMOTIONAL AND EXPRESSIVE MOTIVATIONAL SENTENCES IN TATAR AND FRENCH LANGUAGES

L. Ivanova
A. Gizatullina

Summary: The article reveals the features of the implementation of expressive syntax in the Tatar and French languages. Incentive sentences most often express a peremptory judgment, a will, and «a desire to save each other from trouble.» In the incentive sentences of the two languages compared, different means of intensification are present together. The amplifying role of the content of emotionally expressive sentences of the two compared languages is distributed between interjections; addresses; particles; semantics of the verb, the principal part of the sentence, in the imperative mood.

Keywords: linguistic view of the world, expressive syntax, emotional and expressive sentences, comparative syntax, pragmatic orientation, determination, confidence, categoricalness, request, wish.

Иванова Лариса Филипповна

К.п.н., доцент, ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»
metodiro@mail.ru

Гизатуллина Альбина Камилевна

К.филол.н., доцент, в.н.с., ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»
albina27.3@mail.ru

Аннотация: Статья раскрывает особенности реализации экспрессивного синтаксиса в татарском и французском языках. Побудительные предложения чаще всего выражают безапелляционность суждения, волеизъявление, а также «желание уберечь друг друга от неприятностей». В побудительных предложениях двух сопоставляемых языков различные средства интенсификации присутствуют вместе. Усиливающая роль содержания эмоционально-экспрессивных предложений двух сопоставляемых языков распределяется между междометиями; обращением; частицами; семантикой глагола, главного члена предложения, в повелительном наклонении.

Ключевые слова: языковая картина мира, экспрессивный синтаксис, эмоционально-экспрессивные предложения, сопоставительный синтаксис, прагматическая направленность, решительность, уверенность, категоричность, просьба, пожелание.

Сопоставительная лингвистика заняла прочное место в ряду многочисленных лингвистических дисциплин. Раскрывая соотношение универсального и уникального, сопоставление языков помогает полнее и глубже осмыслить явления каждого отдельного языка, подвергающегося сопоставительному изучению - описание явлений языка становится типологически определенным.

Нами предпринимается исследование в рамках синхронного сопоставительно-типологического анализа эмоционально-экспрессивных побудительных предложений двух генетически неродственных языков, какими являются татарский и французский языки. Стремление говорящего передать вербально свое эмоциональное отношение к предмету речи ведет к необходимости выбора определенной побудительной синтаксической единицы, наиболее приспособленной для этой цели [1; 5].

Человек не может быть пассивным к явлениям окружающей действительности, он всегда выражает свое отношение к ним. Причем говорящий выражает свое отношение не просто как простой очевидец или наблюдатель, а как активный участник. Побудительные предложения служат прежде всего для выражения в речи волевого начала и характеризуются особыми интонациями побудительности, которые отличаются большим разно-

образием оттенков. Наряду со значением волеизъявления говорящего многие побудительные предложения отличаются эмоциональной насыщенностью.

Необходимо отметить, что способность побудительных предложений в определенных коммуникативных ситуациях передавать эмоциональные состояния человека изучается многими татарскими и французскими лингвистами [1; 5; 6; 7]. Татарский императив традиционно рассматривается как одно из наклонений глагола. Он описан во многих работах как с точки зрения форм, так и с точки зрения передаваемых им значений [2; 5; 8]. Французский императив описывается также в работах, посвященных наклонениям. Однако, относительно статуса французского императива нет единого мнения среди лингвистов. Некоторые грамматисты трактуют его как одно из наклонений глагола, другие не включают его в число наклонений, относя к индикативу [7; 9]. Формальным основанием для этого является отсутствие у него собственных форм. Во французском языке формы императива совпадают в большинстве случаев с формами индикатива, например: *finis, finissons, finissez, закончи, закончим, закончите* и у некоторых глаголов - с формами субъективна: *sois, soyons, soyez, будь, будем, будьте*. Наиболее существенным отличием является отсутствие непроизносимого окончания *-s* в графике у форм 2 л. ед. числа глаголов первой группы: *parle, chante, говори, пой*.

Татарский императив имеет парадигму из четырех форм, построенная на следующих дифференциальных признаках:

1. включение в число исполнителей одного лица / нескольких лиц; по этому признаку форме *бар, барсын, иди, пусть идет* противопоставлены формы *барыгыз, барсыннар, идите, пусть идут*;
2. участие / неучастие любого лица в акте речи, на которого направлено побуждение; по этому признаку противопоставлены формы *бар, барыгыз и барсын, барсыннар*.

Французский императив имеет парадигму из трех форм, которая построена на следующих признаках:

1. невключение / включение говорящего в число исполнителей действия; здесь противопоставляются формы *regarde, regezdez и regardons, смотри, смотрите и посмотрим*;
2. включение в число исполнителей одного лица / нескольких лиц, не считая говорящего; по этому признаку противопоставлены формы *regarde и regardez, смотри и смотрите*. Форма *regardons, посмотрим* может быть обращена как к одному, так и к нескольким лицам, в состав исполнителей включается и сам говорящий, следовательно, эта форма не является маркированной в отношении числа исполнителей.

Итак, мы видим, что императивная парадигма в сравниваемых языках имеет ряд различий, которые проявляются:

1. в количестве и составе форм парадигмы;
2. в наличии, наряду с общим для обоих языков признаком (включение в число исполнителей одного лица / нескольких лиц), несовпадения дифференциальных признаков, на которых построены императивные парадигмы в сравниваемых языках.

Форма **2 л. ед. числа** в татарском языке - это лексическая основа глагола, которая вне контекста, обозначая состояние и действие, не выражает грамматического значения. Она служит основой для формообразования: *ал, алды, алгач, алган, возьми, взял, взяв, взял* и т.д. Однако в повелительном наклонении основа глагола в сопровождении побудительной интонации и при отсутствии аффикса приобретает грамматическую значимость: выражает значение наклонения, лица, числа: *Бар! Ал! Утыр! Иди! Возьми! Садись!*

Гордов килә-килешкә аны сугып еқты. Аннары якасыннан тартып торгызды. – **Сөйлә!** Нидән канәгать түгел син, эттән туган нәрсә?! [3, с. 15]. Гордов удачно-неудачно его ударив, уложил. Затем, потянув его за воротник, его поднял. – **Говори!** Почему ты не согласен, собачье отродие?! (Перевод – наш, А.Г.). - *Кайтарыр сиңа! Кызыл кар ягач!* **Көт!** [3, с. 17]. *Вернет тебе! Когда красный снег*

пойдет! **Жди! - Кум?! Нәрсә ди?** [4, с. 115]. – *Иди-ка?! Что говоришь?*

Как показывают примеры, односоставные побудительные предложения в татарском языке способны выражать эмоциональное состояние говорящего. Однако эти эмоции не всегда выражены эксплицитно. Возрастает в данном случае роль языковой ситуации или контекста.

В татарском языке иногда используется частица *-чы/-че*, которая присоединяется к глаголу побудительного предложения с целью выразить разные оттенки побуждения, а также эмоциональное состояние говорящего. В побудительных предложениях употребляются и другие частицы, а также демонстративы и модальные слова: *әле, -ла/-лә, -сана/-сәнә, гына/-гәнә, -кенә/-кынә, менә (вот), имеш (якобы)*.

Во французском языке форма *2 л. ед. числа*, так же как и в татарском языке, в повелительном наклонении выражает следующие грамматические значения: наклонения, лица, числа: *Parle! Lis! Viens! Говори! Читай! Приди!* Однако эта форма, как было сказано выше, совпадает с формами индикатива у глаголов 1 группы с 1 лицом ед. числа.

– **Aide-moi, bordel de Dieu! Помогите мне, отродие!** [10, с. 27]. *Je tape du pied, je hausse le ton: - Ne joue pas au plus fin avec moi, Steinert! Je sais que tu étais à Marlaix le soir du 2 décembre, j'en sais même beaucoup plus.* [11, с. 67]. *Я топая, повышаю голос: - Не играй со мной в конце концов, Стенер! Я знаю, что был в Марле вечером 2 декабря, я об этом знаю даже больше. Pourquoi viens-tu ici à ton à ton age? Tu n'as personne? Tu ne t'es pas trouvé une petite amie? Mais ne sois pas si nerveux!* [10, с. 29]. *Почему ты пришел сюда в твоём-то возрасте? Ты не нашел подружку? Ну не будь таким нервным!*

Итак, эмоционально-экспрессивные побудительные предложения во французском языке также выражают гамму эмоций, которые легко декодируются благодаря обращениям, частицам. Часто интенсивное выражение эмоций передается отрицательной формой глагола в побудительных предложениях.

Форма **2 л. мн. числа** в татарском языке употребляется только в повелительном наклонении:

– **Зинһар әйтөгез...** Ни булды аңа? [4, с. 35]. **Пожалуйста, скажите...** Что с ним? Сез миннән нәмәкәй кәтәсез? Нәмәкәй?! **Көтегез!** Мин сезгә бер нәрсә дә бирәчәк түгелмен! [4, с. 78]. *Вы от меня что ждете? Что? Ждите!* Я вам ничего не дам! - **Карагыз әле бу иркенлекне! Күрегез әле бу кырларның матурлыгын!** Ә һавасы, ә һавасы - сулап туймаслык бит! [11, с. 87]. *Посмотрите на эту свободу! Увидьте эту красоту полей! А воздух, а воздух – невозможно надышаться ведь.*

Мы убеждаемся, что побудительные предложения

в татарском языке несут в себе эмоциональный посыл, выражают значения эмоциональной экспрессии. Кроме внутреннего содержания, сама структура этих предложений, а именно: односоставность, повтор побудительных предложений, близких по объему, способна передать, подчеркнуть эмоциональное состояние говорящего, не нейтральность языковой ситуации.

Форма 2 л. мн числа во французском языке, так же как и форма 2 л. ед. числа, совпадает с формами индикатива у глаголов трех групп: *Parlez! - Vous parlez français. Finissez! - Vous finissez lire ce livre. Venez! Vous venez très tard!*

Говорите! - Вы говорите по-французски! Заканчивайте! - Вы заканчиваете читать эту книгу. Идите! - Вы идете очень поздно.

- Fred! Nou! Laissez-le! Ne le touchez pas! Venez! [10, с. 11]. *Фред! Ну! Оставьте это! Не трогайте это! Идите!* *- Est-ce vrai, monsieur? Répondez!* [10, с. 104]. *Это правда, господин? Отвечайте! Oh! vous me rendez le plus heureux des hommes. N'oubliez pas cette soirée, n'oubliez pas cette promesse* [11, с. 39]. *О! вы мне кажетесь самым счастливым из людей. Не забудьте этот вечер, не забудьте это обещание.*

Как видим, побудительные предложения во французском языке также как и побудительные предложения в татарском языке, могут передавать значения эмоциональной экспрессии. В этом проявляется сходство побудительных предложений двух сопоставляемых языков. Кроме того, общими для двух языков являются односоставные побудительные предложения, а также побудительные предложения, употребленные в отрицательной форме. Среди синтаксических средств интенсификации следует отметить повтор.

В татарском языкознании нет единого мнения относительно способности формы **1 л. мн. числа** выражать значение побуждения. Одни лингвисты утверждают, что форма 1 л. мн. числа выражает желание, стремление, намерение говорящего [8]. Другие принимают 1 лицо повелительного наклонения [2; 5; 6]. Например, М.З. Закиев считает, что повелительное наклонение имеет все парадигмы лица и числа [2]. Отстаивая свою точку зрения относительно 1 л. ед. и мн. чисел, М.З. Закиев пишет, что "выделение аффиксов 1 л. ед. и мн. чисел побудительного наклонения в особое желательное наклонение не только нарушает систему, выработанную многовековым применением языка, но и систематически не соответствует действительности, т.е. эти аффиксы не выражают желания говорящего совершить процесс. [...] Здесь желание говорящего наличествует только подспудно [...]: *Урман һавасын сулыым эле. Өйгә кайтыйк инде. Подышу-ка я лесным воздухом. Пойдем уж домой* [2, с. 194].

Форма 1 л. мн. числа рассматривается французскими грамматистами как форма повелительного наклонения, которая так же как и две предыдущие формы, совпадает с индикативом у глаголов трех групп: *Parlons! - Nous parlons français. Finissons! - Nous finissons lire ce livre. Venons! - Nous venons très tard. Поговорим! - Мы говорим по-французски. Закончим! - Мы заканчиваем читать эту книгу. Пойдем! Мы идем очень поздно.*

Allons, allons donc, mon cher! [11, с. 30]. *Пойдемте, пойдемте же, мой дорогой! N'en parlons plus! peste! [...] N'en parlons plus!* [11, с. 19]. *Не будем говорить об этом! черт возьми! [...] Не будем говорить об этом! - Oh! parlons-en, au contraire, madame, parlons-en: c'est la soirée heureuse et rayonnante de ma vie* [10, с. 99]. *- О! Поговорим об этом, напротив, мадам, поговорим об этом: это счастливый и радостный день в моей жизни.*

Исходя из выше приведенных примеров, следует отметить, что среди лексических средств интенсификации во французских побудительных предложениях используются междометия, существительные в качестве обращений. Среди синтаксических средств интенсификации эмоционального значения следует отметить повтор. Эмоциональность и экспрессивность содержания данных предложений не вызывает сомнений.

Как было показано выше, в татарском языке рассматриваются и другие две формы повелительного наклонения - это **3 л. ед. и мн. числа**. Они выражают побуждение, обращенное к 3 лицу или лицам через адресат, который должен передать его по назначению. В 3 лице может передаваться значение негативных эмоций:

- Бу нәрсә, тилелекмә? Болар акылдан шашканнармы?.. Имеш, эш ташламакчылар! Барсыннар! Ташламагае... [4, с. 33]. - Это что, глупость? Эти с ума сошли?.. Видите ли, хотят бросить работу! Пусть идут! Пусть бросают... Фашистларны тетәбез, утлы табага бастырабыз, дигән... Сез инде моннан тизрәк куыгыз ул мәлгуньне, - диде ул аннары сугышчыларга. - Деньяда нәселләре калмасын! [3, с. 92]. *Фашистов истребляем, на горячую сковороду поставим, говорит... Вы уж откуда быстрее гоните этих врагов, - сказал он потом военным. - Чтобы на свете и родни их не осталось! Жаватан курыкмады. Тик: - Жәфаламасыннар! Кыйнап имгәтмәсеннар! - дип борчылып барды. [3, с. 67]. Ответа не испугался. Только: - Пусть не страдают! Не избили бы и не покалечили! - сказав, расстроенный пошел.*

Необходимо отметить, что татарский императив допускает употребления местоимения-подлежащего в предложениях, в то время как во французском языке побудительные предложения - это всегда бесподлежащие конструкции. Г.А. Тер-Авакян по этому поводу пишет, что "во французском языке стабильно односоставные

предложения представлены только одним продуктивным типом – предложениями с глаголом в повелительном наклонении” [7, 10].

Местоимения совершенно невозможны при особых формах 1 лица мн. числа повелительного наклонения татарского языка: *айдә, айдәгез, айдәгез жырлыйбыз, пойдөм, пойдөмте, давайте споем*. При формах 2 л. повелительного наклонения местоимения *син, сез, ты, вы* изредка употребляются с особыми оттенками значения, они выражают смягченное требование или просьбу. Такие предложения являются двусоставными:

... *Беләм, кадерлем, авыр сиңа. Авыр булса да, кичер син мине! Улыбыз Ирек хақына кичер! Яратасың бит син мине!* [3, с. 16]. ... *Знаю, дорогая моя, тяжело тебе. Если даже тяжело, спрячь меня! Ради нашего сына, Ирека, спрячь! Любишь ведь ты меня! Кара син аны! Төзек кенә торган икән ләбаса!* [4, с. 56]. *Посмотри-ка на него! Целым сохранился, однако! Касыймов әле һаман кәлә иде. Жамалый агайга бу ошамады: - Көлмә әле син! Күп кәлгән елар диләр!* [3, с. 25]. *Касыймов все еще смеялся. Жамалую это не понравилось: - Не смейся-ка ты! Кто много смеется, будет, говорит, плакать.*

Указанные побудительные предложения в татарском языке также передают эмоциональное состояние говорящего. Опора на контекст, повторы, а также наличие частиц в этих предложениях не дают усомниться в правильности наших убеждений.

Французский императив также имеет одну особенность, которая связана с употреблением местоименных глаголов в качестве главных членов предложений. Как известно, местоименные глаголы в личных формах употребляются с двумя местоимениями одного и того же лица, из которых первое является подлежащим, а второе прямым или косвенным дополнением. Однако в побудительных предложениях глагол употребляется только с местоимением-дополнением, который находится сразу же после глагола: *Lave-toi vite! Lavons-nous vite! Tais-toi! Assieds-toi! Умывайся быстро! Умоемся быстро! Замолчи! Садись!*

C'est moi! Je suis là! J'existe! Faites-moi de la place! [11, с. 47]. *Это я! Я здесь! Я существую! Уступи мне место! - Attape-moi! Gifle-moi!* [10, с. 56]. - *Поймай меня! Ударь меня!*

Следует отметить, что эмоциональный накал, страсти чаще всего передаются нераспространенными императивными предложениями, где сама эмоция может быть и не выражена эксплицитно. Декодировать характер эмоции, а также саму языковую ситуацию помогает интона-

ция, а в тексте художественного произведения - пунктуационные знаки: восклицательный знак, многоточие.

В татарском языке им соответствуют возвратные формы глаголов, которые образуются с помощью аффикса *-н(-ын/-ен)*: *Юын! Юыныгыз! Юынсын! Юынсыннар! Помойся! Помойтесь! Пусть помоемся! Пусть помогутся!*

Итак, нами были рассмотрены побудительные предложения обоих языков, которые благодаря своей эмоциональной насыщенности могут в различных контекстах и в зависимости от интонации обогащаться всевозможными оттенками и значениями. Эмоциональная насыщенность может усиливаться за счет различных интенсификаторов. Количество и потенциал интенсификаторов у каждого языка различны:

1. Частыми спутниками эмоционально-экспрессивных предложений в татарском и французском языках являются междометия, которые вносят дополнительные оттенки.
2. Проведенный анализ структур эмоционально-экспрессивных побудительных предложений в татарском и французском языках позволяет утверждать, что их важными характеристиками в двух языках служит функциональный класс экскламаторов, интенсифицирующий эмоциональное значение: аффиксы принадлежности (татарский язык), артикли (французский язык).
3. Наряду с функциональным классом интенсификаторов, показателями эмоциональной экспрессии в побудительных предложениях обоих языков служит восклицательная интонация и, что для нас особенно важно, ее графическое изображение (восклицательный знак, многоточие).
4. Для эмоционально-экспрессивных побудительных предложений татарского и французского языков характерны всевозможные повторы: с изменением повторяющихся компонентов и без. Возможны повторы самих эмоционально-экспрессивных предложений. Во французском языке повторы не столь популярны, как в татарском языке, но, тем не менее, они встречаются в эмоционально-насыщенной речи.
5. Необходимо отметить, что в побудительных предложениях двух языков различные средства интенсификации чаще всего присутствуют вместе. Усиливающая роль эмоционального содержания распределяется между междометием, обращением, частицей, семантикой глагола в повелительном наклонении и, возможно, также запятой односоставных предложений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. Синтаксис. - М.: Высшая школа, 1981. - 208 с.
2. Закиев М.З. Татарская грамматика: 3 т. - Синтаксис. III т. - Казань: Тат. кн. изд-во, 1992. - 183 с.
3. Садриев Ф. Таң жиле: Роман. - Казан: Тат. кит. нәшр., 1994. - 256 б.
4. Сафин Ф. Гөлжиһан: Повестьлар. - Казан: Тат. кит. нәшр., 1998. - 286 б.
5. Современный татарский литературный язык. Синтаксис. - М.: Наука, 1971. - 311 с.
6. Татарский язык: лексическая и грамматическая семантика. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1984. - 96 с.
1. Тер-Авакян Г.А. Структурно-семантические типы недвусоставных предложений в современном французском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - М., 1967. - 12 с.
2. Тумашева Д.Г. Татарский глагол (Опыт функционально-семантического исследования грамматических категорий) // Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1986. - 189 с.
3. Шигаревская Н.А. Очерки по синтаксису современной французской разговорной речи. - Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1970. - 216 с.
4. Nothomb A. Les catilinaires. - Paris: Albin Michel, 1995. - 210 p.
5. Pennac D. Messieurs les enfants. - Paris: Gallimard, 1997. - 239 p.

© Иванова Лариса Филипповна (metodiro@mail.ru), Гизатуллина Альбина Камилевна (albina27.3@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Институт развития образования Республики Татарстан

ГЕНДЕР АДРЕСАТА КАК ФАКТОР КОММУНИКАЦИИ

Кривошеева Елена Николаевна

Старший преподаватель, РУДН (МОСКВА)

krivosheeva.elena.1969@mail.ru

THE RECIPIENT'S GENDER AS A FACTOR OF COMMUNICATION

E. Krivosheeva

Summary: This article is devoted to the study of the addressee's gender as a factor in everyday communication.

In the course of the research, the texts of everyday communication were analyzed, and the ways and means of gender addressing were analyzed, which the communicant can use both when generating speech and when perceiving it.

A communicative-pragmatic approach was used in the study of linguistic material. The results of the study are the analysis of examples of everyday speech.

Keywords: communication, stereotype, gender, communicative approach, communicant.

Аннотация: Данная статья посвящена изучению гендера адресата как фактора в обиходной коммуникации.

В процессе исследования анализу были подвергнуты тексты обиходной коммуникации, были проанализированы способы и средства гендерной адресации. Коммуникант может пользоваться ими как при порождении речи, так и при ее восприятии.

При исследовании лингвистического материала применялся коммуникативный подход. Результатами исследования является анализ примеров обиходно-бытовой речи.

Ключевые слова: коммуникация, стереотип, гендер, коммуникативный подход, коммуникант.

Введение

Исследование посвящено изучению гендера адресата как фактора в обиходной коммуникации, в современных текстах общения.

Объектом исследования являются высказывания/дискурсы / тексты в процессе обиходной коммуникации.

Предметом исследования являются способы и средства гендерной адресации высказывания / дискурса/ текста, которыми пользуется коммуникант при построении высказывания.

Цель работы: исследовать аспекты воздействия адресанта на адресата, определяемые гендером адресата.

Методы и материалы

Современная лингвистика ставит в центр внимания человека, отраженного в языке и использующего язык. В лингвистике существует представление о человеке, способном к коммуникации, как о языковой личности: это структура личности, общая для всех членов общества и формирующаяся под воздействием социальной среды [3].

Языковая личность проявляется в дискурсе, понимаемом как «речь, погруженная в жизнь» [1].

Дискурс – это не только связная речь как процесс, но и ее включенность в коммуникативную ситуацию, выступающую как условие возникновения именно такой, а

не иной связной речи. В дискурсе отражается личность адресанта и адресата во всем многообразии его характеристик, в том числе гендерных.

«**Адресат** – это та фигура, которая определяет природу общения как коммуникативного взаимодействия» (2). Вслед за Н.И. Формановской мы различаем три функции адресата как субъекта общения:

1. адресат как мысленный образ в речевом сознании автора, заставляющий его именно так выбирать языковые средства и строить речевое произведение;
2. адресат как субъект восприятия и понимания дискурса/текста;
3. адресат как субъект реакции на дискурс/текст, вступающий в тот или иной ответ (эмоциями, речью, отношением, действием и т.д.).

В статье рассматривается прежде всего первая функция адресата, то есть мысленный образ адресата в сознании автора высказывания, поскольку именно она определяет структуру и специфику речевого произведения автора. При этом для целей данной работы избрана лишь одна характеристика адресата – гендерная.

Изучение специфики речи мужчин и женщин требует создания комплексной модели их речевого поведения.

В статье предлагается концепция гендерных маркеров как фрагментов высказывания/ дискурса/ текста, способных отличить мужчин (по полу и/или гендеру) от

женщин (по полу и/или гендеру).

Маркер пола или гендера может появиться в любой на любом этапе высказывания, при этом он будет интерпретироваться как показатель пола/гендера адресанта (зона первого лица), адресата (зона второго лица) либо того, кто не участвует в общении. До сих пор вопрос о различиях в коммуникативном поведении мужчин и женщин решался преимущественно «в зоне адресанта»: обсуждалось, чем отличается речевое поведение лиц разного пола или гендера. Однако различия можно обнаружить и в том, как говорят с мужчинами и женщинами, и как говорят о мужчинах и женщинах.

В статье выделяются следующие группы гендерных маркеров: **фонетические** (высота тона, тембр голоса, интонирование, паузы, логические выделения), **морфологические** (употребление слов и форм), **лексико-грамматические** (употребление слов, называющих мужчину или женщину), **экспрессивно-стилистические** (преимущественное употребление слов и конструкций, более характерных для мужской или женской коммуникации). Вообще, стереотипно к «мужским» словам относятся «грубые» слова, короткие высказывания и др., а к «женским» – слова и конструкции высокой стилистической окраски, типичные для экзальтированной, восторженной речи, диминутивы и мн. др.; **тематические** (употребление слов, связанных со стереотипно «мужскими» и «женскими» темами).

В работе уделяется особое внимание **стереотипным** маркерам: адресация высказывания/дискурса/текста с опорой на стереотипные представления о том, что характерно для женщины или мужчины. Эти маркеры во многом отражают психологию нашей речи, являются гендерными признаками пола в построении речи и текста.

Предложенная модель описания применяется для анализа обиходно-бытового общения. Обиходно-бытовое повседневное общение – это речевые взаимодействия, в которые человек включен каждый день; они характеризуются непринужденностью, неподготовленностью, непосредственным участием коммуникантов в коммуникативном акте.

В контексте проблемы гендерной адресации наибольшее значение имеет то, что говорящий в обиходной коммуникации обычно знает, кто именно его адресат, и указывает его непосредственно, с помощью обращений, местоимений и т.д. Поэтому языковые – **лексические** и **грамматические** – маркеры нередко становятся избыточными, но все же появляются постольку, поскольку этого требует коммуникативная задача адресанта и грамматический строй фразы: «**Олег!** А я просто сам тормознул, я же забыл про этот телефон! У меня из башки вылетело, блин! Ну, вот **вспомнил?** **Вспомнил,**

да?» (Зап. у. р., М – 27 лет).

Особый интерес в этом типе общения представляют **тематические** маркеры. В обиходном общении выбор тем может определяться разными факторами, но прежде всего он связан с представлениями говорящего о том, что интересно собеседнику. Гендерно маркированной можно считать тему, которая возникает преимущественно в диалогах с представителем одного гендера и при этом слабо представлена в общении с представителем другого гендера.

Представления о коммуникации женщин закрепились в стереотипах, которые отражены в таких устойчивых сочетаниях, как *бабы сплетни*, *бабы разговоры*, общение мужчин представлено в культурном сознании в таких сочетаниях, как *мужской разговор*, *поговорить по-мужски*. И если в характеристиках общения женщин закрепились отрицательные коннотации, то сочетания, характеризующие мужское общение, скорее несут положительные оценки. Вряд ли можно утверждать, что сплетня и болтовня – исключительно женский жанр. Однако общение мужчин, в случае если оно имеет мало-содержательный характер или представляет собой обсуждение жизни третьих лиц, также может получить название *бабьей сплетни* или *женской болтовни*.

Материал анализируемых коммуникативных эпизодов дает возможность утверждать, что в сложившейся культурной ситуации вряд ли существует тема, которую не могли бы обсуждать мужчины или женщины, но можно говорить о гендерных предпочтениях. Наблюдения показывают, что женщины в непринужденной беседе предпочитают обмениваться мнениями о внешнем виде, здоровье, покупках, об одежде, о детях, о мужчинах, о третьих лицах и мн. др.

Обсуждение с адресатом **покупок** – одна из самых популярных женских тем: «Я купила себе шелковую белую блузку с **оба-а-лденным огромным атласным воротником**» (Зап. у. р., Ж – 29 лет). Мечты об **одежде**, которыми уместно поделиться с адресатом, мысли об одежде, обсуждение, что с чем следует носить, советы, как носить – неотъемлемые темы для беседы у женщин: «**Не знаю, что делать с белым свитером, я его никогда носить уже не буду**» (Зап. у. р., Ж – 26 лет). При обсуждении этой темы адресатом, как правило, становится женщина.

Женщины часто советуются с адресатом о **внешнем виде**, о **здоровье**, похудении, и, в связи с этим, о том, как выглядеть лучше. Устойчивые выражения «секреты похудения», «рецепты красоты» относятся к женскому арсеналу:

Ж1 Как вы хорошо выглядите! В чем секрет?

Ж2 Не ем после шести и зарядка каждый день! (Зап. у. р., Ж1 – 49 л., Ж2 – 55 л.).

Тема красоты и здоровья интересует, конечно, и мужчин, и женщин, с той оговоркой, что к женщине практически всегда, в любом возрасте, можно адресоваться с темой красоты, внешнего вида, мужчины же часто не склонны обсуждать эти темы, а тема здоровья преимущественно появляется с возрастом.

Тема **мужчин** является гендерно маркированной для женщин. При этом обсуждаются с адресатом либо личные отношения с мужчиной, либо качества мужчин (внешность, поведение, характер, положение в обществе и т.д.), являющиеся немаловажными для выстраивания отношений: «Я должна признаться, девочки, что мне начинает нравиться Женя, девочки, что мне делать?» (Зап. у. р., Ж – 22 года).

Тема обсуждения **жизни третьих лиц** часто становится важной в общении женщин, что и порождает общее представление о том, что женщины «сплетничают»: «Знаешь, Тань, мне так нравится, как меняются мои ровесники, а вот она не меняется» (Зап. у. р., Ж – 32 года). Близкой к обсуждению жизни третьих лиц может быть тема «**жизнь замечательных людей**».

Наблюдения за коммуникацией мужчин показывают, что мужчины предпочитают говорить с адресатами о технике, оружии, машинах, женщинах, спорте, хобби, темой могут быть спорные исторические и политические вопросы.

Диалоги о **технике**, техническом прогрессе преимущественно мужские. Даже не имея к технике профессионального отношения, мужчины часто имеют любительские представления о различного рода устройствах и новинках: «Смотри, Володь, какие штуки купил: клавиатура и мышь инфракрасная, можно, сидя на диване, на расстоянии работать или кино смотреть» (Зап. у. р., М – 32 года).

Обсуждение с адресатом техники тесно связано с **миром увлечений, хобби** мужчин. Мотоциклы и рыболовные принадлежности, оружие и компьютерные игры, музыка и спорт – вот далеко не полный список обсуждаемых тем, совмещающих вопросы техники и увлечений. Вопросы увлечений обсуждаются нередко не только в практическом плане личных достижений и намерений, но с намерением узнать мнение адресата, получить его совет.

Тема **женщин** является в мужском общении гендерно маркированной. Обсуждаются прежде всего внешность и поведение женщин, личные качества женщины затрагиваются лишь в той мере, в которой они влияют на жизнь мужчины:

М1 А Оксанка ничего, красивая, только к ней не пойдешь. Скажи?

М2 Ты рот-то не разевай, у нее жених есть (Зап. у. р., М1 – 25 лет, М2 – 27 лет).

Наблюдения показали, что мужчины могут обсуждать с адресатом третьих лиц, отношения и моменты жизни третьих лиц, как рабочие, так и личные отношения людей: «Басовы разбежались, он женился на какой-то сотруднице, она тоже вышла замуж за программиста, парня моложе ее...» (Зап. у. р., М – 30 лет).

Способом выявления гендерно маркированной темы может быть **гендерный конфликт**. Смешанные коммуникации нередко приводят к тому, что преобладание гендерно маркированных тем может вызвать протест у адресата-носителя другого гендера. Таким образом, в повседневном обиходном общении многие темы обнаруживают гендерную маркированность, проявляющуюся в коммуникативных предпочтениях представителей того или иного гендера, большей частоте обсуждений с адресатом, в предпочтениях тех или иных тем, и в то же время в возникновении гендерных разногласий в ситуациях смешанного общения.

В русской культуре есть фактор воспитания, предписывающий, что женщина должна быть более сдержанна в проявлении «активных» негативных эмоций, чем мужчина. Такие эмоции, как гнев, раздражение, и экспрессивы, их выражающие – сниженная лексика, нецензурные слова – прерогатива мужчины. С другой стороны, мужчины более ограничены в адресации сильных «пассивных» эмоций, как отрицательных, так и положительных: боли, обиды, печали, восторга. Ср. типичные указания мальчику: «Не плачь, ты же не девочка»; «Расчувствовался, как девчонка». [6]

В ходе работы был отобран ряд текстов, в которых мужчины и женщины адресуют свои эмоции, при этом производилась количественная оценка соответствующих фрагментов коммуникации. Наблюдения показали, что женщины не только чаще проявляют эмоции, но и адресуют их собеседникам в расчете на сочувствие, особенно сильные эмоции – раздражение, восхищение адресатом или предметом его личной сферы, чаще оценивают предмет разговора:

Ж Ой, я не могу, какой дом шикарный, я не могу, я пошла отсюда, я не могу смотреть. Марин, меня сейчас жаба задушит. Я тоже хочу вот сюда! Как хорошо! Я вот сюда хочу. (Зап. у. р., Ж – 25 лет).

В повседневном обиходно-бытовом общении с адресатом мужчины не столь эмоциональны, меньше оценивают, реже характеризуют, дают комментарии по поводу тех или иных объектов коммуникации. Часто комментарии и оценки оказываются стилистически нейтральными: хорошо-плохо-нормально:

М1 Нормально, нормально, похож.

М2 Нормально, нормально, отлично, отлично (Зап. у. р., М1 – 24 г., М2 – 29 л.).

Отдельно следует рассматривать адресацию с эмоциями раздражения, гнева, возмущения, здесь мужчины часто очень экспрессивны, более того, гендерный стереотип оставляет право на обмен сниженной лексикой, грубостью за мужчинами. [4]

Исследование показало, что коммуникативное поведение мужчин и женщин по отношению к адресату различается в степени эмоциональности; однако это различие описывается в терминах не «наличие/отсутствие экспрессивности», а «большая/меньшая экспрессивность». Например, грубая адресованная речь не оценивается как однозначно «мужская» или «предназначенная мужчине» – хотя гендерный стереотип оценит женщину, говорящую грубо, как «мужичку»; точно так же излишне возвышенная, экзальтированная, эмоциональная речь не воспринимается как сугубо женская – хотя гендерный стереотип предъявит мужчине-автору такого высказывания претензию, что он ведет себя, «как баба».

Любой тип гендерных маркеров в адресации при обиходной коммуникации тем важнее, чем меньше знакомы коммуниканты, чем более «неопределенны» они друг для друга. Если возникает регулярная коммуникация, значимость общих гендерных маркеров постепенно уменьшается, уступая место «персональным маркерам». Именно благодаря обиходному опыту взаимодействия с представителями разных полов/гендеров мы приобретаем знания о том, как можно привлечь внимание мужчин и женщин, как выстроить общение с ними.[5]

Грамматический мужской род слов, обозначающих адресата, не является абсолютным маркером, а может быть гендерно нейтральным: *Пустырник форте. Стань хозяином своих эмоций! Эвалар* (Телесемь, 2007, 10-16 дек.); *Банк Стройкредит. Как получить до 12% годовых в новом году? Вклад новогодний. Подарок каждому вкладчику!* (7Д, 2007, №50). В использовании такого «нейтрального» рода может быть заключен замысел авторов, не желающих гендерно ограничивать адресацию.

Особенности речевого стиля мужчин и женщин проявляется на двух уровнях: речевого поведения и речи. Например, мужчины чаще перебивают, более категоричны, стремятся управлять тематикой диалога. Существенно, что в отличие от распространенного мнения, мужчины говорят больше, чем женщины. Мужские предложения, как правило, короче женских. Мужчины в целом гораздо чаще употребляют абстрактные существительные, а женщины – конкретные (в том числе имена собственные). Мужчины чаще используют существительные (в основном, конкретные) и прилагательные, в то время как женщины употребляют больше глаголов. Мужчины употребляют больше относительных прилагательных, а женщины – качественных. Мужчины чаще используют глаголы совершенного вида в действительном

залоге. Женская речь включает в себя большую концентрацию эмоционально оценочной лексики, а мужская оценочная лексика чаще стилистически нейтральна. Зачастую женщины склонны к интенсификации прежде всего положительной оценки. Мужчины более выражено используют отрицательную оценку, включая стилистически сниженную, бранную лексику и инвективы; они гораздо чаще употребляют сленговые слова и выражения, а также нелитературную. Мужская письменная речь:

1. использование армейского и тюремного жаргона;
2. частое употребление вводных слов, особенно имеющих значение констатации: очевидно, несомненно, конечно;
3. употребление большого количества абстрактных существительных;
4. употребление при передаче эмоционального состояния или оценки предмета или явления слов с наименьшей эмоциональной индексацией; однообразие лексических приемов при передаче эмоций;
5. сочетания официально и эмоционально маркированной лексики при обращении к родным и близким людям;
6. использование газетно-публицистических клише;
7. употребление нецензурных слов как вводных (Любовь, *****, нашел) и однообразие используемых нецензурных слов, а также преобладание нецензурных инвектив и конструкций, обозначающих действия и процессы, а также преобладание глаголов активного залога и переходных;
8. несоответствие знаков препинания эмоциональному накалу речи.

Женская письменная речь:

1. наличие множества вводных слов, определений, обстоятельств, местоименных подлежащих и дополнений, а также модальных конструкций, выражающих различную степень неуверенности, предположительности, неопределенности (может быть, по-видимому, по-моему);
2. склонность к употреблению «престижных», стилистически повышенных форм, клише, книжной лексики (испытывал чувство гадливости и брезгливости; резкий разговор; силуэты подростков);
3. использование коннотативно нейтральных слов и выражений, эвфемизмов (нецензурно выражался вместо матерился; в нетрезвом виде вместо пьяный);
4. употребление оценочных высказываний (слов и словосочетаний) с дейктическими лексемами вместо называния лица по имени (эта сволочь; эти подонки);
5. большая образность речи при описании чувств, многообразие инвектив и их акцентуация при помощи усилительных частиц, наречий и прилагательных.

При анализе интонации мужских и женских голосов обычно обращают внимание на такие явления, как речевая компетентность женщин, авангардизм или консерватизм, эмоциональность, социальный статус и социальная речь. Вопрос о речевой (интонационной) компетентности выявлялся путем сопоставления женских и мужских прочтений текста в группе одного социального статуса. Образованные женщины в такой же степени владеют интонационной нормой для чтения, как и мужчины. Существенное отличие, тем не менее, наблюдается, в частности, для нисходящих тонов. И мужчины, и женщины проявляют тенденцию к повышенной частотности нисходящих тонов. Однако женщины «опережают» мужчин в этом направлении, увеличивая частотность на 21,2% (против 13,4%). Следовательно, предполагается, что женщины проявляют особую чуткость в сфере современных произносительных тенденций при употреблении тонов, становясь действительно проводниками произносительных инноваций. Многими лингвистами, среди которых В.В. Потапов подчеркивается, что одной из характерных черт женской речи является

использование оценочных прилагательных. Мужчина если и использует оценочные прилагательные, то скорее те из них, которые определяют количественные и параметрические отношения. В заключение данного исследования следует отметить перспективность дальнейших кросскультурных, сопоставительных исследований

Выводы

Проанализировав материал можно сказать, гендер адресата влияет на структуру высказывания, ее эмоциональную окраску, композицию самого общения.

Именно в диалогах и репликах обиходного общения находит свое отражение психологизм нашей речи. Проявляется характер, симпатии, недовольство, весь спектр качеств человеческого характера. По манере общения, стилю и лексическому запасу о человеке можно сказать многое: где родился и вырос, в какой семье воспитывался, какой социальный статус имеет, а также род занятий, предпочтения в жизни, интересы и многое другое.

ЛИТЕРАТУРА

1. Назарова Е.Д. Реклама для него или для нее? / Е.Д. Назарова // Русская речь. – 2009, №1. – С.70-74.
2. Формановская Н.И. Речевое общение. Коммуникативно- прогматический подход., / Русский язык. -2002. - С174
3. Назарова Е.Д. Гендерный стереотип как средство адресации рекламного текста [Текст] / Е.Д. Назарова // Русский язык за рубежом. – 2009, №1.
4. Назарова Е.Д. Об изучении дискурса в гендерных исследованиях / Е.Д. Назарова // Человек. Язык. Культура (памяти профессора Н.В. Черемисиной). Материалы Международной научно-практической конференции 4-6 ноября 2002 г., МПГУ.– М.: МПГУ, 2002. – С.136.
5. Назарова Е.Д. О гендерных исследованиях в лингвистике / Е.Д. Назарова // Пушкинские чтения – 2002: Материалы конференции. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2003. – С.216-217.
6. Назарова Е.Д. О гендерных предпочтениях в речевых тактиках начала диалога / Е.Д. Назарова // Речевая коммуникация на современном этапе: социальные, научно-практические и дидактические проблемы. Материалы международной научно-методической конференции 5-7 апреля 2006. М: ГОУВПО «МГУС», 2006. – Ч.2. – С. 91-95.

© Кривошеева Елена Николаевна (krivosheeva.elena.1969@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕСТО ТОПОКОНЦЕПТА МАГАДАН В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА¹

Магерамова Юлия Юрьевна

К.филол.н., доцент, Северо-Восточный государственный
университет
mager.u@bk.ru

TOPOCONCEPT MAGADAN LOCATION IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD²

Yu. Mageramova

Summary: The article presents the results of the analysis of the structure of the toponymic concept of Magadan in the Russian linguistic picture of the world. The author proceeds from the position that the toponym, which is a concept, generalizes and reflects the collective historical and cultural experience in relation to a certain reality. In the course of the work, the methods of cognitive linguistics were used, which make it possible to make explicit the process of interaction between the language and its carrier during the conceptualization of space. By means of interpretive analysis of the obtained data, it was established that the conceptual core of the concept is the idea of the northern city - the capital of the "exiled Kolyma". The associative, connotative and axiological components of this concept are revealed.

Keywords: cognitive linguistics, concept, concept structure, toponyms, toponymic concept, topoconcept Magadan, linguistic picture of the world.

Аннотация: В статье представлены результаты анализа структуры топонимического концепта *Магадан* в русской языковой картине мира. Автор исходит из положения о том, что топоним, являющийся концептом, обобщает и отражает коллективный исторический и культурологический опыт в отношении определенной реалии. В ходе работы использованы методы когнитивной лингвистики, которые позволяют сделать явным процесс взаимодействия языка и его носителя в ходе концептуализации пространства. Путем интерпретационного анализа полученных данных установлено, что понятийным ядром концепта является представление о *северном городе* – столице «*ссылной Колымы*». Выявлены ассоциативные, коннотативные и аксиологические составляющие данного концепта.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, концепт, структура концепта, топонимы, топонимический концепт, топоконцепт Магадан, языковая картина мира.

Введение

Представление об окружающем мире, по мнению современных ученых разных лингвоцентрических школ и направлений, сконцентрировано в сознании человека в виде особых ментальных структур – концептов. Вслед за В.И. Карасиком, мы признаем концепт «...ментальным образованием, имеющим множественные не сводимые друг к другу измерения, отражающим интерпретируемый мир и находящимся в системных динамических связях с однопорядковыми и разнопорядковыми знаковыми образованиями» [4, с. 93-94]. Сумма концептуальных знаний формирует языковую картину мира, в которой центральное положение занимают базовые мировоззренческие понятия: *любовь, смерть, счастье, надежда, старость, вера, время* и многие другие, которые зачастую не имеют существенных различий у разных народов. Этнические особенности восприятия действительности фиксируются в национальной языко-

вой картине мира, которая включает в себя важнейшие ментальные знания, рассмотренные сквозь призму национальной исторической и лингвокультурной специфики, накладывающей особый отпечаток на многие понятийные комплексы.

Обзор литературы. Понятие о топонимическом концепте в отечественном языкознании

Безусловные достижения российской лингвоконцептологии XXI века состоят в детальном описании ряда важнейших концептов как в коллективном, так и в индивидуальном языковом сознании, в выявлении социолингвистических различий внутри общей языковой картины мира, в выработке методологических подходов к анализу и классификации концептов, в рассмотрении данных ментальных структур в синхроническом и диахроническом аспектах и др. Однако, как нам представляется, без должного внимания остаются такие

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект 20-012-00266 «Региональные варианты русского языка на Крайнем Северо-Востоке России»

² This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 20-012-00266 «Regional variants of the Russian language in the Far North-East of Russia»

немаловажные элементы концептосферы, как топонимы. Не вызывает сомнений, что не всякое наименование того или иного географического объекта способно стать значимым в масштабах национальной языковой картины мира: чаще всего, номинации подобного рода существенны на весьма ограниченной территории и для небольшого количества носителей языка. Топоним, являющийся концептом, обобщает и отражает коллективный исторический и культурологический опыт в отношении определенной реалии. По мнению О.А. Зобниной, топоним-концепт – это «ментальное образование, содержанием которого является знание о топонимической реалии, релевантной для определенного лингвокультурного сообщества» [3, с. 2]. Главными признаками топоним-концептов, по мысли Е.А. Корнейко, является «...возможность ярко отражать культурно-ценностные представления об определенных географических объектах, общие для всего народа, способность вызывать мгновенные ассоциации при упоминании данных топонимических номинаций» [5, с. 7]. Лишь немногие наименования топонимов в русской языковой картине мира обладают данными признаками: *Москва, Санкт-Петербург, Байкал, Бородино, Волга, Крым, Сибирь, Чернобыль* и некоторые другие топонимы можно с полным правом назвать концептуальными феноменами, обладающими сложной многомерной структурой, включающей понятийные, коннотативные, аксиологические и ассоциативные компоненты. Перспективой современных исследований является детальное описание важнейших топонимических концептов, существующих в русской языковой картине мира. По нашему убеждению, одним из таких общенациональных топонимов-концептов в XX веке стал город *Магадан*, который и сегодня является собой знаковый феномен для любого носителя русского языка.

Основные методы исследования топонимического концепта Магадан

Концептуальный подход к анализу топонимов обусловливает использование методов когнитивной лингвистики, которые позволяют сделать явными процесс взаимодействия языка и его носителя в ходе концептуализации пространства. Топонимическая система представляет в этом аспекте весьма показательный материал, в котором, по мнению В.Н. Телия, «концептуализированы не только знания о собственно человеческой, наивной картине мира и все типы отношений субъекта к ее фрагментам, но и как бы запрограммировано участие этих языковых сущностей вместе с их употреблением в межпоколенной трансляции эталонов и стереотипов национальной культуры» [10, с. 288]. Современная лингвоконцептология предлагает значительный арсенал методик, позволяющих вскрыть и описать структуру концепта. Так, исследователь О.Г. Орлова, подробно останавливаясь на базовых современных подходах к анализу концепта, на-

зывает следующие основополагающие методологические принципы, лежащие в основе его современного лингвистического описания: антропоцентризм, принципиальная экспланаторность, экспансионизм, функционализм и текстоцентризм [9, с. 166]. Безусловно, все эти принципы лежат в основе частных методик исследования концептуальной сферы, которые разнятся преимущественно разными подходами к строению концепта и, как следствие, нетождественными приемами объективизации его структуры. Так, к примеру, представители Волгоградской школы лингвоконцептологических исследований выделяют три основных элемента, из которых выстраивается концепт: понятийный, образный и ценностный, а ученые Кемеровской школы предлагают шестикомпонентную структуру концепта, в которую входят следующие признаки: мотивирующий, образный, понятийный, оценочный, функциональный и символический [9, с. 167].

В нашем исследовании топонимического концепта *Магадан* была применена методика, предложенная Р.М. Фрумкиной [11, с. 55 - 67] и ставшая сегодня классической, согласно которой для определения и описания структуры того или иного концепта необходимо произвести следующие процедуры: путем обращения к лексикографическим источникам следует установить место концепта в языковом сознании носителей языка (в нашем случае было уместно лишь обращение к энциклопедическим словарям, так как имена собственные, как правило, не включены в словари толковые); выявить происхождение данного слова и роль его этимологии в формировании концепта; воспользоваться разнообразными контекстами использования топоним-концепта (художественные, в том числе поэтические, публицистические и т.д.); включить в рассмотрение типичные ассоциации, которые возникают у носителей языка при упоминании анализируемого слова. Интерпретационный анализ полученных результатов позволяет, на наш взгляд, выявить понятийные, коннотативные, ценностные и ассоциативные компоненты в структуре рассматриваемого концепта.

Результаты и обсуждение. Топонимический концепт Магадан и его составляющие

К группе топонимических концептов, несомненно, принадлежит и топоним *Магадан* – наименование города на Крайнем Северо-Востоке России, основанного в 1939 году и ставшего на долгое время символом несвободы, скорби, каторжного труда и сломанных человеческих судеб.

Название города с этимологической точки зрения неинформативно для носителя русского языка, так как имеет субстратное происхождение и лишено для русскоязычной языковой личности прозрачности внутренней формы. Большинство современных топонимистов

сходятся во мнении о том, что этимологией послужило эвенское слово *монгодан*, которое переводится на русский язык как «морские наносы», «наносы моря», а также «плавник», «жилище из плавника». В топонимических словарях фигурируют и некоторые другие версии происхождения слова *Магадан*, которые представляются маловероятными и обязанными своим возникновением, скорее всего, явлению народной этимологии (*Магадан* – жилище эвена Магды, *Магадан* – место сбора, восходящее к лексеме майдан и др.).

Анализ данных, представленных в электронной версии Большой российской энциклопедии [2], показал, что топоним *Магадан* обладает следующими ключевыми признаками, формирующими понятийное ядро данного концепта: *город в России; административный центр Магаданской области; население 98,9 тысяч человек; расположен в южной части области; расположен на реке Магаданка; расположен на берегу бухты Нагаева Охотского моря; крупнейший порт на Северо-Востоке России с круглогодичной навигацией; начальный пункт федеральной автодороги «Колыма»; до 1953 года – административный центр гостреста Дальстрой; при строительстве города использовался труд заключенных (в том числе японских военнопленных); за городом закрепилась слава столицы «ссылочной Колымы»; первые кирпичные застройки возводятся с 1933 года преимущественно в стиле советского неоклассицизма; основные отрасли – машиностроение, химическая и пищевая (главным образом рыбная); в Магадане расположены офисы компаний по добыче драгоценных металлов и каменного угля. Данная экстралингвистическая информация содержит географические, исторические, экономические и культурные сведения о населенном пункте. Кроме того, одним из смысловых центров статьи энциклопедического словаря является упоминание о печальной «славе» города в качестве столицы «ссылочной Колымы». Именно этот признак лежит в основе формирования концептуального значения топонима *Магадан*, прочно закрепившегося в сознании носителей русского языка.*

Этот вывод подтверждается и анализом основных ассоциаций, связанных со словом *Магадан* [1]. Имеющиеся в нашем распоряжении вербальные реакции на данное слово-стимул можно разделить на несколько групп: ассоциации, связанные с географическим (пространственным) положением города (*Колыма, Россия, север, восток, Сибирь, Азия, далеко, дальний*), ассоциации, указывающие на климатические и ландшафтные признаки *Магадана* (*север, холод, снег, мороз, зима, холодно, море*), ассоциации, связанные с административно-территориальным статусом этого населенного пункта (*город, край, регион, страна, область*). Кроме того, встретились единичные реакции типа *человек, люди, дома, порт*, труднообъяснимая ассоциация *поезд* (как известно, этот вид наземного транспорта отсутствует

на данной территории), фонетическая ассоциация *маг*, а также реакции *песня, еду, ехать*, которые предположительно могут быть вызваны связью с музыкальными произведениями, посвященными *Магадану* (в частности, с известной песней В. Высоцкого «Мой друг уехал в Магадан» или композицией исполнителя, выступающего под псевдонимом *Вася Обломов*, «Еду в Магадан»).

Однако одной из наиболее многочисленных стала группа ассоциаций, связанная с реализацией смыслового центра «несвобода, заключение, место ссылки»: *тюрьма, ссылка, заключенные, посылочки, преступник, зек, зона*. Опосредованно с этой группой, по нашему мнению, связаны также ассоциации *Михаил, круг (Круг)*, которые отсылают к имени известного исполнителя песен в стиле шансон и автора довольно известной песни «Магадан». Именно эти ассоциации отражают историческую память народа о *Магадане* как городе, символизирующем пенитенциарную систему времен СССР.

Этот актуальный признак, известный носителям языка, входит в общенациональный концепт данного топонима и реализуется также во многих художественных текстах, посвященных *Магадану*. Особенно ярко данная коннотация проявляется в «Колымских рассказах» В. Шаламова, в романе-эпопее В. Гроссмана «Жизнь и судьба», в романе Е. Гинзбург «Крутой маршрут». Приведем в качестве иллюстрации несколько отрывков из этих произведений [8]: - *Вас куда везут? – В Магадан. На расстрел. Мы приговорённые*. [В.Т. Шаламов. Колымские рассказы (1954-1961)]. *Когда ему докладывали об очередных вспышках «падажа» заключенных, он отвечал: «Новых получим. Поеду в Магадан. Добьемся». Он считал, что куда эффективнее поехать в Магадан и добиться там свежих этапов, чем возиться с полумертвецами из политических эшелонов тридцать седьмого года...* [Е.С. Гинзбург. Крутой маршрут: Часть 2 (1975-1977)]. *В песне говорилось о холодных паровозных трюмах, о том, как ревел океан, и что «от качки страдали зека, обнявшись, как кровные братья», и как из тумана вставал Магадан – «столица Колымского края»* [Василий Гроссман. Жизнь и судьба, часть 3 (1960)]. Следует отметить, что с течением времени и изменением политической ситуации в стране «лагерная» тематика уступает место новым мотивам художественных текстов: происходит своего рода романтизация севера, труда людей, осваивавших этот суровый край. Таким, например, предстает *Магадан* (названный в тексте просто *Городом*) в романе О. Куваева «Территория»: «*Чинков не спеша прошел вверх, где Город взбегал на гору, а затем обрывался к самому морю. Город выглядел очень современным, культурным, потому что он был махом воздвигнут в эпоху архитектурных излишеств. Единый стиль башенок, колонн и выступов придавал ему законченный вид*» [6]. На правах самостоятельного персонажа выступает *Магадан* в прозе А. Бирюкова [7, с. 136] на страницах его произведений (повестей «Не-

известный вам Антон», «Три негодяя в одном сюжете», «Советы уезжающим на материк», романе «Свобода в широких пределах, или Современная амазонка») создается обаятельный образ современного города.

Романтизированный *Магадан* можно наблюдать и во многих песнях, посвященных этому городу: в известных произведениях В. Высоцкого «Мой друг уехал в Магадан» и «Я расскажу тебе про Магадан» развенчивается годами устоявшееся представление о *Магадане* как о лагерной столице (... *ведь там сплошные лагеря, а в них – убийцы; не верь молве: их там не больше, чем в Москве*), а отъезд лирических героев в этот северный город рассматривается как бегство от рутины, от цивилизации, решительный шаг, который становится поворотным пунктом в судьбе. Тема поездки в *Магадан* (вынужденной или сознательной) возникает и в других композициях об этом городе (Михаила Назарова «Сон», Михаила Круга «Магадан», Васи Обломова «Еду в Магадан» и др.). В большинстве этих музыкальных произведений можно наблюдать два основных мотива: во-первых, определенную идеализацию города и его суровой природы (*город солнца Магадан; заснеженный рай; волшебный сон; сопки угрюмо спят; моря свинцовый цвет*), во-вторых, воспоминание о лагерном прошлом, тюремная тема (*на берегу стоят баржи колымских лет; ...на руке возник с чайками Магадан; мне приснилось ..., что кончился мой срок*). Рассмотренные контексты позволяют расширить концептуальное наполнение топонима *Магадан* за счет включения в его базовую национально-культурную составляющую значения далекого сурового края, места для сильных людей, для преодоления себя и, как это ни странно, города свободы: свободы от груза повседневности, цивилизации, условностей.

Выделенные нами концептуальные признаки топонима *Магадан* находят свое отражение и в современных интернет-мемах, самым распространенным персонажем которых является И.В. Сталин как фигура, символизирующая политические репрессии. Зачастую мемы на магаданскую тему представляют собой визуально-сло-

весные объекты (изображение Сталина с надписью, приобретающей зловещий смысл): «Тебе пора отдохнуть в солнечном Магадане», «Две девушки – две путевки в Магадан», «Вот ты уже в Магадане. И куда мне теперь тебя сослать?», «Какой веселый – поедешь в Магадан», «Даю вам три варианта на выбор: расстрел, тюрьма, прописка в Магадане» и т.п. Кстати сказать, в одном из выше-названных мемов реализуется устойчивое выражение *солнечный Магадан*. Не возникает сомнений в том, что эпитет *солнечный* по отношению к городу использован в ироническом, а скорее даже в саркастическом ключе: впервые данное словосочетание было произнесено капитаном Жегловым в известном фильме С. Говорухина «Место встречи изменить нельзя».

Неоднозначный эффект создают не так давно опубликованные магаданской художницей Н. Ковалевой графические работы со слоганом «Магадан – город, где тебя ждут» (с вариациями «Магадан – город, где у каждого есть летняя шапка», «Магадан – город, где живет зима»), центральными персонажами которых стали медведи. С одной стороны, эти изображения полны иронии, с другой – напоминают о реальной возможности столкнуться с этими хищниками в окрестностях города.

Заключение

Интерпретационный анализ вышеизложенных фактов позволяет представить структуру топонимического концепта *Магадан* в следующем виде: понятийным ядром концепта в русской языковой картине мира является представление о *северном городе – столице «ссылной Колымы»*. Именно этот смысловой компонент обусловлен историко-культурными фактами и является актуальным для большинства носителей русского языка. Однако в многомерном строении данного концепта отмечаются и другие признаки, которые относятся к коннотативным: *далекий, суровый, холодный, аскетичный*, при этом *обладающий своеобразным притяжением*. Ценностная составляющая рассмотренного концептуального феномена фиксирует преимущественно негативное отношение носителей русского языка к данной реалии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ассоциации к слову Магадан [Электронный ресурс] // URL: <https://kartaslov.ru/ассоциации-к-слову/Магадан> (дата обращения 30.04.2020).
2. Гоголева Т.Ю., Павлинов П.С. Магадан [Электронный ресурс] // Большая российская энциклопедия – электронная версия. URL: <https://bigenc.ru/geography/text/2151561> (дата обращения 04.05.2020).
3. Зобнина О.А. Концепт «Oxbridge» в английской лингвокультуре: дис. ... канд. филол. наук / Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград, 2007. С. 2.
4. Карасик В.И. Языковая матрица культуры. М.: Гнозис, 2013. С. 93-94.
5. Корнейко Е.А. Белгородские топоконцепты и топонимические перифразы в составе региолекта Белгородской области // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. 2013. № 6 (149). Выпуск 17. С.7.
6. Куваев О. Территория [Электронный ресурс] // URL: <https://knijky.ru/books/territoriya?page=6> (дата обращения 05.05.2020).
7. Магеромова Ю.Ю., Курочкина М.В. Городской пейзаж в творчестве А.М. Бирюкова // Колымский гуманитарный альманах. 2011. № 6. С. 136.

8. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] // URL: http://processing.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&dpp=&spp=&spd=&mydocsize=&mode=main&sort=i_grtagging&lang=ru&nodia=1&text=lexform&req=Магадан (дата обращения 04.05.2020).
9. Орлова О.Г. Методология и методики современной лингвоконцептологии // Вестник Удмуртского университета. 2013. Вып. 2. История и филология. С. 166 – 172.
10. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты [Текст] / В.Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1996. – С. 288.
11. Фрумкина Р.М. «Теории среднего уровня» в современной лингвистике // Вопросы языкознания. 1996. № 2. С. 55-67. Ассоциации к слову Магадан [Электронный ресурс] // URL: <https://kartaslov.ru/ассоциации-к-слову/Магадан> (дата обращения 30.04.2020).
12. Гоголева Т.Ю., Павлинов П.С. Магадан [Электронный ресурс] // Большая российская энциклопедия – электронная версия. URL: <https://bigenc.ru/geography/text/2151561> (дата обращения 04.05.2020).
13. Зобнина О.А. Концепт «Oxbridge» в английской лингвокультуре: дис. . . . канд. филол. наук / Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград, 2007. С. 2.
14. Карасик В.И. Языковая матрица культуры. М.: Гнозис, 2013. С. 93-94.
15. Корнейко Е.А. Белгородские топоконцепты и топонимические перифразы в составе региолекта Белгородской области // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. 2013. № 6 (149). Выпуск 17. С.7.
16. Куваев О. Территория [Электронный ресурс] // URL: <https://knijky.ru/books/territoriya?page=6> (дата обращения 05.05.2020).
17. Магерарова Ю.Ю., Курочкина М.В. Городской пейзаж в творчестве А.М. Бирюкова // Колымский гуманитарный альманах. 2011. № 6. С. 136.
18. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] // URL: http://processing.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&dpp=&spp=&spd=&mydocsize=&mode=main&sort=i_grtagging&lang=ru&nodia=1&text=lexform&req=Магадан (дата обращения 04.05.2020).
19. Орлова О.Г. Методология и методики современной лингвоконцептологии // Вестник Удмуртского университета. 2013. Вып. 2. История и филология. С. 166 – 172.
20. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты [Текст] / В.Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1996. – С. 288.
21. Фрумкина Р.М. «Теории среднего уровня» в современной лингвистике // Вопросы языкознания. 1996. № 2. С. 55-67.

© Магерарова Юлия Юрьевна (mager.u@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северо-Восточный государственный университет

МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ СУФФИКСАЛЬНОГО ТИПА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

MODELS OF FORMATION OF NONS OF SUFFIXAL TYPE IN GERMAN

V. Panfilova
L. Yushkova

Summary: The article presents the results of the analysis of derivational models of nouns of the suffix type in modern German, in particular, the models of nouns of the de-objective type with both native German suffixes and foreign-language suffixes were identified and analyzed. Also, a content analysis of research on the problem of allocation of derivational meaning in a derived word was carried out. The article provides a classification of models of suffixal nouns depending on the derivational meaning, as well as distinctive features and characteristics of each specific category. The authors have identified the most productive model of word formation.

Keywords: derivational model, noun, suffix type, German.

Панфилова Валентина Михайловна

К.п.н., доцент, Казанский федеральный университет
valova55v@yandex.ru

Юшкова Людмила Анатольевна

Д.филол.н., доцент, Удмуртский государственный университет иностранных языков в сфере права, экономики и управления
jushkova1@yandex.ru

Аннотация: В статье приводятся результаты выполненного анализа словообразовательных моделей имен существительных суффиксального типа в современном немецком языке, в частности были выявлены и проанализированы модели существительных деадъективного типа как с исконно немецкими суффиксами, так и с иностранноязычными суффиксами. Также был проведен контент-анализ исследований проблемы выделения в производном слове словообразовательного значения. В статье приводится классификация моделей суффиксальных существительных в зависимости от словообразовательного значения, а также отличительные особенности и характеристики каждой конкретной категории. Авторами определена наиболее продуктивная модель образования слов.

Ключевые слова: словообразовательная модель, имя существительное, суффиксальный тип, немецкий язык.

Введение

Любой язык постоянно развивается и совершенствуется. Одной из важнейших предпосылок его развития является обогащение словарного запаса, что свидетельствует о наличии в языке динамических процессов. Создание новых лексических единиц - одна из основных задач словообразования. Словообразование - одно из разделов морфологии и занимается изучением словообразовательных элементов. Он показывает, как формирование новых слов встречается в современном языке и как это было в нем раньше. В процессе текстового производства активно участвуют различные способы словообразования.

Использование суффиксов для образования новых слов - одно из них. Более того, сегодня можно говорить о том, что использование суффиксов как способ словообразования, наиболее характерен для образования существительных в немецком языке. Данная работа посвящена теоретическим аспектам функционирования суффиксации как способа словообразования в современном немецком языке [1].

Если говорить о сегодняшнем словообразовании, ключевым понятием в нем является словообразовательная модель, которую некоторые исследователи

именуют «словообразовательным типом». Эти понятия имеют несколько определений согласно различным подходам:

1. Словообразовательные модель и тип иерархически зависят друг от друга. Здесь важно отметить, что позиции лингвистов относительно родства этих понятий различаются.

Первая группа исследователей придерживается позиции, что термин «словообразовательная модель» и «словообразовательный тип» являются родственными. В.Н. Немченко отмечает, что под первым понятием необходимо подразумевать общую формулу или схему для построения производных слов, которая определяет структуру этих производных слов или используется в качестве образца для образования новых лексических единиц. При этом, давая определение модели образования слов, необходимо брать во внимание внешние признаки, которые являются формальными при моделировании производных слов, они обозначают принадлежность к той или части речи и имеют определенные форманты.

При позиционировании и определении «словообразовательного типа» необходимо учитывать ряд конкретных характеристик и параметров производных. К ним относятся:

1. Производящие слова имеют лексикограмматический характер, то есть они принадлежат к определенным частям речи.
2. Присутствие формантов или специфичных словообразовательных средств.
3. Семантическое отношение производных к производящим с сохранением и определением словообразовательного значения [2].

Другая группа исследователей придерживается позиции, согласно которой понятие «типа» по отношению к понятию «модели» представляет собой гипероним. При этом Е.А. Земской отмечает, что под «словообразовательным типом» необходимо понимать схему или формулу для образования производных, которая соответствует общности следующих трех элементов:

1. Та же часть речь, что и у основы, от которой она происходит.
2. Отношения между производящими и производными выстраиваются по следующему типу: общность способа образования.
3. При использовании аффиксных методов присутствует тождественность аффикса.

При этом исследователь отмечает, что понятие «модели» необходимо использовать для позиционирования морфологических видов внутри того или иного словообразовательного типа.

2. Второй подход заключается в том, что понятия словообразовательных моделей и типов использовались как синонимы. К примеру, В. Флейшер считает, что под моделью необходимо понимать схемы, структурные типы и образцы, на основании которых образуются или могут в последующем образовываться слова, принадлежащие к различным частям речи [3].

3. Ряд ученых позиционирует понятие «словообразовательного типа» как способ словообразования, при этом полностью игнорируют присутствие и возможность применения понятия «модель» [4].

4. Ряд работ современных немецких лингвистов не содержит обоих рассматриваемых терминов, что говорит о том, что ряд немецких лингвистов отказались от данных терминов и используют другие категории [5, 6]. К примеру, А. Мотч использует категорию «словообразовательного образца», который подразумевает под собой специализированный образец для осуществления анализа комплексных языковых символов и характерных для них содержательных и звуковых признаков.

Если говорить о современной германистике, то в ней большее распространение получил термин «словообразовательная модель», поэтому в данной работе преимущественно будет использоваться он. В процессе

модельного определения необходимо выявить характер отношений между смыслами и значениями основ, как мотивирующих, так и мотивированных.

На сегодняшний день в теории словообразования немецкого языка нельзя выделить конкретное решение относительно определения носителя значения для образования слов. Группа ученых придерживается мнения, что значения данного типа имеют советующий формант [7, 8]. Другая группа исследователей придерживается позиции, что значение для образования слов представляет собой сложно структурированное значение, которое позиционирует и определяет конкретный вид отношений между ролевыми структурами компонентов производного слова. Это отношения, которые выявляют и демонстрируют один компонент как основу, а другой – как его характеристику или признак, при этом второй компонент выполняет роль мотивирующей части [9, 10].

Поэтому сегодня, говоря о значении образования слов, мы понимаем тип отношений, который складывается между мотивирующими и мотивированными основами. Современные словообразовательные модели имен существительных суффиксального типа немецкого языка определяются, исходя их наличия форманта, как исконного немецкого, так и заимствованного из иностранных языков [11, 12].

Основная часть

Цель исследования заключалась в анализе особенностей словообразовательных суффиксов имен существительных в современном немецком языке, а также в определении и представлении основных моделей словообразования.

Предмет исследования включал в себя современные немецкие суффиксы, используемые в немецкоязычной сфере. Изучение механизмов образования существительных в немецком языке является актуальным вопросом и представляет интерес для более глубокого изучения, поскольку многие аспекты этой темы остаются спорными. Это объясняется тем, что современный язык реагирует на новые социальные, технологические, научные тенденции, он пополняется соответствующей лексикой и развивается, что стимулирует возникновение специфичных вопросов.

В рамках исследования использовались такие методы как контент-анализ, литературный обзор, метод непрерывной выборки материала, сравнительно-сравнительный метод, методы компонентного и структурно-семантического анализа.

На основании значения образования слов словообразовательные модели имен существительных суффик-

сального типа в современном немецком языке можно разделить на следующие категории (название каждой категории соответствует словообразовательному значению):

1. Непроцессуальный признак, который относится к субстантивному типу и именуется мотивирующим именем прилагательным. Производные этой группы означают субстантивные параметры. В данном случае используются следующие модели: «A + -anz/-heit/ -tät или -ität/-keit/-igkeit/-e/». В качестве примеров можно привести следующие существительные: «Naivität», «Sanftheit», «Breite».

К данной категории также относятся следующие модели: «A + -nis/-ion или -ation/-schaft/-ikum/-tum/-ie/-esse/-erie». Однако данные модели используются реже.

В ряде имен существительных, имеющих значение субстантивного признака, в качестве вторичного значения используются «носители признака». В первой категории необходимо выделить следующие группы:

- 1.1. Носителем признака является предмет, выражение, явление, слово или поступок. Примерами являются модели «A + -heit /-keit/-tum», это можно проследить в следующих образцах: «Heiligtum», «Grobheit», «Höflichkeit».
- 1.2. Носителем признака является пространство или место. Здесь используются модели «A + -e/ -heit /ikum». Примерами являются следующие выражения: «Baltikum», «Höhe», «Leerheit».
- 1.3.В) Носителем признака являются однородные предметы. Сюда входят такие непродуктивные модели как «A + -schaft/-tum/ikum», что отражается в примерах: «Antibiotikum», «Gemeinschaft», «Elektronik».
- 1.4. Носителем признака является вещество. Это модели «A + -keit/-e»: «Säure», «Flüssigkeit».
- 1.5. Носителем языка является конкретное лицо. В данном случае активными являются следующие модели: «A + -heit/-keit/-schaft/-ät». В качестве примеров можно привести следующие лексические единицы: «Bekanntschaft», «Individualität», «Berühmtheit».

2. Состояние или поведение лица, которое характеризуется мотивирующим прилагательным. Данной категории свойственны следующие модели: «A + -heit/-keit/-igkeit/-schaft/-tum/-erie/-esse/-ikum/-ismus». Примерами употребления данных моделей являются следующие слова: «Patriotismus», «Zufriedenheit», «Bigotterie», «Appetitlosigkeit», «Schwangerschaft», «Akkuratesse».

3. Признак в качестве общественного, идейного, политического, эстетического или научного вектора, который выражает склонность в том или ином направлении и образ мыслей. В данной категории активными являются следующие модели: «A + -ismus или -asmus/-ikum». Примеры употребления модели: «Ästhetik», «Katholizismus», «Ethik».

4. Носителем признака выступает лицо, которое является мотивирующим прилагательным. В этой ситуации применяются продуктивные модели «A + -ling/-chen/-iker/ist» и непродуктивные модели «A + -er/-ian или -jan». К четвертой категории также можно отнести следующие модели, эксплуатирующиеся для образования производных: «A + -ling/-i». Примерами являются «Dummi», «Feigling», «Liedrjan». Особого внимания при рассмотрении данной категории заслуживает модель «A + -chen», так как ее можно охарактеризовать мелиоративной коннотацией. Примерами данной модели являются «Kleinchen», «Dummchen» и так далее.

5. Нейтральные модели со стилистической точки зрения. Это производные, построенные на основании следующей схемы: «A + iker/+ ist»: «Zivilist», «Optimist» и так далее.

6. Носителем признака является неодушевленный пример. Сюда относятся такие модели как «A + -tum/-ling/-anz/-ät/-on». Например: «Lexikon», «Heiligtum», «Antiquität» и так далее.

Выводы

На основании проведенного комплексного анализа можно сделать вывод о том, что в современном немецком языке присутствует большой массив моделей, служащих для образования слов, которые имеют как заимствованные форманты иноязычного происхождения, так и форманты, характерные для исконного немецкого языка. При этом необходимо выделить наиболее продуктивные и наиболее распространенные модели:

1. «A + -(it)ät».
2. «A + -heit».
3. «A + -(ig)keit».

Если говорить о словообразовании немецкого языка в целом, то нужно отметить особое положение имен существительных. Они обладают широкой функциональностью и могут сочетаться с остальными частями речи, образуя новые слова. Наиболее продуктивным методом сегодня является суффиксальный, что объясняется большое количество имен существительных суффиксального типа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградова В.Н. Стилистические средства словообразования / В.Д. Левин // Стилистические исследования (на материале современного русского языка). М.: Наука, 1972. С. 175–317.

2. Немченко В.Н. Современный русский язык: Морфемика и словообразование. – Н. Новгород: Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского, 1994. – 295 с.
3. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. – Leipzig: VEB Bibliografisches Institut, 1969. – 326 S.
4. Vogel P.M. Wortarten und Wortartenwechsel: Zu Konversion und verwandten Erscheinungen im Deutschen und in anderen Sprachen. – Berlin, New York: de Gruyter, 1996. – 317 S.
5. Motsch W. Deutsche Wortbildung in Grundzügen. – Berlin, New York: de Gruyter, 2004. – 458 S.
6. Zhou Mei, Tompa Frank Wm. The suffix-signature method for searching for phrases in text // Information Systems, Volume 23, Issue 8, December 1998. – pp. 567–588
7. Улуханов И.С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания. – М.: Наука, 1977. – 256 с
8. Зувев А.Н., Молчанова И.Д., Мурашов Р.З. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка. М.: Рус. яз., 1979.
9. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. – М.: Наука, 1987. – 200 с.
10. Архипова И.В. Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета–2012.– №5.–С.95–104.
11. Duden. Die Grammatik (Bd. 4) [Text]. 8., überarbeitete Aufl. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2009. – 1343 S.
12. Р.З. Словообразование и функционально-семантические категории (на материале суффиксальных существительных немецкого языка) [Текст] / Р.З. Мурашов. – Уфа: БашГУ, 1993. – 224 с.

© Панфилова Валентина Михайловна (valova55v@yandex.ru), Юшкова Людмила Анатольевна (jushkova1@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский федеральный университет

АББРЕВИАЦИЯ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ СУБСТИТУЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕРМИНОВ СФЕР ГЕНЕТИКИ И ГЕННОЙ ИНЖЕНЕРИИ¹

Раздуйев Алексей Валерьевич

*К.филол.н., доцент, с.н.с., ФГБОУ ВО «Пятигорский
государственный университет»
arazdujev@bk.ru*

ABBREVIATION AS A VARIETY OF SUBSTITUTION OF THE ENGLISH-LANGUAGE GENETICS AND GENETIC ENGINEERING TERMS²

A. Razduyev

Summary: The article examines the phenomenon of substitution of the English-language genetic terms based on structural synonymy (doubling), in which a full-structure term in texts and discourse on the subject of Genetics and Genetic Engineering is replaced by an abbreviated unit. The purpose of the work is to identify the features of using the substitution of terms by specialists (and non-specialists) in special texts and discourse – replacing full-structure units with corresponding abbreviations of various types. In the course of the work, it has been found out that initial abbreviations (to a large extent with two and three components) are more often used during the substitution in comparison with syllabic abbreviations, truncations, contractions, acronyms, as well as blends, mixed and graphic abbreviations. The author comes to the conclusion about the significance of the substitution process in order to prevent repetitions of terminological units in texts and discourse and follow the principle of linguistic economy.

Keywords: abbreviation, substitution, term, Genetics, Genetic Engineering, discourse, text.

Аннотация: В рамках статьи изучается явление субституции англоязычных генетических терминов, базирующееся на структурной синонимии (дублетности), при котором полноструктурный термин в текстах и дискурсе по тематике генетики и генной инженерии заменяется на аббревируемую единицу. Целью работы является выявление особенностей применения субституции терминов специалистами (и неспециалистами) в специальных текстах и дискурсе – замен полноструктурных единиц на соответствующие аббревиатуры различных типов. В ходе работы обнаружено, что при субституции частотно используются инициальные аббревиатуры (в значительной степени с двумя и тремя компонентами) по сравнению со слоговыми аббревиатурами, усечениями, стяжениями, акронимами, а также блендами, смешанными и графическими сокращениями. Автор приходит к выводу о значимости процесса субституции с целью недопущения повторов терминов в текстах и дискурсе и следования принципу языковой экономии.

Ключевые слова: аббревиация, субституция, термин, генетика, генная инженерия, дискурс, текст.

Субституция представляет собой замещение одного объекта другим, обычно сходным по назначению или по функции; замену одной лексической единицы на другую. В рамках нашего исследования генетической терминологии под субституцией мы будем понимать замещение одного термина другим, обычно ему синонимичным (чаще дублетом, реже – вариантным соответствием). В частности, в статье рассматривается явление субституции, построенной на основе структурной синонимии (дублетности), при которой полноструктурный термин в текстах и дискурсе по тематике генетики

и генной инженерии заменяется на аббревируемую единицу. Аббревиация анализируется нами как разновидность субституции англоязычных генетических терминов. Целью работы является выявление особенностей применения субституции терминов специалистами (и неспециалистами) в специальных текстах и дискурсе – замен полноструктурных единиц на соответствующие аббревиатуры.

Методы исследования включают метод сплошной выборки англоязычных терминов сфер генетики и ген-

1 Исследование поддержано грантом Президента РФ (проект № 075-15-2019-347 «Деривационное, когнитивно-семантическое и дискурсивное моделирование русско-, англо- и испаноязычной терминологии сфер генетики и генной инженерии: источники возникновения терминов, история развития и современное состояние терминосистем»), ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», науч. рук. – канд. филол. наук, доц., старший науч. сотр. А.В. Раздуйев.

2 The research was supported by the Russian Federation President grant (project 75-15-2019-347 «Derivative, cognitive-semantic and discursive modelling of the Russian, English and Spanish Genetics and Genetic Engineering terminology: the sources of terms, history of development and current state of the terminological systems»), Pyatigorsk State University, scientific advisor – A.V. Razduyev, PhD in Philology, Associate Professor, senior researcher.

ной инженерии, а также текстовых и дискурсивных фрагментов, в которых данные термины употребляются, метод этимологического анализа, метод реконструкции структурно-словообразовательных моделей (моделей терминодеривации), методы компонентного и дефиниционного анализа для разбора структуры и семантики терминов, методы контекстуального, дискурсивного, дистрибутивного и контент-анализа, которые позволяют изучить особенности употребления терминологических единиц в текстах и дискурсе разных жанров.

Материалом для исследования послужила выборка англоязычных терминов сфер генетики и геномной инженерии в количестве 2000 единиц, отобранных методом сплошной выборки из печатных и электронных источников по соответствующей тематике (из них по крайней мере 10% могут иметь структурные дубликаты-аббревиатуры (205 терминологических единиц)). Кроме того, были выбраны текстовые и дискурсивные фрагменты, в которых явление субституции генетических терминов проявляется наиболее ярко (не менее 500 фрагментов). Мы подчеркиваем тот факт, что аббревиация выступает достаточно частотным явлением в сфере генетики в связи с ее узкой специализацией, а относительно высокий процент аббревиированных единиц свидетельствует о недавнем возникновении анализируемых терминосистем (по сравнению с другими), их формирующемся характере, стремлении к краткости и схематичности, особенно на письме, желанию передать определенный объем информации в более короткий промежуток времени, затратив меньше усилий, уменьшить объем текста, при этом сохранив его смысловую нагрузку, особенно в том, что касается аннотаций научных статей, схем и рисунков, а также их описаний [см. также: Алимуратов, Шлепкина, 2010; Раздубев, 2015; Рудницкая, Алимуратов, 2019 и др.].

Среди частотно встречающихся типов аббревиатур в текстах и словарях по генетике и геномной инженерии выделяются **буквенные (инициальные) аббревиатуры**, например, однокомпонентные (сокращения, состоящие из одной буквы) (37 единиц): *adenosine* -> A; *absorbance* -> A; *cytidine* -> C; *deoxyribo* -> d; *guanosine* -> G; *restriction endonuclease* -> R; *methyltransferase* -> M; *nucleoside* -> N; *operator* -> o, O; *plasmid* -> p; *promoter* -> p, P; *resistance / resistant* -> R; *restriction* -> R; (*superscript*) *sensitivity / sensitive* -> s; *sedimentation constant* -> S; *thymidine* -> T; *terminator of transcription / transcription terminator* -> t, T; *unit(s)* -> u; *uridine* -> U; *pyrimidine* -> Y [https://www.elsevier.com/_data/promis_misc/gene_abbreviations.pdf; https://medicine.uiowa.edu/humangenetics/resources/glossary-terms-and-abbreviations; http://www.informatics.jax.org/mgihome/nomen/gene.shtml; https://www.multitran.com и др.] и др. Следует отметить тот факт, что некоторые однобуквенные аббревиатуры могут иметь несколько расшифровок даже в рамках генетической сферы, а также полную фор-

му, состоящую из нескольких терминологических элементов (например, *t* – *terminator of transcription / transcription terminator*, *R* – *restriction endonuclease* и т.д.), при различиях в написании заглавными и строчными буквами – могут иметь разное значение.

Приведем некоторые примеры субституции полноструктурных терминологических единиц на аббревиатуры из научного дискурса:

Cytidine (C) to uridine (U) substitutional RNA editing is catalyzed by C4-cytidine deaminases that act on single-stranded RNA substrates (Figure 1B). **C-to-U editing** has been characterized in both plants and mammals [https://www.sciencedirect.com/topics/chemistry/cytidine].

Guanine, adenine, thymine, cytosine: G, A, T, C. These one-letter symbols have previously been established [1] and are generally used. There is, however, a problem of discriminating between the upper-case letters **G** and **C** on poorly copied sequences. Nevertheless, the use of alternative symbols for **G** (such as a barred-**G**) is not recommended. Discrimination between the lower-case letters is much clearer. Note that **T** and **U** may, in general, be considered as being synonyms, though care should be taken to avoid ambiguity in circumstances where it is likely. e.g. in discussing artificial hybrids of DNA and RNA and in cases where specific distinction between **T** and **U** is advisable [https://www.qmul.ac.uk/sbcs/iubmb/misc/naseq.html#301]. В приведенных фрагментах произведена субституция генетических терминов, обозначающих азотистые основания, на однобуквенные аббревиатуры.

Далее рассмотрим двухкомпонентные аббревиированные единицы, встречающиеся в текстах по генетике (50 единиц), например: *amino acid(s)* -> aa, *antibody(ies)* -> Ab, *base pair(s)* -> bp, *chloroplast* -> cp, *dideoxyribo* -> dd, *double strand(ed)* -> ds, *elongation factor* -> EF, *heterozygous* -> HT, *homozygous* -> HO, *initiation factor* -> IF, *immunoglobulin(s)* -> Ig, *interleukin* -> IL, *insertion sequence(s)* -> IS, *kilobase(s) (= 1000 bp)* -> kb, *kanamycin* -> Km, *Luria-Bertani (medium)* -> LB, *relative molecular mass (dimensionless)* -> Mr, *neomycin* -> Nm, *polyacrylamide* -> PA, *inorganic phosphate* -> Pi, *Shine-Dalgarno (sequence)* -> SD, *streptomycin* -> Sm, *single strand(ed)* -> ss, *tetracycline* -> Tc, *thymidine kinase* -> TK, *ultraviolet* -> UV, *wild type* -> wt [https://www.elsevier.com/_data/promis_misc/gene_abbreviations.pdf; https://medicine.uiowa.edu/humangenetics/resources/glossary-terms-and-abbreviations; http://www.informatics.jax.org/mgihome/nomen/gene.shtml; https://www.multitran.com и др.] и др. Как видим, в данном случае большинство полноструктурных единиц являются двухкомпонентными, написание возможно как строчными, так и заглавными буквами.

Приведем в пример некоторые дискурсивные фрагменты, где наиболее ярко проявляется субституция терминологических единиц сфер генетики и геномной инженерии. В частности, вместо полноструктурных единиц

аббревиатуры широко употребляются на схемах и рисунках, в описаниях к ним, а также в аннотациях научных статей, где нужна краткость:

*B6 mouse phenotyping Thirty days old wild-type (WT), heterozygous (HT) and homozygous (HO) B6 mice were sacrificed and evaluated for (A) gross appearance, (B) body weight (B6) (n=3; **p<0.02), (C) tooth eruption and (D) survival (B6). (E) X-ray analysis of hindlimbs, pelvis and vertebrae (upper panels) and histological examination of tibia proximal spongiosa (Masson's trichrome staining) (middle and lower panels). GP: growth plate. HBM: hematopoietic bone marrow. FBM: fibrotic bone marrow. T: trabecula. Middle panels; bar = 200 μm. Lower panels: bar = 30 μm. Histomorphometric evaluation of proximal tibia (F) trabecular bone volume/total tissue volume (BV/TV), (G) trabecular number (Tb.N), (H) trabecular thickness (Tb.Th) and (I) trabecular separation (Tb.Sp). Data are the mean±s.d. of 3 mice per group; *p<0.05; **p<0.002 [https://www.researchgate.net/figure/B6-mouse-phenotyping-Thirty-days-old-wild-type-WT-heterozygous-HT-and-homozygous_fig2_258253447].*

Inorganic phosphate (Pi) is an essential nutrient to living organisms. It plays a key role in diverse biological processes, including osteoblast differentiation and skeletal mineralization. Maintenance of proper Pi homeostasis is a critical event, as any deviation from that state can lead to several acute and chronic disease states and influence the ageing process and lifespan [https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23394088/] и др. Следует отметить разную плотность употребления терминов и их аббревируемых субститутов в основных текстах научных статей (терминологическая плотность меньше) и рисунках и схемах, а также описанию к ним (больше).

Как видно из приведенных примеров, помимо одно- и двухкомпонентных аббревиатур в сферах генетики и геномной инженерии наличествуют также трех- (46 единиц) и четырехкомпонентные (26 единиц) единицы. Приведем некоторые примеры из отобранных терминов: *avian myeloblastosis virus -> AMV, bovine serum albumin -> BSA, gene encoding CAT -> cat, covalently closed circular -> ccc, Chinese hamster ovary -> CHO, counts per minute -> cpm, long terminal repeat(s) -> LTR, dithiothreitol -> DTT, human immunodeficiency virus -> HIV, Herpes simplex virus -> HSV, N6-methyladenosine -> m6A, multiple cloning site(s) -> MCS, multiplicity of infection -> moi, nicotinamide-adenine dinucleotide -> NAD, open reading frame -> ORF, polyethylene glycol -> PEG, plaque-forming unit(s) -> pfu, inorganic pyrophosphate -> PPi, ribosome-binding site(s) -> RBS, sodium dodecyl sulfate -> SDS, tobacco mosaic virus -> TMV, transcription start point(s) -> tsp, unidentified (open) reading frame -> URF, untranslated region(s) -> UTR; restriction-fragment length polymorphism -> RFLP, cyclic adenosine 3',5'-monophosphate -> cAMP, DNA complementary to RNA -> cDNA, calf intestinal alkaline phosphatase -> CIAP, dimethylsulfoxide -> DMSO, deoxyribonucleoside triphosphate -> dNTP, high-performance liquid chromatography -> HPLC, hypoxanthine-guanine phosphoribosyl*

transferase -> HPRT, isopropyl β-D-thiogalactopyranoside -> IPTG, o-nitrophenyl β-D-galactopyranoside -> ONPG, phenylmethylsulfonyl fluoride -> PMSF, ribosomal RNA -> rRNA, DNA coding for rRNA -> rDNA [https://www.elsevier.com/__data/promis_misc/gene_abbreviations.pdf; https://medicine.uiowa.edu/humangenetics/resources/glossary-terms-and-abbreviations; http://www.informatics.jax.org/mgihome/nomen/gene.shtml; https://www.multitran.com и др.] и др.

Как трех-, так и четырехкомпонентные аббревиатуры достаточно частотно встречаются в научных текстах и дискурсе, например:

Guanosine triphosphate (GTP) is used by the body to form the guanylic acid units in ribonucleic acids (RNA's) [https://www.britannica.com/science/guanine].

Guanosine is a nucleoside comprising guanine attached to a ribose (ribofuranose) ring via a β-N9-glycosidic bond. Guanosine can be phosphorylated to become GMP (guanosine monophosphate), cGMP (cyclic guanosine monophosphate), GDP (guanosine diphosphate) and GTP (guanosine triphosphate) which are factors in signal transduction pathways [https://pubchem.ncbi.nlm.nih.gov/compound/Guanosine] и др. Если в приведенном выше примере из научного дискурса на данную группу сначала приводятся полноструктурные единицы (guanosine triphosphate, ribonucleic acids), для которых в скобках приводятся аббревируемые субституты (GTP, RNA's), то во втором примере, наоборот, сначала приводятся аббревиатуры, а затем их расшифровка. И в том, и в другом тексте в дальнейшем используются аббревируемые единицы.

Гораздо менее частотными в плане применения в ходе субституции являются **слововые аббревиатуры, усечения и стяжения** (23 единицы), например: *adenovirus -> Ad, erythromycin -> Er, origin(s) of DNA replication -> ori, oligodeoxyribonucleotide -> oligo, β-galactosidase -> βGal, hygromycin -> Hy, kilodalton(s) -> kDa, recombinant -> re-, rifampicin -> Rif, thiostrepton -> Th; ampicillin -> Ap, Interferon -> IFN, chloramphenicol -> Cm, gentamicin -> Gm, mitochondria(l) -> mt, nucleotide(s) -> nt, transposon -> Tn [https://www.elsevier.com/__data/promis_misc/gene_abbreviations.pdf; https://medicine.uiowa.edu/humangenetics/resources/glossary-terms-and-abbreviations; http://www.informatics.jax.org/mgihome/nomen/gene.shtml; https://www.multitran.com и др.] и др. Следует также отметить преобладание в данной группе двух- и трехкомпонентных единиц.*

Приведем примеры из научных и научно-популярных текстов и дискурса:

Interferons (IFNs) are a family of cytokines that were first identified almost half a century ago through their antiviral properties. IFNs not only have important antiviral effects but also have a role in antitumor and immunomodulatory responses. There are two major classes of IFNs: type I (IFN-α subtypes,

IFN-β, etc.) and type II (IFN-γ) [<https://www.sciencedirect.com/topics/biochemistry-genetics-and-molecular-biology/interferon>]. В данном примере термин *Interferon(s)* заменяется на аббревиатуру-стяжение *INF(s)*.

Binding of zinc to a 19 mer double-stranded oligodeoxyribonucleotide was investigated by anodic stripping voltammetry and cyclic voltammetry in order to understand the roles of zinc in DNA cleavage catalyzed by mung bean nuclease. These methods rely on the direct monitoring of zinc oxidation current in the absence and in the presence of the oligo [<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/177880/1/ID-24577.pdf>] и др. В рамках приведенного дискурсивного фрагмента многокомпонентный термин *oligodeoxyribonucleotide* заменяется на усечение *oligo*.

Весьма интересными в плане создания и употребления в случае замены полноструктурных генетических терминов выступают **акрофонетические аббревиатуры (акронимы)** (12 единиц), например: *S-adenosylmethionine* -> *AdoMet*, *S-adenosylmethionine* -> *SAM(e)*, *Cm acetyltransferase* -> *CAT* и др., некоторые из них представляют собой **бэкронимы**, т.е. составлены по уже существующему слову, например: *enzyme-linked immunosorbent assay* -> *ELISA*, *PA-gel electrophoresis* -> *PAGE*, *1,4-piperazinediethanesulfonic acid* -> *Pipes* [https://www.elsevier.com/__data/promis_misc/gene_abbreviations.pdf; <https://medicine.uiowa.edu/humangenetics/resources/glossary-terms-and-abbreviations>; <http://www.informatics.jax.org/mgihome/nomen/gene.shtml>; <https://www.multitran.com> и др.] и др. Приведем примеры субституции из научного дискурса:

S-Adenosyl-L-Methionine (SAME): *In Depth. What's the Bottom Line? How much do we know about SAME? Research has evaluated several potential uses of SAME, and a substantial number of studies on depression and liver diseases have been completed. However, some of the studies used injected SAME, which may not have the same effects as SAME taken as a dietary supplement* [<https://www.nccih.nih.gov/health/sadenosylmethionine-same-in-depth>].

Analyses of deletion mutants of the gene for chloramphenicol (Cm) acetyltransferase (CAT) carried by the staphylococcal plasmid pUB112 revealed a regulatory region, which is indispensable for Cm-inducible cat gene expression, located 70 bp in front of the CAT-coding sequence [<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC554500/>].

The enzyme-linked immunosorbent assay (ELISA) is an immunological assay commonly used to measure antibodies, antigens, proteins and glycoproteins in biological samples. Some examples include: diagnosis of HIV infection, pregnancy tests, and measurement of cytokines or soluble receptors in cell supernatant or serum. ELISA assays are generally carried out in 96 well plates, allowing multiple samples to be measured in a single experiment. These plates need to be special absorbant plates (e.g. NUNC Immuno plates) to ensure the antibody or antigen sticks to the surface. Each ELISA measures a specific antigen, and kits for a variety of antigens are widely avail-

able [<https://www.immunology.org/public-information/bitesized-immunology/experimental-techniques/enzyme-linked-immunosorbent-assay>] и др. В целом, акронимы могут иметь более широкое применение, так как они сходны с обычными словами, однако явной тенденции к акронимизации в рамках терминологии генетики не наблюдается. В приведенных примерах полноструктурные единицы заменяются на акрофонетические аббревиатуры (*SAM(e)*, *CAT*, *ELISA*).

Относительно небольшую группу составляют **смешанные сокращения, бленды, графические** и другие типы аббревиатур, которые используются для замещения полноструктурных терминов (всего 11 единиц): *deoxyribonuclease* -> *DNase*, *restriction endonuclease* -> *ENase*, *DNA methyltransferase* -> *MTase*, *ribonuclease* -> *RNase*, *ethidium bromide* -> *EtdBr*, *Geneticin* -> *G(-)418*, *lac promoter-operator* -> *lacZpo*, *monoclonal Ab (antibody(ies))* -> *mAb*, *million years* -> *Myr*, *5-bromo-4-chloro-3-indolyl β-D-galactopyranoside* -> *Xgal*, *deletion* -> Δ [https://www.elsevier.com/__data/promis_misc/gene_abbreviations.pdf; <https://medicine.uiowa.edu/humangenetics/resources/glossary-terms-and-abbreviations>; <http://www.informatics.jax.org/mgihome/nomen/gene.shtml>; <https://www.multitran.com> и др.]. Приведем некоторые примеры из текстов:

A schematic overview of the human canonical ribonucleases (RNases) in the host defence system. (A, B) RNases show antiviral activity and cytotoxic properties in mammalian cells and degrade RNA; (C) Cells of the immune system (immune cells, or ICs) secrete and are modulated by RNases; (D, F) Different mature cells secrete RNases, including endothelial (EnC) and epithelial (EpC) cells, for pericellular homeostasis; (E) Antimicrobial activity against bacteria, fungi and parasites has been demonstrated for RNases [<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC500675/>]. В данном фрагменте в виде субститутов употреблены как смешанные (*ribonucleases* -> *RNases*), так и инициальные аббревиатуры (*immune cells* -> *IC*, *endothelial cells* -> *EnC*, *epithelial cells* -> *EpC*).

G418, Geneticin. *Commonly known as G418 or G-418, Gibco Geneticin reagent is an aminoglycoside related to gentamicin, and is commonly used as a selective agent for eukaryotic cells. As an analog of neomycin sulfate, it interferes with the function of 80S ribosomes and protein synthesis in eukaryotic cells* [<https://www.thermofisher.com/ru/ru/home/life-science/cell-culture/transfection/selection/g418.html>] и др. В рассматриваемом дискурсивном фрагменте употреблены полноструктурный термин *Geneticin* и креолизованные аббревиатуры *G418 / G-418*, представляющие собой номенклатурные наименования.

Таким образом, проанализировав выборку англоязычных терминов из сфер генетики и геной инженерии общим объемом 2000 единиц, мы выявили тот факт, что по крайней мере 10% из них могут иметь структурные дубликаты-аббревиатуры (205 единиц), которые исполь-

зуются в рамках процесса субституции. Отмечается частотная реализация субституции посредством использования инициальных аббревиатур (главным образом, с двумя и тремя компонентами, в меньшей степени с одним и четырьмя) по сравнению со слоговыми аббревиатурами, усечениями, стяжениями, акронимами, а также

блендами, смешанными, графическими и прочими сокращениями. В целом, мы приходим к выводу о значимости процесса субституции генетических терминов с целью недопущения повторов одних и тех же единиц в научных текстах и дискурсе, а также следованию принципу языковой экономии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алимуратов О.А., Шлепкина М.А. Инновационные лексические процессы в системе стереотипных конструкций современного англоязычного делового дискурса: аббревиация и сокращение // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2010. № 1-1 (5). С. 20-29.
2. Мультитран. Электронный словарь. URL: <https://www.multitran.com> (дата обращения: 20.10.2020).
3. Раздубев А.В. Сокращение нанотехнологического термина как следование принципу речевой экономии в англоязычной профессиональной коммуникации // Когнитивные исследования языка. 2015. № 21. С. 518-522.
4. Рудницкая Д.Ю., Алимуратов О.А. Аббревиация в современной английской терминосистеме сферы логистики: основные модели создания и структурные типы терминов-аббревиатур // Вестник Пятигорского государственного университета. 2019. № 2. С. 82-89.
5. Bruckner R., Matzura H. Regulation of the inducible chloramphenicol acetyltransferase gene of the *Staphylococcus aureus* plasmid pUB112. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC554500/> (дата обращения: 20.10.2020).
6. Charles E.S. RNA Substrates that Undergo C-to-U Editing. URL: <https://www.sciencedirect.com/topics/chemistry/cytidine> (дата обращения: 20.10.2020).
7. Enzyme-linked immunosorbent assay (ELISA). URL: <https://www.immunology.org/public-information/bitesized-immunology/experimental-techniques/enzyme-linked-immunosorbent-assay> (дата обращения: 20.10.2020).
8. G418, Geneticin. URL: <https://www.thermofisher.com/ru/ru/home/life-science/cell-culture/transfection/selection/g418.html> (дата обращения: 20.10.2020).
9. Glossary of Terms and Abbreviations. Iowa Institute of Human Genetics. URL: <https://medicine.uiowa.edu/humangenetics/resources/glossary-terms-and-abbreviations> (дата обращения: 20.10.2020).
10. Guanine. Encyclopaedia Britannica. URL: <https://www.britannica.com/science/guanine> (дата обращения: 20.10.2020).
11. Guanosine. PubChem. National Library of Medicine. URL: <https://pubchem.ncbi.nlm.nih.gov/compound/Guanosine> (дата обращения: 20.10.2020).
12. Guidelines for Nomenclature of Genes, Genetic Markers, Alleles, and Mutations in Mouse and Rat. Mouse Genome Informatics. URL: <http://www.informatics.jax.org/mgihome/nomen/gene.shtml> (дата обращения: 20.10.2020).
13. Interferons. URL: <https://www.sciencedirect.com/topics/biochemistry-genetics-and-molecular-biology/interferon> (дата обращения: 20.10.2020).
14. Korzera P. et al. The Ribonuclease A Superfamily in Humans: Canonical RNases as the Buttress of Innate Immunity. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5000675/> (дата обращения: 20.10.2020).
15. List of abbreviations. URL: https://www.elsevier.com/___data/promis_misc/gene_abbreviations.pdf (дата обращения: 20.10.2020).
16. Moss G.P. Nomenclature for Incompletely Specified Bases in Nucleic Acid Sequences. URL: <https://www.qmul.ac.uk/sbcs/iubmb/misc/naseq.html#301> (дата обращения: 20.10.2020).
17. Muraca M. Figure 2. B6 mouse phenotyping. URL: https://www.researchgate.net/figure/B6-mouse-phenotyping-Thirty-days-old-wild-type-WT-heterozygous-HT-and-homozygous_fig2_258253447 (дата обращения: 20.10.2020).
18. Pires de Castro C.S. The binding of zinc (II) to a double-stranded oligodeoxyribonucleotide. URL: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/177880/1/ID-24577.pdf> (дата обращения: 20.10.2020).
19. S-Adenosyl-L-Methionine (SAME): In Depth. URL: <https://www.nccih.nih.gov/health/sadenosylmethionine-same-in-depth> (дата обращения: 20.10.2020).
20. Spina A. et al. Inorganic phosphate as a signaling molecule: a potential strategy in osteosarcoma treatment. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23394088/> (дата обращения: 20.10.2020).

© Раздубев Алексей Валерьевич (arazdubev@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СУБСТИТУЦИЯ ГРАФЕМ В АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ КАК ОДИН ИЗ ЭТАПОВ УНИФИКАЦИИ ОРФОГРАФИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ)

GRAPHEME SUBSTITUTION IN ENGLISH AND FRENCH AS ONE OF THE STAGES OF ORTHOGRAPHIC UNIFICATION (BASED ON THE LITERARY WORKS)

*Yu. Smakhtina
A. Ageeva
R. Yakhina*

Summary: In Europe, the 17th and 18th centuries were marked with the active orthographic unification processes due to the spread of typography. The unification was divided into many smaller cases. The process of standardization of each of them was not homogeneous. This article is dedicated to substitution of the graphemes –y- and –i- in English and French. The unification processes do not take place simultaneously, in England it is the 17th c., in France it is the 18th c. However, it presents to be interesting how the identical phenomena develop in different intralinguistic and extralinguistic realities. The article is provided with the examples of the words marked with grapheme substitution at different stages of unification. In the end of the article you can find a concise table containing some intermediate and final results.

Keywords: orthographic norm, typography, standardization, written language.

Начало эпохи книгопечатания в Европе обратило внимание на огромные пробелы в систематизации орфографии языков, поскольку как таковых правил и норм, определяющих функционирование орфографии, до определенного периода не существовало. Появление книгопечатания и необходимость формирования универсального письменно-литературного языка в пределах своего государства неизбежно повлекли за собой существенные перемены на всех уровнях системы языка, в том числе в орфографии. В статье мы поговорим об одном из явлений унификации, которое наблюдалось в английском и французском языках и было идентичным для обоих языков. Стоит отметить, однако, что периоды стандартизации для изучаемых нами языков приходятся на разные столетия (17 и 18 соответственно), но исторический контекст в обоих случаях во многом схож.

Обсудим для начала исторический контекст, стоящий за унификацией орфографии в Англии и Франции. О необходимости реформирования английской орфографии

Смахтина Юлия Вадимовна
преподаватель, Казанский Национальный
Исследовательский Технический Университет
им. А.Н. Туполева – КАИ
juiasmahtina@mail.ru

Агеева Анастасия Владимировна
Д.филол.н., доцент, Казанский (Приволжский)
Федеральный Университет
anastasia_ageeva@mail.ru

Яхина Рузиля Раифовна
К.филол.н., Казанский Национальный Исследовательский
Технический Университет им. А.Н. Туполева – КАИ
RRYakhina@kai.ru

Аннотация: В 17-18 веках в Европе шли активные процессы стандартизации орфографии в связи с распространением книгопечатания. Стандартизация дробилась на множество явлений, и унификация каждого из них проходила не гомогенно. В статье мы рассматриваем такое явление, как субституцию графемы -y- на -i- в английском и французском языках. Процессы унификации проходят в разное время: в Англии в 17 в., во Франции в 18 в., однако интересно понаблюдать, как идентичные по природе явления развиваются в разных интра- и экстралингвистических реалиях. В статье приводятся примеры слов, в которых происходит субституция графем, на разных этапах унификации, а в конце представляется краткая таблица с промежуточными данными и итогами.

Ключевые слова: орфографическая норма, книгопечатание, стандартизация, письменно-литературный язык.

стали писать уже в конце среднеанглийского периода (11-15 в.), но наибольшего размаха это движение достигло в ранний новоанглийский период. Остается открытым вопрос о том, что, во-первых, считать началом этого периода и, во-вторых, что послужило наибольшим толчком для идей о реформировании. На данный момент рассматриваются две версии. Согласно первой, начало периода приходится на 1400-1450 гг. (появление работ первых художественных произведений на английском поэта Джеффри Чосера и последние крупные фонетические изменения в языке). Согласно второй версии, новоанглийский период начинается в конце 15 в. (первая печать книги на английском языке "The Recuyell of The Historyes of Troye" в 1473 г. и основание Уильямом Кэкстоном первого издательства в Вестминстере в 1476 г.). Мы придерживаемся мнения, что ранний новоанглийский период начался с выходом работ Дж. Чосера, поскольку это послужило толчком для формирования общелитературного языка, тогда как за начало орфографического реформирования в языке напрямую ответственно появ-

ление машинной печати.

Таким образом, необходимость унификации орфографии кажется вполне естественной. С появлением печати количество выпускаемых книг растет с каждым годом. В то же время письменные источники тех времен грешили немислимим орфографическим разнообразием, если не беспорядком, что происходило по следующим причинам. Во-первых, из-за разницы региональных вариантов английского и невозможности быстрого и частого сообщения между регионами, то есть поскольку фонетические нормы для разных регионов государства различались, писатели, ориентируясь в основном на принципы фонетического письма, создавали всё новые и новые формы написания одного и того же слова. Во-вторых, в то время не существовало как такового серьезного свода правил, который бы определял графемно-звуковое соответствие в языке. Писателям приходилось самостоятельно справляться с этой проблемой и буквально изобретать способы выражения некоторых звуков на письме.

Что касается исторического контекста унификации орфографии французского языка, в нашей статье мы будем рассматривать французскую литературу и язык 18 века, поскольку активные мероприятия по избавлению орфографии от архаичности и бессистемности начались только в 17 веке. Нормирование языка на всех уровнях было тесно связано с историей развития французской нации. Один из признаков ее единства является принцип единства употребляемого языка. Письменно-литературная традиция уже с 13 века постепенно работала над переходом французского языка от языка народности к языку нации, однако не все это было возможно в связи с большим количеством диалектов, говоров и даже форм другого языка, как в присоединенной к Франции немецкой провинции Эльзас. Низкий уровень мобильности граждан из региона в регион не позволял единой норме французского создаваться и распространяться. Проблемой был и низкий уровень образования вне столицы: в 17 веке в провинциях в среднем 1 человек из 100 имел начальное образование в связи с тем, что школы не поддерживались государством, а работали при церквях за счет пожертвований и строились на отдаленном расстоянии друг от друга, вследствие чего далеко не всем гражданам было легко до них добираться. Кроме того, вместо французского языка в школах до 17 века преподавалась латынь, как и в высших учебных заведениях Франции, а обучение велось на местных диалектах, хотя даже в 17 веке процесс становления французского языка общенациональным и государственным завершен не был. Несмотря на то, что книгопечатание во Франции появилось примерно в одно время с Англией, вопросы унификации орфографии по-прежнему требовали решения. Необходимость в систематизации норм общелитературного языка чувствовалась также в разнице произноситель-

ных и письменных норм языка.

Образованные придворные круги Парижа в 17 веке проявили интерес к темам литературы и языка. Ими создавались кружки и салоны, в которых обсуждались вопросы грамматики, лексики, фонетики, орфографии французского, что уже можно было назвать первым шагом к стандартизации и нормированию языка. Кроме того, после того как языком государственных учреждений стал французский, дальнейшее распространение норм было неизбежным. Проблемой являлось лишь то, что считать нормированным языком – язык литературный или язык разговорный – и какого из слоев общества. На этой почве весь 17 век не умолкали споры между представителями консерваторских и прогрессивных движений.

В нашей статье мы обратим внимание на явление субституции графемы -у- на графему -i- в английском и французском языках и стандартизации написания слов с ними, рассмотрим унификацию поэтапно и сравним результаты.

В текстах английских произведений начала 17 столетия многие слова, употребляемые на тот момент с графемой -i-, выглядели иначе и использовали в данной позиции гласную -у-. В основном, это были заимствованные слова французского или латинского происхождения. Причина тому кроется в этимологии этой лексики и в тенденции сохранения первоначального облика заимствований. Как будет описано в нашей работе впоследствии, во французском языке нового периода происходил тот же процесс субституции -у- на -i- в различных позициях вследствие прекращения соответствия фонемного облика звука, передаваемого графемой у, ожидаемой в данной позиции фонеме. Субституция этих графем в английском языке происходила, возможно, также вследствие осознания неверной репрезентации графемой ожидаемой фонемы. Кроме того, при жизни Дж. Чосера графема -у- заменила графему -i- в словах, где ее окружали буквы m или n, чтобы избежать путаницы при чтении текста. Вполне возможно, что впоследствии писатели перенесли эту тенденцию и на другие комбинации букв в слове. Таким образом, несмотря на борьбу за исконное правописание заимствованной лексики и отвержение фонетического письма Дж. Харта, изменениям подвергся немалый пласт лексики. Заметим также тот момент, что в текстах начала и середины 17 века нами были обнаружены примеры обратной субституции -i- на -у- в исконно германских словах (day, way, always). Мы объясняем это предположением о том, что французский пласт лексики настолько прочно укоренился в языке, что, бывшие некогда вкраплениями, эти слова, а точнее их правописание, начали воздействовать и на правописание исконно германской лексики. Кроме того, вновь заставляет обратить на себя внимание факт

практического отсутствия грамматик и словарей, помогающих разъяснить писателю эти тонкости орфографии, связанные с историей языка.

Проследим поэтапно процесс унификации субституции –у– на –i– для английского языка.

— начало 17 века:

“*Th’imperiall **ioyntresse** to this warlike State*” (W. Shakespeare, *The Tragicall Historie of Hamlet. Prince of Denmarke*, 1601);

“*Sir, this unfortunate child, who in eight **daies**...*” (F. Beaumont, *The knight of the burning pestle*, 1613);

“*You cannot speake of reason to the Dane and lose your **voyce***” (W. Shakespeare, *The Tragicall Historie of Hamlet. Prince of Denmarke*, 1601);

В первом приведенном примере считаем необходимым отметить, что на тот период становления языка графемы *i* и *j* были взаимозаменяемы. Разница между ними была закреплена как языковая норма в ходе развития орфографии 17 века, а динамика унификации правописания в подобных случаях будет отражена в дальнейших примерах.

Во втором приведенном примере обратим внимание на то, о чем упоминали до этого – на влияние французской орфографии на исконно английскую лексику, берущую начало в прагерманском языке. К примеру, существительное *day* (*dages* from Proto-Germanic). Точную причину присутствия графемы –е на конце слова установить не представляется возможным, однако предполагаем, что это объясняется все теми же процессами, описанными выше.

— середина 17 века:

“*...and the **Joynts**, but so many **Wheeles**...*” (T. Hobbes, *Leviathan*, 1651);

“*...being both rich in the nature of the **Soil**...*” (J. Harrington, *Oceana*, 1656);

“*I will consider them first Singly, and afterwards in **Trayne**...*” (T. Hobbes, *Leviathan*, 1651);

— конец 17 века:

“*...turning out with the **Tyde** of Ebb”, “...and when we were got so high as the **Tide** flows...”* (W. Dampier, *A new voyage round the world*, 1697);

“*...but were deliver’d in the small still **Voice** of Blessing and Consolation*” (J. Norris, *Christian Blessedness or discourses upon the beatitudes of our Lord and Saviour Jesus Christ*, 1692);

“*...that had been cut and was **joyn’d** together*” (W. Dampier, *A new voyage round the world*, 1697) – “*...thought it expedient to **joyn** them both together in the Discourse*” (J. Norris, *Christian Blessedness or discourses upon the beatitudes of our Lord and Saviour Jesus Christ*, 1692).

Как показано в вышеуказанных примерах, в середине столетия использование графемы –i– вместо –у– еще далеко от общепризнанной нормы. Затем в конце столетия У. Дампье использует два варианта написания слова практически на одной странице своего произведения, а затем вновь возвращается к варианту с –у–. Однокоренная слову *joyn* лексика используется в конце столетия также в обоих вариантах. Таким образом, колебания в понимании этого явления стали заметны, но потребуются еще некоторое время на завершение стандартизации.

Во французском языке субституция гласной –у на –i–, особенно в конечной позиции, прошла более гладко. Причиной тому стало двойное чтение гласной у: в положении между двумя гласными она соответствует двум звукам *i*, из которых один образует звуко-буквенное сочетание с предыдущей гласной, а второй выражается йотированным звуком, объединяясь с последующей гласной. Таким образом, Академия заменила –у на –i– в тех случаях, где гласная не указывала на двойное чтение и могла быть прочитана только одним способом.

— начало 18 века:

“*...ou pour **lui** faire épouser par force une Dame avec laquelle ils venoient de le surprendre*” (A.-R. Lesage, *Le Diable boiteux*, 1707 г.). При этом на этой же странице книги: “*...il n’avoit pris la suite que pare qu’ils **luy** avoient enlevé son épée dans son combat*” (A.-R. Lesage, *Le Diable boiteux*, 1707 г.);

“*...c’est **pourquoy** sans s’y arrêter, il continua les réflexions*” (A.-R. Lesage, *Le Diable boiteux*, 1707 г.);

“*... les bons effets que j’**ay** éprouvez*” (N. de Campion, *Entretiens sur divers sujets d’histoire, de politique et de morale*, 1704), наряду с эти в этом же издании у – показатель двойного чтения “*...**emploioit** tout son credit et toute son industrie pour la Liberté d’un Guerrier*”;

“*HUY. adv. D’**huy** en un mois*” (Le Dictionnaire de l’Académie françoise dedié au Roy, 1694).

— середина 18 века:

“*Mais un Bijou né voluptueux, se dompte rarement de **lui-même***” (D. Diderot, *Les bijoux indiscrets*, 1748);

“*Et puis Messieurs les Senateurs vont le priver de sa **joye**...*” (D. Diderot, *Les bijoux indiscrets*, 1748);

“*...si j’avois pû remonter plus haut : j’**ai** cité aussi un peuple moderne...*” (J.-J. Rousseau, *Observations de J.-J. Rousseau, de Geneve*, 1751);

“*ICI. adv. de lieu. En ce lieu-ci. Venez **ici**...*” (Dictionnaire de l’Académie françoise..., 1762).

— конец 18 века:

“***Oui**, la liberté est attaquée, menacée, déchirée...*” (Dujardin de Beaumetz, *Le cri du patriotisme*, 1797);

“*A présent, tu le **sais**, nous n’avons guère que le nécessaire de chaque jour*” (H. Bernardin de Saint-Pierre, *Paul et Virginie*, 1789);

“*Je puis assurer que celles dont je vais parler ont **vraiment***”

existé...” (H. Bernardin de Saint-Pierre, *Paul et Virginie*, 1789);
 “*JOIE. s. f. Grande joie. Joie extraordinaire...*” (Dictionnaire de l’Académie française, 1798).

В начале столетия использование -у- было неопределенным – на одной странице произведения можно было встретить два варианта написания одного и того же слова. По нашим приблизительным подсчетам, написание *luu* встретилось в 40% случаев, соответственно написание *lui* примерно равно 60%. 3-е издание словаря Французской Академии, выпущенное в 1740 г., впервые зафиксировало субституцию, и, как наглядно видно из

примеров, в середине века в подавляющей части случаев писатели уже придерживались новых норм. К концу века норма окончательно устоялась.

Итак, в данной статье мы постарались кратко изложить результаты своего исследования истории субституции графем -у- и -i-. Для этого понадобилось изучить в каждом временном периоде язык нескольких литературных произведений, зафиксировать найденные отличия в правописании и постараться дать объяснение на каждом этапе. Приводим ниже таблицу с обобщенными данными по каждому языку и итоги.

	начало рассматриваемого периода	середина рассматриваемого периода	конец рассматриваемого периода	ИТОГ
субституция графемы -у- на -i- в английском языке	исходное написание	добавляется вариативное написание	вариативное написание преимущественно сохраняется	унификация не завершилась
субституция графемы -у- на -i- во французском языке	исходное написание с редкими вариациями	частотное вариативное написание и исходное написание	укрепляется новое написание	унификация завершилась

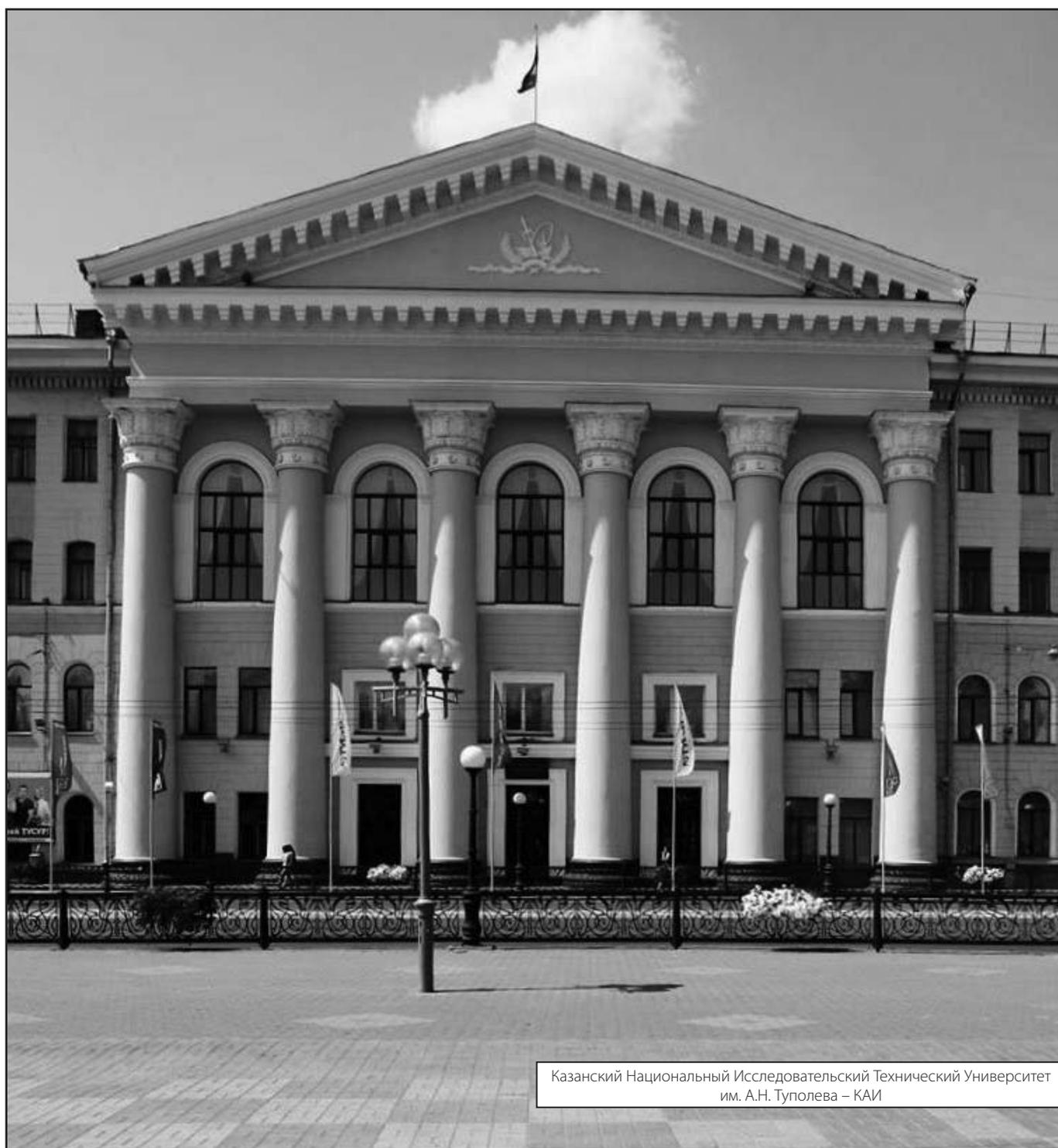
ЛИТЕРАТУРА

1. Блинов Р.Ю. Регистрация орфографии английского языка в орфографических словарях и справочниках / Р.Ю. Блинов // Вестник Гуманитарного факультета ИГХТУ. – 2009. – №4. – С. 220 – 224.
2. Ильиш Б.А. История английского языка / Б.А. Ильиш. - М.: Высшая Школа, 1986. – 419 с.
3. Катагощина Н.А. История французского языка / Н.А. Катагонщина, М.С. Гурычева, К.А. Аллендорф // М.: Изд-во литературы на иностранных языках. – 1963. – 447 с.
4. Полянская Л.П. Французская орфография в ретроспективе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 2066–2070. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/96333.htm>.
5. Электронный ресурс: Словарь французского языка, датируемый концом 19 века Dictionnaire Le Littré. – URL: <https://www.littre.org> (дата обращения: 16.04.2018).
6. Электронный ресурс: Онлайн-архив различных словарей множества языков мира LEXILOGOS. – URL: <https://www.lexilogos.com/index.htm> (дата обращения: 20.04.2018).
7. Académie française. Dictionnaire de l’Académie française. Cinquième édition. Tome premier A-K / Paris : J. J. Smits et C. Imp.-Lib., rue de Tournon, N 1134, Faubourg Germain, - 1798. – 768 p.
8. Académie française. Dictionnaire de l’Académie française. Cinquième édition. Tome second L-Z / Paris : J. J. Smits et C. Imp.-Lib., rue de Tournon, N 1134, Faubourg Germain. - 1798. – 776 p.
9. Beaumetz. Dujardin de. Le Cri du patriotisme / Dujardin de Beaumetz. – Paris, 1797. – 16 p.
10. Beaumont B. The knight of the burning pestle / F. Beaumont // London: Burre. – 1613. – 84 p.
11. Campion N. de. Entretiens sur divers sujets d’histoire, de politique et de morale / N. de Campion. – Paris, 1704. – 476 p.
12. Dampier W.A new voyage round the world / W. Dampier // London: Printed for James Knapton. – 1697. – 611 p.
13. Defoe D. Robinson Crusoe [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.literaturepage.com/read/robinsoncrusoe.html> (дата обращения: 18.09.2017).
14. Dictionnaire de l’Académie française. Troisième édition. Tome premier A-K / Paris : Jean – Baptise Coignard, l’Imprimeur du Roy et de l’Académie Française, 1740. – 883 p.
15. Dictionnaire de l’Académie française. . . Quatrième édition. Tome premier A-T / Paris : Bernard Brunet, l’Imprimeur de l’Académie Française, 1762. – 984 p.
16. Diderot D. Les bijoux indiscrets / D. Diderot. – Paris, 1748 – 370 p.
17. Jacques-Bernardin-Henri de Saint-Pierre. Paul et Virginie / Jacques-Bernardin-Henri de Saint-Pierre / Paris : l’Imprimerie de Monsieur. – 1789. – 243 p.
18. Juric D. The historical development of the English spelling system / D. Juric // Osijek. – 2013. – p. 55.
19. Harrington J. The Oceana and other works / J. Harrington / London: A. Miller. – 1747. – 289 p.
20. Hobbes T. Leviathan / T. Hobbes // 1651. – 593 p.
21. Le Dictionnaire de l’Académie française dédié au Roy. Tome premier A-L / Paris: Jean – Baptise Coignard, l’Imprimeur et Libraire ordinaire du Roy, 1694. – 694 p.

22. Lesage A.-R. Le Diable boiteux / A.-R. Lesage. – Paris, 1707. – 314 p.
23. Mabru C.-A. Quelques réflexions sur le moment présent / C.-A. Mabru // 1799. – p. 45.
24. Norris J. Christian blessedness: or, discourses upon the Beatitudes of our Lord and Saviour Jesus Christ / J. Norris // London: Printed for S. Manship. – 1692. – 250 p.
25. Rousseau J.-J. Observations de J.-J. Rousseau, de Geneve / J.-J. Rousseau / Paris. – 1751 – 62 p.
26. Shakespeare W. Hamlet / W. Shakespeare // London: S. Low, son, and co. – 1860. – 248 p.

© Смахтина Юлия Вадимовна (juiasmahtina@mail.ru), Агеева Анастасия Владимировна (anastasia_ageeva@mail.ru),
Яхина Рузиля Раифовна (RRYakhina@kai.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский Национальный Исследовательский Технический Университет
им. А.Н. Туполева – КАИ

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕСТОИМЕНИЙ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ НА ТЕРРИТОРИИ МЕКСИКАНСКОГО ШТАТА ОАХАКА

THE FUNCTIONING OF SPANISH PRONOUNS IN THE TERRITORY OF THE MEXICAN STATE OF OAXACA

I. Smirnova
S. Clemente-Smirnova

Summary: The article discusses the use of pronouns in the state of Oaxaca. A hypothesis is put forward about the possible influence of Indian languages on the formation of locally specific features of Oaxacan speech. Examples of the functioning of pronouns in Spanish in this region are given. The analysis of the Oaxaca speech is based on a survey of residents of Oaxaca, a study of literature and articles from the Internet. The article concludes that it is necessary to continue research on the possible influence of Indian languages on the Spanish language in the region.

Keywords: Spanish, pronouns, features, Indian languages, Mexico, Oaxaca.

Смирнова Ирина Викторовна

Доцент, Российский университет дружбы народов
(г. Москва)

nomeolvides333@yandex.ru

Клементе-Смирнова Светлана Донатовна

Аспирант, Российский университет дружбы народов
(г. Москва)

ksdsvetik@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается употребление местоимений в штате Оахака. Выдвигается гипотеза о возможном влиянии индейских языков на формирование локально-специфических особенностей речи оахаков. Приводятся примеры функционирования местоимений в испанском языке в данном регионе. Анализ оахакаской речи проводится на основе опроса жителей штата Оахака, изучения литературы и статей из сети Интернет. В статье делается вывод о необходимости продолжения исследования возможного влияния индейских языков на испанский язык в регионе.

Ключевые слова: испанский язык, местоимения, особенности, индейские языки, Мексика, штат Оахака.

Оахака находится на юго-западе Мексики и представляет большие возможности для изучения, т.к. почти 40% процентов населения штата принадлежат к какой-либо этнической группе и говорят на индейских языках. [9, с.3]

Отличительной чертой оахакаской речи является более частое употребление местоимений, чем среди жителей Мехико. Это может быть связано с тем, что в индейских языках ото-мангской группы, к которой относится большинство коренных языков штата, некоторые грамматические категории, имеющиеся в испанском языке, отсутствуют, например, род и число. В индейских языках также отсутствует такая служебная часть речи, как артикль. Вместо артиклей используются указательные и притяжательные местоимения для передачи дополнительных значений. В индейских языках предложения не употребляются без главных членов предложения. Эти языковые особенности находят отражение в речи жителей штата. Рассмотрим их более подробно.

Оахаки практически не употребляют предложения без личного местоимения, которое выполняет функцию подлежащего. Данное явление распространено в устной и письменной речи:

– **Yo estaba** buscando un sitio para trabajar. «Я искал место работы». (запись)

– **Ella es** mi amiga Ana Laura, su mamá y su abuela dándole duro a la tejida... «Это моя подруга Анна Лаура, ее мама и бабушка усердно плетут (шляпы) ...» (запись)

– **Nosotros trabajamos** duro para salvar la tortuga. **Nosotros recolectamos** huevos... «Мы усердно работаем, чтобы спасти черепах. Мы собираем яйца...» (запись)

– Si **tú quieres**, vamos a comer estas tunas porque están muy dulces. «Если хочешь, съедем эти туны, потому что они очень сладкие». [8.с.22]

– Andrés Huesca, aquel compositor veracruzano, autor de “Tres días sin verte, mujer” y “Aún se acuerda de mí”, entre otras canciones. Huesca murió ahogado en el Papaloapan debido a que **él andaba** ahogado de alcohol. «Андрес Уэска, композитор из Веракруса, автор таких песен как «Три дня без тебя, женщина» и «Все еще помнит меня». Уэска умер, утонув в Папалопане, потому что много пил». [2. с.2]

La tierra es la madre de todos, es **ella quien** nos da el agua y los alimentos para vivir. «Земля - наша мать, она дает нам воду и пищу, чтобы жить». [1. с.16]

Отличительной чертой оахакаской речи является употребление личного местоимения, как перед глаголом, так и после него. Приведем несколько примеров:

– ... En una fiesta andaba **yo**. «Я была на празднике». (запись)

– Mira, como lo **hago yo**. «Смотри, как я это делаю». (запись)

Анализируя речь жителей штата, было отмечено, что оахаки употребляют беспредложную форму местоимения в дательном падеже не только относительно лица,

но и предмета. Например:

– Al **horno** se **le** hecha la leña. «В печь подбрасывают дрова». (запись)

– A estas **palabras** o **partículas** se **les** conoce como adjetivos. «Эти слова или частицы известны, как прилагательные». [3, с.25]

– Para esto, se usa un **recipiente** de barro, un **plato**, por ejemplo, se pone carbón se **le** prende fuego y se echan a la lumbre un puñado de chiles secos. «Для этого используется глиняная емкость, тарелка, например, на нее кладут древесный уголь, его поджигают и бросают в огонь горсть сушеного перца чили». [1, с.27]

В письменной и в устной речи местоимения в дательном и в винительном падежах могут употребляться в разных родах и числах относительно одного и того же объекта:

– **El coco** yo **la** osuro para la casa. «Кокос я использую в доме». (запись)

– Nos gusta y **te** agrada a **todo** este relajó. «Нам нравится и всем нравится такой отдых». (запись)

– **El Ti'va** es astuta y muy inteligente, muchas personas al oír su canto **la** corretean, **le** avientan piedras e intentan matar **la**. «Эль-Тива хитрая и очень умная, эта птица очень быстра и, когда чувствует опасность, быстро улетает». [1, с.27]

Наравне с безударными формами употребляются ударные формы местоимений с предлогом:

– No queremos esto **para nosotros**... «Мы не хотим это для себя ...» (запись)

– La lengua nos define. **Con ella** explicamos, nombramos, damos dimensión, habitamos el mundo. **Gracias a ella** la humanidad ha establecido una forma de comunicación entre sus miembros. «Язык определяет нас. Через него мы объясняем, называем, даем определение, познаем мир. Благодаря ему человечество общается между собой». [5, с.1]

– Somos sus hijos, **en ella** vivimos. Ella nos vio nacer, nos ve crecer y nos verá morir. «Мы ее дети. Мы живем на ней. Она видела, как мы родились, как мы растем, и увидит, как мы умрем». [1, с.16]

– ... **con ello** surgió la discriminación, al haber una lengua única en los servicios del estado: educación, salud, oficinas de gobierno, en los medios de difusión, etcétera. «В связи с этим возникла дискриминация, поскольку существовал единый язык в государственных услугах: образование, здравоохранение, государственные учреждения, средства массовой информации и т.д.» [4, с.2]

Также было выявлено, что в речи оахакецев частотность употребления местоименных глаголов выше, чем среди жителей Мехико. Глаголы с местоимением -se употребляются всегда, когда действие направлено на лицо или предмет:

– Pero el coyote no sabía que esta tuna no estaba pelada. La tuna tenía las espinas todavía, y **se la tragó** entera,

con todo y espinas. «Койот не знал, что на этот раз туна не была очищена. Туна была с колючками. Он проглотил ее целиком вместе с колючками». [8, с. 22]

– El conejo tomó la tuna que había pelado y **se la metió** en la boca al coyote. «Кролик взял очищенную туну и бросил ее в рот койота». [8, с. 22]

– Si te acercas, **te arde** la nariz, la garganta y **te chillan** los ojos. «Если ты подойдешь ближе, тебе будет жечь нос и горло, и начнут слезиться глаза». [1, с. 22]

Местоименные глаголы чаще употребляются в неопределенно-личном значении в 3 лице единственного числа с -se вместо 3 лица множественного числа:

– **Se le dio** el nombre de Kokuví ya que el sonido que emite en su canto suena así: kokuví-kokuví-kokuví. «Ей дали название Кокуви так как крик, который она издает звучит, как кокуви-кокуви-кокуви». [1, с. 22]

–El mixteco usado en el presente libro es el que **se habla** en San Esteban Atatláhuca, Tlaxiaco, Oaxaca. «В этой книге мы используемый миштекский язык, на котором говорят в Сан-Эстебане Ататлахука, Тлашьако, Оахака». [8, с. 5]

Вместо артикля чаще всего оахакецы употребляют притяжательные местоимения. Следует отметить, что притяжательные местоимения также как и беспредложные относятся не только к лицу, но и предмету, например: реке, животному, дому, прибору.

– Aquí viene **su** tomatito y **su** chilito... «Вот тут ваш помидорчик и ваш перчик». (запись)

–Y pues, através de **mis** hermanos surgió la idea... «Итак, у меня с братьями возникла идея...» (запись)

– En los pueblos mixtecos de Santa María Yucuhiti, vive en **sus** bosques y montes una pequeña ave nombrada por los nativos como Kokuví . «В миштекских деревнях Санта-Мария-Юкухити в лесах живет небольшая птичка, которую местные жители называли Кокуви». [1.с 22]

– Gracias porque sembraron en mí el amor y el respeto por **mi** lengua, por **mi** gente, por **mis** tradiciones y por **mis** valores. «Спасибо за то, что привили мне любовь и уважение к моему языку, моему народу, моим традициям и моим ценностям». [1.с 1]

– Por ejemplo: yo hablo español, es **mi** lengua materna, pero **mi** dialecto, **mi** variante dialectal específica es el español mexicano del sur, específicamente el de la ciudad de Oaxaca. «Например, я говорю по-испански, это мой родной язык, но мой диалект, мой вариант - южный диалект мексиканского испанского, присущий Оахаке». [4.с 3]

– Que todo hay allí como aquí. Que igual tiene **sus** plantas y **sus** animales, **sus** hombres y **sus** mujeres. «Все, что там есть, есть здесь. Также есть свои растения и свои животные, свои мужчины и свои женщины». [7. с.1]

– Dicen, pues, **nuestros** ancianos que los antiguos dejaron dicho que cuando la gente muere es porque ya **su** anmajä'äwën (**su** alma, **su** fuerza, **su** energía) ha salido de **su** cuerpo. «Итак, наши старики говорят, что наши предки говорили, что люди умирают, когда их анмаджааван (их

душа, их сила, их энергия) покинули их тело». [7. с. 1]

Также вместо артикля могут употребляться указательные местоимения:

– Tomando en cuenta **esta** problemática, escribí **estos** textos en donde encontrarán breves narraciones que buscan retratar las creencias, las costumbres y los conocimientos propios (cosmovisión) de la región de Santa María Yucuhiti. «Принимая во внимание этот вопрос, я написал эти тексты, в которых вы найдете краткое описание, которое отображает верования, обычаи и собственное знание (космическое видение) региона Санта-Мария-Юкухити». [1, с. 4]

– Como se sabe, cuando un lengua ya no es usada por los niños y jóvenes **esa lengua comienza** el proceso de desaparición, algunas veces reversible pero en la mayoría de casos no. «Как известно, когда язык больше не используется детьми и молодежью, начинается процесс исчезновения данного языка, иногда этот процесс обратим, но в большинстве случаев – нет». [5, с. 1]

– **Esta región colinda** con los estados de Puebla y Guerrero, al este con la Cacada, al sureste con los Valles centrales y al sur con la Sierra sur. **Esta región ocupa** aproximadamente 189 municipios. **Esta región** cuenta con los platillos

más ricos de Oaxaca, platillos que en su mayoría cuentan con el picante... «Этот регион граничит со штатами Пуэбла и Герреро, на востоке с Каньяда, на юго-востоке с Центральными Долинами и на юге со Сьерра Сур. Этот регион охватывает около 189 муниципалитетов. В этом регионе самые вкусные блюда Оахаки. Блюда, которые в основном содержат перец...» [6. с.3, 4]

Следует отметить, что в речи сельских жителей отрицательное местоимение «никто» имеет форму «*naiden*», а местоимение «ничего» с предлогом «для» употребляется, как одно слово «*pa'na*»:

– ... Ya hemos hecho varias solicitudes, pero **naiden** quiere darnos apoyos... «... Мы уже несколько раз делали запросы, но никто не хочет нам помочь...» (запись)

– ... **Pa'na** voy a afrentarse de mi color... «... Я вовсе не собираюсь стыдиться своего цвета кожи...» (запись)

В заключении, можно сделать вывод, что реализация местоимений в речи жителей Оахаки характеризуется локально-специфическими особенностями. Специфика употребления местоимений в речи оахаков могла быть сформирована под влиянием индейских языков. Данный вопрос требует более детального изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Alcibíades López López. Relatos mixtecos de la región de Santa María Yucuhiti. Tlaxiaco. Oaxaca. Versión en español y mixteco Oaxaca. México: 2017, Pp.30.
2. Álvaro Estrada. Los duendes de la lengua. <https://www.jornada.com.mx/1999/11/14/oja-duendes.html> (дата обращения: 25.10.2020)
3. Carole Vanden Hoek de Jamieson. Gramática mazateco de San Pedro Amuzgos, Oax. Publicado por el Instituto Lingüístico de Verano, A.C. México: 1988, Pp.185.
4. Editor Digital. Oaxaca y sus regiones. //Режим доступа: <http://exploraOaxaca.mx/7369/donde-ir/oaxaca-y-sus-regiones/> (дата обращения: 25.10.2020)
5. Juan Pablo Ruiz Nuñez. Por la diversidad lingüística de México y Oaxaca. //Режим доступа: <http://www.elorienten.net/home/2014/03/20/por-la-diversidad-linguistica-de-mexico-y-oaxaca> (дата обращения: 25.10.2020)
6. Regiones de gastronomía nacional. UNID. //Режим доступа: https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/AET/RGN/S11/RGN11_Lectura.pdf (дата обращения: 25.10.2020)
7. Reyes Gómez Juan Carlos. Muerte-vida-fin principio ayuuk. Tuk it ets ja tuk it. Este mundo, el otro mundo. //Режим доступа: <https://www.jornada.com.mx/2006/01/16/oja105-juan.html> (дата обращения: 25.10.2020)
8. Ruth Mary Alexander Cornelia Mak. El Mixteco Idioma de una Cultura Antigua. Con un Breve Vocabulario. Mixteco de San Esteban Atatlahuca. //Режим доступа: <http://www.sil.org/mexico/mixteca/atatlahuca/L197-LeerMixteco-mib.htm> (дата обращения: 25.10.2020)
9. Электронный ресурс. //Режим доступа: <https://geosfera.org/severnaya-amerika/meksika/2393-oahaka.html>

© Смирнова Ирина Викторовна (nometolvides333@yandex.ru), Клементе-Смирнова Светлана Донатовна (ksdsvetik@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОНЦЕПТ MESSIANISM В АМЕРИКАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕДВЫБОРНЫХ РЕЧЕЙ Д. БАЙДЕНА)

Танков Евгений Владимирович

К.филол.н., доцент, Хакасский Технический
Институт – филиал Сибирского Федерального
Университета (г. Абакан)
e.tankov@mail.ru

THE CONCEPT OF MESSIANISM IN AMERICAN POLITICAL DISCOURSE (BASED ON J. BIDEN'S CAMPAIGN SPEECHES)

E. Tankov

Summary: The article deals with actualizing the concept of MESSIANISM in political discourse. Based on the conceptual-definitional and interpretative analysis, conceptual features of the concept are determined and described. The language material was provided by campaign speeches of Democratic presidential nominee J. Biden. The study resulted in identifying definitive conceptual features: intention for large-scale fundamental changes in society or the world, prospectivity, historicity, etc.

Keywords: political discourse, campaign speech, concept, conceptual feature, messianism

Аннотация: В статье рассматривается актуализация концепта MESSIANISM (МЕССИАНСТВО) в политическом дискурсе. На основании концептуально-дефиниционного и интерпретативного анализа определяются и описываются концептуальные признаки данного концепта. Языковым материалом послужили предвыборные выступления кандидата на пост президента США Дж. Байдена. В результате исследования были выявлены следующие концептуальные признаки: стремление к масштабным принципиальным изменениям в обществе или мире, перспективность, историчность, и др.

Ключевые слова: политический дискурс, предвыборная речь, концепт, концептуальный признак, мессианство.

Политический дискурс характеризуется разнообразием жанровых проявлений. Одним из распространенных видов политических текстов является речь кандидата на административный пост. Масштаб властных полномочий предопределяет особый интерес исследователей к выступлениям кандидатов на пост главы государства. Предвыборные политические выступления предлагают обширный исследовательский материал для лингвистов. Данный жанр и его особенности неоднократно становились объектом лингвистического анализа в рамках изучения предвыборного политического дискурса на материале различных языков [см. 1, 2, 3, 4].

В данной работе анализируются выступления кандидата на пост президента США от Демократической партии Дж. Байдена. Предметом исследования является актуализация концепта MESSIANISM в речах этого политика.

Тексты предвыборных речей как проявление политического дискурса содержат в себе семиотическую триаду, выделенную Е.И. Шейгал: интеграция (установление и консолидация сторонников) – ориентация (разъяснение политической позиции) – агональность (борьба с политическими оппонентами) [5, с. 273]. Эта семиотическая основа воплощается в концептах, которые содержательно наполняют и структурируют конкретный политический

текст. В данной работе под концептом понимается оперативная содержательная единица мышления, единица, или квант структурированного знания [6, с. 90]. Как всякое планируемое выступление предвыборная речь должна быть содержательно выверена, информативна. Это означает, что количество концептов ограничено, они актуализируются в различных языковых вариациях и с разными интенциями. Вследствие этого концепты, используемые в рамках предвыборного выступления, как правило, являются «сквозными», т.е. фигурируют в различных структурных частях текста и способны отражать всю семиотическую триаду, иногда с акцентированием ее определенного элемента.

Понятие «мессианство» или секуляризованная библейская «мессианская идея» определяется как представление об особой исторической миссии, которая приписывается нации, классу или отдельной личности, призванием которых является приведение человечества к окончательной гармонии, подобной представлению о религиозном спасении [7, с. 537].

Английские и русские толковые словари, за редким исключением, отказываются от словарной статьи, определяющей мессианство. Как правило, представляются статьи «мессианский/messianic» или «мессия/Messiah», интерпретация которых позволяет охарактеризовать

в первом приближении концепт «мессианство/ messianism». Большинство словарей указывает два значения: религиозное и социально-политическое. Словарь Oxford отмечает: messianic: 1. relating to a messiah; 2. attempting to make big changes in society or to a political system in an extremely determined and enthusiastic way [8]. Словарь Longman: messianic: someone who has messianic beliefs wants to make very big social or political changes; пример, Many young people have an admirable messianic zeal about them [9]. Словарь Collins выделяет два значения *messianic*: 2. messianic means relating to the belief that there will be a complete change in the social order in a country or in the world; пример, The defeated radicals of the French Revolution were the first to have this messianic vision in 1794 [10]. Словарь Merriam-Webster отмечает: messianic: 2. marked by idealism and an aggressive crusading spirit; примеры, messianic zeal; on a messianic mission [11]. Энциклопедия Britannica указывает на религиозную подоплеку семантики слова *messianic*: the adjective messianic is used in a broad sense to refer to beliefs or theories about an eschatological improvement of the state of humanity or the world [12, с. 53]. Некоторые словари отмечают наличие дериватов *Messiahship* и *messianism*, не давая дефиниций [см. 13]. В словаре Merriam-Webster представлено два значения слова *messianism*: 1. belief in a messiah as a savior of humankind; 2. religious devotion to an ideal or cause spirit [11].

Анализ определений и примеров, приводимых в словарных статьях англоязычных словарей, позволяет сформулировать следующие характеристики объектов и явлений, квалифицируемых как messianic: стремление к масштабным принципиальным изменениям в обществе или мире, перспективность, историчность, повышенный чувственно-эмоциональный фон, идеалистичность (оторванность от реальности), агрессивность. Коннотации, фиксируемые словарями, различны. Стилистическая окраска слова «messianic» в словарях Longman и Collins относительно нейтральна, в то время как словари Merriam-Webster и Britannica подчеркивают тесную связь значения «messianic» с религиозным дискурсом, указывая на его идеалистичность и даже агрессивность, что позволяет рассматривать оценку в целом как негативную.

В американском и британском массмедийном дискурсе прослеживается по большей части критическое отношение к понятию messianism, например, The messianic character of American foreign policy; The United States: messianism, apocalypticism, and political religion [см. 14, 15].

В данной работе MESSIANISM исследуется как концепт, который может иметь весь спектр оценок: от положительной до отрицательной. Данное понятие представляется довольно емким, а его замена сино-

нимами ведет к потере важных смысловых характеристик, что отмечено в энциклопедии Britannica: Because the Western origins of messianic terms and concepts give discussions of messianism an almost unavoidable Judeo-Christian slant, sociologists and anthropologists prefer more neutral terminology – nativistic, renewal, or revitalization movements and crisis cults. Many of these terms, however, fail to convey the essential features of the phenomena. [16]. Так, положительное значение данной концепт может приобретать в рамках политического дискурса как концептуальная основа стратегии, используемой для консолидации и ориентации политических сторонников.

Одной из концептуальных характеристик концепта MESSIANISM является стремление к масштабным принципиальным изменениям в обществе или мире. В выступлениях Дж. Байдена этот аспект подчеркивается использованием концептуальной оппозиции [см. 17]: «crisis – solution». Например: And now history has delivered us to one of the most difficult moments America's ever faced. Four, four historic crises, all at the same time. ... the worst pandemic ..., the worst economic crisis ..., the most compelling call for racial justice ...and just the accelerating threats of climate change [18]. Необходимость изменений обосновывается статистическими данными: 5 million Americans infected by COVID-19. More than 170,000 Americans have died. By far the worst performance of any nation on earth. More than 50 million people have filed for unemployment this year. More than 10 million people are going to lose their health insurance this year. Nearly one in six, small businesses have closed this year [ibid.]. Опартор указывает на альтернативность предлагаемых решений: we can choose a different path and together take this chance to heal, to reform, to unite, a path of hope and light [ibid.]. Важным фактором представляется срочность активных действий. Сложившаяся ситуация изображается как ситуация цейтнота и неизбежности решительных мер: This has to be a wake up call for our nation, a call to action [19]; We can't wait a lot longer; So it could take a long time to get that done. But that's the single most urgent need we have [20]. Это создает дополнительное эмоциональное напряжение.

Важной характеристикой концепта MESSIANISM является перспективность. Обращенность излагаемых идей в будущее создает контраст негативного настоящего и позитивных перспектив. Представления о лучшем будущем могут формироваться на основе общественных идеалов, напр., Who we are as a nation, what we stand for, and most importantly, who we want to be, that's all on the ballot [18], или личных мечтаний: United in our dreams of a better future for us and for our children [ibid.]. Моделируя образ будущего, Дж. Байден ведет речь о групповых устремлениях: Empower the next generation of leaders to seize our future of possibilities... [20], и общенациональных: the future is made in America [18]; we'll be in an

incredibly strong position to make progress [21]. Разумеется, детализируя свою предвыборную программу, оратор акцентирует внимание на отдельных экономических, социальных, политических аспектах. С точки зрения представления концепта MESSIANISM важным является изображение и оценка общего будущего, определенно положительного.

Значительное место при актуализации концепта MESSIANISM уделяется историчности происходящего. Оратором акцентируется актуальная ситуация, ее особенность и значимость с исторической точки зрения. Президентские выборы как событие приобретают особую важность (историчность момента). Например, This is a life-changing election [18]; America's at an inflection point, a time of real peril, but also of extraordinary possibilities [ibid.]. Выборы вплетаются в общеисторический контекст: And now history has delivered us to one of the most difficult moments America's ever faced [ibid.]. Дж. Байден апеллирует к авторитету. Так, одной из повторяющихся в его выступлениях цитат являются слова Ш. Хини, поэта и переводчика, лауреата Нобелевской премии: The Irish poet, Seamus Heaney once wrote, "History says, don't hope on this side of the grave, but then, once in a lifetime, the longed-for tidal wave of justice can rise up and hope and history rhyme." This is our moment to make hope and history rhyme with passion and purpose [18]. Оратор персонифицирует историю. Она изображается силой, которая вещает через него и призывает к активным действиям: May history be able to say that the end of this chapter of American darkness began here tonight [ibid.]; History has thrust one more urgent task on us. Will we be the generation that finally wipes out the stain of racism from our national character? [ibid.]. Представление исторической важности текущего момента перекликается с исторической преемственностью излагаемых оратором идей и важностью декларируемых ценностей. Например: Franklin Roosevelt pledged a new deal in a time of massive unemployment, uncertainty, and fear. Stricken by a disease, stricken by a virus, FDR insisted that he would recover and prevail and he believed America could as well. And he did and we can as well [18]; And speaking of President Obama, a man I was honored to serve alongside for eight years as vice president. ...Thank you, Mr. President, you were a great president, a president that our children could and did look up to [ibid.]. История представляется фактором, который обосновывает правильность идей оратора, предлагаемых им решений проблем, напр., American history tells us that it's been in our darkest moments that we've made our greatest progress, that we found the light [ibid.].

Важной характеристикой актуализации концепта MESSIANISM является опора на широкие слои населения. С этой целью Дж. Байден делает обобщения, выделяя, например, расплывчатую категорию «workers»: Winning it (the campaign) for workers who keep this country going,

not just the privileged few at the top [18]. Отдельный контингент его политические сторонники: And so what we literally are going to have to keep the nation going [21]. Оратор отмечает конкретные профессиональные группы: This whole country owes teachers like you a debt of gratitude. You made an enormous sacrifice and you show so much creativity [ibid.]; If every hedge fund manager quit tomorrow, we'd still survive. If all of a sudden, every single person in your union (care workers – T.E.) went on strike, America could not survive [20]. Complimentary высказывания могут быть адресованы возрастным группам: I have no doubt that all of us, including the younger generation, younger people, are going to step up and make the sacrifices [ibid.]. В данном случае упоминание молодого поколения не только усиливает адресность послания, но в глазах старшего поколения служит демонстрацией заботы о будущем, заботы о детях людей старшего поколения, а через детей и о них самих.

Другой характеристикой представления концепта MESSIANISM является повышенный чувственно-эмоциональный фон. Оратор апеллирует к определенным чувствам, прежде всего, hope (надежда): This is our moment to make hope and history rhyme with passion and purpose [18], We'll choose hope over fear [ibid.]; I understand how hard it is to have any hope right now [ibid.]. В речах Дж. Байдена прослеживается метафорическое представление love (любви): This campaign isn't just about winning votes. It's about winning the heart, and yes, the soul of America [ibid.], But again, my heart goes out to you [21]. В отдельных случаях это чувство эксплицируется непосредственно: Thank all of you. Appreciate it. ...I love you. Thanks [19]. В отдельных высказываниях чувства персонифицируются, усиливая воздействие фразы: love and hope and light join in the battle for the soul of the nation [18]. Обращает на себя внимание неоднократно используемая Дж. Байденом аллюзия на библейские добродетели *faith*, *hope* и *love*, где *faith* заменена на *light*, однако религиозная основа очевидна: It's a moment that calls for hope, and light, and love [ibid.]. Для создания эмоционального контраста с положительными чувствами оратор выражает негативные чувства: anger (гнев): it makes me so angry when I find that people based on the color of their skin... [19]; sorrow (горе): You feel like you're being sucked into a black hole inside your chest [21]. Готовность оратора представить себя не только как носителя положительных, но и отрицательных чувств (любовь vs гнев) свидетельствует о том, что для него важным показателем является интенсивность чувства. Без сомнения, все вышеупомянутые чувства могут быть отнесены к разряду «сильных».

Релевантным аспектом экспликации концепта MESSIANISM является выражение агрессии. Следует отметить, что коннотации слова *aggression* являются довольно противоречивыми. Словарь Collins дает следующее

определение: Aggression is a quality of anger and determination that makes you ready to attack other person [22]. В синонимическом ряду приводятся слова *hostility, malice, antipathy*. Между тем в расширенный ряд синонимов включены такие лексемы, как *antagonism, competition, opposition, conflict, rivalry*. Вероятно, использование слова *aggression* в спортивном дискурсе способствовало разнообразию коннотаций, что отмечается в словаре Cambridge: aggression: forceful playing in sport that is intended to win points [23]. В выступлениях Дж. Байдена семантика aggression фиксируется в словах и предложениях, относящихся к военной тематике. Например, *we're in the battle for the soul of this nation* [18]; *love and hope and light join in the battle for the soul of the nation. And this is a battle we will win and we'll do it together. I promise you. Thank you, and may God bless you, and may God protect our troops* [ibid.]. В качестве объекта агрессии могут выступать существующие социально-экономические нормы, подвергаемые критике: *And so we're going to also fight to end the deadly health inequities that COVID has amplified* [21], *we've called ...to take four urgent steps to protect frontline heroes* [ibid.]; организации: *I've taken on the NRA and won before twice. ...I'm going to defeat them for good* [ibid.]; гипотетические внешние и внутренние источники угроз: *I'll protect America, I will defend us from every attack* [ibid.].

Большое значение в актуализации концепта MESSIANISM имеет уникальность носителя (мессианской) идеи. В качестве носителя идеи в предвыборных речах Дж. Байдена выступает обобщенное понятие *we*, под которым понимаются граждане Соединенных Штатов, напр., *the reason why we do so well is we're the most unique nation in the world* [19]. Часто оратор добавляет слово *nation*, конкретизирующее характер обобщения, вероятно, с целью не ограничивать понятие *we* сторонниками его политических взглядов, но придать адресности национальный масштаб: *We have a great purpose as a nation to open the doors of opportunity to all Americans, to save our democracy, to be a light to the world once again* [18]. Оратор указывает на уникальность нации: *we're the most unique nation in the world* [19], ее

величие: *This is a great nation* [18], мировое лидерство в целом: *the future is made in America* [ibid] или в отдельной сфере: *it's an enormous opportunity, an opportunity for America to lead the world in clean energy* [ibid]. Важной составляющей уникальности нации представляется ее связь с богом, напр.: *This is a great nation. We're good and decent people. For Lord's sake this is the United States of America, and there's never been anything we've been able to accomplish when we've done it together* [18]. Оратор указывает, что нации присуще величие, при этом его сограждане добропорядочны и скромны (гордыня не свойственна им), а упоминание бога в следующей фразе создает в целом канву особенности (богоизбранности) страны и народа. Носителем и выразителем идеи/идей является, разумеется, и сам кандидат в президенты. Он выступает как руководитель, способный решать серьезные общенациональные проблемы: *As president the first step I will take would be to get control of the virus that has ruined so many lives* [ibid], как наделенный полномочиями защитник: *As president, I'll make you a promise. I'll protect America, I will defend us from every attack, seen and unseen, always, without exception, every time* [ibid], как гарант сохранения моральных ценностей: *And I'll always stand for our values of human rights and dignity* [ibid]. Важным аспектом является то, что носитель идеи выступает в роли спасителя, избавителя от существующих и гипотетических угроз, что, очевидно, коррелирует с представлением о мессии как религиозном феномене.

Таким образом, анализ предвыборных выступлений Дж. Байдена демонстрирует, что в них актуализируется концепт MESSIANISM. К концептуальным характеристикам, эксплицирующим концепт в рамках политического дискурса, относятся стремление к масштабным принципиальным изменениям в обществе или мире, перспективность, историчность, повышенный чувственно-эмоциональный фон, агрессивность, уникальность носителя (мессианской) идеи. Перспективным представляется комплексное исследование языковых средств английского языка, используемых для выражения выявленных концептуальных признаков концепта MESSIANISM.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайкова О.В. Предвыборный дискурс как жанр политической коммуникации. Автореф.дисс. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2003.
2. Яппарова В.Н. Функционирование наименований лица в современном предвыборном дискурсе. Автореф.дисс. ... канд. филол. наук. – Казань, 2010.
3. Халатян А.Б. Предвыборный дискурс: жанровое своеобразие и специфика языкового воплощения (на материале текстов предвыборных кампаний 2008 года в России и США). Автореф.дисс. ... канд. филол. наук. – Ставрополь, 2011.
4. Плахотная Ю.И. Моделирование политического предвыборного дискурса. Автореф.дисс. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2014.
5. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: монография. – М., Волгоград: Перемена, 2000.
6. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996.
7. Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-науч. фонд. – М.: Мысль, 2001. – Т. II. – 2001. – С. 537.
8. Oxford Dictionary [Электронный ресурс]: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/messianic?q=messianic> (Дата обращения: 01.10.20).
9. Longman Dictionary [Электронный ресурс]: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/messianic> (Дата обращения: 01.10.20).

10. Longman Dictionary [Электронный ресурс]: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/messianic> (Дата обращения: 01.10.20).
11. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/messianic> (Дата обращения: 01.10.20).
12. The New Encyclopaedia Britannica. Volum 6. – Chicago, 1994.
13. Webster's New World College Dictionary [Электронный ресурс]: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/messiah> (Дата обращения: 01.10.20).
14. The messianic character of American foreign policy [Электронный ресурс]: <http://trinityfoundation.org/journal.php?id=77> (Дата обращения: 01.10.20).
15. Berlet Ch. The United States: messianism, apocalypticism, and political religion [Электронный ресурс]: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230241633_11 (Дата обращения: 01.10.20).
16. Britannica [Электронный ресурс]: <https://www.britannica.com/topic/eschatology/Messianism> (Дата обращения: 21.10.20).
17. Танков Е.В. Исследование политического дискурса: бинарные концептуальные оппозиции // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». –2020. –№4-2. –с 165-169
18. Biden J. DNC Speech. 21.09.2020 [Электронный ресурс]: <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-2020-dnc-speech-transcript> (Дата обращения: 11.10.20).
19. Biden J. Speech. 22.07.2020. [Электронный ресурс]: <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-roundtable-with-seiu-transcript-july-22> (Дата обращения: 09.08.20).
20. Biden J. Coronavirus Online News Conference. 25.03.2020 [Электронный ресурс]: <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-coronavirus-online-news-conference-transcript> (Дата обращения: 09.08.20).
21. Biden J. Speech. 30.07.2020. [Электронный ресурс]: <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-speaks-with-the-american-federation-of-teachers-online-event-transcript-july-30> (Дата обращения: 09.08.20).
22. COBUILD Advanced English Dictionary [Электронный ресурс] <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/aggression> (Дата обращения: 21.10.20).
23. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/aggression> (Дата обращения: 09.10.20).

© Танков Евгений Владимирович (e.tankov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Хакасский Технический Институт – филиал Сибирского
Федерального Университета

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТАФОРИЧЕСКОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ПРОДУКТЫ ПИТАНИЯ» В РУССКОЯЗЫЧНЫХ И КИТАЙСКОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

Чжу Сянюй

Аспирант, Пекинский университет иностранных языков
(г. Пекин, КНР)
zhuxiangyu050@mail.ru

CULTURE FEATURES
OF THE METAPHORICAL PRESENTATION
OF THE THEMATIC GROUP «FOOD»
IN RUSSIAN AND CHINA LANGUAGE
ADVERTISING TEXTS

Zhu Xiangyu

Summary: The article is devoted to the study of metaphors of the thematic group «food» in the Russian and Chinese linguistic picture of the world on the material of advertising texts. The main goal of our research is to analyze the metaphorical representation of the thematic group «Food» in the Russian and Chinese linguistic picture of the world on the basis of advertising texts. Scientific originality of the paper lies in the fact that we analyse the thematic group «Food» in the Russian advertising texts from the position of the carrier of the Chinese linguistic culture. The paper is based on the classical classifications of metaphors and metaphorical models. As a result, we summarized the differences between Chinese and Russian cultural characteristics from the analysis of the metaphor of advertising texts.

Keywords: thematic group «food»; linguistic picture of the world; metaphorical model; national and cultural characteristics; advertising texts.

Аннотация: Статья посвящена исследованию метафор тематической группы «продукты питания» на материале русскоязычных и китайскоязычных рекламных текстов. **Цель** заключается в выявлении национально-культурных особенностей метафорического представления тематической группы «Продукты питания» в рекламных текстах. **Научная новизна** обнаруживается в системном анализе метафорического представления тематической группы «Продукты питания» в рекламных текстах. **В результате** определяются различия и сходства национально-культурных особенностей метафорического представления тематической группы «Продукты питания» в русскоязычных и китайскоязычных рекламных текстах.

Ключевые слова: тематическая группа «Продукты питания»; языковая картина мира; метафорическая модель; национально-культурные особенности; рекламные тексты.

Введение

Исследование метафоры в современной лингвистике неизбежно приводит к необходимости изучения той роли, которую играет метафора в формировании и функционировании языковой картины мира того или иного этноса. **Актуальность** настоящего исследования определяется тем, что, во-первых, тематическая группа «Продукты питания» как единица языковой картины мира является одним из важнейших факторов жизнедеятельности человека и находит свое воплощение в языковой семантике лексических единиц и в коммуникативной деятельности носителей русского языка и русской культуры. Во-вторых, в предыдущих исследованиях отсутствуют работы, посвященные метафорическому представлению данной тематической группы в рекламных текстах с позиции носителя другой лингвокультуры (в нашем случае – китайской). В-третьих, при

понимании метафорического представления тематической группы «Продукты питания» в русскоязычных рекламных текстах существуют барьеры, обусловленные языковой системой и национальной культурой, что оказывает большое влияние на эффект коммуникации.

Для достижения поставленной цели представляется необходимым решить следующие **задачи**:

1. создать типологию метафорических групп тематической группы «Продукты питания» в русскоязычном и китайскоязычном рекламном тексте;
2. провести сопоставительный анализ метафорической модели тематической группы «Продукты питания» в русскоязычном и китайскоязычном рекламном тексте;
3. выявить национально-культурные особенности формирования метафорического представления тематической группы «Продукты питания» в рус-

ском языке (с позиции носителя китайской лингвокультуры).

Теоретической базой исследования послужило содержание работ, освещающих проблемы теории метафоры, языковой картины мира и рекламного дискурса: Г.С. Баранов [3], Дж. Лакофф, М. Джонсон [8], К. М. Шилихина [14] и другие.

Практическая значимость работы состоит в том, что ее результаты могут быть использованы в преподавании курсов по лексикологии и стилистике русского языка, в спецкурсах по теории текста и дискурса, в различных спецкурсах, посвященных рекламному дискурсу, а также в практике преподавания РКИ. Результаты такого описания могут быть полезны для дальнейшего изучения рекламного дискурса и метафорического представления тематической группы в русскоязычной и межкультурной коммуникации.

Материалом исследования послужили тексты наружной рекламы на билбордах, тексты на флаерах и рекламных открытках, реклама в интернете, на радио и телевидении. При отборе был использован метод целенаправленной выборки.

1. Тематическая группа «Продукты питания» как фактор организации метафорической картины мира в рекламных текстах

Рекламные тексты охватывают почти все сферы человеческой деятельности. Бесспорным является тот факт, что в рекламе широко использованы образные слова, языковые выразительные средства или игровая коллизия, с помощью которых у создателей рекламных текстов получается достичь нужной эффективности и яркости. Таким образом, в настоящее время реклама составляет особую сферу для исследования языковых средств. Рекламный текст воссоздает свой вариант мира, который не повторяет характеристики мира реального, а усиливает их. Значимость каждого рекламируемого объекта в этом символическом мире утрированно возрастает. Если речь идет о чае, то именно чай оказывается способным решить проблемы социального, а не физического толка. Реклама повествует об объектах желания, поэтому она и обладает для нас определенной привлекательностью. Мир желаний – это и есть мир рекламы. По мнению Е.Б. Кургановой, одним из образных средств рекламы является метафора. Метафора, где бы она нам ни встретилась, всегда обогащает понимание человеческих действий и знаний [7, с. 48].

Не секрет, что реклама сегодня стала частью массовой культуры. Объектом воздействия рекламы является многомиллионная аудитория потенциальных потребителя товаров и услуг» [14]. Чтобы продвинуть товар на

потребительском рынке, автор рекламы использует выразительное языковое средство, особенно метафору, при этом в рекламном дискурсе практически в чистом виде реализуется функция воздействия языка на адресата.

Речь идет о языковой метафоре, которая представляет собой не просто инструмент познания действительности, а также средство организации взаимодействия человеческой деятельности с внешним миром. Так Е.Б. Курганова считает, мир метафор – это мир нашего мышления, мир наших желаний, намерений, чувств: это вторая (не по порядку, а количественно) действительность [7, с. 50]. Изучением языка рекламы занимались Д.Э. Розенталь, Н.Н. Кохтев [11], были рассмотрены речевое воздействие и манипулирование в рекламе [9], реклама как интертекстуальный феномен [12], экспрессивные синтаксические конструкции в языке рекламы [1]. На сегодняшний день проведен ряд исследований, касающихся современной рекламной деятельности, приемов рекламы, языка рекламы и т.д. Одни исследователи рассматривают рекламу и язык рекламы, в основном, с точки зрения маркетинга и рекламной деятельности [11, с. 8], другие исследуют непосредственно сам язык рекламы [10], языковые и стилистические средства, использующиеся в нем, тексты рекламных сообщений и многие другие особенности современной рекламы.

Многие исследователи рассматривают метафору как источник имплицитной информации. Целый ряд эффективных механизмов коммуникативного воздействия основан на использовании имплицитной информации, то есть информации, которая представлена в сообщении в скрытом виде. Речь идет о таком способе передачи информации, при котором она в явном виде не выражается, но с необходимостью извлекается адресатом при интерпретации сообщения. Рассмотрению метафоры в рекламном тексте посвящены работы таких исследователей, как Е.Б. Курганова [7], Ю.В. Шатин [13], К.М. Шилихина [14], Х. Кафтанджиев [5].

Под влиянием общих процессов в языке происходят изменения, получившие название карнавализации. Впервые о карнавализации, точнее, о карнавальной культуре применительно к литературе, упоминал М.М. Бахтин [4]. Этот же термин позднее был использован применительно к «масс-медийным» текстам [6, с. 7].

Современная языковая ситуация характеризуется стремлением к использованию игры и игровых приемов практически во всех сферах словесности, что позволяет характеризовать ее следующим образом: «от карнавализации жизни к карнавализации языка» [6, с. 6]. В рекламе это выражается в использовании приемов языковой игры при создании рекламных текстов. Л.П. Амири связывает это со стремлением авторов текстов к усилению

творческого начала [1, с. 8].

Наиболее полное описание и объяснение роли языковой метафоры в рекламном дискурсе содержится в статье К.М. Шилихиной «Использование метафоры в телевизионной рекламе» [14] и монографии Е.Б. Кургановой «Игровой аспект в современном рекламном тексте» [7].

Мы создали классификацию метафор тематической группы «Продукты питания» в русскоязычных и китайскоязычных рекламных текстах. Также мы использовали понятие «метафорическая модель» А.Н. Баранова в качестве важных параметров с целью провести сравнение метафорических представлений тематической группы «Продукты питания» в русской и китайской культуре.

2. Метафоры в рекламных текстах тематической группы «Продукты питания» в русской языковой картине мира

Нами были выделены следующие типы метафор в рекламных текстах тематической группы «Продукты питания» в русской языковой картине мира:

1. Метафоры организма («Наши блинчики пекутся о здоровье!» (блинчики в ресторане Теремок);
2. Транспортные метафоры («Соль Валетек – Ваш путь к здоровью» (соль «Валетек»);
3. 3) Метафоры движения («Big Bon приходит во время еды» (лапша быстрого приготовления «Big Bon»);
4. Начально-конечные метафоры («Натуральный источник витаминов, который помогает Вам радоваться каждому новому дню» (Овощи, грибы и ягоды «Витамин»);
5. Магические метафоры («Трапеза – волшебство на вашей кухне» (приправа «Трапеза»);
6. Сенсорные метафоры («Открой вкус лета» (чернослив Дары природы сушеный без косточек);
7. Абстрактные метафоры («Любовь с первой ложки» (лапша быстрого приготовления);
8. Метафоры, связанные с природными явлениями («Попробуй раду! – Не кисни - на радуге зависи!» (жевательные конфеты с фруктовым вкусом «Skittles»);
9. Аква-метафоры («Молочные реки, фруктовые берега» (йогурты «Fruttis»);
10. Ландшафтные метафоры («Мед Горный – медовая долина» (мед Горный);
11. Масштабные метафоры («Планета витаминов. Сила жизни! Возьми домой витамины!» (Замороженные овощи «Планета витаминов»);
12. Метафоры, связанные с территориальным управлением («Страна чудес молочных» (молочные продукты «Чудо»);
13. Количественные метафоры («Наполни свою круж-

ку пользой!» (ряженка, кефир, биокефир «Большая кружка»);

14. Физические метафоры («Питательная энергия (Батончик Mars 90-х г.);
15. Звуковые метафоры («Сладкая симфония от «Миредо» (ресторан «Миредо»);
16. Метафоры цвета («Настоящее черное золото» (семечки «Барин»);
17. Метафоры искусства («Вернитесь в русскую эпоху, попробуйте лучшие рецепты русской культуры» (Пельмени ресторана «На здоровье!»);
18. Оценочные метафоры («Кампомос – вкусная честная еда» (мясопродукты, мясокомбинат Кампомос);
19. Военные метафоры («Победитель среди оливковых» (оливковый майонез «Слобода»).

Распределение метафор по данным группам осуществлялось по ключевым словам. Отметим, что данная классификация не является абсолютной и может корректироваться. В некоторых случаях мы наблюдали сосуществование разных типов метафор в рекламных текстах, что осложняло работу по их классификации.

Самыми продуктивными метафорами в русских рекламных текстах являются сенсорные метафоры (особенно вкусовые метафоры), абстрактные метафоры (особенно метафоры с понятием «любовь»), метафоры, связанные с природными явлениями, оценочные метафоры (особенно метафоры с понятием «качество»), военные метафоры и антропоцентрические метафоры (широко используется олицетворение). Остальные классификации метафор являются менее продуктивными.

3. Метафоры в рекламных текстах тематической группы «Продукты питания» в китайской языковой картине мира

Мы выделили следующие группы метафор в китайских рекламных текстах, рекламирующих продукты питания (здесь и далее перевод выполнен автором статьи):

1. Метафоры организма (我们批发健康。 – Мы продаем здоровье. (реклама из компании фруктов);
2. Метафоры питания (百鲜汇, 汇聚海洋百味营养。 – Собрание питания от моря! (реклама из морепродуктов);
3. Транспортные метафоры (遇见最健康之路。 – Путь к здоровью. (реклама свинины);
4. Начально-конечные метафоры (伊利牛奶 — 美好生活与生命的源泉。 – Молоко «Или» – источник прекрасной жизни. (Молоко «Или»);
5. Сенсорные метафоры (多点健康, 多点滋味。 (湾仔码头水饺) – Больше вкуса здоровья! (реклама пельменей),
6. метафоры цвета (沁绿羊肉, 来自大草原的绿色问候。 – Зеленый привет от большой степи. (реклама из баранины);

7. Абстрактные метафоры (维维豆奶, 欢乐开怀。(维维豆奶) – В объятиях радости и счастья (соевое молоко «Вэйвэй»);
8. Антропоцентрические метафоры (好面有精神 (康师傅拉面) – Бодрая лапша! (реклама из лапши быстрого приготовления).

В китайскоязычной рекламной картине мира высокочастотными являются метафоры организма, сенсорные метафоры (особенно вкусовые метафоры, как и в русской рекламе) и антропоцентрические метафоры; менее частотным являются метафоры питания, транспортные метафоры, начально-конечные метафоры. По сравнению с русской рекламой, метафоры движения, магические метафоры, масштабные метафоры, количественные метафоры, физические метафоры, звуковые метафоры, военные метафоры, метафоры искусства в текстах китайской рекламы нами не обнаружены. Несмотря на то, что в китайской рекламной картине мира не наблюдается большое количество групп метафор, здесь возникают некоторые новые ключевые слова: слово «зеленый» в цветочных метафорах, понятие «семья» во вкусовых метафорах. Для современных китайцев «зеленые продукты» – это не только продукты зеленого цвета, но и здоровые продукты экологичного производства; современные китайцы обращают больше внимания на выбор продуктов питания, особенно стремятся к здоровым продуктам экологичного производства. В русской рекламе такие цветочные метафоры нами не обнаружены.

4. Национально-культурные особенности метафорического представления тематической группы «Продукты питания» в русскоязычных и китайскоязычных рекламных текстах

В каждой национальной культуре тематическая группа «Продукты питания» эксплицирует соответствующие понятия, представления, образы, установки, приоритеты, стереотипы и оценки, отражающие специфику национального менталитета и мировосприятия, системы социокультурных отношений, традиций, обычаев и верований. Тематическая группа «Продукты питания» манифестирует как универсальные, так и национально-специфические аспекты, отражающие национально-культурные и исторические особенности. Здесь рассматриваются национально-культурные особенности метафорического представления тематической группы в русской и китайской рекламе.

На основе проанализированных нами примеров мы заметили, что в русской рекламной языковой культуре женских образов гораздо больше, чем в китайской, к примеру, «Путь к сердцу женщины» (макароны «Marco Aroni»), «Маленькая женская радость» (пастила и зефир в шоколаде «Шармэль»). Кроме этого, и широко используются такие «женские характеристики», как доброта,

нежность, красота. Это объясняется тем, что русская женщина не только играет важную роль в русской кухне, но и занимает высокое место в обществе. Образ русской женщины в многих произведениях вобрал в себя все самые лучшие черты человеческих характеров, поэтому не удивительно, что образ женщины появляется и в рекламных текстах. В древнем Китае под влиянием феодальных взглядов женщина не заслуживала уважения со стороны общества, на ее работу и заслуги редко обращалось внимание. Несмотря на то, что в современном Китае эта ситуация изменилась, женские образы все-таки недостаточно используются в рекламном дискурсе.

В русской рекламе существует отдельная группа метафор — «Магические метафоры», которой почти нет в китайской рекламе. Магические метафоры связаны с понятием «магия». Употребительность метафор этой группы в русских рекламных текстах имеет связь с язычеством в Древней Руси, которое связано с расцветом магии и обращением к потусторонним силам. Русский человек обожествлял тех, кто хранил его род, дал ему все: солнце, еду, дом и т.п. Он всегда обожествлял то, что связано с добром, удачей, справедливостью, счастьем. Так же и в рекламном дискурсе. Такие магические метафоры создают соответствующую атмосферу вокруг предлагаемого товара или услуги, они особенно выражены в рекламных текстах, связанных с темой «Еда», так как еда – источник жизни и энергии, основа человеческой деятельности. Именно магические метафоры наиболее приближены к реализации одной из главных функций метафор: созданию символической реальности, при освоении которой человек нередко может пережить то, чего он еще по самым разным причинам не ощущал в обычной жизни. Как правило, магия лежит в основе религии, а в Китае с древних времен нет никакой доминирующей религии. Древние китайцы верили в силы своих предков, а современные китайцы предпочитают верить в свои силы, поэтому в китайском представлении магия не имеет особого смысла, поэтому магические метафоры редко появляются в китайской рекламной языковой картине мира.

Характерной особенностью языка в русском рекламном дискурсе является широкое использование метафорической военной лексики, так называемые «Военные метафоры». Военная метафорика в русском языке имеет глубокие исторические корни. Милитаристский характер дореволюционной России, реалии революций, войн, широкое освещение военных событий в СМИ, их отражение в художественной литературе обуславливает то, что многие специальные обозначения непрерывно активизируются в общелитературном употреблении. Процесс метафоризации военной лексики также эффективно происходит в языке рекламного дискурса. Активное метафорическое употребление военной лексики встречается в рекламных текстах, связанных с нашей темой

«Продукты питания». К примеру, «Наша хлебная соломка – победитель программы «Контрольная закупка»» (Хлебная соломка «Manifesto» с солью), «Победитель среди оливковых» (оливковый майонез «Слобода»). А в китайской рекламе такие метафоры почти не существуют. Как мы уже отмечали выше, китайская культура развивается под влиянием учения Конфуция, который придерживался принципа «золотая середина» и мирной тактики. Тем более, китайский народ любит мир, гармонию, избегает конфликтов и неприятностей, не стремится создавать проблемы. Все это присуще китайцам, помнящим о правиле золотой середины. Вот почему в китайских рекламах отсутствуют военные метафоры.

Создавая рекламные тексты, авторы направлены на оптимальное воздействие на потребителя. В связи с этим рекламисты широко используют понятия или образы положительного характера, например, «здоровье», «качество», «любовь». Покупатели продуктов очень ценят такие слова, поэтому сразу обращают внимание на рекламируемые продукты. Это отражается и в русской, и в китайской рекламе. На наш взгляд, у русского народа и китайского народа существует немало общих ценностей. У обоих народов можно найти общее положительное отношение к труду, желание иметь счастье и здоровье, получать любовь от окружающих. И русские, и китайцы считают, что качественные продукты – гарантия здоровья, они улучшают жизнь, приносят человеку пользу, способствуют счастью. К примеру, в русской рекламе: Соль «Валетек» – Ваш путь к здоровью, в китайской рекламе: 伊利牛奶–幸福生活的源泉 – Молоко «Или» – источник прекрасной жизни. (Молоко «Или»), 品味甜蜜生活, 感受幸福味道– Наслаждайся сладкой жизнью, чувствуй вкус счастья! (торт «Хаолилай»).

Если речь идет об овощах или фруктах, русские рекламисты обращают внимание на констатацию их свежести, что проявляется в группе метафор, связанных с природой. Они есть и в русской, и в китайской рекламе: «Свежесть лета в каждой пачке» (Смесь овощей «Краски лета»), 田园青蔬, 把自然包起来. – Внутри только вкус природы.

Продуктивна группа сенсорных метафор. В ходе нашего исследования мы заметили, что самым высококачественной лексемой является «вкус». Вкус – один из самых важных параметров для измерения качества еды. В сфере продуктов питания вкусность чего-либо является субъективной оценкой, содержащей личностный параметр: горечь, сладость, кислота и др., например: «Вкус сладкой жизни» (шоколадные конфеты «Cote d'Or»), «Alpenliebe. Вкус сладких объятий.» (конфеты «Alpenliebe»), «Вкус переполняет» (шоколад «Milka M-joy») и др.

Такие «вкусовые» метафоры тоже часто появляются в китайских рекламах, что подтверждается следующими

примерами:

1. 甜蜜时光, 顶乐制造。 – Сладкое время создает торт ДинЛэ (Торт «Дин Лэ»);
2. 品味“双竹”面, 感受大自然。 – Вкус природы. (реклама лапши)
3. 一股浓香, 一缕温暖。(南方黑芝麻糊) – Приятный вкус тепла. (реклама каши быстрого приготовления). При этом надо учитывать, в русской и китайской рекламе «вкусовые» метафоры, связанные с понятием «здоровье», «любовь», «природа», но в китайской языковой картине мира преобладают вкусовые метафоры с понятием «семья». Как мы отмечали выше, понятия «семья» и «родина» – важные элементы китайской языковой картины мира.

Когнитивная метафора – это механизм, позволяющий новую мысль представить через другую, известную мысль, иными словами, это способ думать об одной содержательной области посредством понятий о другой области, уже освоенной человеком.

Опираясь на когнитивную теорию метафор, принадлежащую Дж. Лакофф и М. Джонсону, и на проведенное исследование метафор тематической группы «Продукты питания» в рекламных текстах, мы выделили продуктивную метафорическую модель (далее М-модели): ЕДА – это ПОБЕДА. С помощью продуктов мы побеждаем голод, защищаем свой организм. Еда – самый важный источник человеческой энергии, именно еда обеспечивает нормальный и здоровый образ жизни, поэтому население любой страны с наибольшим вниманием относится к еде. В любой культурной среде еда особенно ценится. Человек с давних времен вынужден бороться с голодом и побеждать в этой борьбе: «Раздави голод!» (шоколадный батончик SNIKERS), «Наполеон – Триумф вкуса» (готовые и заказные торты и пирожные саратовской компании «Наполеон»), «Проглоти усталость и раздражение» (Реклама успокоительного средства). Приведем примеры победы еды, «Наша хлебная соломка – победитель программы «Контрольная закупка»» (Хлебная соломка «Manifesto» с солью), «Победы вкуса каждый день.» (майонез и приправы «Maggi»). Человек нуждается в защите, это также проявляется и в метафорических рекламах, к примеру, Dirol. Защищает Ваши Зубы. С Утра До Вечера» (жевательная резинка Dirol), Верный защитник вашей крепости» (кисломолочный продукт «Актимель»). В русской рекламной картине также реализуется такая мысль: ЕДА – это ДРУГ, ЕДА – это помощник, например, «Помощник Вашего Здоровья» (молочные продукты «Чудо-йогурт»), «Dirol – лучший друг ртов» (жевательная резинка Dirol).

В проанализированном нами материале представлены также структурные метафоры, к которым относятся такие метафорические модели, как: ЕДА – УДОВОЛЬ-

СТВИЕ; ЕДА – НАСЛАЖДЕНИЕ. К примеру:

1. «Маленькие «Hershey's Kisses» – большое шоколадное удовольствие» (шоколадные конфеты «Hershey's Kisses»);
2. «Mars. Добавь удовольствия» (шоколад «Mars»);
3. «Большая порция вашего удовольствия. Для больших людей. У нас всегда Пятница! По пятницам!» (рестораны американской кухни Фрайдис «TGI Friday's»);
4. «Райское наслаждение» (шоколадный батончик с кокосовой начинкой «BOUNTY»).

Используя такие М-модели, авторы делают акцент на приятном вкусе, рекламируемых продуктов питания. Метафорические модели отличаются друг от друга метафорическими следствиями, т.е. теми свойствами обсуждаемой ситуации (или сущности), которые они профилируют в процессе метафоризации.» [2, с. 10]

Ориентационная метафора также проявляется в метафорических представлениях тематической группы «Продукты питания» в рекламе, к примеру:

1. «РотФронт. Мы подняли качество на новую высоту!» (шоколад «Ротфронт»);
2. «Gusto! Gusto! Подкрепи свой оптимизм!» (чипсы «GUSTO»);
3. «Сладости, приготовленные в кафе «Гараж», поднимают настроение» (сладости к кафе «Гараж»). В этих примеров ПОДНЯТОЕ НАСТРОЕНИЕ – это ВЕРХ, ПОДКРЕПЛЕННЫЙ ОПТИМИЗМ – тоже ВЕРХ.

Исходя из вышесказанного, мы пришли к следующему выводу: в русской языковой картине мира наиболее продуктивными когнитивными метафорическими моделями являются: ЕДА – это ПОБЕДА, ЕДА – это ДРУГ, ЕДА – это ЗАЩИТНИК, ЕДА – это НАСЛАЖДЕНИЕ, ЕДА – это ЛЮБОВЬ, ЕДА – это МАГИЯ.

В китайской рекламной языковой картине мира мы тоже выделяем продуктивные М-модели. Прежде всего, это М-модель: ЕДА – это СПУТНИК, который всегда сопровождает нас в жизни. Здесь подчеркнута важность еды в человеческой деятельности. Например: 餐餐陪着你。(李锦记榨菜) – Соленая капуста «Лизинь» сопровождает тебя во каждого приема еды (соленая капуста «Лизинь»).

Следующая продуктивная М-модель: ЕДА – это ВКУС СЕМЬИ. Например,

1. 月是故乡明,饼表思亲情!(中秋月饼) – Луна на родине особенно ясная, блины у нас – вкус родины. (реклама из лунных блинов);
2. 水塔陈醋, 家的味道。 – Вкус семьи! (реклама из уксуса);
3. 有家味, 生活永远好滋味。 – Это вкус семьи, жизнь всегда радостная!(реклама из риса).

В китайской рекламе мы тоже выделяем М-модель: ЕДА – это ЛЮБОВЬ. Как и в русских рекламных текстах, слово «любовь» часто появляется в описании продуктов. К примеру:

1. 爱她, 就请她吃哈根达斯。(哈根达斯冰淇淋) – Её любишь, покупай ей Haagen-Dazs. Haagen-Dazs – вкус любви! (мороженое «Haagen-Dazs»);
2. 水晶之恋, 一生不变。(喜之郎果冻) – Хрустальная любовь хранится на всю жизнь. (фруктовое желе);
3. 维维豆奶, 欢乐开怀。(维维豆奶) – Соевое молоко – В объятиях радости и счастья (соевое молоко «Вэйвэй») и др.

Выделяется М-модель: ЕДА – НАСЛАЖДЕНИЕ, ЕДА – УДОВОЛЬСТВИЕ. Например:

1. 酷酷的追求, 甜甜地享受。(伊利雪糕) – Крутое стремление, сладкое наслаждение. (Мороженое «Или»);
2. 福气多多, 满意多多。(福满多方便面) – Внутри только вкус большого счастья и удовольствия (лапша быстрого приготовления «福满多»).

Приведенные выше примеры хорошо доказывают, что метафора вездесуща и проявляется не только в языке, но и в мышлении, и в деятельности людей. Наша быденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути [там же]. В нашем исследовании можно предположить, что проанализированные нами метафоры наиболее полно отражают специфику метафорических представлений тематической группы «Продукты питания» в рекламных текстах и концептуализации современного мира, отраженного в русской и китайской языковой картине мира. С помощью метафор можно представить сухую и неинтересную информацию в очень выгодном свете. Тематическая группа «Продукты питания», являясь фрагментом языковой картины мира, эксплицирует соответствующие понятия, представления, образы, установки, приоритеты, стереотипы и оценки, отражающие специфику национального менталитета и мировосприятия, системы социокультурных отношений, традиций, обычаев и верований, характерных для русской и китайской культуры.

В результате решения поставленных задач мы пришли к следующим **выводам**:

1. самыми продуктивными метафорами в русских рекламных текстах являются сенсорные метафоры (особенно вкусовые метафоры), абстрактные метафоры (особенно метафоры с понятием «любовь»), метафоры, связанные с природными явлениями, оценочные метафоры (особенно метафоры с понятием «качество»), военные метафоры. В китайской языковой рекламной картине мира высокочастотными являются метафоры организма,

сенсорные метафоры (особенно вкусовые метафоры, как и в русской рекламе) и антропоцентрические метафоры;

2. в русской и китайской рекламе общими М-моделями являются: ЕДА – это ЛЮБОВЬ, ЕДА – это НАСЛАЖДЕНИЕ, ЕДА – это ДРУГ. Продуктивными М-моделями в русской рекламной картине являются М-модели: ЕДА – это ПОБЕДА, ЕДА – это ЗАЩИТНИК, ЕДА – это МАГИЯ. Продуктивными для китайской рекламы, в отличие от русской, являются М-модели: ЕДА – это ВКУС СЕМЬИ, ЕДА – это СПУТНИК;
3. в рамках контрастивного подхода тематической группы «Продукты питания» в русской и китайской национальной картине мира существуют

идентичные ценности. Ценностными доминантами «Продукты питания» является стремление к процветанию рода, к цельности и счастью семьи, к богатству и благополучию, к успешной карьере, к здоровью и долголетию, к вечной любви и к дружбе. Можно выделить фрагменты национальной картины мира, которая в обеих культурах характеризуется как гармоничная, коллективная, трудолюбивая.

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в более подробном изучении национально-культурных особенностей метафорического представления другой тематической группы в русскоязычных и китайскоязычных материалах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амири Л.П. Языковая игра в российской и американской рекламе. Автореф. канд. фил...наук. Ростов-на-Дону, 2007. 26 с.
2. Баранов А.Н. Метафорические осмысления справедливости (по материалам центральных печатных изданий) // Коммуникативные исследования. Омск: ОмГУ им. Ф. М. Достоевского, 2015. №1 (3). С. 7–31.
3. Баранов Г.С. Модели и метафоры в социологии К. Маркса // Социологические исследования. М.: Ис РАН, 1992. № 6. С. 128–142.
4. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М.: Худож. лит., 1990. 543 с.
5. Кафтанджиев Христо. Тексты печатной рекламы. Пер. с болгарского под редакцией М. Дымшица / Христо Кафтанджиев. М.: Смысл, 1995. 134 с.
6. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века. СПб.: Златоуст, 2001. 72 с.
7. Курганова Е.Б. Игровой аспект в современном рекламном тексте. Воронеж: ВГУ, 2004. 120 с.
8. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 387 – 415.
9. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ, Восток-Запад, 2007. 315 с.
10. Розенталь Д.Э., Кохтев Н.Н. Язык рекламы текстов. М.: Высшая школа, 1981. 125 с.
11. Серегина Т.К., Титкова Л.М. Реклама в бизнесе. / Под общей ред. д-раэкон. Наук Л.П. Дашкова М.: Информационно – внедренческий центр «Маркетинг», 1995. 112 с.
12. Терских М.В. Реклама как интертекстуальный феномен. Автореф. дис. . . канд. фи-лол. наук. Омск, 2003. 26 с.
13. Шатин Ю.В. Построение рекламного текста. М.: Бератор-Пресс, 2003. 120 с.
14. Шилихина К.М. Использование метафоры в телевизионной рекламе [Электронный ресурс]. URL: <http://lse2010.narod.ru/index/0-230> (дата обращения: 25.07.2020).

© Чжу Сянюй (zhuxiangyu050@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Abramova I. – candidate of pedagogical sciences, docent, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev (Saransk)

Agafonov P. – teacher OF SBOU SOSH No. 2070 in Moscow

Ageeva A. – Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga region) Federal University

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

Amanzholova Zh. – Graduate student, Moscow state pedagogical university

Anufrieva N. – Doctor of Pedagogy, Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «Russian State Social University»

Aronova M. – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer, Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov;

Barybin A. – Candidate of Pedagogic Sciences, Assistance Professor, Yegoryevsk Institute of technology (branch) of Moscow State University of Technology “STANKIN”

Barybin A. – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Yegoryevsk Institute of technology (branch) of Moscow State University of Technology “STANKIN”

Belenov N. – Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Samara State University of Social Sciences and Education

Clemente-Smirnova S. – postgraduate student, RUDN University (Moscow)

Dorofeev F. – Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Druzhinina M. – Doctor of pedagogy, Assistance Professor, Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk

Gadzhimirzoeva O. – Ph. D., associate Professor, Dagestan state University

Gatsura N. – PhD in Philology, Associate Professor, Omsk State University

Getskina I. – Ph. D., associate Professor, Chuvash state University named After I.N. Ulyanov

Gizatullina A. – Candidate of Philology, Associate Professor, Leading researcher, State Autonomous Educational Institution of DPO «Institute for the Development of Education of the Republic of Tatarstan»

Grigorieva E. – Doctor of Cultural Studies, Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «Russian State Social University»

Our authors

Gusev A. – PhD of History, Executive Secretary of the Coordination Council, All-Russian public organization «National Parents’ Association»

Hu Zhiyuan – aspirant, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk)

Ivanova L. – candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, State Autonomous Educational Institution of DPO «Institute for the Development of Education of the Republic of Tatarstan»

Kamyanets A. – Doctor of Sciences in cultural studies, Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «Russian State Social University»

Kashapova E. – Head of the Local History Museum, Yelabuga State Museum-Reserve; post-graduate student, Yelabuga Institute (branch) Kazan Federal University

Kolosova T. – Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor, Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov;

Kopylova I. – graduate student, Kuban State University

Krivosheeva E. – Senior lecturer, People’s Friendship University (Moscow)

Kuksin A. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Yegoryevsk Institute of technology (branch) of Moscow State University of Technology “STANKIN”

Kustova I. – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Vologda state University

Kutergin N. – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Belgorod state University named after V.G. Shukhov, Belgorod

Li Zhenyu – teacher at Chifeng University China; post-graduate student, A.I. Herzen Russian state pedagogical University, Saint-Petersburg

Liu Feng – Postgraduate, Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk

Mageramova Yu. – candidate of philological sciences, associate professor, North-Eastern State University

Markova O. – Teacher, Bauman Moscow State Technical University

Melnikov N. – Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher, Institute of History and Archeology Ural Branch of the Russian Academy of Sciences (Ekaterinburg)

Melnikov N. – Candidate of historical Sciences, Senior Researcher, Institute of History and Archaeology, Ural Branch of RAS

Nelyubina E. – candidate of pedagogical sciences, docent, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

Nikolaev D. – Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Nikulin A. – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Vologda state University

Panfilova L. – doctor of pedagogical sciences, professor, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

Panfilova V. – Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Kazan Federal University

Podaeva N. – Yeletsky state University named after I. A. Bunin

Razduyev A. – PhD in Philology, associate professor, Pyatigorsk State University

Samsonova T. – Doctor of Philosophy, Candidate of Arts, Professor, Pushkin Leningrad State University

Shaaly A. – PhD of pedagogical sciences, Leading Researcher, GBNU of the Ministry of Education and Science of the Republic of Tyva “Institute for the Development of the National School”; docent, Tuva State University

Smakhtina Yu. – teacher, Kazan National Research Technical University – KAI

Smirnov A. – Senior Lecturer, Moscow State Technical University. N.Eh. Bauman

Smirnova I. – Associate Professor, RUDN University (Moscow)

Spiridonova N. – Senior researcher, Scientific Research Institute of National Schools of the Republic of Sakha (Yakutia) (Yakutsk)

Starostina A. – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Vologda state University

Sun Yanan – Postgraduate, Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk

Sychev I. – Doctor of Biological Sciences, Associate Professor, Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov;

Tankov E. – Candidate of Philological Sciences, Associate professor, Khakass Technical Institute, Siberian Federal University (Abakan)

Tanyushkina M. –Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev (Saransk)

Tararyshkin A. – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov;

Tarasova L. – Candidate of history, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky

Tingaeva K. – Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev (Saransk)

Tirbakh A. – Eötvös Loránd University

Topilsky A. – Tambov State University named after G.R. Derzhavin

Tsyganenko O. – Senior Lecturer, Moscow State Technical University. N.Eh. Bauman

Unarova V. – Senior researcher, FSBSA «Scientific Research Institute of National Schools of the Republic of Sakha (Yakutia)»

Vasilyev A. – Senior Lecturer, Yegoryevsk Institute of technology (branch) of Moscow State University of Technology “STANKIN”

Vasilyev A. – Senior Lecturer, Yegoryevsk Institute of technology (branch) of Moscow State University of Technology “STANKIN”

Velichko T. – Candidate of biological Sciences, Associate Professor, Moscow State Technical University. N.Eh. Bauman

Vorobeva E. – Tambov State University named after G.R. Derzhavin

Yakhina R. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kazan National Research Technical University – KAI

Yushkova L. – Doctor of Philology, Associate Professor, Udmurt State University of Foreign Languages in the Field of Law, Economics and Management

Zapariy V. – Candidate of Historical Sciences, Researcher, Institute of History and Archeology Ural Branch of the Russian Academy of Sciences (Ekaterinburg)

Zhevalov S. – Moscow State Pedagogical University

Zhitin R. – Tambov State University named after G.R. Derzhavin

Zhu Xiangyu – Beijing Foreign Studies University, the People’s Republic of China

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



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

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

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

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

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

Правила оформления текста.

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

Правила написания математических формул.

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

Правила оформления графики.

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

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