

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№4 2021 (АПРЕЛЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015
В течение года можно произвести подписку
на журнал непосредственно в редакции.

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

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

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

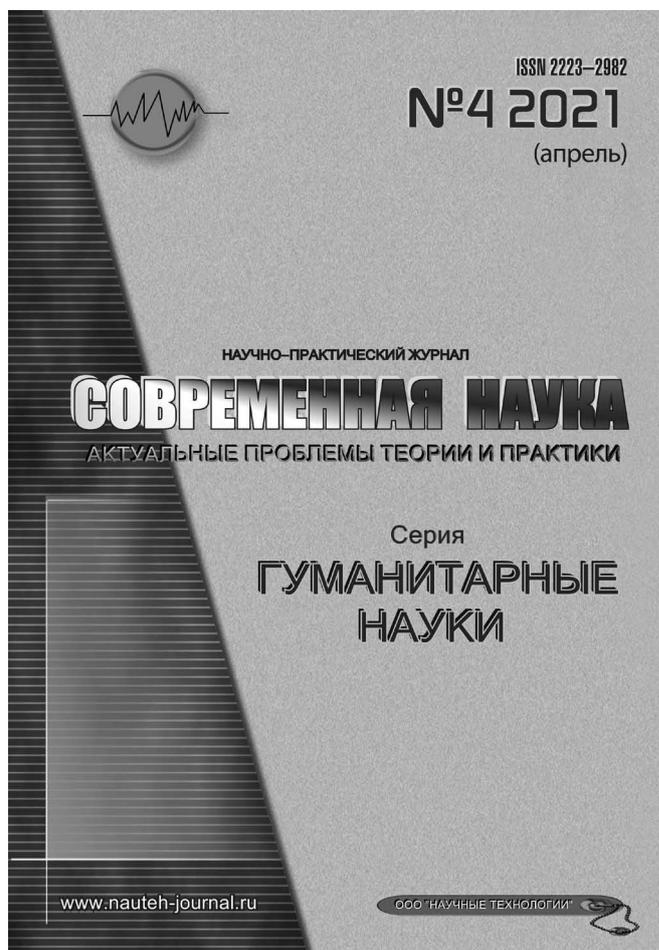
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 4 (апрель) 2021 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 25.04.2021 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

- Томсетт (Советкина) Е.Ю.** – К вопросу о финансовом обеспечении бывшего короля Эдуарда VIII: Договор в Форте Бельведер и его последующие трансформации
Tomsett (Sovetkina) E. – Considering the financial support for the former King Edward VIII: The Fort Belvedere Agreement and its subsequent transformations..... 6

Педагогика

- Базарова М.Ю.** – Словопорядок в обучении русскому языку как иностранному
Bazarova M. – Word order in teaching Russian as a foreign language..... 13
- Богданова Ю.З.** – Формирование культуры делового общения в профессиональной сфере у студентов неязыкового аграрного ВУЗа
Bogdanova Yu. – Formation of a culture of business communication in the professional sphere among students of a non-linguistic agricultural university..... 16
- Василенко Л.Ю.** – Особенности репрезентации военной терминологии в ходе обучения немецкому языку в военном ВУЗе
Vasilenko L. – Features of the representation of military terminology in the course of teaching German at a military university..... 22
- Гализина Е.Г.** – Модальные глаголы как предмет обучения профессионально-ориентированному чтению студентов неязыковых специальностей
Galizina E. – Modal verbs as a subject of training professional-oriented reading for students of non-language specialties..... 26
- Гараев М.И.** – Общая характеристика и некоторые особенности формирования профессионально-этической компетентности у студентов ВУЗов
Garaev M. – General characteristic and some features of the formation of professional and ethical competence in university students..... 31

- Гарбузов С.П., Мацко А.И., Чернышева Л.Г., Сатосова Н.Л.** – Мониторинг использования современных технологий обучения на уроках физической культуры в школе
Garbuzov S., Matsko A., Chernysheva L., Satosova N. – Monitoring the use of modern teaching technologies in physical education classes at school..... 35

- Губанова Н.Н.** – Аналитико-оценочная деятельность педагога как феномен современного образования
Gubanova N. – Analytical and evaluation activity of the teacher as a phenomenon of modern education..... 42

- Думенко А.В.** – Практика создания условий для формирования инициативы молодёжи на примере проекта «Академия кураторов»
Dumenko A. – Practice of creating conditions for forming youth initiatives on the example of the "Academy of curators" project..... 48

- Зенкина А.В.** – Моделирование процесса формирования профессиональной социализации будущих рабочих в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие»
Zenkina A. – Modeling of the process of formation of professional socialization of future workers in the conditions of the educational space "school-college-enterprise"..... 51

- Кезевадзе Т.Г.** – Проблема музыкально-исполнительского освоения цикла С. Прокофьева «Детская музыка» в учебно-образовательном процессе
Kezevadze T. – The problem of musical and performing development of S. Prokofiev's cycle "Children's Music" in the educational process..... 58

- Лучникова Е.В.** – Личностно-ориентированный подход в обучении учащихся 5-6 классов
Luchnikova E. – Personally-oriented approach in teaching students 5-6 classes..... 64

- Малейченко Е.А., Скидан М.Н., Доценко Н.А.** – Роль медико-гигиенических знаний в профессии юриста

Maleichenko E., Skidan M., Natalia D. – The role of medical and hygienic knowledge in the legal profession 67

Острейко Л.В. – Отражение аутентичных материалов в учебных пособиях по английскому языку, предназначенных для слушателей военных академий
Ostreiko L. – The reflection of authentic materials in the English language teachers designed for listeners of military academies 70

Панасюк Н.Б. – Сравнительный анализ изменения биохимических показателей крови у спортсменов различной специализации легкой атлетики
Panasyuk N. – Comparative analysis of changes in blood biochemical indicators in athletes of various specialization of athletics. 74

Пасынкова М.А., Ромас И.А. – Интегративная роль спецкурса в формировании военно-профессионального самоопределения
Pasynkova M., Romas I. – Integrative role of special course in the formation of military-professional self-determination 78

Романчук Д.С., Глухова А.В. – Функциональная грамотность на современном этапе развития образования
Romanchuk D., Glukhova A. – Functional literacy at the present stage of education development 84

Стельмахова Л.А. – Формирование навыков интерпретации произведений фольклора и создания текстов этического содержания (на примере проектной деятельности младших школьников)
Stelmakhova L. – Formation of skills of interpretation of works of folklore and creation of texts of ethical content (on the example of the project activity of younger schools). 89

Шохова О.В. – Использование двигательных эмоциональных игр в процессе предметно-практической деятельности дошкольников с ТМНР
Shokhova O. – The use of motor and emotional games in the process of subject-practical activities of preschool children with TMNR. 93

Эйлазова С.Д. – Современное информационное общество и задачи педагогики (на примере азербайджанских колледжей)

Eylazova S. – Modern information society and tasks of pedagogy (on the example of Azerbaijan colleges)..... 99

Юркова М.В. – Поэзия как способ раннего развития детей. Методика синтеза стихотворений и картинно-графических образов
Iurkova M. – Poetry as a way of early childhood development. Methods of synthesis of poems and graphics 104

Якушев В.А. – Профессиональное образование как компонент успешной государственной службы
Yakushev V. – Professional education as a component of a successful public service 107

ФИЛОЛОГИЯ

Абросимова Н.Г. – Особенности использования приема языковой игры в немецкоязычных стихотворных текстах для детей
Abrosimova N. – The use of language game in German verse texts for children 110

Белюсова О.Г., Кокорина К.А. – «Covid-неология» русского и английского языков, основные способы образования неологизмов в период пандемии COVID-19
Belousova O., Kokorina K. – "Covid-neology" of the russian and english languages, the main ways of forming neologisms during the COVID-19 pandemic. 114

Борисова О.В. – Сложности перевода аллегорий Франсуа Рабле в романе «Гаргантюа и Пантагрюэль»
Borisova O. – Difficulties in translating allegories by Francois Rabelais in the novel "Gargantua and Pantagruel" 119

Васильева К.Н. – Русские антипоговорки о COVID-19 в виртуальном пространстве: приемы структурных окказиональных преобразований
Vasileva K. – Russian anti-proverb about COVID-19 in the virtual space: techniques for occasional structural transformations. 123

Герасимова А.В., Скрипник К.В. – Фразеологические обороты и их влияние на личностное акме

- Gerasimova A., Skripnik K* – Phraseological expressions and their influence on personal acme. 127
- Ду Шаньшань** – Дискуссионные особенности речевого портрета современной женщины-политика в гендерном аспекте
Du Shanshan – Discussional features of a speech portrait of a modern woman-politician in a gender aspect 131
- Кожанова Л.В.** – Использование описательного способа перевода при передаче фразеологических единиц прозы Б.Л. Пастернака на английский язык
Kozhanova L. – The use of descriptive translation method in translating B.L. Pasternak's prose phraseological units into English 136
- Костюлина Ю.С.** – Цвет в высоко эмоционально-эмотивном тексте
Kostiulina Ju. – Color in highly emotional-emotive text (on the example of the art works of J. London and F. Marrieta). 139
- Литвяк О.В., Смирнова Е.Я.** – Лингвокультурный концепт как условная ментальная единица
Litvyak O., Smirnova E. – Linguistic and cultural concept as a conditional mental unit 143
- Лю Чан** – Изучение значений китайских и русских идиом с точки зрения перевода
Liu Chang – Studying the meanings of Chinese and Russian idioms from the point of translation 148
- Мазирка И.О., Митюшина М.С.** – Теория сематического (фразеосемантического) поля как метод описания явлений юнгианской психологии посредством фразеологических единиц
Mazirka I., Mityushina M. – The theory of the sematic (phraseosemantic) field as a method for describing the phenomena of Jungs psychology by means of phraseological units 152
- Попов Н.А., Таджибова А.Н.** – Особенности функционирования метафоры в дискурсе массмедиа (на материале современных немецкоязычных СМИ)
Porov N., Tadzhibova A. – Features of the functioning of the metaphor in the mass media discourse (on the publications of modern German media) 158
- Романов А.С., Балканов И.В.** – Морально-психологический облик военнослужащего армии США в военно-патриотическом кино (на материале английского языка)
Romanov A., Balkanov I. – The moral and psychological image of the american gi reflected by military patriotic cinema (as exemplified in English) 163
- Трубченинова А.А.** – Лингвопрагматический аспект заголовков сетевых новостных сообщений аэрокосмической тематики
Trubcheninova A. – Linguopragmatic aspect of the headlines of aerospace-related network news 168
- Харченко Н.Л., Сеницына И.А., Янова Е.А., Галеева Т.И., Багдасарова И.Ю.** – Формирование оценочного суждения в контексте политического дискурса (на материале выступления Дональда Трампа на сессии генеральной ассамблеи ООН)
Kharchenko N., Sinitsyna I., Yanova E., Galeeva T., Bagdasarova I. – Formation of evaluating judgment in the context of political discourse (on the material of the speech of Donald Trump at the session of the un general assembly of the UN). 171
- Христофорова Н.И.** – Невербальная составляющая научно-популярного текста
Khristoforova N. – Non-verbal component of popular science text. 178
- Цатурян М.М., Матевосян А.П.** – Лингвоэкологичность языка и речи: англицизмы в интернет-рекламе
Tsaturyan M., Matevosyan A. – Linguoecology of language and speech: anglicisms in internet-advertising 183
- Шнякина К.В.** – Метафоричность профессионального дискурса военнослужащих армии США (на материале субстандартной лексики военного подязыка)
Shnyakina K. – Metaphor nature of the U.S. military professional discourse (as exemplified by the military lingo substandard vocabulary) 187
- Информация
- Наши авторы. Our Authors. 190
- Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 192

К ВОПРОСУ О ФИНАНСОВОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ БЫВШЕГО КОРОЛЯ ЭДУАРДА VIII: ДОГОВОР В ФОРТЕ БЕЛЬВЕДЕР И ЕГО ПОСЛЕДУЮЩИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ

Томсетт (Советкина) Елена Юрьевна

*К.и.н., доцент, Самарский Государственный социально-педагогический университет, г. Самара
elena.c.sovetkina@bath.edu*

CONSIDERING THE FINANCIAL SUPPORT FOR THE FORMER KING EDWARD VIII: THE FORT BELVEDERE AGREEMENT AND ITS SUBSEQUENT TRANSFORMATIONS

E. Tomsett (Sovetkina)

Summary: The purpose of this article is to review the conditions of financial settlement of the former King of Great Britain Edward VIII, which were established between the former king and his younger brother - the new King George VI - by the Fort Belvedere Agreement. Using a specific historical or ideographic (narrative) research method, the article traces the main modifications of the original agreement at Fort Belvedere, the conditions and reasons under which they were made, and, as a final result, provides a version of the last agreement on financial support of the Duke of Windsor, which carried out until his death in 1972. The details for the financial settlement for the Duke of Windsor, presented in this article, to our knowledge, are published in Russian for the first time. These materials can be used in teaching practice, as well as in further historical research on the crisis of the monarchy in 1936 in Great Britain.

Keywords: Edward VIII, Fort Belvedere agreement, Duke of Windsor, financial settlement of the Duke of Windsor.

Аннотация: Целью данной статьи является рассмотрение условий финансового обеспечения бывшего короля Великобритании Эдуарда VIII, которые были установлены между бывшим королем и его младшим братом - новым королем Георгом VI - договором в Форте Бельведер. Используя конкретно-исторический или идеографический (нарративный) метод исследования, в статье прослеживаются основные модификации первоначального договора в Форте Бельведер, условия и причины, согласно которым они были произведены, и, как конечный результат, приводится версия последнего соглашения о финансовом обеспечении герцога Виндзора, которое осуществлялось до его смерти в 1972 году. Детали финансового обеспечения герцога Виндзора, представленные в настоящей статье, по нашим сведениям, впервые публикуются на русском языке. Эти материалы могут быть использованы в преподавательской практике, а также в дальнейших исторических исследованиях, посвященных кризису монархии 1936 года в Великобритании.

Ключевые слова: Эдуард VIII, договор в Форте Бельведер, герцог Виндзор, финансовое содержание герцога Виндзора.

Введение

Отречение Эдуарда VIII стало весьма болезненным событием для королевской семьи Великобритании и британской монархии в целом. Для того, чтобы сохранить имидж монархии на мировой арене, правительство Великобритании пошло на беспрецедентные меры, стремясь превратить вчерашнего героя всей страны - обаятельного и харизматичного принца Уэльского, принца, чрезвычайно популярного в своей стране и хорошо известного за рубежом - сначала в безответственного короля, отказавшегося от трона ради женщины, а затем в человека, предавшего свою страну, свою семью и идеалы монархии в целом.

В ходе этого превращения британская пресса, сыгравшая значительную роль в отречении Эдуарда VIII, весьма охотно распространяла заявления о том, что для того, чтобы бывший король отрекся от престола, ему была выплачена огромная денежная сумма в качестве откупного. Так, Ф. Дональдсон приводит свидетельства некоторых «осведомленных источников», что Эдуард VIII

якобы, получил наличными от своего наследника 2 миллиона фунтов стерлингов одновременно в добавление к пенсии, составляющей 60 тыс фунтов в год [1]. Другие источники, например, С. Брэдфорд [2], а за ней Ф. Зиглер [3], также утверждают, что Эдуард VIII шантажировал королевскую семью с целью получения необоснованно большой суммы денег на свое содержание.

На протяжении почти пятидесяти лет правда о финансовом содержании бывшего короля была скрыта в королевских архивах и архивах частных лиц. Почти до конца XX века в Великобритании не было серьезных исследований, посвященных финансовому договору королевской семьи и правительства Великобритании с герцогом Виндзором, за исключением работ историка и публициста М. Блоха [4; 5], который располагал документами из архивов герцога и герцогини Виндзор.

Детали финансовой подоплеки дела о содержании бывшего короля, которые начали открываться в конце прошлого и в начале XXI века из рассекреченных архивов герцога Виндзора, демонстрируют всю неоднознач-

ность и болезненность этой темы для современных историков Великобритании, поскольку вынуждают научное сообщество публиковать шокирующие детали переговоров о денежном содержании между двумя братьями и вмешательстве в это дело правительства. Как результат, научное сообщество очень редко и неохотно пишет на эту тему, оставляя ее на откуп публицистам [6; 7; 8; 9], в то время как сами исследователи, занимающиеся историей британской монархии [10] предпочитают ссылаться в этом вопросе на официально одобренную представителями королевской семьи биографию короля Эдуарда VIII, написанную Ф. Зиглером.

Настоящая работа является одной из первых серьезных попыток в российской историографии новой и новейшей истории Западной Европы представить детали переговоров о денежном содержании герцога Виндзора. Не претендуя на любые оценочные критерии действий представителей королевской семьи и правительства Великобритании, автор стремится ввести в научный оборот материалы, до сих пор малоизвестные российскому историческому сообществу.

Договор в Форте Бельведер

Начиная рассмотрение вопроса о финансовом обеспечении бывшего короля, следует заметить, что, когда утром 10 декабря 1936 года Эдуард VIII подписывал документ о своем отречении, о финансовом обеспечении короля не было сказано ни слова. Соглашение о финансовом содержании бывшего короля было подписано вечером 10 декабря 1936 года, когда Эдуард VIII и его брат, герцог Йоркский, который наследовал ему как король, встретились в Форте Бельведер для того, чтобы в присутствии своих юристов и доверенных лиц урегулировать все вопросы, связанные с отречением [11]. По своему характеру эта встреча была частным семейным мероприятием с целью обсуждения денежных вопросов. Владений королевского домена оно не касалось, поскольку в случае отречения вся собственность королевского дома автоматически отторгалась от бывшего короля и передавалась будущему. Именно поэтому на этой встрече не было ни политиков, ни представителей властей, только юристы и придворные. На ней присутствовали: сэр Улик Александер (возглавлявший офис королевских финансов), сэр Эдвард Пикок (приватный королевский советник по финансовым делам), лорд Вигэм (бывший королевский личный секретарь, который в тот момент выступал советником герцога Йоркского), Уолтер Монктон (главный советник бывшего короля по всем делам с 14 ноября после того, как сложил с себя функции его личного секретаря), королевский юрист Джордж Аллен и юрист герцога Йоркского сэр Бернард Берчем.

Соглашение по финансовому содержанию бывшего короля (с момента отречения – герцога Виндзора) со-

стояло в том, что в обмен на отказ от собственности и наследства, бывший король получал ежегодное обеспечение в 25 тысяч фунтов. Это была сумма, равная той, которую получали по Цивильному Листу 1911 года на свое обеспечение младшие сыновья Георга V, герцоги Глостер и Кент. Таким образом, получение подобного содержания приравнивало герцога Виндзора по статусу к младшему брату короля – члену королевского дома. На тот момент представлялось возможным, что Парламент согласится включить сумму на содержание бывшего короля в новый Цивильный Лист, по которому должно было пройти голосование в начале правления Георга VI, при условии, что герцог Виндзор никак не оскорбит общественное мнение своими действиями после отречения, особенно, встречаясь с миссис Симпсон до тех пор, пока не завершится ее бракоразводный процесс. Эти два условия были выдвинуты министром внутренних дел сэром Дж. Саймоном и министром финансов Н. Чемберленом двум королевским представителям, У. Монктому и Дж. Аллену, и герцог Виндзор согласился с ними. Таким образом, на встрече 10 декабря герцог Йорк от своего имени гарантировал брату платить ему 25 тысяч в год в том случае, если случится так, что Парламент не одобрит выплаты по голосованию, за исключением того, что причиной для подобных действий Парламента станет нарушение герцогом Виндзором вышеуказанных условий. Герцог также должен был пообещать не видеться с миссис Симпсон до тех пор, пока Цивильный Лист не будет одобрен Парламентом и получит статус закона.

Единственной проблемой, которая возникла в том момент, была проблема, связанная со статусом частных королевских владений, полученных Эдуардом VIII в наследство – резиденций Сандрингем и Балморал, которые управлялись поверенными бывшего короля. Для решения этой проблемы существовало два способа. Эдуард VIII мог просто отписать свои права на пожизненное владение Сандрингемом и Балморалом в пользу его преемника на троне. Однако, в таком случае, после его смерти они возвращались к его ближайшему родственнику (т.е. жене или детям, в случае если у герцога Виндзора появятся дети от будущего брака с миссис Симпсон, возможность, которая казалась вполне реальной, поскольку Эдуарду VIII в это время было 42, а миссис Симпсон – 40 лет). Таким образом, по смерти герцога Виндзора Сандрингем и Балморал ускользали из рук Георга VI и его наследников и переходили в руки наследников Эдуарда VIII. Подобный вариант развития событий являлся темой постоянных ночных кошмаров для королевской семьи и придворных кругов, и никак не удовлетворял никого из них, включая правительство. Поэтому решением этой проблемы, принятым в Форте Бельведер, стал второй способ, который заключался в том, чтобы Эдуард VIII инстинктивно своих поверенных продать эти два владения Георгу VI. Таким образом, новый король становился законным владельцем Сандрингема и Балморала, а быв-

ший король с этого момента имел бы с продажной стоимости этих владений пожизненную ренту: полученные в результате их продажи средства он уступал наследнику (своему брату) в обмен на обещание гарантировать ему пожизненный доход в 25 тысяч фунтов в год.

Достигнув такой договоренности, представители бывшего и нового короля подписали в Форте Бельведер официальный юридически оформленный договор. Для того, чтобы облегчить вступление своего брата на трон в Англии, герцог Виндзор согласился на неопределенное время покинуть страну.

Заслуживал ли бывший король, а ныне герцог Виндзор, отрекшийся от престола, то, что можно было называть свободной от налогообложения пенсией, является особым вопросом. Очень немногие в стране в тот момент могли бы отрицать его право на подобное содержание. Он добросовестно служил на благо своей страны почти 25 лет, он снял с себя полномочия короля по причинам, предусмотренным в конституции, следуя совету своих министров, которые предостерегали его, что он не может оставаться на троне, если он решит жениться на миссис Симпсон. Случись подобное в любом государстве Европы, он бы сохранил за собой стиль жизни, соответствующий бывшему королю, и жил с комфортом, делая то, что ему заблагорассудится. Именно такой вариант жизни, с некоторыми оговорками, был предложен ему соглашением в Форте Бельведер.

Тем не менее, не прошло и нескольких месяцев пребывания герцога Виндзора вне Англии, как в придворных кругах появились сомнения в том, что он сможет получить свое содержание от правительства. Как следствие этого, юридически законно составленное между братьями в Форте Бельведер соглашение было оспорено Георгом VI. Предлогом к этому выступило заявление советников короля о том, что при составлении соглашения в Форте Бельведер Эдуард VIII скрыл от брата истинный размер своего личного состояния.

Состояние финансовых дел Эдуарда VIII на момент отречения

Поскольку проблема финансового положения Эдуарда VIII до отречения была выдвинута в качестве главной причины для нарушения договора в Форте Бельведер, и, более того, до настоящего времени является предметом разногласий между разными источниками, постараемся кратко обрисовать состояние дел бывшего короля на момент его отречения от престола, пользуясь архивными материалами, предложенными наиболее серьезными исследователями этого вопроса историками М. Блохом и Ф. Зиглером.

Как наследнику престола с 1910 по 1936 годы Эдуар-

ду VIII полагались доходы от герцогства Корнуолл. Они были довольно значительными - около 70.941 фунтов в год в 1936 году, и даже выше до Депрессии. В течение 20-х и начала 30-х годов он использовал эти деньги для своей чрезвычайно насыщенной жизни официального представителя Британской монархии в его путешествиях за рубежом, своей общественно-социальной жизни и для оплаты своего двора. Так, например, известно, что в 1934 году он использовал 15 тысяч фунтов только на зарплаты своим сотрудникам и на королевские пенсии. Однако в более ранние годы, особенно до своего совершеннолетия в 1915 году, он мог сохранять большую часть этих денег. Эти сбережения дополнялись его наследством и удачными денежными вложениями. Таким образом, к моменту вступления на трон личные активы принца Уэльского выросли почти до 1 миллиона фунтов (и стоили около 25 миллионов 50 лет спустя). Зная об его обеспеченности, его отец, король Георг V, не оставил ему никаких средств в своем завещании, поскольку он в них не нуждался: все свои личные сбережения (по сведениям, приводимым Ф. Зиглером, около 3 миллионов фунтов) старый король завещал своей вдове и младшим детям.

Во время своего пребывания в статусе короля Эдуард VIII тратил огромные суммы на свои нужды из своего собственного кармана, в частности, на покупку драгоценностей для миссис Симпсон или ремонт и реновацию Форте Бельведер. Кроме того, по сведениям, приводимым М. Блохом, он также положил огромную сумму в 300 тысяч фунтов на счет миссис Симпсон, которую она не пожелала принять и возвратила ему большую часть этих денег перед отречением. Ко времени отречения Эдуард VIII владел инвестициями, стоящими не менее 800 тысяч фунтов; у него также имелись его личные приобретения, которые хранились в Виндзоре (и позже были переведены Георгом VI во Фрогмор), ожидая его возвращения в Англию. Тем не менее, он не владел никакой недвижимостью, за исключением ранчо в Альберте (Канада), которое было убыточным. Более того, на момент отречения Эдуард VIII оказался в долгах, потому что выплаты доходов от герцогств Корнуолла и Ланкастера за 1936 год должны были прибыть к нему ближе к середине 1937 года; и, дожидаясь их поступления, ему пришлось занять денег у банка братьев Бэринг для того, чтобы оплачивать свои текущие расходы.

В конце 30-х годов 800 тысяч фунтов инвестиций Эдуарда VIII могли принести ему доход примерно в 25 тысяч в год. Как принц Уэльский и король, Эдуард VIII не платил налогов на свои доходы, но если бы он вернулся в Англию после отречения как частное лицо, этот значительный доход подвергся бы настолько высокому налогу (включая дополнительный налог на суммы свыше 20 тысяч фунтов), что это уменьшило бы его почти наполовину. Таким образом, получение дополнительного

содержания в 25 тысяч фунтов в год, свободного от налогообложения, представлялось достаточно значимым увеличением в средствах для бывшего короля.

Вмешательство правительства

Начало долговременных споров по финансовому обеспечению бывшего короля ознаменовалось вовлечением в это дело членов британского правительства.

10 февраля 1937 года адвокат герцога Виндзора Дж. Аллен получил телефонный звонок от сэра У. Александра (возглавлявшего офис королевских финансов) с просьбой встретиться в офисе сэра Уоррена Фишера, секретаря министра финансов Н. Чемберлена. Кроме Дж. Аллена и У. Монктона на встрече также присутствовали лорд Вигэм, королевский адвокат Б. Берчем и сэр Г. Вильсон. Предметом для обсуждения стал договор в Форте Бельведер, детали которого, по предположению Аллена, были предоставлены правительству лордом Вигэмом. «Я полагаю, что причиной этой встречи, – писал впоследствии Дж. Аллен герцогу Виндзору, – была попытка надавить на правительство с целью включения Ваших расходов в Цивильный Лист и таким образом освободить короля от его обещаний. Очень скоро стало ясно, – продолжал далее Дж. Аллен, – что реальной целью этой встречи было донести до нас (Монктона и меня) заключение правительства, что они не будут поддерживать вопрос о включении Вашего имени в Цивильный Лист. Не будут они также поддерживать идею о том, что Ваше Высочество может получать ежегодные выплаты от короля». Когда Дж. Аллен выразил протест, указывая на то, что, если король отступится от своего обещания гарантировать герцогу доход в 25 тысяч фунтов в год, тогда герцог Виндзор будет освобожден от своего обещания передать ему Сандрингем и Балморал, У. Фишер предложил герцогу арендовать эту собственность королю за сумму примерно в 10 тысяч фунтов в год. В то время, как Дж. Аллен продолжал настаивать на том, что договор, заключенный в Форте Бельведере, является юридически обязывающим документом, У. Фишер настаивал, что на время подписания договора герцог Виндзор не полностью открыл информацию о своих средствах и о том, кто их контролирует. «Было совершенно очевидно, – писал Дж. Аллен, – что он уверил короля в том, что поскольку Вы не поставили его в известность о полной сумме Ваших личных доходов в то время, как вы подписывали документ о своих обязательствах в Форте Бельведер, у короля имеется право отказаться от всего, что он подписал... и что сэр Уоррен Фишер действительно добивается, так это отмены соглашения в Форте Бельведер и, таким образом, обещания короля платить Вам деньги» (цит. по: Bloch, M. The Secret File of the Duke of Windsor, с. 49).

Через день после этой встречи герцог Виндзор получил письмо от Георга VI, в котором тот в весьма неловкой

манере попытался сгладить этот инцидент, упоминая о том, что он был очень расстроен тем, что соглашение в Форте Бельведер каким-то образом попало в руки правительства и даже в руки популярных газет, которые используют его с целью усложнения будущего обсуждения в Парламенте вопроса о выделении содержания герцогу Виндзору. Повторяя упрек о сокрытии герцогом истинного состояния своих финансов, упомянутый У. Фишером, король также выражал надежду на то, что достигнуть соглашения в этом деле будет в их общих интересах.

Проконсультировавшись с У. Монктоном, герцог предложил королю несколько изменить детали договора в Форте Бельведер. В этом варианте договора все упоминания о королевском обещании платить герцогу 25 тысяч фунтов содержания в год, если Парламент откажется финансировать эти расходы, были заменены предлагаемой ежегодной рентой Сандрингема и Балморала на ту же сумму. Ответное письмо короля дышало раздражением, в нем он уже определенно писал о необходимости того, чтобы на момент голосования Парламента по новому Цивильному Листу между братьями не существовало никаких финансовых соглашений, в противном случае Палата Общин может отклонить вопрос о содержании герцогу на основании того, что они обеспечивают герцога опосредованно. Поэтому единственным выходом из этой ситуации, по мнению короля, было отказать от любых предыдущих соглашений и подписать новое после того, как Цивильный Лист станет законом. Герцог отклонил этот аргумент короля.

После того, как переговоры между братьями о договоре в Форте Бельведер зашли в тупик, в дело вмешался сэр У. Черчилль. Благодаря У. Монктону, Черчилль был в курсе обстоятельств дела: он знал о соглашении в Форте Бельведер и о попытках короля отменить это соглашение. 24 марта, за две недели до обсуждения членами Избранного комитета Парламента нового Цивильного Листа, У. Черчилль от своего имени и от имени Ллойд-Джорджа, написал письмо Н. Чемберлену, в котором предложил ему сделку [12]. В случае, если Н. Чемберлен сможет гарантировать, что «достойное и достаточное содержание» герцогу будет обеспечено частным образом, У. Черчилль, от имени всех друзей герцога, обещал, что они сделают все возможное для того, чтобы держать его имя в стороне от дискуссий в дебатах Комитета и Палаты Общин. Эта сделка отвечала интересам правительства, и после того, как между обоими сторонами было достигнуто негласное соглашение, У. Черчиллю удалось удержать под контролем сторонников герцога Виндзора в Парламенте во время дебатов по поводу нового Цивильного Листа [13].

В результате, в одобренном Парламентом варианте Цивильного Листа не было никакого упоминания о содержании для герцога Виндзора. Сумма денежного со-

держания для женатого короля Георга VI в нем составляла 410 тысяч фунтов в год, и была на 36 тысяч в год меньше, чем в Цивильном Листе Эдуарда VIII в 1936 году. Однако в Цивильном Листе 1936 года 50 тысяч фунтов в год были предназначены для брата короля, герцога Йоркского (т.е. нынешнего короля - Георга VI), таким образом, в своих королевских расходах по новому Цивильному Листу Георг VI сохранял 14 тысяч фунтов в год, то есть был в бонусе. Будучи герцогом Йоркским, он получал в 1936 году от Эдуарда VIII также грант в сумме 17 тысяч в год из доходов герцогства Корнуолла. Таким образом, новое обеспечение представляло собой, в общем, на 30 тысяч фунтов в год больше, чем предыдущее, и У. Черчилль был прав, говоря Н. Чемберлену, что, на таких условиях для короля не будет затруднительно выплачивать 25 тысяч в год герцогу Виндзору. Тем не менее, в новом Цивильном Листе не оговаривалось никаких гарантий обещанию короля платить своему брату условленное содержание.

Тем не менее, в деле о содержании герцога Виндзора немедленно возникли новые осложнения. Они были связаны с данным королю советом правительства настаивать на том, чтобы содержание бывшему королю выплачивалось лишь в том случае, если он согласится никогда не возвращаться в Англию, за исключением тех случаев, когда его приезд будет специально разрешен властями. Узнав об этом совете правительства от лорда Вигэма, У. Черчилль открыто и совершенно обоснованно заявил о том, что такой совет, исходящий от членов правительства, является антиконституционным, и что король должен отказаться от участия в этом сомнительном предприятии. Тем не менее, несмотря на предупреждение У. Черчилля, король одобрил это предложение министров, которое означало использование финансового шантажа с целью того, чтобы держать его брата вне страны. Вполне вероятно, что за спинами министров это предложение было подано королю представителями его собственной семьи и придворных кругов, ненавивших Эдуарда VIII.

В новом проекте финансовом соглашении о содержании, выдвинутом королем герцогу Виндзору, ему предлагалась пенсия в размере 20 тысяч фунтов в год. Часть этой суммы должна быть получена им из пожизненного годового дохода от продажи Сандрингема и Балморала, стоимость которых была занижена королевскими оценщиками и представляла 146 тысяч фунтов за Сандрингем, и 90 тысяч фунтов за Балморал. Таким образом, годовой доход герцога с этих сумм составлял около 8.5 тысяч фунтов в год. Остальная сумма пенсии герцога, в сумме, дополняющей ее до 20 тысяч фунтов в год, обеспечивалась выплатами "доброй воли" от короля, которые должны продолжаться до конца жизни одного из них, и при условии, что герцог или герцогиня не будут въезжать в страну без предварительного разрешения короля. Эти условия были, несомненно, менее благоприятными для

герцога, чем условия соглашения в Форте Бельведер. Он получал 20 тысяч фунтов вместо 25 тысяч фунтов в год, и большая часть этих денег выплачивалась не на юридических основаниях, а на условиях "доброй воли"; эти выплаты были гарантированы только до конца жизни любого из них, т.е. были бы остановлены в случае, если король умрет раньше герцога. Однако, самым шокирующим сюрпризом для герцога стало то, что он не получал ничего, если он не оставался за границей так долго, как желал король.

Узнав о том, что за этим предложением короля скрывается вмешательство правительства, Дж. Аллен назначил молодого юриста К. Пирсона, (позднее - лорда Пирсона) подготовить ему документ на предмет исследования английских законов в отношении изгнания (ссылки). Закон оказался категоричен. Ни король, ни его министры не имели власти запретить субъекту Британской национальности возвратиться на родину. Право англичанина оставаться на своей родной земле являлось одной из основных фундаментальных свобод, гарантированных статьей "Magna Carta" 1215 года. В определенных случаях королевство могло остановить его подданного от выезда за границу; но ничто, кроме акта Парламента, не могло лишить его права на возвращение в Англию. Принятие же акта в Британском Парламенте в отношении герцога Виндзора в наказание лишь за "предполагаемые намерения" было чревато скандалом в доминионах и во всем мире. Поэтому следующие месяцы ознаменовались бесконечными и некрасивыми торгами по денежному вопросу. В конце концов, после долгого сопротивления король согласился на переоценку Сандрингема и Балморала и увеличил сумму выплат с 20 тысяч в год до 21 тысяч в год.

Однако принципиальным пунктом предложения короля, которое вызвало негодование герцога Виндзора, было условие его изгнания из страны. "Когда я решил отказаться от трона в декабре прошлого года, я понимал, что единственным достойным и разумным курсом действий для меня являлось покинуть страну на период времени, длина которого была естественно определена целым рядом обстоятельств, - писал он в письме Н. Чемберлену 22 декабря 1937 года из Южной Франции. - Но я никогда не намеревался, и никогда бы не согласился отказаться от моей земли и моего права возвратиться на родину - никогда! Я рассматриваю это предложение одновременно как несправедливое и невозможное, поскольку оно может быть приравнено к моему согласию за деньги оставаться в изгнании. Я полагал, что мои заслуги как принца Уэльского и как короля Англии являются достаточными для того, чтобы убедить любого, что я являюсь человеком, который держит свое слово, и для этого нет никакой необходимости налагать на меня какие-либо финансовые санкции" [14].

Этот протест герцога, выраженный премьер-министру, позволил тому уже открыто вмешаться в конфликт между братьями. 7 января 1938 года Н. Чемберлен написал герцогу, предлагая компромисс, по которому от него больше не требовалось "обязательство" не возвращаться в Англию без согласия властей, вместо этого он должен был согласиться следовать пунктам "Памятки" - документа, составленного сэром Г. Вильсоном, в котором были суммированы основные требования правительства: герцог Виндзор не должен был приезжать в Англию или оставаться в стране в случае, если правительство полагало, что его присутствие может дать место любым общественным беспорядкам в стране и без предварительного уведомления о своем приезде властей, не рискуя при этом потерять своего финансового содержания, которое обеспечивалось ему королем. 12 января герцог согласился с этими условиями.

После этого, в течении февраля 1938 года все финансовые дела были улажены. Конечная стоимость королевских владений в Англии была установлена в 300 тысяч фунтов, т.е. увеличена на 64 тысяч фунтов со времен первой оценки, эта сумма была заплачена королем доверенным лицам, которые вложили эти деньги в акции Военного займа британского правительства, доход от которых составлял около 10 тысяч фунтов в год (£10, 144.17s2d), на который герцог мог рассчитывать до конца его жизни. Баланс до 21 тысячи фунтов (который составлял £10, 855 2s10d) должен был платиться герцогу ежегодно в форме добровольного содержания от короля и прекращался выплачиваться в случае, если герцог приедет или останется в Англии против рекомендаций правительства.

Выплаты содержания герцогу Виндзору бесперебойно продолжались до смерти короля Георга VI в феврале 1952 года. После этого его немедленно поставили в известность о прекращении содержания, в результате чего Дж. Аллену пришлось выдержать новую долгую битву с юристами двора Елизаветы II, доказывая, что соглашение предусматривало выплаты содержания герцогу до

конца его жизни (а не до конца жизни короля Георга VI), поскольку для его получения он должен был отказаться от своего наследства. В конце концов, Дж. Аллен выиграл эту битву, и герцогу было продолжено выплачиваться положенное ему ежегодное содержание - доход от продажи Сандрингема и Балморала в размере 10.144 тысяч фунтов в год - до его смерти в 1972 году. В 60-х годах герцог лично просил королеву Елизавету II о том, чтобы она разрешила его жене получать половину этих денег в случае, если она переживет его, и королева удовлетворила его просьбу: герцогиня Виндзор получала от королевского двора пять тысяч фунтов в год все время ее вдовства.

Заключение

Завершая разговор на тему о финансовом обеспечении бывшего короля Эдуарда VIII, хочется заметить, что торг за его содержание является одним из самых неприятных моментов, связанных с решением финансовых проблем среди членов королевской семьи и правительства Великобритании XX века. Взятый с позиции большей или меньшей правомерности действий той или иной стороны, он может быть истолкован в пользу любой из них. В современной Великобритании виновной стороной априори считается бывший король. Именно ему вменяется в вину сначала "недостойное" отречение от престола ради женитьбы на миссис Симпсон, а затем - такие же "недостойные" намерения претендовать и настаивать на получении своеобразной пенсии, свободной от налогов - финансового содержания, добровольно обещанного ему братом как члену королевской семьи и от имени королевской семьи. При этом наибольшее возмущение и негодование, как ранее, так и в настоящее время, вызывает нежелание бывшего короля открыть истинные размеры своего личного состояния королю и правительству. Именно это нежелание отчитываться перед официальными властями о своих личных сбережениях является причиной возникновения и циркуляции слухов о непомерном личном финансовом состоянии герцога Виндзор.

ЛИТЕРАТУРА

1. Donaldson F. Edward VIII. London: Weidenfeld and Nicolson, 1974. – 192 с.
2. Bradford S. King George VI. London: Weidenfeld and Nicolson, 1989. – 506 с.
3. Ziegler P. King Edward VIII: The official biography. New York: Alfred A. Knopf, 1991. – 552 с.
4. Bloch M. The Secret File of the Duke of Windsor. London: Bantam Press, 1988. – 384 с.
5. Bloch M. The Duke of Windsor's War. London: Weidenfeld and Nicolson, 1982. – 415 с.
6. Сайт/Интернет ресурс. – Режим доступа S. de Bruxelles «Letter reveals Duke of Windsor's exile bitterness» www/URL: <https://thetimes.co.uk/article/letter-reveals-duke-of-windsors-exile-bitterness-5s3dd8hr79z> (дата обращения 12.03.2021).
7. Сайт/Интернет ресурс. – Режим доступа S. Bates «Edward forced to stay in exile or risk income» www/URL: <https://theguardian.com/uk/2003/jan/30/freedomofinformation.monarchy1> (дата обращения 1.02.2021).
8. Сайт/Интернет ресурс. – Режим доступа A. Roberts «The bitter row that blighted the Queen Mother's fortune» www/URL: <https://telegraph.co.uk/comment/>

- personal-view/3576480/The-bitter-row-that-blighted-the-Queen-Mothers-fortune.html (дата обращения 11.01.2021).
9. Сайт/Интернет ресурс. – Режим доступа А.Д. Уилсон «Letter: The Duke of Windsor's keen financial instincts». [www/URL: https://independent.co.uk/voices/letter-duke-windsor-s-keen-financial-instincts-1306985.html](https://independent.co.uk/voices/letter-duke-windsor-s-keen-financial-instincts-1306985.html) (дата обращения 15.02.2021).
 10. Roberts A. (Ed. by A. Fraser) *The House of Windsor*. London: Cassell and Co, 2000. – 112 с.
 11. Wheeler-Bennett Sir J. *King George VI, His Life and Reign*. London: Macmillan., 1958. – 891 с.
 12. Gilbert M. (Ed.). *Winston S. Churchill, Companion Volume V, Part 3, The Coming of War: Documents 1936-1939*, London: Heinemann, 1982. – 1684 с.
 13. Сайт/Интернет ресурс. – Режим доступа D. Cannadine «Churchill and the British Monarchy». *Transactions of the Royal Historical Society*, 11, 249-272 [www/URL: http://jstor.org/stable/3679423](http://jstor.org/stable/3679423) (дата обращения 21.02.2021).
 14. Windsor The Duke of A King's Story. *The Memoirs of H.R.H. the Duke of Windsor K.G.* London: Cassell and Co, 1951. – 440 с.

© Томсетт (Советкина) Елена Юрьевна (elena.c.sovetkina@bath.edu).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Самарский Государственный социально-педагогический университет

СЛОВОПОРЯДОК В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Базарова Марина Юрьевна

Преподаватель, Бурятский государственный
университет, Бурятия, г. Улан-Удэ
bazarovamar@mail.ru

WORD ORDER IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

M. Bazarova

Summary: The article is devoted to the issue of teaching the word order of the Russian language as a foreign language. It deals with the problems of describing the Russian word order for educational purposes, when the communicative syntax is preferred, the main part of which is the theory of actual division. A word-order construction is also considered as a schematic generalization of a set of specific sentences that have the same characteristics.

Keywords: Russian as a foreign language, quality of education, word order, word order construction, actual division, communicative syntax.

Аннотация: Статья посвящена вопросу обучения словопорядку русского языка как иностранного. В ней рассматриваются проблемы описания русского словопорядка в учебных целях, когда предпочтителен коммуникативный синтаксис, главную часть которого составляет теория актуального членения. Рассматривается также словопорядковая конструкция как схематическое обобщение множества конкретных предложений, имеющих одинаковые признаки.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, качество образования, словопорядок, словопорядковая конструкция, актуальное членение, коммуникативный синтаксис.

Повышение **качества обучения** является требованием времени. Оно имеет общественную значимость, т.е. качественное обучение должно соответствовать определенным общественным запросам и личностным потребностям. Современная дидактика выработала новые научные взгляды на качество обучения. Качество фундаментального обучения определяется на основе принципиально новых подходов в области теории педагогики и частных методик. Оно открывает широкие перспективы для развития прикладных исследований, для практики преподавания. Сегодня качество обучения оценивается как сумма характеристик, параметров, показателей, обладающих определенной практической величиной [1].

Характеристики качества обучения выступают как необходимые признаки и должны иметь некоторый минимальный уровень. Предлагаются следующие **критерии качества** обучения русскому языку как иностранному (РКИ):

1. общественные (соответствие общественным запросам);
2. личностные (IQ, кругозор);
3. формальные (читает, переводит, пишет — репродуктивность речи);
4. коммуникативность (выход в живую речь, коммуникация);
5. профессиональные (готовность к профессиональной деятельности на русском языке);
6. развивающие (способен к самооценке, самоконтролю, самообучению);
7. “детализированные” (владеет тонкостями языка в

общении);

8. гибкость (использует язык / речь в разных стилях, формах, видах речи).

В свою очередь качество должно включаться в цели и задачи обучения. Правильно сформулированные цели отразятся на качестве обучения. Каждая цель стремится быть качественной. Совокупность критериев качества обучения отражает компоненты формулы “Качество обучения”. Таким образом, мы можем определить формулу качества обучения в следующем виде:

Формула качества обучения (ФКО) = цели + критерии + контроль.

У каждого метода свои цели и задачи, а критерии качества образования универсальны для всех методов. Учет всех компонентов определяет степень качества. Если все компоненты формулы достигаются, имеют положительный, приемлемый результат, то можно считать, что ФКО работает. В дальнейшем модернизация целей и задач обучения улучшит качество обучения РКИ [4].

Русский словопорядок входит в систему единиц, “отвечающих” за качество обучения, причем практически в каждую из его характеристик. Так, анализируя заявленные критерии, замечаем, что в методическую расшифровку критериев 3—8 с необходимостью входит такой показатель, как “гибкое владение русским порядком слов”, без которого эти критерии не могут быть реализованы. Но существующие стандарты, разработанные без учета качественных характеристик, мало обращают внимание на русский словопорядок.

Общение иностранцев на русском языке в учебно-профессиональной, обиходно-бытовой и социокультурной сферах возможно при достижении ими определенного уровня владения всеми видами речевой деятельности, что требует, в частности, целенаправленной и систематической работы над порядком слов. Считаем, что более пристальное внимание к рассмотрению русского порядка слов как проблемы в обучении РКИ отразится и на качестве владения русским языком, и на качестве обучения иностранных учащихся. Более детальное изучение русского порядка слов приведет к лучшему, четкому построению речевых высказываний учащимися. Язык, как и любой другой сложный механизм, можно изучать с двух позиций: как он устроен и действует и как им практически пользоваться. Несмотря на естественную связь, это разные подходы.

В современных исследованиях, описывающих проблемы порождения речи, утверждается, что сложный процесс речепорождения осуществляется благодаря одновременным действиям оперирования, грамматического оформления и графической реализации. Владение иноязычной речью, особенно репродуктивно-продуктивной, возможно при условии овладения нормами расположения слов в предложении-высказывании.

Если рассматривать русский порядок слов с функциональной точки зрения, то, в отличие от других языков, в русском языке исключительно важно актуальное членение, необходимое в разных ситуациях общения для адекватного восприятия информации носителем русского языка. Основной целью изучения русского языка иностранцами является усвоение его как орудия общения и выражения мысли. Это достигается последовательно коммуникативной организацией учебного процесса. Для изучения русского языка (флективного) важно главным образом развитие умственно-логических способностей. Коммуникативность, как и подчиненная ей функциональность, проявляется в таком членении языкового материала, которое имитирует применение языка в жизни. Эта имитация сводится к тому, что выделяемый объем должен быть достаточным для общения. На помощь методисту приходит синтаксическая основа подачи материала. Как средство общения язык находит свое материальное выражение в высказываниях. Только в высказываниях факт языка становится коммуникативным. Основной единицей, участвующей в организации высказывания или текста, является предложение. Предложение, отвечающее требованиям образцовости, смысловой, структурной и интонационной законченности, является также единицей обучения в процессе практического овладения языком. Она помогает органично объединить преподавание языка с обучением общению: ведь синтаксис — наиболее коммуникативный ярус языковой системы. Синтаксис позволяет показать все факты языка и в их отдельности, и в их функциональной

группировке. Особую важность следование нормам словопорядка приобретает при оформлении письменного текста на иностранном языке. Отдельным вопросам обучения иностранных студентов русскому словорасположению были посвящены работы А.Л. Горбачик, И.А. Кравчук, О.А. Крыловой, Л.М. Лариохиной, С.А. Хаврониной и др., однако как в практике преподавания данной темы, так и в ее лингводидактическом осмыслении остается много нерешенных вопросов.

Любое лингводидактическое описание предполагает, прежде всего, выбор лингвистической концепции, обладающей наибольшей объяснительной силой, и интерпретацию ее положений с позиций методики. Для описания русского словопорядка в учебных целях предпочтителен коммуникативный синтаксис, главную часть которого составляет теория актуального членения. Коммуникативно-синтаксическая теория изучает высказывание — единицу реального речевосприятия и речепорождения. Под высказыванием понимается «коммуникативная единица, обладающая интонационной характеристикой и словопорядком, связанная с ситуацией речи, определяющей его актуальное членение» [2].

Исследователи, изучая предложение-высказывание как соотносительную единицу языка и речи, говорят о наличии в нем целеустановки, в соответствии с которой предложение-высказывание членится на часть, называемую предмет речи — тему, и часть, содержащую собственно сообщение о теме — ремю. Норма для русского языка — препозиция темы и постпозиция ремы. Такая последовательность обеспечивает движение речи от исходного пункта к сообщаемому и определяет порядок расположения слов в предложении.

Одной из самых важных задач описания языка в целях преподавания является установление конечного списка единиц каждого языкового уровня, в том числе и коммуникативно-синтаксического, на котором прежде всего проявляется действие закономерностей словорасположения. В процессе порождения речи языковые единицы не создаются каждый раз заново, они используются как готовые знаки, существовавшие до данного акта речи. Формы организации высказываний с данным синтаксическим составом и с определенным порядком слов, очевидно, также не бесконечны. Они «обобщены и стандартизированы, регулярно воспроизводятся в речи и представляют собой существующие в системе языка модели, по которым из синтаксических компонентов предложения строятся как теоретический, так и практический интерес» [3].

Лингводидактическое изучение русского словопорядка предполагает выявление и описание основных словопорядковых единиц, которые могли бы использоваться и в качестве единиц обучения иностранных уча-

щихся порядку слов в русском языке. Такой единицей может быть словопорядковая конструкция, выделенная С.А. Хаврониной [5]. Словопорядковая конструкция — это схематическое обобщение множества конкретных предложений, имеющих одинаковые признаки, такие, как коммуникативная цель высказывания, количество членов предложения, их последовательность, интонационное оформление.

Порядок слов в русском предложении относится к числу таких языковых явлений, которые нуждаются в эксплицитном представлении, т.е. в объяснении и комментировании. Описание строения каждой словопорядковой конструкции, ее интонационного оформления и условий функционирования должно осуществляться в понятиях и терминах современной лингвистики. В организации работы над данной темой в аудитории иностранных студентов-филологов, будущих преподавателей русского языка или переводчиков, особую важность приобретают общедидактические принципы научности преподавания и сознательности усвоения. Принцип сознательности реализуется в целенаправленном активном восприятии учащимися изучаемых явлений, их осмыслении, творческой переработке, и вся отобранная информация, сообщаемая студентам, соответствует со-

временному уровню науки о языке.

Наше исследование посвящено организации обучения порядку слов, что продиктовано коммуникативными потребностями иностранных учащихся, так как детальное изучение порядка слов в предложении существенно расширяет возможности передачи речи, как в письменной, так и устной форме. Разработка данной темы способствует адекватному восприятию системы языка, ведет к ликвидации межъязыковой интерференции. Детальное изучение и описание порядка слов должны повлиять на повышение качества обучения за счет того, что образовательные стандарты будут фиксировать минимально необходимый объем содержания образования в данной области и зададут нижнюю допустимую границу подготовки, что станет гарантией достижения каждым учащимся необходимого уровня подготовки.

В современном образовании при развитии новых инновационных технологий ФКО должна помочь улучшить качество обучения в сфере РКИ. Также эта формула может быть взята на вооружение преподавателями других предметов. Внедрение ФКО в процесс обучения РКИ является новым шагом на пути разработки новых педагогических решений-инноваций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский Б.С. Философия образования. М., 1998.
2. Белошапкина В.А. Современный русский язык. Синтаксис. М., 1977.
3. Лариохина Н.М. Функции порядка слов в русском языке и методики работы над порядком слов // Методика преподавания русского языка иностранцам. М., 1967.
4. Никитченко А.В. Словопорядок как критерий качества обучения РКИ // Вестник Моск. Ун-та, сер. 20 Педагогическое образование. — М., 2009, №1.
5. Крылова О.А., Хавронина С.А. Порядок слов в русском языке. М., 1976.

© Базарова Марина Юрьевна (bazarovamar@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО АГРАРНОГО ВУЗА

Богданова Юлия Зуфаровна

*К.филол.н., доцент, Государственный аграрный
университет Северного Зауралья, Тюмень
bogdanowa2907@mail.ru*

FORMATION OF A CULTURE OF BUSINESS COMMUNICATION IN THE PROFESSIONAL SPHERE AMONG STUDENTS OF A NON- LINGUISTIC AGRICULTURAL UNIVERSITY

Yu. Bogdanova

Summary: The article is devoted to one of the most pressing problems in higher school pedagogy. The author conducted a monitoring of the formation of a business communication culture among students of a non-linguistic agricultural university. Based on the research, he developed and implemented in the pedagogical process of the university an adapted method of forming a culture of business communication in the professional sphere, which ultimately gave a positive result and showed effectiveness.

Keywords: monitoring, culture of business communication, specifics of business communication, problem situations.

Аннотация: Статья посвящена одной из актуальных проблем в педагогике высшей школы. Автор провел мониторинг сформированности культуры делового общения у студентов неязыкового аграрного вуза. На основе проведенного исследования им была разработана и внедрена в педагогический процесс вуза адаптированная методика формирования культуры делового общения в профессиональной сфере, которая в конечном итоге дала положительный результат и показала эффективность.

Ключевые слова: мониторинг, культура делового общения, специфика делового общения, проблемные ситуации.

В настоящее время сложились такие рыночные отношения в сфере труда, когда востребованность специалиста на рынке труда, его конкурентоспособность в значительной степени зависят от культуры делового общения, от знания приемов речевого воздействия, убеждения и т.д. [5].

Дисциплина «Культура речи и деловое общение» относится к циклу ФГОС Высшего профессионального образования. Наряду с другими дисциплинами гуманитарного цикла она является составной частью гуманитарной подготовки студентов и первым этапом их обучения культуре делового общения в профессиональной сфере. Современный специалист обязан уметь устанавливать деловые отношения, вести деловые переговоры, быть функционально грамотным в обращении с деловой документацией [9].

Формирование культуры делового общения, на наш взгляд, становится осознанной необходимостью для будущих специалистов, стремящихся достичь успеха в жизни с помощью профессиональных знаний и навыков [2-4].

В связи с этим данный вопрос приобретает актуальность и дает нам возможность провести мониторинг сформированности культуры делового общения у сту-

дентов неязыкового вуза. Данный процесс рассматривается нами как апробация нашего исследования в подготовке специалистов, востребованных на рынке труда, и способных составить конкуренцию при приеме на работу.

В качестве респондентов мы взяли студентов аграрного (неязыкового) вуза и провели мониторинг с помощью комплекса общеизвестных методов психолого-педагогического исследования (опрос, тестирование, наблюдение, эксперимент) [1].

Нами был разработан опросный лист, с помощью которого мы провели опрос среди студентов, на предмет знаний о культуре делового общения. В опросном листе респондентам предлагался вопрос «Можете ли вы?...» и 11 позиций, на которые обследуемые должны были дать утверждение («да, могу» или «нет, не могу»). Студенты отвечали на следующие позиции поставленного вопроса «Можете ли вы?...»:

- изъясняться правильным языком, соответствующим общепринятым языковым нормам;
- принимать во внимание сферы общения («студент-студент», «студент-преподаватель», студенческая научная конференция и т.д.);
- конкретно формулировать свои предложения, делая доступной для всех их конструктивность,

- новизну;
- изъясняться понятным, красочным языком;
- уметь выслушать оппонента;
- доказательно и четко выражать свои мысли;
- быть сдержанным в жестах;
- уважать мнение оппонента;
- удерживать внимание слушателя, не злоупотреблять паузами в речи;
- использовать эмоциональные средства воздействия;
- избегать однообразия в речи [8].

Результаты опроса студентов представлены в рис.1.

Анализ опроса показал, что 30% студентов положительно ответили на позиции № 1 и 8; – 25% опрошенных на позицию № 2; – 35% на позицию № 3; – 3% на позицию № 4; – 20% на позицию № 5; – 5% на позицию № 6; – 10% на позицию № 7; – 1% на позицию № 9; – 15% на позицию № 11. И, к сожалению, 100% респондентов отрицательно ответили на позицию № 10.

Опрос показал низкий уровень сформированности культуры делового общения у студентов, несмотря на то что дисциплина «Культура речи и деловое общение» является частью их профессиональной подготовки в вузе.

Метод опроса, как единичный метод, не может дать

достоверные результаты. Для достоверных результатов необходим комплекс методов психолого-педагогического исследования. В связи с этим мы провели тестирование, главной целью которого было *выявить у респондентов имеющиеся у них базовые знания о содержании культуры делового общения.*

Разработанные нами тестовые задания состояли из 45 вопросов, направленных на раскрытие содержания культуры делового общения. Результаты анализа тестовых заданий у студентов представлены в рис. 2.

Анализ результатов тестирования показал, что 13% студентов правильно ответили на позицию № 1; – 20% на позиции № 2 и 3; – 10% на позиции № 4, 7 и 10; – 30% на позиции № 5 и 8; – 5% на позицию № 6; – 7% на позицию № 9; – 25% на позицию № 11.

Таким образом, тестирование студентов на содержание культуры делового общения показало результат несколько лучше, но не настолько, чтобы повысить сформированность культуры делового общения студентов.

Получив и обработав результаты опроса и тестирования, мы сочли необходимым провести *наблюдения за студентами* в два этапа.

Целью *первого этапа* наблюдения было выявление

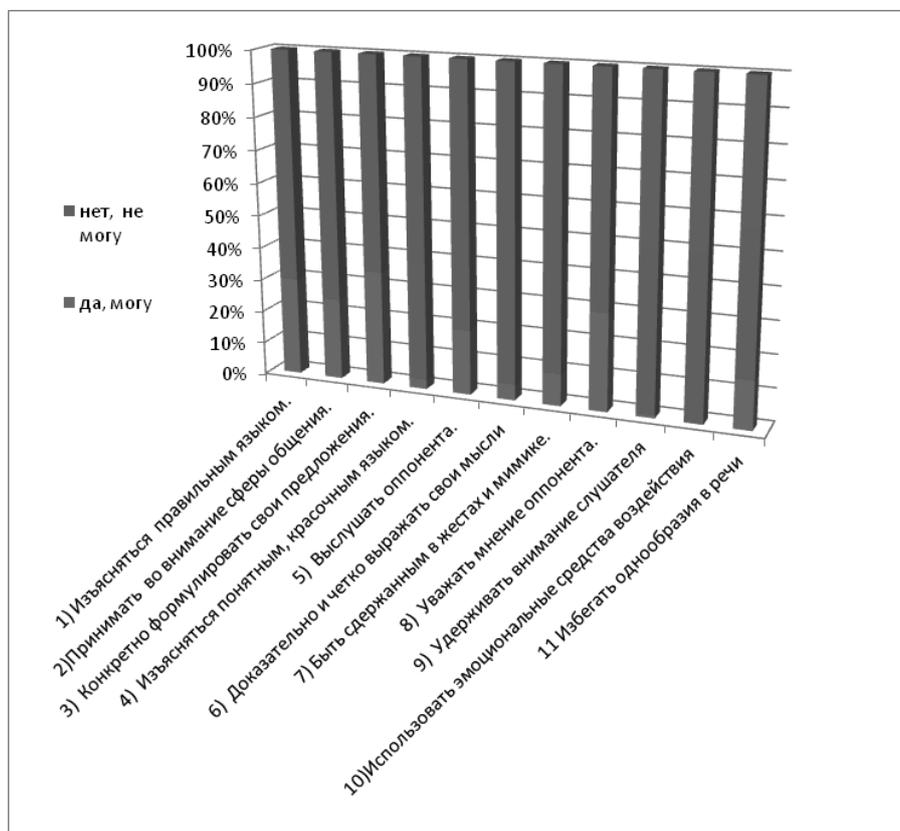


Рис. 1. Результаты опроса студентов на предмет знания культуры делового общения

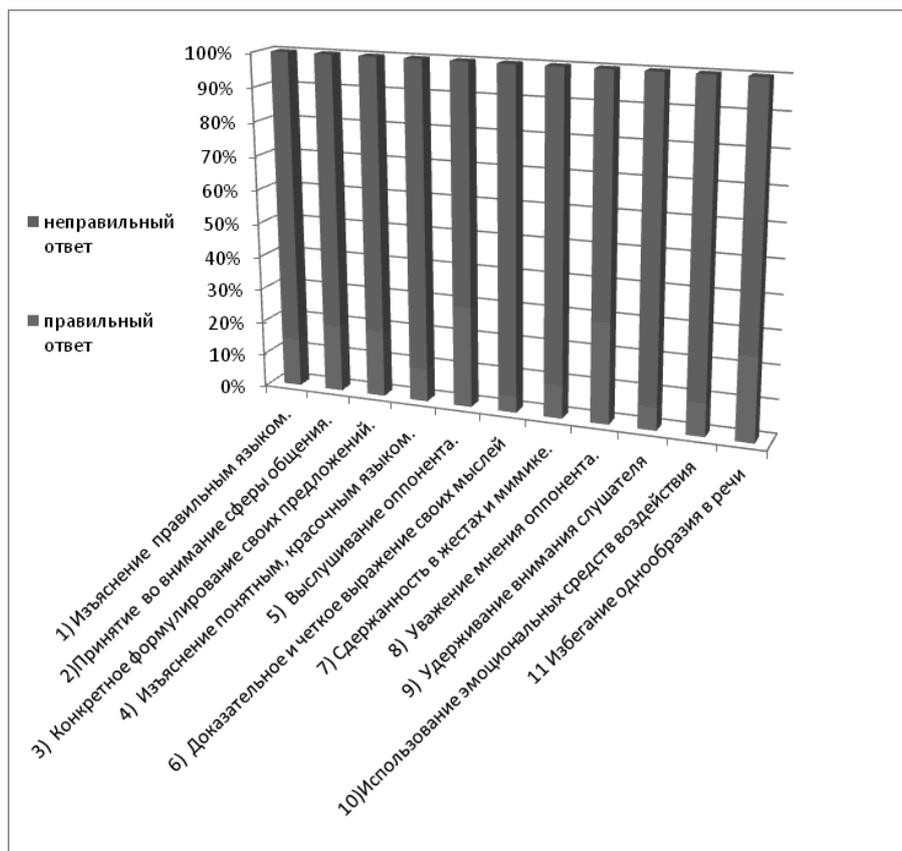


Рис. 2. Результаты тестирования студентов на предмет знания содержания культуры делового общения

у студентов *специфики делового общения* в учебной деятельности. Учитывались их ответы на занятиях, общение в микро группах при совместной подготовке к ответу, общение между студентами и преподавателями в процессе учебной деятельности. Нами проводился анализ следующих позиций специфики делового общения:

- *словарный запас* (яркость речи и способность человека внятно и красиво донести свои мысли, убедить в значимости своих идей);
- *состав речи* (разговаривать на чистом языке, уместно употреблять профессиональные термины);
- *грамотность* (фразы и предложения составлены с учетом стилистических и грамматических правил языка);
- *произношение и интонация* (важно не только, что говорит человек, но и как он говорит);
- *невербальные составляющие* (мимика, жесты, поза говорящего играют значимую роль в культуре делового общения) [8].

Результаты позиций специфики делового общения на первом этапе наблюдения мы отразили в рис. 3.

Результаты первого этапа наблюдения показали, что 30% студентов правильно применяют специфику № 1; - 15% специфику № 2; - 10% специфику № 3; - 7% специфи-

ку № 4; - 5% специфику № 5.

Целью *второго этапа* наблюдения было выявление у студентов *специфики делового общения в конкретно поставленных проблемных ситуациях*.

На втором этапе наблюдения мы разделили респондентов на 8 мини групп, где каждая мини группа получила, разработанные нами задания по культуре делового общения. Каждая мини группа была включена в разрешение всех проблемных ситуаций, т.к. происходил обмен ситуациями после их разрешения. Содержание проблемных ситуаций отражено в (табл.1).

Результаты специфики делового общения студентов на втором этапе наблюдения отражены в рис. 4.

Результаты второго этапа наблюдения показали, что 15% студентов правильно применяют специфику делового общения в ситуациях № 1, 6 и 8; - 25% ситуации № 2 и 4; - 20% в ситуации № 3; - 25% в ситуации № 4; - 10% в ситуации № 5; - 35% в ситуации № 7.

Таким образом, опрос, тестирование и наблюдение показали, что сформированность культуры делового общения у студентов находится на недостаточно высоком уровне. Им необходимы дополнительные теоретические знания и практические умения в данной области

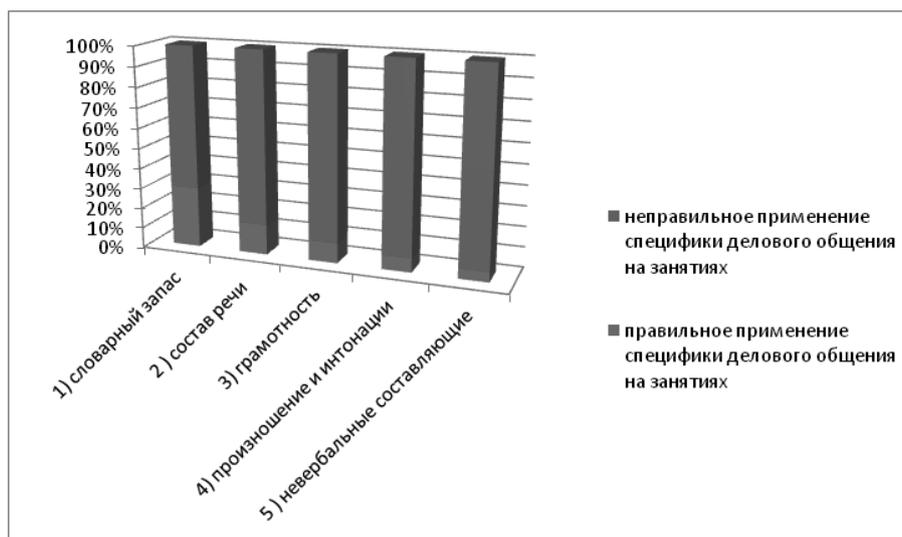


Рис. 3. Результаты позиций специфики делового общения студентов на первом этапе

Таблица 1.

Проблемные ситуации по культуре делового общения

Проблемная ситуация		Выход из проблемной ситуации
1	Поведение человека, делающего все вовремя (пунктуальность), является нормативным в культуре делового общения. Вы опоздали на занятие или не в срок выполнили работу. Как это отразится на вашей учебной деятельности? Как вы будете изъясняться с преподавателем, применив навыки культуры делового общения.	
2	Секреты (конфиденциальность) учреждения, корпорации необходимо хранить так же бережно, как тайны личного характера. Используя навыки культуры делового общения, объясните оппоненту, что вы не намерены раскрывать данный вопрос.	
3	Любезность, доброжелательность и приветливость также являются нормативными в культуре делового общения. Вас вывел из терпения ваш сокурсник. Как вы поступите, используя навыки культуры делового общения?	
4	Внимание к окружающим (думайте о других, а не только о себе). Используя навыки культуры делового общения, укажите на кого должно распространяться внимание и каким образом?	
5	Уважение к мнению других. Используя навыки культуры делового общения, постарайтесь понять, почему у вашего оппонента сложилась та или иная точка зрения? Опишите данный процесс.	
6	Прислушивайтесь к критике и советам. Вас подвергли критике. Используя навыки культуры делового общения, опишите ваши действия.	
7	Внешний облик (одевайтесь, как положено). Опишите, какой внешний вид должен быть у вас, чтобы вписаться в окружение работников вашего уровня или студенческой среды.	
8	Грамотность (говорите и пишите хорошим языком). Используя навыки культуры делового общения, попробуйте написать деловое письмо вашему сокурснику. В письме должно быть не менее 5-ти строк.	

деятельности. Формирование же культуры делового общения, на наш взгляд, поможет студенту овладеть мастерством в области профессиональной деятельности и тем самым составить востребованность и конкуренцию на рынке труда.

Однако следует отметить, что формирование культуры делового общения - процесс сложный и длительный. Анализ результатов исследования показал, что формирование культуры делового общения у студентов имеет свои специфические задачи, решение которых следует

разделить во времени. Это обусловило необходимость разработки и внедрения в педагогический процесс неязыкового вуза, адаптированной методики формирования культуры делового общения в профессиональной сфере.

На стадии эксперимента нами был разработан и точно внедрен в педагогический процесс спецкурс «Культура делового общения в профессиональной сфере», включающий в себя не только теоретический материал и практические занятия, но и тренинги и деловые

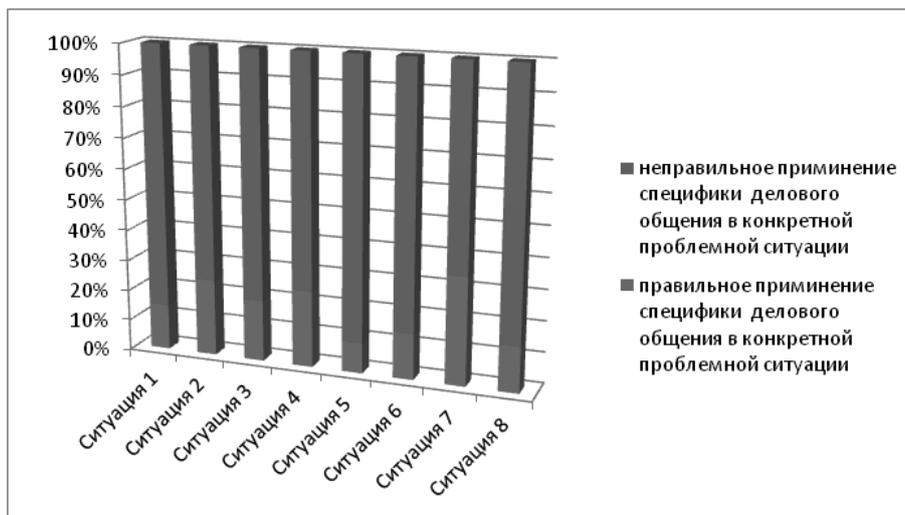


Рис. 4. Результаты специфики делового общения студентов на втором этапе наблюдения

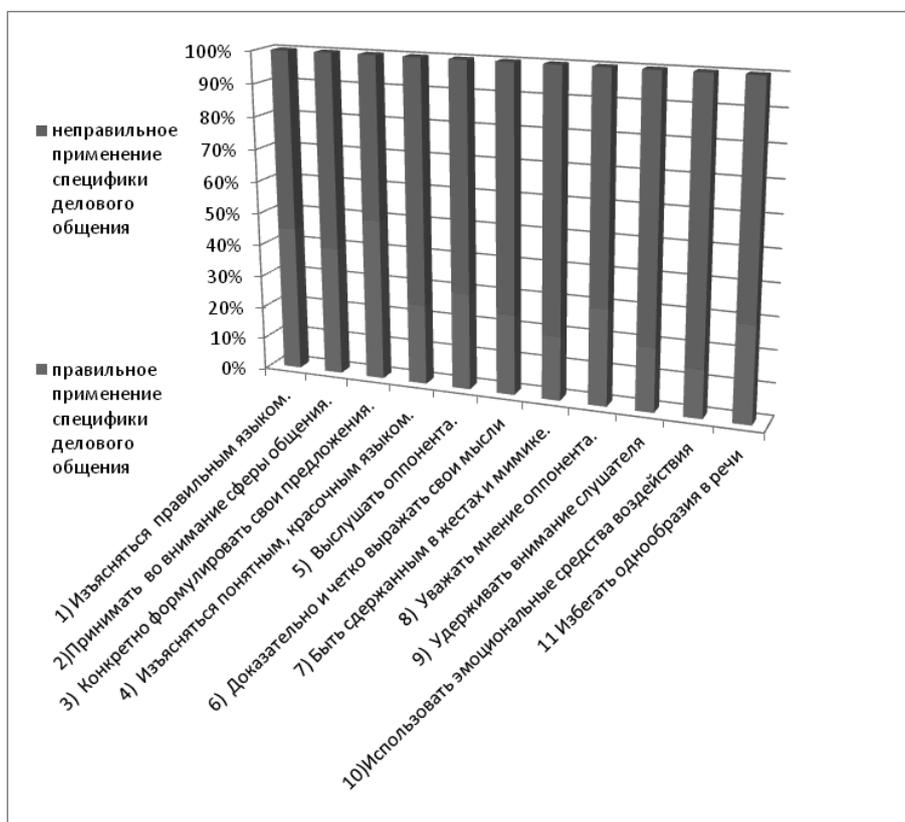


Рис. 5. Результаты контрольного «среза» студентов на предмет применения специфики делового общения

игры. По окончании данного эксперимента студенты снова прошли *опрос, тестирование и разрешение конкретных проблемных ситуаций*. Применив математический метод обработки результатов, мы получили контрольный «срез», результаты которого представлены в рис. 5.

Сравнение результатов опроса, тестирования и наблюдения дает возможность наблюдать положительную динамику в формировании культуры делового общения

у студентов неязыкового аграрного вуза [6, 7].

Таким образом, наше исследование показало, что студенты получили определенные знания и практические умения по культуре делового общения и успешно используют их в подготовке к профессиональной деятельности. Следовательно, разработанная и внедренная нами в педагогический процесс неязыкового вуза методика формирования культуры делового общения в профессиональной сфере показала свою эффективность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонова И.Н. Психология делового общения: Учебно-методическое пособие по курсу «Социальная психология». СПб., 2009. 150 с.
2. Богданова Ю.З. Инновационные методы преподавания русского языка и культуры речи в неязыковом вузе // Перспективы науки. 2019. № 3 (114). С. 68-71.
3. Богданова Ю.З. Об изменении традиций воспитательной работы в вузе // Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 6. С. 321-329.
4. Богданова Ю.З. Риторика как важная составляющая профессиональной подготовки студентов // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 413-414.
5. Игнатенко И.И. Формирование культуры иноязычного делового общения студентов в системе высшего гуманитарного образования: учеб. пособие. М.: Изд-во МПГУ, 2018. 200 с.
6. Касумова Г.А. Использование риторических технологий для формирования коммуникативной компетенции у студентов аграрного университета // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-3. С. 94-97.
7. Касумова Г.А., Моложавенко В.Л. Учебный диалог как коммуникативная составляющая речевой культуры // Инновации. Наука. Образование. 2020. № 12. С. 582-588.
8. Поскочнинова О.Г., Гриднева М.А. Культура речи и деловое общение: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2011. 95 с.
9. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) нового поколения от 18 ноября 2013 г. N 1245 с изменениями, внесенными приказом Минобрнауки РФ от 29 июня 2015 г. N 633.

© Богданова Юлия Зуфаровна (bogdanowa2907@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ВОЕННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Василенко Любовь Юрьевна

Доцент, Общевоинская ордена Жукова академия
Вооруженных Сил Российской Федерации (г. Москва)
bag87@mail.ru

FEATURES OF THE REPRESENTATION OF MILITARY TERMINOLOGY IN THE COURSE OF TEACHING GERMAN AT A MILITARY UNIVERSITY

L. Vasilenko

Summary: Modern processes of globalization require a revision of approaches to teaching a foreign language at all levels. In particular, it is necessary to take a fresh look at the representation of German military terminology in the course of teaching German as a foreign language in Russian military universities. This is the relevance of this work. The purpose of this study is to identify and summarize at the modern level the ideas of the representation of military terminology in the course of teaching German at a military university. A certain novelty of the research is associated with a combination of ideas of the classical approach to the study of language, foreign terms and innovative culturological views in the field of teaching foreign languages, taking into account the development of modern technology.

Keywords: teaching German; professional vocabulary; features of term representation; military terminology; military university; foreign language.

Аннотация: Современные процессы глобализации требуют пересмотра подходов к преподаванию иностранного языка на всех уровнях. В частности, необходимо по-новому взглянуть на репрезентацию немецкой военной терминологии в курсе преподавания немецкого языка как иностранного в российских военных высших учебных заведениях, что и составляет актуальность данной работы. Цель данного исследования – выявить и обобщить на современном уровне идеи репрезентации военной терминологии в ходе обучения немецкому языку в военном вузе. Определенная новизна исследования связана с сочетанием идей классического подхода к изучению языка, иностранных терминов и новаторских культурологических воззрений в области преподавания иностранных языков, с учетом развития современной техники.

Ключевые слова: обучение немецкому языку; профессиональная лексика; особенности репрезентации терминов; военная терминология; военный вуз; иностранный язык.

Для военной терминологии характерно стремительное расширение и обновление: это обусловлено тем, что на сегодняшний день военная сфера является одной из наиболее активных и быстро развивающихся областей человеческой деятельности, где постоянно разрабатываются новейшие военные технологии, создаются различные виды вооружения нового поколения, осуществляется модернизация уже существующего военного оружия, боевой техники и пр. [15]. В связи с этим крайне важно исследование специфики репрезентации военной терминологии в ходе изучения иностранного языка (в данном случае – немецкого). При этом особый интерес вызывает исследование репрезентации терминов в рамках обучения языку в военном вузе, поскольку специфика учебного процесса в военном вузе предполагает сочетание «военно-профессиональной подготовки и подготовки специалиста в соответствии с государственными стандартами высшего образования» [12, с. 40]. Т.е. основное отличие от традиционного «университетского образования» заключается в том, что в военном вузе обучение проходит одновременно с действительной военной службой. Так, в ходе обучения немецкому языку, кроме формирования определенных компетенций (учебно-познавательной,

коммуникативной и пр.), слушатели военного вуза получают и развивают знания и навыки, связанные с военной сферой, что, безусловно, следует учитывать при выборе методики обучения немецкому языку, в рамках которой осуществляется репрезентация военной терминологии.

На сегодняшний день при изучении иностранного языка в вузе активно используется так называемый лингвострановедческий подход. По мнению целого ряда ученых, данный подход позволяет подготовить высококвалифицированных специалистов с ориентацией на новейшее научное знание, открытых к восприятию современных научных достижений, профессиональному и межкультурному диалогу [7; 11; 18]. Лингвострановедческий подход на современном этапе очень важен: соответствующий термин, возникнув относительно недавно, в 1970-е гг., применительно к сфере преподавания русского языка как иностранного, был использован во многих научных исследованиях, развивающих страноведческую концепцию преподавания иностранного языка (Е.М. Верещагин, А.Д. Верисова, В.Г. Костомаров, Р.К. Миньяр-Белоручев, Л.Г. Морозкина, В.П. Фурманова, С. Földes, Н. Hammerly, Н. Herde, E. Hirsch, Н. Uhleman и др. [3]). Однако, на наш взгляд, использование данного под-

хода в рамках обучения слушателей немецкому языку в военном вузе будет более эффективным, если его совместить с рядом других современных подходов (коммуникативным, этимологическим, концептуальным и пр.). Все это позволит слушателям не только получить различные языковые знания и навыки, но и сформировать определенные представления о тех или иных объектах, явлениях военной сферы на базе изучаемой терминологии, а также выявить особенности ее репрезентации.

Прежде чем перейти к рассмотрению особенностей репрезентации военной терминологии в ходе обучения немецкому языку в военном вузе, следует отметить, что под терминами (терминологией) понимаются «слова или словосочетания, которые являются наименованиями каких-либо специализированных понятий, относящихся к сфере науки, техники, искусства, культуры или любой другой профессиональной сферы деятельности человека, знаниями в области которой обладает ограниченный круг людей» [1, с. 29-30]. Соответственно, военная терминология представляет собой формализованную систему военных терминов (слов, словосочетаний и т.д.), каждый из которых обладает строго очерченным значением с четко установленными рамками использования и научным обоснованием [6]. Репрезентация немецкой военной терминологии обусловлена наличием ряда переводоведческих проблем. В силу специфики немецкого языка около 80% всех немецких военных терминов являются сложными словами (словосложение, как известно, весьма характерно для немецкого языка, в области же военных терминов – это «один из основных способов образования слов в рамках данной лингвистической системы») [13, с. 177]. Следовательно, в рамках обучения немецкому языку весьма важно обращать особое внимание слушателей на соотнесение русских словосочетаний и немецких сложных лексем. В частности, следует учитывать, что многие немецкие военные термины переводятся на русский разъяснительными словосочетаниями:

- *Gepäckkraftwagen* – *грузовой автомобиль для личных вещей военнослужащих*;
- *Generalstabsoffizier* – *офицер службы генерального штаба (ФРГ)*;
- *Marinestreitkräfte* – *военно-морские силы; боевые силы (флота)*;
- *Hochseeflotte* – *океанский флот, флот открытого моря*;
- *Streitkräfte* – *вооруженные силы (государства)* [14].

Отдельный акцент в ходе обучения немецкому языку в военном вузе следует делать на представлении усеченных терминов – словосочетаний [5]. Речь идет о словах, несущих информацию о многофункциональных понятиях, охватывающих одновременно не один, а два и более совершенно разных объектов действительности. В данном случае в качестве обязательного элемента присутствует союз *und*:

- *Panzerbrand- und Leuchtspurgeschob* – *бронепойно-зажигательный трассирующий снаряд (пуля)*;
- *Stabs- und Versorgungskompanie* – *рота штабная и снабжения* [14].

Кроме того, следует выделять сокращенные военные термины, которые образовались из распространенных терминологических выражений:

- *U-Boot* – *подводная лодка*;
- *ABC (atomar, biologisch und chemisch)* – *противоядерный, противобиологический и противохимический; относящийся к оружию массового поражения*;
- *Az.o.V. (Aufschlagzünder ohne Verzögerung)* – *ударный взрыватель мгновенного действия* [14].

Заметим и то, что для терминологии, о которой идет речь, весьма характерно наличие «безэквивалентных терминов-реалий» [7, с. 19], обозначающих специфические военные понятия, отсутствующие в русской военной действительности:

- *Stammkommando* – *командование данного класса (кораблей)*;
- *Stammrolle* – *именной список личного состава* [14] (подобные лексемы переводятся, как правило, описательно).

В ходе обучения немецкому языку в военном вузе также весьма важно обращать внимание на этимологию (помогающую, в конечном итоге, «предсказывать» изменения, «вариации значения термина на современном этапе» [10, с. 139]), на взаимное влияние терминологии разных стран. Для правильного перевода, понимания устной или письменной речи в данном случае требуется знание профессиональной сферы, понимание контекста [9]. Таким образом, требуется соответствующая методика, многие элементы которой разработаны и могут быть уточнены, дополнены с позиций коммуникативного подхода (не исключающего грамматический и иные традиционные подходы к преподаванию немецкого языка), современных технических средств, используемых в процессе обучения [16]. В частности, этимологические процессы, внимание к которым необходимо при освоении немецких военных терминов, разумеется, могут быть освоены через специально подобранные интернет-материалы (впоследствии блиц-анализ этимологического характера при переводе будет осуществляться автоматически, этому поможет немалый объем этимологических статей, которые способен переработать автоматический слушатель с учетом возможностей Интернета).

С целью репрезентации военной терминологии на занятиях по немецкому языку в военном вузе могут быть сформированы видеоподборки, демонстрирующие настоящие и исторические немецкие военные реалии, что само по себе важно при изучении любого иностранного

языка, так как помогает «наглядно-эмоционально воспринять денотат» [8, с. 101], тем более важны подобные приемы при изучении военной терминологии, обладающей набором определенных характеристик. Эффективным приемом также может стать демонстрация видеоматериалов, показывающих российские военные реалии. В качестве примера использования этимологического подхода можно привести термин *Feldweibel* / Фельдфебель:

- *Feldweibel* (*m*), XVI в. – фельдфебель, фельдвель; ранее употреблялся в значении *Unteroffizier* (*m*) – сержант. Происходит от ранненововерхне-го. *feldweibel*. С XVI в. употреблялся в значении *Weibel – Gerichtsdienner* – т.е. судебный пристав, служащий на поле боя. Гласная *e* указывает на восточно-средне-немецкий вариант [17];
- *Фельдфебель* – в русской (до 1917) и некоторых иностранных армиях звание старшего из унтер-офицеров (кроме кавалерии), непосредственного помощника командира роты (батареи) по административным и хозяйственным вопросам и его заместителем в отсутствие офицеров [5]. Следовательно, такой человек мог считаться старшиной, прапорщиком. Этимологическое исследование показывает, что изначальное значение термина – *сержант*, позднее термин приобретает значение *старшина, прапорщик*.

Слушатели военных вузов, изучающие терминологию в курсе немецкого языка, должны осознавать, что, кроме собственно словарного перевода, возможен перевод с использованием справочников, монографий, документов, статей, консультаций со специалистами. В качестве переводческих приемов возможны грамматические и лексические трансформации, а также «лексико-семантические, лексико-грамматические трансформации» [4, с. 128]. Говоря об использовании целого комплекса подходов (среди которых: лингвострановедческий, коммуникативный, когнитивный и пр.) при обучении немецкому языку слушателей военных вузов, следует отметить, что ведущими задачами являются: отражение фоновых знаний (военно-профессиональных реалий (экзотизмов), коннотативной и фоновой лексики); невербальных языков повседневного поведения, наиболее ярко отражающих национальные особенности; формирование лингвострановедческой и коммуникативной компетенции слушателей и др. При этом рекомендуется не заострять чрезмерного внимания на изучении безэквивалентной лексики и прочих лингвокультурологических аспектов обучения слушателей немецкому языку. Для этого, как справедливо отмечают Н.А. Гуляева и О.Н. Проценко, целесообразно отводить не более 15-20 минут аудиторного времени [3].

Внедряя современные методики обучения немецкому языку, в рамках которых осуществляется репре-

зентация военной терминологии, следует достаточно скрупулезно подойти к выбору современных учебных и справочных пособий, в т.ч. словарей военной терминологии. Современные словари, как правило, отличаются разноплановым и достаточно широким материалом, полученным не только из других печатных источников, но и также из СМИ и Интернет-ресурсов. В качестве примера можно привести словарь Н.А. Гуляевой [2], где представлены устные военные команды и доклады, не всегда совпадающие в двух языках: немецком и русском. Также словарь отличается красочно оформленным языковым и иллюстративным материалом, который, вероятно, имеет потенциал языкового совершенствования в лингвострановедческом и культурологическом аспектах (особенно с учетом использования электронных интерактивных изданий, начинающих разрабатываться и распространяться в образовательной сфере [7, с. 19]). Приведем наиболее яркие примеры из словаря Н.А. Гуляевой:

- *Feuer und Flamme sein* – *загореться чем-нибудь, страстно желать чего-либо, но не «быть огнем и пламенем»;*
- *Großer Heinrich* – *Большой Генрих / Der blanke Hans* – *Сверкающий (Блестящий) Ганс – прозвища Северного моря;*
- *weiße Hunde* – *белые барашки на волнах во время приближения шторма, но не «белые собачки/собаки»;*
- *Vater Rhein* – *Батюшка Рейн (разг. название Рейна, по аналогии с выражением «Батюшка Байкал»);*
- *das nasse Dreieck* – *Мокрый треугольник (треугольник германских крепостей в Северном море: Cuxhaven, Wilhelmshaven, Helgoland, передовой пункт треугольника – о. Гельголанд);*
- *Hundstage* – *ужасная/невыносимая жара (у русскоязычных ассоциация с «африканской жарой» (простореч.)) и др. [2].*

Материал словаря Н.А. Гуляевой размещен в соответствующие разделы, снабжен переводом и практической транскрипцией на русском языке. В указанном словнике имеются пояснения к военным командам и докладам, не принятым в двух языках: немецком и русском. Есть раздел, специально посвященный эмоционально окрашенным выражениям. Например, в разделе команд в словаре имеются следующие:

- *Im halber Schritt, marsch!* – *Короче шаг! (но не «Вполшага, марш!»);*
- *Gewehr um den Hals!* – *Оружие на грудь! (но не «Оружие на шею!»);*
- *Augen links!* – *Равнение налево! (но не «Глаза налево!»);*
- *Dali, Dali!* – *Живее!* (В подражание итальянскому. Двойное повторение для ускорения действия) [2].

Таким образом, рассмотрев особенности репрезентации военной терминологии в ходе обучения немецкому

языку в военном вузе, приходим к выводу, что большое значение имеет выбор методик, в рамках которых осуществляется репрезентация военных терминов, а также учебного и наглядного материала, в т.ч. словарей военной терминологии. В частности, целесообразно использовать комплекс методик и подходов, среди которых: лингвострановедческий коммуникативный, этимологический и др., позволяющие слушателям военных вузов не только получить различные языковые знания и навыки, но и сформировать определенные представления об объектах, предметах, явлениях, связанных с военной

сферой. Что касается учебного и наглядного материала, военных словарей и справочников, то к их выбору следует подойти скрупулезно, поскольку от этого зависит качество получаемых языковых знаний и навыков. При этом следует учитывать, что большое количество современных словарей (учебных пособий) вмещает в себя достаточно обширную и разноплановую информацию по военной тематике. Все это, безусловно, способствует развитию более эффективных методик обучения немецкому языку в рамках изучения военной терминологии, ее репрезентации и развития в современных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение: учебное пособие для студентов вузов / С.В. Гринев-Гриневиц. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 304 с.
2. Гуляева Н.А. Немецко-русский карманный словарь устных военных команд и докладов = Deutsch-russisches Taschenbuch für Militärbefehle- und Meldungen: учеб. пособие. Новосибирск: НВВКУ, 2017. 134 с.
3. Гуляева Н.А. Элементы профессионального военного лингвострановедения на занятиях по иностранному языку в военном вузе / Н.А. Гуляева, О.Н. Проценко // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 4. С. 75-84.
4. Гусева А.И. Специфика репрезентации военной терминологии в переводе / А.И. Гусева // Культура народов Причерноморья. 2014. № 271. С. 127-130.
5. Дуброва Ю.Ю. Структурно-содержательная специфика многокомпонентных терминов: на материале военных документов: автореф. дис. ... канд. филолог. наук: 10.02.19 / Ю.Ю. Дуброва. М: Моск. гос. лингвист. ун-т, 2015. 22 с.
6. Кожанов Д.А. Новые подходы к определению сущности термина в когнитивно-дискурсивных исследованиях / Д. А. Кожанов // Мир науки, культуры, образования, 2008. № 5(12). С. 43-47.
7. Колесникова А.Ю. Особенности изучения военной терминологии по иностранному языку в военном вузе / А.Ю. Колесникова, С.Г. Торосян // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 524. С. 18-22.
8. Лату М.Н. Военная терминология в современном политическом дискурсе / М.Н. Лату // Политическая лингвистика. 2011. № 3. С. 98-104.
9. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. 4-е изд. / В.М. Лейчик. М.: «Либроком», 2009. 256 с.
10. Макурина И.Ю. Военный текст: стратегии обучения переводу / И.Ю. Макурина // LINGUA MOBILIS. 2015, № 1(52). С. 137-140.
11. Соколов С.В. Развитие и современное состояние немецкоязычной военной лексики: автореф. дис. ... канд. филолог. наук: 10.02.04 / С.В. Соколов. М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2013. 18 с.
12. Соловей Д.В. Особенности образовательной среды военного вуза / Д.В. Соловей, В.И. Спирина // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2019. № 2. С. 36-43.
13. Стрелковский Г.М. Теория и практика военного перевода: Немецкий язык / Г.М. Стрелковский. М.: «Воениздат», 1979. 272 с.
14. Цвиллинг М.Я. Немецко-русский военно-морской словарь / сост. М.Я. Цвиллинг, Ю.А. Яхонтов, Л.И. Искрицкая [и др.]; под общ. ред. канд. воен.-мор. наук доц. кап. 1 ранга А.И. Бледнева. М.: Воениздат, 1961. 456 с.
15. Kraft, I. Militärische Multinationalität / I. Kraft // Bundeswehr. Zentrum für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften. URL: <https://www.bundeswehr.de/de/organisation/weitere-bmvg-dienststellen/zentrum-militaergeschichte-sozialwissenschaften/zmsbw-forschung-kraft-militaerische-multinationalitaet-91130> (15.02.2021).
16. Kutz M. Deutsche Soldaten. Eine Kultur und Mentalitätsgeschichte / M. Kutz. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2006. 403 s.
17. Reeb H.-J. Lexikon Innere Führung: Sämtliche Aspekte der Inneren Führung im Überblick / H.-J. Reeb, P. Többicke. Regensburg. Walhalla u. Praetoria Verlag GmbH & Co. 2017. 149 s.
18. Slater A. Militärsprache: die Sprachpraxis der Bundeswehr und ihre geschichtliche Entwicklung / A. Slater; unter Mitwirkung von Arno Fischer. Freiburg im Breisgau: Rombach, 2015. 275 s.

© Василенко Любовь Юрьевна (bag87@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОДАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ КАК ПРЕДМЕТ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Гализина Елена Григорьевна

*К.п.н., доцент, Московский государственный институт
физической культуры, спорта и туризма
им. Ю.А. Сенкевича; Российский университет транспорта
(ПУТ МИИТ)
el.galizina@yandex.ru*

MODAL VERBS AS A SUBJECT OF TRAINING PROFESSIONAL-ORIENTED READING FOR STUDENTS OF NON- LANGUAGE SPECIALTIES

E. Galizina

Summary: The aim of the research is to consider and systematize English modal verbs in the process of teaching professionally oriented reading to students of non-linguistic specialties. The article analyzes educational standards, competence-based approach and methods of forming professionally oriented reading skills. The scientific novelty of the research lies in the selection and systematization of modal verbs for the needs of professionally oriented reading.

As a result, it was proved that the system of interconnections of English modal verbs can contribute to overcoming the difficulties associated with the passage of this section of grammar.

Keywords: professionally oriented reading, modal verbs, competence-based approach.

Аннотация: **Цель исследования** – рассмотреть и систематизировать английские модальные глаголы в процессе обучения профессионально-ориентированному чтению студентов неязыковых специальностей. В статье анализируются образовательные стандарты, компетентностный подход и методика формирования навыков профессионально ориентированного чтения. **Научная новизна** исследования заключается в отборе, систематизации модальных глаголов для нужд профессионально-ориентированного чтения.

В результате доказано, что система взаимосвязей английских модальных глаголов может стать вкладом в преодоление трудностей, связанных с прохождением данного раздела грамматики.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное чтение, модальные глаголы, компетентностный подход.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена недостаточностью системного описания значений модальных глаголов в грамматических справочниках английского языка и специальных пособиях. Следует отметить, что многочисленные описания значений каждого глагола в отдельности не позволяют создать правильной картины их функционирования в речи, оставляют без объяснения ряд частотных реальных случаев употребления, что приводит к ошибочным представлениям о значении этих глаголов и их роли в речи. У зарубежных и отечественных лингвистов существуют различные и многообразные определения категории модальных глаголов. Это объясняется тем, что исследователи базируются на разнородных критериях: психологических, логических и субъективных.

Целью данной статьи является рассмотрение модальных глаголов в процессе обучения профессионально-ориентированному чтению студентов неязыковых специальностей и применение, полученных в ходе теоретического рассмотрения результатов к практике преподавания английского языка. Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие

задачи: во-первых, исследовать модальные глаголы в рамках обучения профессионально-ориентированному чтению студентов неязыковых специальностей; во-вторых, отобрать и систематизировать модальные глаголы и организовать их презентацию; в-третьих, обосновать формирование навыков профессионально-ориентированного чтения у студентов неязыковых специальностей на примере модальных глаголов.

Для рассмотрения модальных глаголов, как предмета обучения профессионально-ориентированному чтению студентов неязыковых специальностей в статье применяются следующие **методы исследования:** компетентностный подход и методика обучения профессионально-ориентированному чтению.

Теоретической базой исследования послужили публикации как отечественных, так и зарубежных авторов: R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik [8], Е.И. Беляева [1] и др., в которых рассматривается категория модальности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что раскрываемая в статье методика формирования навыков профессионально-ориентированного

чтения (на примере модальных глаголов) может быть использована в образовательном процессе по английскому языку на неязыковых специальностях.

Основной задачей обучения иностранному языку в неязыковом вузе является профессиональная ориентация в изучении данной учебной дисциплины.

При обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей главное внимание следует уделять повышению эффективности обучения, в аспекте чтения литературы по специальности и устного высказывания на профессионально-ориентированные темы.

Чтение иноязычных текстов профессиональной тематики предусматривает знание определенного словарного запаса по специальности и ориентацию в грамматической структуре предложения, так как качество чтения зависит, главным образом, от знания грамматики.

А.А. Вербицкий, указывает на взаимосвязь профессиональной деятельности студентов с деятельностью педагога. Следовательно, преподаватель иностранного языка неязыкового вуза должен научить своих студентов использовать иностранный язык как инструмент своей профессиональной подготовки. Обучение иностранному языку должно исходить из принципа профессиональной направленности при подготовке всесторонне развитых специалистов. Содержание обучения этой учебной дисциплине, таким ее аспектам как грамматика, неразрывно связано с общим содержанием профессионального образования в высшем учебном заведении [2, с. 202].

В 21 веке общество столкнулась с проблемой отсутствия достаточного количества кадров, способных сразу после окончания вуза **компетентно** работать в новых условиях. Ситуация, когда специалист с высшим образованием имеет конечный объем знаний при отсутствии умения их использовать и пополнять, становится сдерживающим фактором развития производительных сил общества. Этим обусловлено обращение европейского, а вслед за ним и российского образования к **компетентностному подходу**. Согласно компетентностному подходу образовательные учреждения должны формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся [2, с. 104].

И.А. Зимняя называет пять причин ориентации на компетентностный подход в образовании: 1) тенденция интеграции и глобализации мировой экономики; 2) необходимость гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования, заданная Болонским процессом; 3) происходящая в последнее время смена образовательной парадигмы; 4) богатство понятийно-

го содержания термина «компетентностный подход»; 5) предписания органов управления образованием [4, с. 79]

Подготовка студентов неязыковых специальностей с умением общаться на английском языке непосредственно связана с модернизацией системы российского образования. На данном этапе оно проходит стадию реформирования – меняются требования к результатам обучения, совершенствуются программы обучения, перенимается опыт зарубежных высших учебных заведений, налаживается совместная работа российских и иностранных учебных заведений. В настоящее время проводится разработка и принятие новых учебных программ по языку в соответствии с государственным образовательным стандартом высшего образования в компетентностном формате, уточняются определения и классификации компетенций, а также их содержание, которое соответствует задачам обучения общению специалистов на английском языке [7].

В соответствии с федеральным государственным стандартом высшего образования разработана рабочая учебная программа дисциплины «Иностранным язык в профессиональной деятельности» (Бакалавр), где четко отражены следующие цели и задачи учебной дисциплины:

- цель учебной дисциплины заключается в приобретении студентами знаний иностранного языка соотнесенное с общими целями ООП ВПО, с последующим применением его на практике в научно-исследовательской и профессиональной деятельности;
- задачи учебной дисциплины:
- формирование представлений о нормах изучаемого языка в традиционной общелитературной области, сфере официально-делового общения, в профессиональной сфере;
- развитие умений иностранного языка в межличностном общении и профессиональной деятельности
- овладение навыками, навыками разговорной речи на иностранном языке, ведения дискуссии, полемики, диалога; навыками аннотирования, реферирования профессионально-ориентированного перевода [7].

На первый план выходит компетентностно-ориентированное образование, следовательно, российские стратегические документы в области подготовки специалистов с высшим образованием направлены на формирование системы универсальных знаний, умений, навыков и ключевых компетенций, определяющих современное качество образования. Что касается предмета «Иностранный язык», то в соответствии с новыми образовательными стандартами, также выдвигаются

новые требования по формированию общекультурных и профессиональных компетенций. Процесс освоения учебной дисциплины направлен на формирование у обучающихся следующих общекультурных компетенций:

- способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;
- способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия;
- способность к самоорганизации и самообразованию [7].

Практическая реализация компетентного подхода может осуществляться с учетом педагогических особенностей по формированию лексико-грамматических навыков профессионально-ориентированного чтения.

Профессионально-ориентированное чтение – это сложная речевая деятельность, обусловленная профессиональными возможностями и потребностями, представляющими собой специфическую форму активного вербального письменного общения-диалога, основными целями которого являются оперативная ориентация и поиск, прием, присвоение и последующее целевое применение накопленного человеческого опыта в профессиональных областях знаний [5, с.143].

Для методики обучения профессионально-ориентированному чтению очень важно, чтобы неувоенная речевая операция формировалась в процессе речевого действия, чтения и повторялась в нем, направляемая сознательной целью столько раз, пока она не станет условием, способом сложного речевого действия [6, с. 106].

Контекст обучения профессионально-ориентированному чтению означает неконтактное общение читателя с автором, осуществляемое через текст, содержащий мысли автора. В данной цепочке: автор – текст – читатель, задача читателя сводится к извлечению из текста авторской мысли, информации. Все сгустки такой информации, заключенные в тексте, передаются исключительно средствами языка – в первую очередь лексическими и грамматическими единицами.

В данной статье предлагается рассмотреть модальные глаголы при обучении чтению профессионально-ориентированных текстов.

Поскольку профессионально-ориентированные тексты изобилуют употреблением модальных глаголов разного вида, была предпринята попытка создать модель обучения чтению на примере этих глаголов.

Интерес представляют исследования, основываю-

щиеся на принципе грамматического анализа «от значения к форме» и «от формы к значению», опираясь на которые выдвинута идея активной и пассивной грамматики. Для изучаемой проблемы методически значимым является исследование функциональной грамматики, где рассматривается выполнение языковыми единицами разнообразных функций, имеющих потенциальный и целевой аспекты. Потенциальный аспект предполагает способность некоторой единицы реализовывать цели. При отборе и систематизации грамматических средств английского предложения необходимо учитывать этот потенциальный аспект. Целевой аспект предусматривает реализацию указанной способности в речевом высказывании – в тексте. Отличия одного аспекта от другого состоят в том, что функциональный потенциал единицы заключен в систему языка, а реальная функция в речи [1, с.25]

Были исследованы английские профессионально-ориентированные тексты с их модальной структурой. Известно, что тексты профессиональной направленности содержат категорию модальности, которая выражена, прежде всего, модальными глаголами.

Модальные глаголы – широкоупотребительная группа слов, выражающих в английском языке отношение автора к содержанию высказывания. Синтаксической особенностью их является то, что они входят в состав сказуемого предложения и потому их вводный характер не сразу очевиден. Иными словами, общая формула высказывания, включающего модальный элемент $M(N - V)$ в случае модальных глаголов принимает вид $N - M - V$, где V всегда инфинитив. В рамках данного описания самая примечательная особенность модальных глаголов – способность каждого из них быть соотношенными с обеими указанными ситуациями при сохранении единства своего индивидуального значения.

К данной группе модальных глаголов по традиции относятся как собственно модальные глаголы *can/could, may/might, must, shall, should, ought, will/would*, так и эквиваленты *to be to* и *to have to* при их употреблении в положении между подлежащим и инфинитивом. Общепринято относить две первые группы глаголов - *can/could, may/might* – к глаголам, выражающим возможность-вероятность события, а глаголы *must, shall, should, ought* и их эквиваленты *to be to* и *to have to* рассматривать как глаголы долженствования. При этом последняя пара *will/would* остается за рамками классификации.

Этот ряд составлен на основе сформулированного основного смысла всех употреблений каждого глагола, который сохраняется во всех контекстах. Этот основной смысл каждого глагола по сравнению со смыслами остальных глаголов формулируется таким образом, как если бы автор пытался обосновать свое отношение к $N -$

V. При такой формулировке значения модальных глаголов могут быть записаны следующим образом.

Автор считает N – V необходимым и объясняет почему:

must – потому что по его мнению альтернатива исключена;

to have to – потому что к этому вынуждают обстоятельства;

to be to – потому что N – V запрограммировано;

shall – потому, что N – V зависит от посторонней воли.

Автор считает N – V желательным и объясняет почему:

ought – потому, что в пользу этого существуют общепринятые доводы;

should – потому, что таково личное мнение автора и его эмоции.

Автор считает N – V допустимым и объясняет почему:

may – потому что существует возможность альтернативного развития событий;

might – потому, что среди возможных альтернатив N – V не исключено.

Автор считает N – V реально осуществимым и объясняет почему:

can – потому что для этого есть необходимые условия и нет препятствий;

could – потому, что для этого есть необходимые условия, если нет никаких препятствий.

Автор считает N – V естественным и объясняет почему:

will – потому, что в поведении субъекта наблюдается активное стремление к N – V;

would – потому, что такова наблюдавшаяся в прошлом или ожидаемая тенденция развития событий.

Такая интерпретация индивидуальных значений модальных глаголов в основном не вступает в противоречие с их традиционным описанием в большинстве грамматик.

Наблюдение над употреблением модальных глаголов в профессионально-ориентированных текстах свидетельствует о том, что их роль не исчерпывается их использованием и модальные глаголы служат сигналом авторской позиции для оценки степени достоверности N – V.

Из вышеизложенного хотелось бы подчеркнуть ряд важнейших для преподавателя моментов, вытекающих из предложенной системы рассмотрения модальных глаголов.

1. Все модальные глаголы, как выразители отношения автора к высказыванию, однозначны, и значение каждого не зависит ни от контекста в целом, ни от содержания того предложения, в котором этот глагол употреблен.

2. Употребление того или иного глагола в конкретном случае, как правило, определяется не содержанием высказывания, а замыслом автора, который становится понятным из широкого контекста. Исключение составляют высказывания типа предложений, которые не нуждаются в более широком контексте. Это нужно брать во внимание при составлении упражнений (в частности, на заполнение пропусков модальными глаголами). Для того чтобы выбор того или иного глагола был однозначным, предложение должно включать элемент обоснования автором своей позиции. В противном случае выполнение упражнения становится произвольным.

3. Основным значением рассмотренных глаголов является значение модальности. Использование некоторых из них для образования грамматических форм времени и наклонения не исключает сохранения этими глаголами своего основного смысла. Употребление же модальных глаголов в профессионально-ориентированном тексте свидетельствует о том, что использование данных глаголов как чисто модальных является более частотным.

4. В практике преподавания целесообразнее уделять основное внимание лексическому значению этих глаголов и рассматривать будущее время и сослагательное наклонение как частный случай реализации значения этих модальных глаголов.

5. Правило согласования времен действует в отношении модальных глаголов весьма ограниченно. Глаголы must, may, can, will используются достаточно регулярно для выражения авторского отношения к событиям прошлым или в контексте, который по правилам требует их замены формами прошедшего времени. Замена must на had to практически почти не наблюдается. Эти два глагола функционируют каждый со своим значением [3, с. 145].

Приведем несколько примеров:

1. Since the sun and the moon manifestly influenced the earth, astrological doctrine held that the planets must affect human life too, but in more subtle ways. Поскольку Солнце и Луна явно влияют на Землю, астрологическая доктрина утверждала, что планеты несомненно влияют и на жизнь людей, хотя и менее явным образом.
2. It is hard to believe that the ancient people should have known that it is possible to win energy from heavy metals and how to do so. Трудно поверить, что в древности люди могли знать о возможности получения энергии из тяжелых металлов и о том, как это сделать.
3. People would close their eyes to new realities. Людям свойственно закрывать глаза на то новое, что

возникает в действительности.

4. Research does not become possible until the thing that is to be investigated has actually been found. Научное исследование становится возможным только после того, как то, что предстоит исследовать, действительно найдено.
5. Here one can find rock vitrifications of a kind that ought only to be possible through the melting of stones at extremely high temperatures. Здесь можно найти такие стекловидные образования, которые по всей видимости, можно получить в результате плавления породы при очень высокой температуре.

Заключение

Таким образом, мы пришли к следующим выводам. При обучении профессионально-ориентированному

чтению студентов неязыковых специальностей (на примере модальных глаголов) важно, чтобы обучаемые видели за набором отдельных слов, каковым им прежде всего представляется воспринимаемое предложение, определенную грамматическую взаимосвязь этих слов. Имеются все основания для изучения категории модальности профессионально-ориентированных текстов, а система взаимосвязей английских модальных глаголов может стать вкладом в преодоление трудностей, связанных с прохождением данного раздела грамматики.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в более подробном изучении категории модальности. Следует обратить внимание при формировании навыков профессионально-ориентированного чтения у студентов неязыковых специальностей на модальные конструкции, модальные слова, модальные фразы и модальные частицы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Е.И. Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках. Воронеж.: Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. 179 с.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
3. Гализина Е.Г. Лингводидактические особенности формирования навыков профессионально-ориентированного чтения на английском языке (грамматический аспект): дисс. ... к. пед. н. Воронеж, 1998. 159 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: ИЦПКПС. 2004. 202 с.
5. Серова Т.С. Профессионально-ориентированное чтение как компонент профессиональной деятельности и его основные функции // Виды речевой деятельности в системе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Пермь. 1986. С. 143-146.
6. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения иноязычному чтению в вузе. Свердловск: Уральский университет, 1988. 232 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) нового поколения. [Электронный ресурс]: <http://www.edu.abitur|act.82|idex/php>. (дата обращения 10.03.2021).
8. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J.A Comprehansive Grammar of the English Language. Longman, 1985. 224 p.

© Гализина Елена Григорьевна (el.galizina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Гараев Марсель Имамутдинович

*К.п.н., старший преподаватель, ФГКОУ ВО «Казанский
юридический институт МВД России»
m_garaev83@mail.ru*

GENERAL CHARACTERISTIC AND SOME FEATURES OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHICAL COMPETENCE IN UNIVERSITY STUDENTS

M. Garaev

Summary: The analysis of some modern approaches to the study of the formation and development of professional and ethical competence of students of higher educational institutions of various profiles. The functional structure of professional ethics is considered as a characteristic of this ethics in the context of the analysis of the cofunctional blocks of professional ethics functions and key terms that characterize these functions. It is shown that, despite some difference in professional and ethical competence for university education of specialists of various profiles, the functional structure of professional ethics is quite general. Some of the specificity of the formation and development of professional and ethical competence in these students is associated with the peculiarities of the determinants of the system of professional moral norms in their future labor activity.

Keywords: professional and ethical competence, components, functions of professional ethics, university students, legal ethics, bioethics, deontology.

Аннотация: Проведен анализ некоторых современных подходов к исследованию формирования и развития профессионально-этической компетентности студентов высших учебных заведений различного профиля. Рассмотрена функциональная структура профессиональной этики как характеристика этой этики в контексте анализа кофункциональных блоков функций профессиональной этики и ключевых терминов, характеризующих эти функции. Показано, что, несмотря на некоторое различие профессионально-этической компетентности для вузовского обучения специалистов различного профиля, функциональная структура профессиональной этики носит достаточно общий характер. Некоторая специфика формирования и развития профессионально-этической компетентности у этих студентов, связана с особенностями детерминант системы профессиональных моральных норм в их будущей трудовой деятельности.

Ключевые слова: профессионально-этическая компетентность, компоненты, функции профессиональной этики, студенты вузов, юридическая этика, биоэтика, деонтология.

Анализируя понятие «профессиональная этика», исходят из того, что профессиональная этика является наукой о профессиональной морали, а профессиональная мораль рассматривается в виде совокупности идеалов и ценностей, идей о должном, этических принципов и норм поведения, которые а) отражают сущность профессии; б) обеспечивают отношения между людьми в процессе профессиональной деятельности [1].

При изучении формирования и развития профессионально-этической компетентности студентов высших учебных заведений следует исходить из того, что обеспечение качества такой подготовки предусматривает осознание будущими специалистами различного профиля профессионального долга и соблюдения нормативных морально-этических принципов поведения (профессионально-этической компетентности).

В связи с этим, формирование и развитие профессионально-этической компетентности, актуальное для студентов различных учебных заведений, должно осно-

вываться на следующих компонентах:

- а) усвоении будущими специалистами этических знаний;
- б) овладении соответствующими умениями, навыками;
- в) осознании морально-этических ценностей, норм морали и этики;
- г) сложившихся чертах характера и направленности личности;
- д) приобретенном практическом опыте [2].

Для характеристики профессиональной этики значительный интерес представляет изучение ее этических функций, в силу мультивариативности определяющих их факторов, которые отражают сущность, содержание и направленность профессии.

На основании характеристик этики профессиональных коммуникаций для специалистов по связям с общественностью [1] и профессиональной этики юриста [3] мы проанализировали возможную функциональную

структуру профессиональной этики (Таблица 1). При этом близкие по своей направленности функции профессиональной этики мы объединили в кофункциональные блоки, а сущность самих функций профессиональной этики определяли в виде совокупности ключевых слов, присущих для характеристики каждой из функций. Такой подход, с нашей точки зрения, лучше позволяет отразить целесообразность построения системы кофункциональных блоков при общей характеристике функциональной структуры профессиональной этики.

Как следует из таблицы 1, функциональная структура профессиональной этики включает в себя 8 кофункциональных блоков (19 функций профессиональной этики), различающихся по совокупности ключевых слов, но зачастую имея одни и те же или близкие по смыслу ключевые слова (ключевые термины), рассматриваемые нами как системообразующие термины в данном контексте.

Помимо общей характеристики, с нашей точки зрения, целесообразно остановиться и на некоторых спе-

цифических особенностях формирования и развития профессионально-этической компетентности у студентов высших учебных заведений различного профиля. Относительная специфика процесса формирования и развития профессионально-этической компетентности у студентов вузов может проявляться при анализе особенностей специфических вариантов обучения, реализации и детерминант профессиональных моральных норм в их будущей трудовой деятельности.

Юридическая этика рассматривается как достаточно специфический вариант профессиональной морали, ориентированный на анализ морали юридической сферы трудовой деятельности.

К специфике трудовой деятельности юристов относятся:

1. подробную регламентацию их деятельности законом;
2. гласность, контроль деятельности юристов общественной ответственностью;

Таблица 1.

Функциональная структура профессиональной этики

Наименование кофункционального блока	Наименование функции профессиональной этики	Ключевые слова (термины), характеризующие функцию
Социально- социализирующий	Социальная	Условия, функционирование специалиста, профессиональная сфера, общество
	Социализирующая	Профессионал, приобщение общество, система ценностей и морали,
Информационно- координационно- рационализирующий	Информационная	Специалист, приобщение, система профессиональных ценностей, профессиональная мораль
	Координирующая	Профессиональная деятельность, сотрудничество
	Рационализирующая	Специалист, цели, методы, средства, принятие решений
Превентивно- прогностический	Превентивная	Профессионал, организация, общество, вред
	Прогностическая	Прогноз, сотрудник, коллектив, действия, поведение
	Разрешения противоречий	Профессиональная деятельность, устранение противоречий
Организационно-управляющий	Организационная	Сотрудник, партнер, трудовая деятельность
	Управляющая	Сотрудник, партнер, профессиональная задача управление
Регуляторно- оценочно-регламентирующий	Регулятивная	Специалист, профессия, регулирование поведения
	Оценочная	Специалист, моральные нормы, цели, задачи, средства, поведение, намерение, действие,
	Регламентирующая	Профессиональная деятельность, выбор, цели, методы, средства
Коммуникативно- воспитательный	Коммуникативная	Сотрудник, клиент, общение
	Воспитательная	Специалист, профессионал, клиент, социальное окружение клиента, воспитание
Мотивационно - воспроизводственный	Мотивационная (ценностно-ориентирующая)	Мотив деятельности, профессионал, социум,
	Воспроизводственная	Подобное действие, подобная ситуация, воспроизведение
Стабилизационно-модифицирующий	Стабилизирующая	Профессиональные отношения, уровни, стабилизация
	Оптимизирующая	Статус профессии, эффективность профессиональной деятельности

3. особую правовую ответственность за свои действия и решения вне сферы профессиональной деятельности;
4. мультивариативность (мультиспецифичность) юридической этики: этика сотрудников органов внутренних дел (следователи и т.д.) (Кодекс профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации), адвокатская этика (Кодекс профессиональной этики адвоката), прокурорская этика (Кодекс этики прокурорского работника Российской Федерации, судейская этика (Кодекс судейской этики), профессиональная этика нотариуса (Профессиональный кодекс нотариусов Российской Федерации), профессиональная этика таможенника (Кодекс этики и служебного поведения должностных лиц таможенных органов Российской Федерации) [3].

У студентов юридических высших учебных заведений вуза в процессе освоения основ этического регулирования профессиональной юридической деятельности формируется самостоятельная этико-правовая позиция на духовно-нравственной основе их личности, а также – психологические мировоззренческие и социально-психологические жизненно-практические установки [4].

Особенностью получения высшего образования таможенников является тот факт, что специалистов, работающих в таможенной сфере, готовит не только ведомственный вуз Федеральной таможенной службы – Российская таможенная академия и ее филиалы, но и вневедомственные высшие учебные заведения различного профиля. Это вузы экономического профиля – Московский гуманитарно-экономический университет, Таганрогский институт управления и экономики, и некоторые другие вузы, например, Казанский кооперативный институт Российского университета кооперации и др. В высшем учебном заведении, обучающем будущих таможенников, для развития у студентов-будущих таможенников нравственных качеств в процессе их профессиональной подготовки обеспечивают следующие оптимальные условия:

- а) операциональные, позволяющие осваивать оперирование с объектами с применением применяя при этом определенных (профессиональных) умений;
- б) информационные;
- в) социальные;
- г) мотивационные, развивающие потребностно-мотивационную сферу студентов, с позиций индивидуальных особенностей личности в профессиональном аспекте;
- д) методические, включающие наличие адекватной воспитательно-профессиональной среды, влияющей посредством использования традиционного, институционального, рефлексивного механизмов,

обеспечивающих организацию процесса развития профессионально-нравственных качеств [5].

К компонентам профессионально-этической компетенции курсанта военного вуза относят ценностно-мотивационный (формирование мировоззренческих, политических, патриотических и правовых ценностных установок), когнитивный (обучение когнитивным процессам, профессионально-этические знания, понимание, применение, анализ, синтез и т.д.), деятельностный (освоение культуры профессиональной речи и профессионального общения, эстетики внешнего облика и т.д.) и личностный, реализуемый через эстетическую и этическую сферу нравственного воспитания [6].

Функциональное развитие профессиональной компетентности педагога, с точки зрения А.А. Печеркиной с соавторами, имеет определенную этапность, что мы рассматриваем как проявление некоторой специфики данного процесса. В частности, функциональное развитие профессиональной компетентности на начальных стадиях профессионального становления педагога (формирование) имеет относительную автономность, а на стадии самостоятельного выполнения профессиональной трудовой деятельности (становление) компетентность имеет тенденцию объединения с профессионально важными качествами. При этом основными характеристиками профессиональной компетентности становятся обученность, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт и профессионализм [7].

Профессиональная компетентность специалиста с высшим медицинским образованием предполагает осуществление трудовой деятельности в соответствии с этическими нормами и элементарными правилами поведения врача. Эти правила студенты медицинских высших учебных заведений изучают при освоении таких дисциплин как этика, биоэтика, деонтология. К основным из этих правил относят: честность и добросовестность в исполнении трудовых обязанностей, недопустимость извлечения личных материальных выгод и рекламирования из корыстных соображений лекарственных средств и медицинских материалов [8]. Появление биоэтики, как современной формы традиционной профессиональной биомедицинской этики, увязывают с технологизацией современной медицины и с проблемой обеспечения сохранения биосоциальной жизни человеческого рода, а также – ответственности за действия человека при взаимодействии с окружающей средой [9]. Как одну из важнейших характеристик профессионально – этической компетентности фармацевтов мы видим в реализации принципов биоэтики в профессиональном обучении и практической деятельности фармацевтов, предложенных О.М. Терновой [10], которая отводит особую роль системе непрерывного образования в решении глобальных проблем социально-нравственного развития

фармации.

Таким образом, формирование и развитие профессионально-этической компетентности студентов высших учебных заведений предусматривает осознание будущими специалистами различного профиля профессионального долга и соблюдения нормативных морально-этических принципов поведения (профессионально-этической компетентности). Несмотря на некоторое

различие профессионально-этической компетентности для вузовского обучения специалистов различного профиля, функциональная структура профессиональной этики носит достаточно общий характер. Однако существует и некоторая специфика формирования и развития профессионально-этической компетентности у этих студентов, проявляющаяся в особенностях детерминант системы профессиональных моральных норм в их будущей трудовой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Скворцова В.Н. Профессиональная этика. Учебное пособие. Томск: Изд-во ТПУ, 2006. – 180 с.
2. Дудікова Л.В. Професійно-етична компетентність майбутніх лікарів як предмет сучасних вітчизняних досліджень. Науковий огляд: міжнар. наук. журн. Київ: ТК Меганом, 2017. – №9(41). С.58-70.
3. Корнакова С.В. Основы этики. Профессиональная этика юриста: учебник. — Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2012. – 308 с.
4. Анисина С.С. Концептуально-методологические основы преподавания профессиональной этики юриста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 20. С. 796-800. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54423.htm>.
5. Грязнова Е.Д. Формирование нравственно-этических ценностей у будущих государственных служащих (таможенников) как основы высококачественной профессиональной деятельности // Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. Т.19, №2. С. 55-58.
6. Маленков А.О. Теоретическая модель формирования профессионально-этической компетентности курсантов военного вуза // Лучшая научная статья 2017. Сборник статей XIII Международного научно-практического конкурса: в 2 ч. 2017. Пенза Издательство: «Наука и Просвещение». С.118-121.
7. Печеркина А.А., Сыманюк Э.Э., Умникова Е.Л. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика: монография. Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: 2011. – 233 с.
8. Новиков В.Е. Этические аспекты реализации практической составляющей в медицинском образовании // Смоленский медицинский альманах. 2018. №3. С.8-13.
9. Поттер В.Р. Биоэтика: мост в будущее. Киев: Держава, 2002. 216 с.
10. Тернова О.М. Науково-методичне обґрунтування впровадження принципів біоетики в професійне навчання та практичну діяльність провізорів і фармацевтів: автореф. дис. канд. фармацев. наук. – Нац. мед. акад. післядиплом. освіти ім. П.Л. Шупика. К., 2010. – 22 с.

© Гараев Марсель Имамудинович (m_garaev83@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОНИТОРИНГ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЕ

MONITORING THE USE OF MODERN TEACHING TECHNOLOGIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES AT SCHOOL

**S. Garbuzov
A. Matsko
L. Chernysheva
N. Satosova**

Summary: The article is devoted to one of the most urgent problems in the pedagogy and psychology of physical culture. The authors monitored the use of modern teaching technologies by the physical education teacher. Based on the research, they developed and implemented in the pedagogical process of the school a method of using modern teaching technologies, which ultimately gave a positive result in the activities of the physical education teacher.

Keywords: monitoring, modern training technologies, physical culture, pedagogical process.

Гарбузов Сергей Петрович

*К.п.н., доцент, Армавирский государственный педагогический университет
Garbuzov.sergey2017@yandex.ru*

Мацко Андрей Иванович

*К.п.н., доцент, Армавирский государственный педагогический университет
andrmaz@mail.ru*

Чернышева Лариса Георгиевна

*К.п.н., доцент, Армавирский государственный педагогический университет
tschern@yandex.ru*

Сатосова Наталья Леонидовна

*К.б.н., доцент, Армавирский государственный педагогический университет
natalis74@yandex.ru*

Аннотация: Статья посвящена одной из актуальных проблем в педагогике и психологии физической культуры. Авторы провели мониторинг использования учителем физической культуры современных технологий обучения. На основе проведенного исследования ими была разработана и внедрена в педагогический процесс школы методика использования современных технологий обучения, которая в конечном итоге дала положительный результат в деятельности учителя физической культуры.

Ключевые слова: мониторинг, современные технологии обучения, физическая культура, педагогический процесс.

В настоящее время приоритетной целью школьного образования, становится развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои знания. [5]. Вместо традиционной передачи суммы знаний идет *развитие личности школьников на основе способов деятельности* [5].

Физическая культура, являясь первоначальным звеном укрепления и сохранения здоровья подрастающего поколения способна, на наш взгляд (при правильном использовании современных технологий обучения на уроках физической культуры), сформировать у школьников необходимые навыки и умения. И естественно, что во всем этом большую роль играет учитель физической культуры. Учитель физической культуры – профессия особенная. Избрав её, педагог становится в ответе за здоровье детей, их физическое, психическое, нравственное и социальное развитие [2].

Мониторинг использования современных технологий обучения на уроках физической культуры в школе рассматривается нами как апробация нашего исследо-

вания в решении задач физической культуры в педагогическом процессе школы.

Для проведения мониторинга нами был использован комплекс общеизвестных методов психолого-педагогического исследования (рис. 1) [1]:



Рис. 1. Методы психолого-педагогического исследования

В качестве респондентов, для сравнения результатов исследования, мы взяли по 15 человек учителей предметников и учителей физической культуры.

Нами был разработан опросник из 15 вопросов, с помощью которого мы провели опрос среди учителей физической культуры в целом, и в учителей-предметников в частности, на предмет применения в их работе современных технологий обучения.

В процессе опроса обследуемые должны были дать следующие ответы: («да, применяю часто», «нет, не считаю обходимым», «знаю, но применяю частично (элементы технологий)», «знаю, но применяю редко»).

В опроснике респондентам предлагались следующие современные технологии обучения:

- технология модульного обучения;
- проектная технология обучения;
- технология «Круглый стол» (дискуссии, дебаты);
- технология «кейс-метод»;
- технология самообучения; - игровые технологии;
- ИКТ – технологии; - технологии критического мышления;
- технологии проблемного обучения;
- технология «Мозговой штурм» (брейнсторм, мозговая атака);
- технология «мастер класс»;
- технология «Case-study» (анализ конкретных ситуаций);
- эвристические и исследовательские технологии обучения;
- технологии дифференцированного обучения;
- здоровьесберегающие технологии обучения [4].

Результаты опроса учителей-предметников пред-

ставлены в рис. 2.

Анализ опроса показал, что 75% учителей-предметников часто используют в своей работе технологию № 3; 100% - технологии № 5, 6 и 9; 25% - технологии № 7 и 9; 15% - технологию № 11; 65% - технологию № 12; 15% - технологию № 15.

25% учителей не считают обходимым использовать технологию № 3; 75% технологии № 7 и 9; 85% - технологию № 11; 65% - технологию № 12.

10% учителей знают, но применяют частично технологию № 12; 15% - технологию № 15.

100% учителей знают, но применяют редко технологии № 1, 2, 4, 8, 13 и 14; 70% - технологию № 15.

Таким образом, опрос учителей-предметников показал, что не все учителя применяют на уроках современные технологии обучения, а некоторые из них имеют общее представление о современных методах обучения, что на наш взгляд, противоречит профессиональным стандартам и ФГОС основного общего образования.

Если говорить о применении современных техноло-

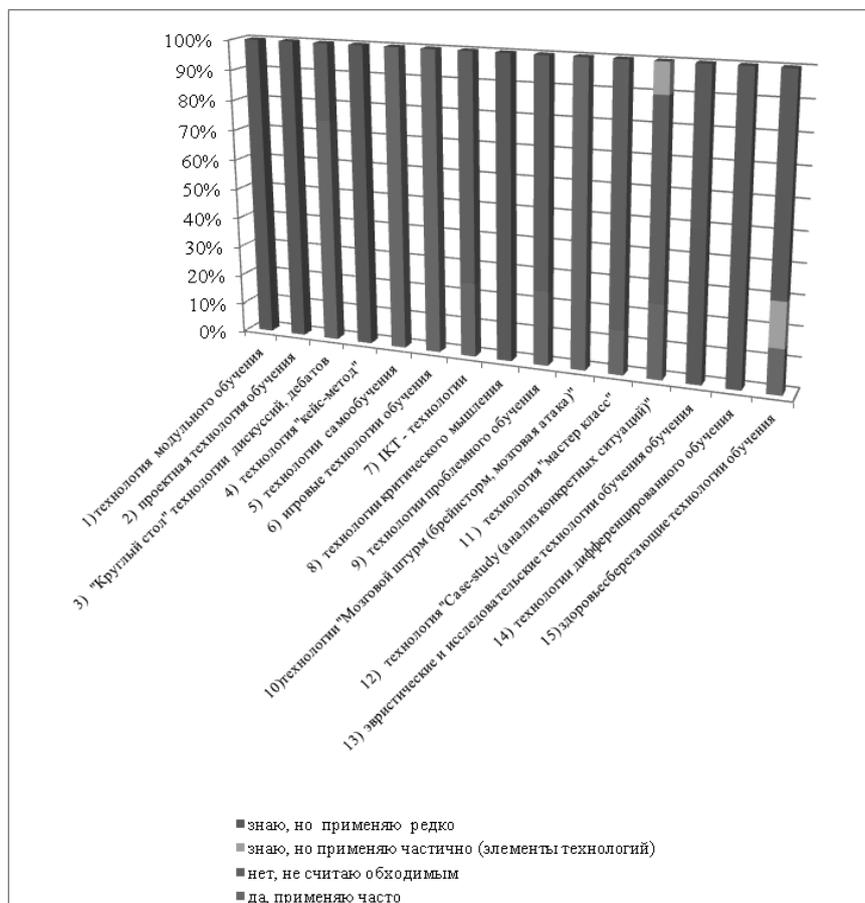


Рис. 2. Результаты опроса учителей на предмет применения современных технологий обучения

гий обучения учителями физической культуры, то здесь вырисовывается совершенно другая картина. На уроках физической культуры очень слабо используются современные технологии обучения. Обследуемые объясняют это тем, что специфика самого предмета не предусматривает применения данных технологий. Однако этот вопрос спорный, и на него мы имеем собственный взгляд.

Мы согласны с мнением Прокофьевой М.А., что современный учитель, в том числе и учитель физической культуры, должен мыслить нестандартно, креативно и использовать весь имеющийся у него арсенал технологий обучения для формирования мотивации у школь-

ников заниматься физической культурой, сохранять и укреплять здоровье, развивать физические качества, память, мышление и др. [3].

Результаты опроса учителей физической культуры представлены в рис. 3.

Анализ опроса показал, что 100% учителей физической культуры применяют часто технологии № 5 и 6; 25% – технологию № 7; 15% - технологию № 10; 30% - технологию № 12; 10% - технологию № 15.

100% респондентов не считают обходимым исполь-

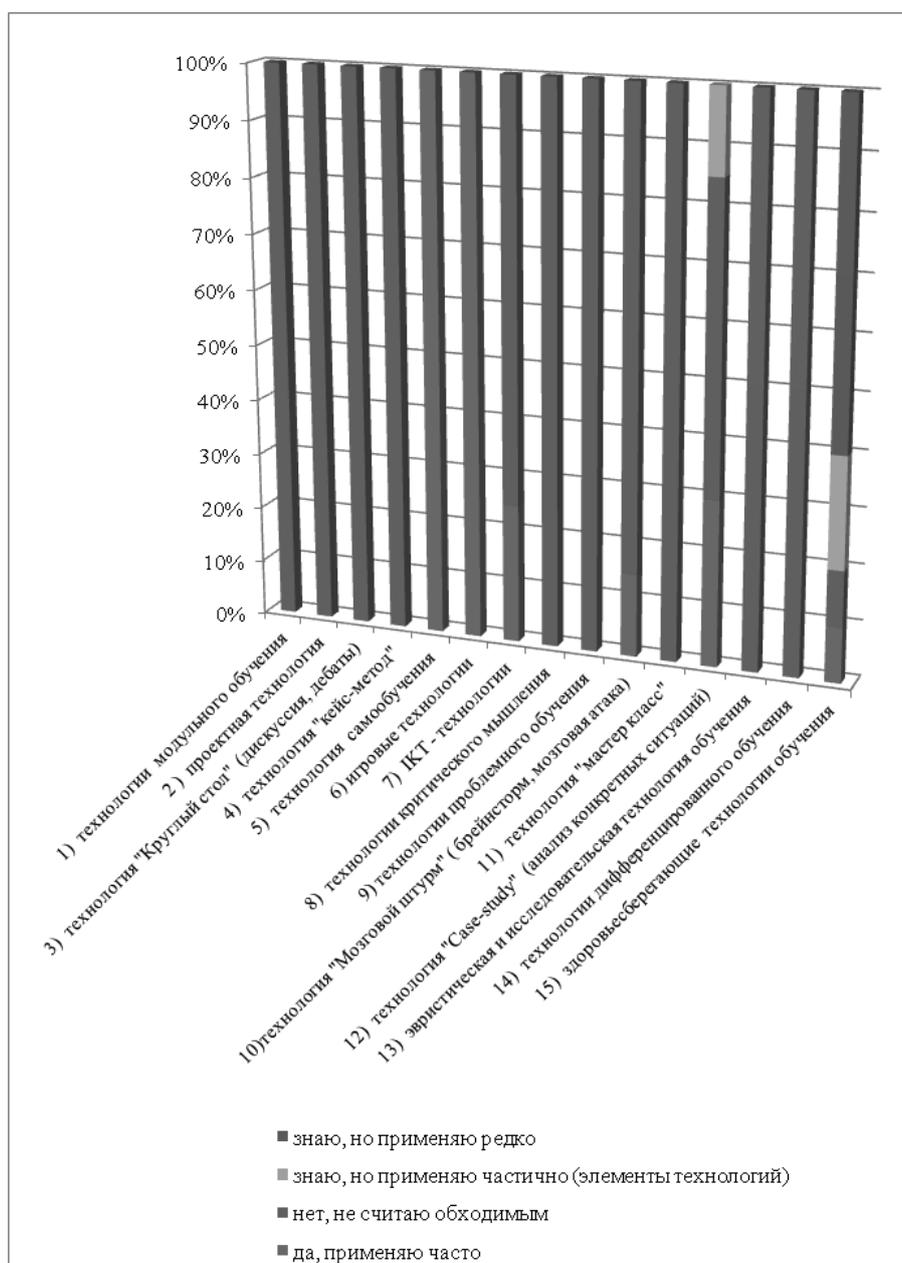


Рис. 3. Результаты опроса учителей физической культуры на предмет применения современных технологий обучения

зовать следующие технологии обучения: 1, 2, 3, 4, 8, 9, 11, 13, 14; 75% - технологию № 7; 85% - технологию № 10; 55% - технологию № 12, 10% - технологию № 15.

15% респондентов, знают, но применяют частично технологию № 12; 20% - технологию № 15.

60% респондентов знают, но применяют редко технологию № 15.

В процессе беседы с учителями физической культуры мы выяснили, что 60% респондентов не имеют представления о содержании вышеуказанных технологий обучения. Наше исследование показало, что учитель физической культуры зачастую отказывается принимать новое, креативное, нестандартное и в основном работает по шаблону, который зачастую не дает положительных результатов в решении задач физической культуры.

Мы понимаем, что метод опроса не всегда дает достоверные результаты, в связи с этим мы провели тестирование, главной целью которого было выявить у респондентов знания о содержании современных технологий обучения. Разработанные нами тестовые задания состояли из 30 вопросов, направленных на раскрытие сущности и содержания представленных выше технологий обучения.

Результаты анализа тестовых заданий у учителей-предметников представлены в рис. 4.

Анализ результатов показывает, что больше 50% учителей-предметников правильно смогли ответить на вопросы, которые были для них затруднительными при ответах в процессе опроса.

Тестирование же учителей физической культуры показало следующие результаты (рис. 5).

Анализ результатов показывает, что только 45% учителей физической культуры правильно смогли ответить на поставленные вопросы.

Таким образом, анализ результатов тестовых заданий учителей-предметников показал, что они в большинстве случаев правильно ответили на поставленные вопросы и определили содержание современных технологий обучения. Результаты анализа тестовых заданий учителей физической культуры оказались гораздо ниже.

Получив и обработав результаты опроса и тестирования, мы сочли необходимым провести наблюдение непосредственно за деятельностью учителя физической культуры на уроке, т.к. у данной группы респондентов результаты несколько ниже, чем у учителей-предметни-

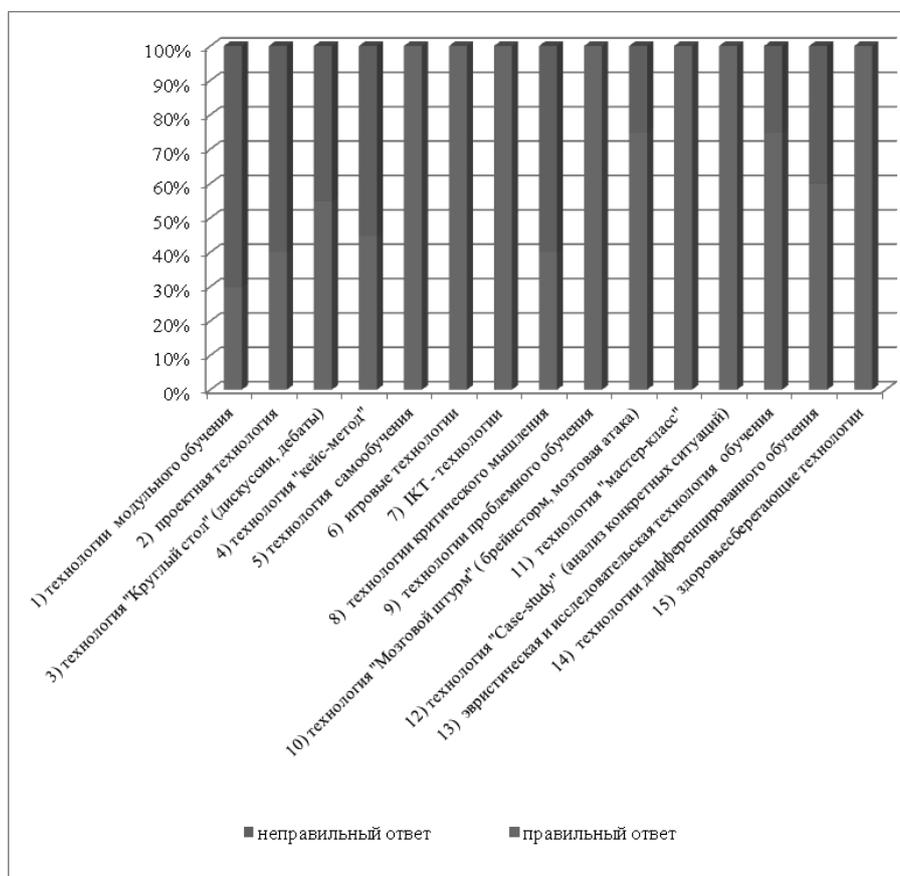


Рис. 4. Результаты тестирования учителей-предметников на предмет знаний современных технологий обучения

ков. Мы попытались выяснить, какие именно современные технологии обучения или их элементы учитель применяет на уроке.

Наблюдение показало, что учитель физической культуры, слабо использует современные технологии обучения или их элементы на уроке. Ему необходима дополнительная информация по их использованию в профессиональной деятельности. Использование же современных технологий обучения в педагогическом процессе школы, на наш взгляд, поможет учителю физической культуры овладеть педагогическим мастерством, а это в свою очередь позволит сформировать устойчивую мотивацию у школьников на физическую культуру, со-

хранение и укрепление здоровья и т.д. Однако, следует отметить, что для этого необходима целенаправленная работа по изучению и внедрению в педагогический процесс школы современных технологий обучения на уроках физической культуры.

Использование современных технологий обучения в педагогическом процессе школы в целом, и на уроках физической культуры в частности (как части педагогического процесса школы), – процесс сложный и длительный. Анализ результатов исследования показал, что использование современных технологий обучения на уроках физической культуры имеет свои специфические задачи, решение которых следует разделить во време-

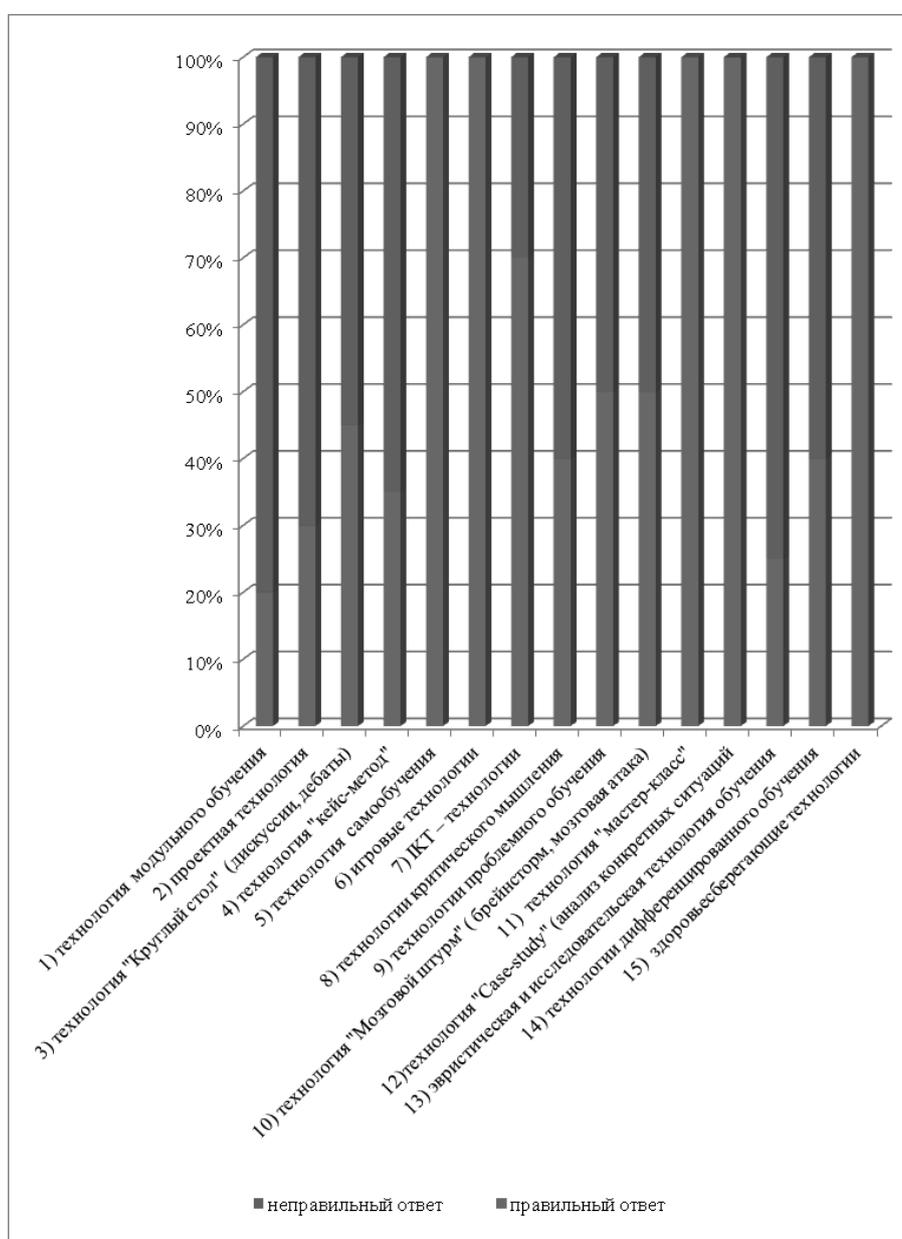


Рис. 5. Результаты тестирования учителей физической культуры на предмет знаний современных технологий обучения

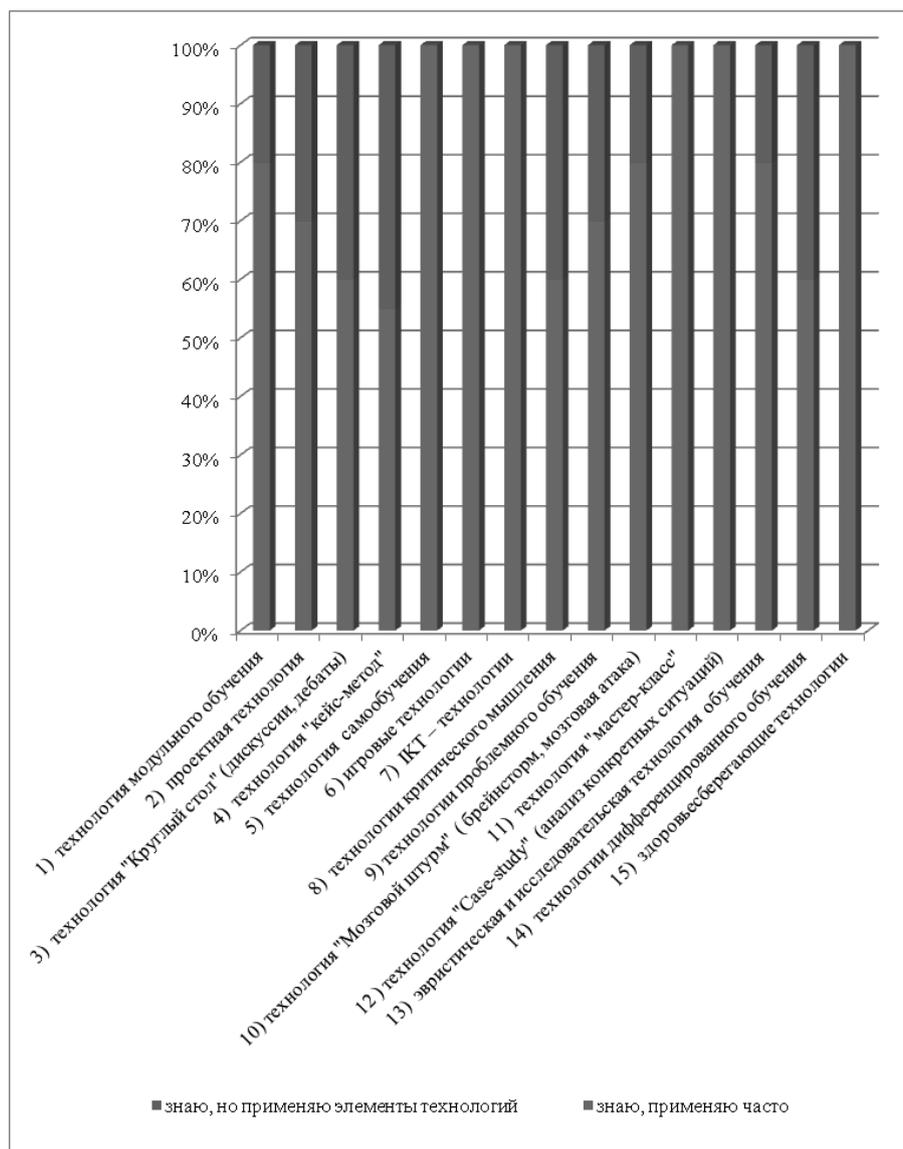


Рис. 6. Результаты контрольного «среза» учителей физической культуры на предмет применения современных технологий обучения

ни. Это обусловило необходимость разработки и внедрения в педагогический процесс школы, адаптированной методики использования современных технологий обучения на уроках физической культуры.

Нами были разработаны и внедрены в педагогический процесс школы методические рекомендации и программа научно-методического семинара по использованию современных технологий обучения на уроках физической культуры. Данные мероприятия были предназначены для корректировки действия учителя и учеников в данном процессе. Обучение учителей (теоретическое и практическое) проводилось в течение месяца. По окончании обучения учителя с уверенностью начали внедрять весь комплекс технологий обучения или их элементов на уроках физической культуры.

По окончании данного эксперимента нами был сде-

лан контрольный «срез». Результаты контрольного «среза» представлены в рис. 6.

Сравнение результатов дает возможность наблюдать положительную динамику в использовании современных технологий обучения на уроках физической культуры. 60% респондентов показали положительный результат в контрольном «срезе».

Таким образом, наше исследование показало, что учителя физической культуры получили определенные знания и практические умения по использованию современных технологий обучения на уроках физической культуры и успешно использовали их в профессиональной деятельности. Следовательно, разработанная и внедренная нами в педагогический процесс школы методика использования современных технологий обучения показала свою эффективность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барчуков И.С., Нестеров А.А. Физическая культура и спорт: методология, теория, практика. М.: Academia, 2009. 528 с.
2. Неверкович С.Д., Аронова Т.В., Баймурзин А.Р. Педагогика физической культуры и спорта. М.: Academia, 2010. 336 с.
3. Прокофьева М.А. Психолого-педагогическое и валеологическое сопровождение образовательного процесса в вузе / Монография. Алматы, 2017. 184 с.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: Учебное пособие. М.: Народное образование, 2005. 200 с.
5. ФГОС основного общего образования (5-9 классы). Приказ Министерства образования и науки России от 17.12.2010 N 1897.

© Гарбузов Сергей Петрович (Garbuzow.sergey2017@yandex.ru), Мацко Андрей Иванович (andrmaz@mail.ru),
Чернышева Лариса Георгиевна (tschern@yandex.ru), Сатосова Наталья Леонидовна (natalis74@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Армавирский государственный педагогический университет

АНАЛИТИКО-ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Губанова Наталья Николаевна

заместитель директора по учебно-воспитательной
работе, МБОУ Киселевского ГО «Средняя
общеобразовательная школа № 30», Кемеровская
область-Кузбасс, г. Киселевск
gubanovann@bk.ru

ANALYTICAL AND EVALUATION ACTIVITY OF THE TEACHER AS A PHENOMENON OF MODERN EDUCATION

N. Gubanova

Summary: The article is devoted to the phenomenon of analytical and evaluative activity of a teacher. The article identifies the requirements of normative and legislative acts of the Russian Federation in the field of education for the analytical and evaluation activities of pedagogical workers. Special attention is paid to the definition of the functions and components of the analytical and evaluation activity of the teacher. As a research task, the authors tried to assess the degree of teachers' understanding of the role of analytical and evaluation activities in improving the quality of education, to determine the level of readiness of teachers to develop analytical and evaluation activities. The article formulates the concept of "analytical and evaluative activity of a teacher", presents the views of researchers on the subject of the essence of the phenomenon of analytical and evaluative activity of a teacher, identifies possible ways of developing analytical and evaluative activity of a teacher, which consist in the development and implementation of an additional professional program to improve the quality of teaching staff in the workplace "Fundamentals of analytical and evaluative activity of a teacher in the context of modernization of education".

Keywords: quality of education; evaluation activity; analytical activity; analytical and evaluation activity of the teacher.

Аннотация: Статья посвящена феномену аналитико-оценочной деятельности педагога. В статье выявляются требования нормативных и законодательных актов Российской Федерации в сфере образования к аналитико-оценочной деятельности педагогических работников. Особое внимание уделено выявлению функций и компонентов аналитико-оценочной деятельности педагога. В качестве исследовательской задачи выступает попытка оценить степень понимания педагогами роли аналитико-оценочной деятельности в повышении качества образования, определить готовность педагогических работников к развитию собственной аналитико-оценочной деятельности. В статье сформулировано понятие «аналитико-оценочная деятельность педагога», излагаются взгляды исследователей на предмет аналитико-оценочной деятельности педагога, выделяются возможные пути развития аналитико-оценочной деятельности педагога, заключающиеся в разработке и реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации педагогических работников на рабочем месте «Основы аналитико-оценочной деятельности педагога в условиях модернизации образования».

Ключевые слова: качество образования; оценочная деятельность; аналитическая деятельность; аналитико-оценочная деятельность педагога.

Введение

На современном этапе развития образования аналитико-оценочная деятельность (АОД) педагога приобретает особую актуальность в плане решения проблемы государственной политики в области образования – обеспечения его качества в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего, основного общего и среднего общего образования. Статья представляет собой исследование феномена аналитико-оценочной деятельности педагога с точки зрения функционально-содержательного подхода. В данной статье выявлена необходимость реализации аналитико-оценочной деятельности в образовательной организации на современном этапе развития образования и предпринята попытка оценить степень понимания педагогами роли аналитико-оценочной деятельности в повышении качества образования.

Одной из целей Государственной программы Россий-

ской Федерации «Развитие образования» является обеспечение соответствия качества российского образования меняющимся запросам населения и перспективным задачам развития российского общества и экономики. Реализация данной цели предусматривает участие образовательных организаций в международных сопоставительных исследованиях качества образования; совершенствования процедур проведения и методик оценки уровня освоения обучающимися образовательных программ; формирования и обеспечения функционирования экспертного сопровождения деятельности системы образования [1].

Понятие «качество образования» в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» определено как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или

юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [2]. Следуя из данного определения, можно констатировать, что контроль качества образования – деятельность, направленная на анализ и оценку степени соответствия достижения планируемых результатов обучающихся требованиям федеральных государственных образовательных стандартов.

Аналитико-оценочная деятельность педагога является одной из главных составляющих профессиональной педагогической деятельности, ориентированной на повышение качества современного образования.

Необходимость реализации аналитико-оценочной деятельности в образовательной организации на современном этапе развития образования указана следующих нормативных актах:

- в Федеральном законе от 29. 12. 2012 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определены компетенции образовательной организации в осуществлении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, установлении их форм, периодичности и порядка проведения, а также в проведении самообследования и в обеспечении функционирования внутренней системы оценки качества образования [2];
- в федеральных государственных образовательных стандартах начального общего, основного общего и среднего общего образования установлены требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы: личностным, метапредметным, предметным [3];
- в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» указан перечень требований, определяющих квалификационный уровень необходимых для качественного выполнения трудовых функций педагога, в том числе связанных с аналитико-оценочной деятельностью [4];
- в квалификационных характеристиках должностей работников образования Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих содержатся основные требования, предъявляемые к педагогическому работнику в области аналитико-оценочной деятельности, в частности, обеспечения достижения и подтверждения обучающимися уровней образования (образовательных цензов), оценивания эффективности и результатов обучения по предмету (курсу, программе), учета освоения знаний, овладение умениями, развитие опыта творческой деятельности, познавательного интереса обучающихся [5].

Как видим, действующими нормативными и законодательными актами в сфере образования Российской Федерации прямо указывается на необходимость осуществления аналитико-оценочной деятельности педагога и регулярного оценивания и анализа уровня и качества образовательных результатов обучающихся.

Однако, как показывает практика, педагоги, понимая необходимость повышения качества образования, важным условием которого является осуществление аналитико-оценочной деятельности, имеют недостаточные знания нормативно-правовых аспектов в области профессиональной аналитико-оценочной деятельности, слабо владеют современными методами и средствами оценки и анализа результатов образовательной деятельности. Подтверждением этого являются данные, полученные в результате опроса педагогов на предмет понимания роли АОД в процессе повышения качества образования, готовности к развитию АОД для выполнения требований, предъявляемых существующими нормативными документами в сфере образования.

В опросе было задействовано 134 работника образовательных организаций Киселевского городского округа в возрасте от 20 до 65 лет. Выборка респондентов включала следующие группы: педагогические работники общего образования (82,6 %), руководители образовательных организаций (12 %), специалисты информационно-методического центра (5,4 %). В результате опроса были получены следующие сведения.

96 % опрошенных педагогов осознают значимость АОД для повышения качества образования и признают необходимость в регулярном анализе и оценке информации о состоянии педагогического процесса, более половины педагогов проводят систематический анализ и организуют педагогический процесс на основе полученных аналитических данных.

Многие респонденты (34 %) отметили, что нуждаются в устранении пробелов в знаниях нормативно-правовых аспектов в области профессиональной аналитико-оценочной деятельности. Вместе с тем педагоги осознают необходимость овладения правовыми знаниями, а также понимают значимость в использовании информационных технологий при осуществлении аналитико-оценочной деятельности.

Все педагоги, участвующие в опросе, отмечают, что регулярно используют педагогический анализ в своей профессиональной деятельности и непосредственно осуществляют следующих видов анализа: анализ выполнения учебных программ, учебного и воспитательного процесса, успеваемости, анализ подготовки к прохождению итоговой аттестации, самоанализ учебных занятий и занятий внеурочной деятельности и другие виды педагогического анализа.

90 % респондентов отметили, что владеют методами и средствами контроля, оценки и анализа результатов образовательной деятельности, при этом установлено, что в использовании современных методов оценки и анализа образовательной деятельности часть педагогов испытывает затруднения. Цель контроля, оценивания и аналитической деятельности педагогами в основном сводится к установлению знания/незнания предметов, фактов, явлений; наличия/отсутствия умений; сформированности/несформированности навыков учащихся, в то время как анализ эффективности/малоэффективности используемой системы обучения (и/или педагогической технологии) осуществляется фрагментарно. Выявлено, что выбор оценочных методик и процедур часто осуществляется без применения анализа и учета особенностей образовательной организации, контингента учащихся конкретного класса и индивидуальных профессиональных и личностных особенностей педагога.

Данные проведенного исследования позволяют сделать вывод, что педагоги, указывая на важность и необходимость развития аналитико-оценочной деятельности, испытывают затруднения при ее осуществлении.

Большинство педагогов, прошедших опрос (98 %), заявили о готовности к развитию АОД с позиции выполнения требований существующих нормативных документов в сфере образования, большинство опрошенных педагогов рассматривают возможности самообразования для развития собственной аналитико-оценочной деятельности в области современных технологий оценивания образовательных результатов и совершенствования педагогической аналитической деятельности.

Литературный обзор

Вопросы формирования, развития, совершенствования как аналитико-оценочной деятельности педагога в целом, так и отдельных ее составляющих проанализированы в трудах многих ученых.

Вопросы оценки, оценивания, оценочной деятельности являются предметом исследования многих областей науки: в области философии данные проблемы затрагиваются в трудах А.А. Ивина, В.П. Тугаринова, в области педагогической психологии проблемы оценивания рассмотрены в исследованиях Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, В.В. Давыдова, Н.А. Курдюковой, А.А. Леонтьева, Л.С. Рубинштейна и других ученых. Педагогические и методические проблемы оценочной деятельности изучали Ш.А. Амонашвили, Л.В.Занков, Г.Ю. Ксензовой, В.М. Полонского, Б.Д. Эльконин и другие авторы.

Вопросам аналитической деятельности педагога посвящены исследования Ю.А. Конаржевского, М.Е. Кондакова, В.П. Панасюка, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, В.П. Худоминского, Т.И. Шамовой и других авторов.

Исследованиями анализа и аналитической деятельности в педагогической практике также занимались многие ученые Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник, Т.Н. Шамова выделяют анализ как самостоятельную педагогическую функцию. В исследованиях Н.В. Кузьминой аналитическая деятельность рассматривается как гностический компонент в структуре педагогической деятельности, Ю.Н. Кулюткин и другие авторы определяют аналитическую деятельность как вид интеллектуальной деятельности и качество личности педагога, Т.И. Шамова и другие ученые считают аналитическую деятельность структурным компонентом управленческой деятельности.

В.П. Топоровский рассматривает аналитико-оценочную деятельность педагога с точки зрения компетентностного подхода, определяя аналитико-оценочную компетентность педагога как интегральное свойство личности, характеризующее стремление и способность (готовность) педагога реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для успешной социализации и адаптации в аналитической сфере деятельности [6].

Для более полной характеристики сущности аналитико-оценочной деятельности педагога необходимо уделить внимание таким понятиям как «аналитическая деятельность педагога, педагогический анализ» и «оценочная деятельность педагога, педагогическая оценка».

П.И. Третьяков определяет педагогический анализ как «функцию управления, направленную на изучение фактического состояния дел и обоснованности применения различных способов, средств достижения целей, а также на объективную оценку результатов педагогического процесса и выработку регулирующих механизмов по переводу системы в новое качественное состояние» [7, с. 20].

По определению Б.Г. Ананьева педагогическая оценка – это «отметка плюс личное отношение педагога к успехам и неудачам ученика (словесное, эмоциональное, отношение с помощью мимики, жеста, взгляда)» [8, с. 7].

А.Н. Субботко определяет оценочную деятельность как систему, включающую в себя целостное единство энергетических, информационных и исполнительных компонентов [9].

Соглашаясь с данными определениями и интерпретируя их, будем понимать под **аналитическо-оценочной деятельностью** педагога функциональный компонент профессиональной деятельности педагога, основанный на целенаправленной организации и проведении последовательных взаимообусловленных объективных оценочных и аналитических процедур и выработку ре-

гулирующих механизмов по повышению качества образования.

Основным содержанием аналитико-оценочной деятельности педагога в современном образовании является анализ образовательных результатов в структуре единой системы оценки качества образования (ЕСОКО). Под ЕСОКО понимается совокупность организационных и функциональных структур, обеспечивающая основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных достижений граждан, выявление факторов, влияющих на образовательные результаты и получение полного представления о качестве образования, позволяющего анализировать и учитывать влияние различных факторов на результаты работы школ [10].

Рассматривая АОД как феномен современного образования, нельзя не акцентировать внимание на функциях этой деятельности. Очевидно, что структурными компонентами этой деятельности выступают педагогический анализ и педагогическая оценка.

В психолого-педагогической литературе разными авторами выделены различные функции педагогической оценки:

- ориентирующая, стимулирующая, воспитывающая (Б.Г. Ананьев);
- контролирующая (Н.В. Кузьмина);
- образовательная, воспитывающая (В.А. Якунин);
- мотивационная, диагностическая, воспитательная, информационная (А.В. Хуторской);
- образовательная, развивающая, обратной связи (Ш.А. Амонашвили);
- констатирующая, уведомляющая, регулирующая (Г.Ю. Ксензова).

Многие ученые в своих трудах указывают на значительную роль педагогического анализа. В работах Ю.А. Конаржевского [11], М.И. Кондакова [12], Н.С. Сунцова [13], П.И. Третьякова [7] педагогический анализ рассматривается как самостоятельная функция управления, однако, изучив работы этих авторов, мы выделили следующие функции педагогического анализа: информационную, проектировочную, организационную, контрольную, оценочную, корректирующую, управляющую.

Опираясь на данные современной педагогической науки по вопросам аналитической и оценочной деятельности педагогов, а также сопоставив уже выявленные учеными функции педагогической оценки и педагогического анализа, мы определили функции аналитико-оценочной деятельности педагога:

- мотивационно-целевая функция формирует мотивированный подход к определению целей аналитико-оценочной деятельности;
- прогностическая функция предусматривает по-

лучение опережающей информации об образовательном процессе для достижения более качественного состояния аналитико-оценочной деятельности;

- контрольно-оценочная функция предусматривает проведение контроля, оценки и анализа результатов образовательной деятельности обучающихся, собственной педагогической деятельности, организация самоконтроля и самооценки обучающихся;
- аналитико-диагностическая устанавливает соответствие полученных данных требованиям федерального государственного образовательного стандарта;
- регулятивно-коррекционная обуславливает выработку рекомендаций по повышению эффективности образовательного процесса на основе анализа данных контроля и оценок;
- информационно-аналитическая действия по сбору, накоплению, обработке, систематизации и анализу информации, служащей основой для выработки оптимальных управленческих решений.

Упрощенно вышеперечисленные функции представлены на рисунке 1

Как и любая деятельность, АОД педагога включает в себя следующие основные этапы, составляющие ее содержание: мотивы, побуждающие субъект к данному виду деятельности; цели, на достижение которых деятельность направлена; средства, с помощью которых деятельность осуществляется; ее результат [14].

Учитывая данные положения и основываясь на исследованиях Ю.А. Конаржевского [11], Е.Г. Матвиевской [15], М.М. Поташника [16] и других ученых, мы определили структуру АОД педагога, содержащую мотивационно-целевую, проектировочную, процессуальную и оценочно-рефлексивную компоненты и представили их в таблице 1.

Итак, на основании анализа психолого-педагогической литературы по изучению феномена аналитико-оценочной деятельности педагога, требований нормативных и законодательных актов Российской Федерации в сфере образования к аналитико-оценочной деятельности педагогических работников, а также в ходе изучения состояния проблемы на практике мы пришли к следующим выводам:

- под **аналитическо-оценочной деятельностью** педагога понимается функциональный компонент профессиональной деятельности педагога, основанный на целенаправленной организации и проведении последовательных взаимообусловленных объективных оценочных и аналитических процедур и выработку регулирующих механизмов по повышению качества образования;



Рис. 1. Функции аналитико-оценочной деятельности педагога

Таблица 1.

Компоненты аналитико-оценочной деятельности педагога

Компоненты АОД	Характеристики компонентов АОД
Мотивационно-целевой	– побуждение познавательной активности педагога на выявление новых тенденций АОД в науке и практике с учетом его мотивов, интересов; – целеполагание; – обеспечение глубины познания информации о состоянии анализируемого объекта (Ю.А. Конаржевский); – обеспечение соответствия содержания оценочной деятельности содержанию образования (Е.Г. Матвиевская)
Проектировочный	– проектирование результатов в сопоставлении с исходными данными; – анализ имеющихся средств, пригодных для достижения искомого результата; – конструирование АОД; – теоретическое осмысление педагогической деятельности
Процессуальный	– педагогическая диагностика; – определение качества знаний, качества управления, качества образования
Оценочно-рефлексивный	– анализ деятельности, формулирование новых задач; – коррекция собственной педагогической деятельности; – функция управления

— анализ проведенного опроса педагогов образовательных организаций Киселевского городского округа на предмет понимания роли АОД в процессе повышения качества образования, готовности к развитию АОД для выполнения требований, предъявляемых существующими нормативными документами в сфере образования, позволяют сделать вывод о необходимости развития аналитико-оценочной деятельности педагогических работников общеобразовательных организаций;

— выявленные в ходе исследования функции и компоненты аналитико-оценочной деятельности педагога послужили ориентиром в поиске возможных путей развития аналитико-оценочной деятельности педагога, заключающихся в разработке и реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации педагогических работников на рабочем месте «Основы аналитико-оценочной деятельности педагога».

дагога в условиях модернизации образования». В содержание программы повышения квалификации следует включить разделы по изучению современных нормативно-правовых требований к осуществлению аналитико-оценочной деятельности педагога общеобразовательной организации; по определению теоретических основ аналитико-оценочной деятельности педагога и анализу перспективных практик разработки и реализации в общеобразовательных организациях внутренней системы оценки качества образования.

Дальнейшие исследования позволят изучить ответственность дополнительной профессиональной программы повышения квалификации педагогических работников на рабочем месте «Основы аналитико-оценочной деятельности педагога в условиях модернизации образования» на развитие АОД педагогических работников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс] – режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения: 10.01.2021).
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 08.01.2021).
3. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] – режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения 08.01.2021).
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" [Электронный ресурс] – режим доступа: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения 08.01.2021).
5. Квалификационные характеристики должностей работников образования (Утв. Приказом минздравсоцразвития России от 26.08.2010 N 761н) [Электронный ресурс] – режим доступа: <https://base.garant.ru/199499/> (дата обращения 29.12. 2020).
6. Топоровский В.П. Проблемы совершенствования аналитико-оценочной деятельности педагогических работников [Электронный ресурс] – режим доступа: <https://clck.ru/SxugR>(дата обращения 05.01.2021).
7. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента [Текст] / П.И. Третьяков. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
8. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки [Текст] / Б.Г. Ананьев. – Ленинград: Институт мозга, 1935. – 146 с.
9. Субботко А.Н. Формирование у будущего учителя системы оценочной деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Брянск, 2006. – 170 с.
10. Болотов В.А. О построении общероссийской системы оценки качества образования [Электронный ресурс] – режим доступа: <https://clck.ru/Sxy23> (дата обращения 03.01.2021).
11. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективности управления общеобразовательной школой [Текст]: дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01. – Челябинск, 1980. – 507 с.
12. Кондаков М.И. Теоретические основы школоведения [Текст] / М.И. Кондаков. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
13. Сунцов Н.С. Управление общеобразовательной школой. Вопросы теории и практики [Текст] / Н.С. Сунцов. – М.: Педагогика, 1982. – 144с.
14. Психологический словарь: [Текст] / ред.: В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
15. Матвиевская Е.Г. Формирование культуры оценочной деятельности педагога [Текст] / Е.Г. Матвиевская. – Москва: ВЛАДОС, 2008. – 339 с.
16. Поташник М.М. Управление качеством образования [Электронный ресурс] – режим доступа: <https://clck.ru/TrtSM> (дата обращения 03.01.2021).

© Губанова Наталья Николаевна (gubanovann@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРАКТИКА СОЗДАНИЯ УСЛОВИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНИЦИАТИВЫ МОЛОДЁЖИ НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «АКАДЕМИЯ КУРАТОРОВ»

Думенко Анастасия Викторовна
аспирант, Московский педагогический
государственный университет
dumenkoav@mail.ru

PRACTICE OF CREATING CONDITIONS FOR FORMING YOUTH INITIATIVES ON THE EXAMPLE OF THE "ACADEMY OF CURATORS" PROJECT

A. Dumenko

Summary: The purpose of the article is to substantiate the importance of creating conditions for the formation of youth initiatives on the example of the project "Academy of Curators. Research objectives: 1) to determine the essence of youth civic initiatives; 2) consider a way to create conditions for their formation on the example of a project. The hypothesis of the research lies in the assumption of an increase in the activity of student civic initiative while creating conditions for the formation of youth initiative. Methods of analysis, comparison and generalization were used to solve research problems. The article proves the importance of improving the social and cultural space of the university in the development of youth potential.

Keywords: socio-cultural space, youth initiative, civic initiatives, student youth, student self-government, supervision.

Аннотация: Цель статьи – обоснование значимости создания условий для формирования инициативы молодёжи на примере проекта «Академия кураторов». Задачи исследования: 1) определить сущность гражданских инициатив молодёжи; 2) рассмотреть способ создания условий для их формирования на примере проекта. Гипотеза исследования заключается в предположении о подъеме активности гражданской инициативы студенчества при создании условий для формирования инициативы молодёжи. Для решения исследовательских задач использованы методы анализа, сравнения и обобщения. В статье доказана важность совершенствования социально-культурного пространства вуза в развитии молодёжного потенциала.

Ключевые слова: социально-культурное пространство, инициатива молодёжи, гражданские инициативы, студенческая молодёжь, студенческое самоуправление, кураторство.

Сущностью гражданских инициатив молодёжи являются активные, социально-творческие действия молодёжи, отличающиеся добровольностью участия, разной степенью новизны, интеграцией автономности и конвенциональности (партнерства), направленностью на решение проблем конкретной местности или пространства в целях улучшения качества жизни [3]. Типологической разновидностью социально-культурных инициатив являются добровольчество и самоуправление молодёжи, выражающие основные идеи, ценности и нормы формирующегося гражданского общества и имеющие ментальные основы.

Молодёжь и ее лидеры являются потенциальным субъектом гражданских инициатив в силу психовозрастных особенностей (предрасположенность к новизне, нетерпимость к рутине [1, с. 57]) и противоречивости социально-статусных ролей; для того чтобы стать реальным субъектом социально-творческого процесса, лидерам молодёжи необходим организационно-педагогический инструмент инновирования и создание условий для формирования и продвижения гражданских инициатив [4, с. 20].

Одним из таких инструментов является разработка актуальных технологий для формирования и продвижения гражданских инициатив молодёжи в социально-культурном пространстве вуза. Одними из таких технологий являются технологии социально-культурного проектирования – важнейшее средство оптимизации молодёжной инноватики. Результатом социально-культурного проектирования является социально-культурный проект [4, с. 107]. В настоящее время метод проектов приобрел довольно широкую популярность. Это обуславливается, прежде всего, наличием кризисных явлений во всех областях общественной жизни, включая сферу образования.

Одной из таких инноваций, созданной по инициативе студентов Российского государственного университета туризма и сервиса [5], является комплекс проектов, направленный на оказание студентам-старшекурсникам методической помощи в изучении, обобщении и распространении передового опыта их деятельности для первокурсников в течение учебного года, а также проводится «Образовательная школа студенческого актива» для кураторов-студентов, которая формально заверша-

ет год введения первокурсников в социально-культурное пространство вуза.

Академия Кураторов ШСА – обучение студентов 2 курса и старше, направленное на подготовку кураторов для Школы студенческого актива.

2. Школа Студенческого актива – выездное финальное мероприятие в рамках кураторской детальности, направленное на сплочение первокурсников и формирование актива студенческого самоуправления

3. Академия кураторов - обучение студентов первого курса в целях оказания им методической помощи в изучении, обобщении и распространении передового опыта их деятельности в течение учебного года.

Академия кураторов – обучающая программа студентов для подготовки к занятию кураторской деятельностью.

Ниже приведем примерный перечень тем лекций для развития компетенций, необходимых для занятия кураторской деятельностью:

1. Знакомство с нормативными документами – Положение о кураторе академической группы, Устав университета, Закон об образовании РФ.
2. Структура администрации вуза.
3. Особенности психологии студентов первого курса.
4. Командообразование, негативные роли.
5. Ораторское искусство.
6. Тайминг.
7. Игровой блок.

Мы представили приблизительное содержание теоретической части Академии кураторства, она будет зависеть от специфики вуза и от эффективности обучения кураторов. Важно отметить, что формат теоретической части должен быть максимально интерактивным, так как студенты первого курса будут более заинтересованы посещать Академию, также им будет проще усваивать информацию. Лекторов желательно приглашать из молодых специалистов, чтобы они своим примером доказывали о возможности успеха человека с раннего возраста. Теоретическая часть обучения проводится в конце мая – начале июня, через неделю после проведения Школы студенческого актива. Завершается сдачей экзамена по теории кураторства. Не сдавшие экзамен первокурсники не допускаются до практической части Академии, которая проводится в конце августа. Однако есть шанс пересдачи также в конце августа перед началом практической части обучения Академии.

Практическая часть состоит из непосредственного обучения будущих кураторов с работой группы. Все обучающиеся Академии делятся на группы. Хаотично выбирают пару кураторов (иногда наоборот специально ставят в пару студентов, которых потом хотят видеть кураторской парой академической группы, чтобы посмотреть, как они взаимодействуют) и они для всей группы проводят тренинг/игру; моделируют проблематичную ситуацию, например, отказ группы участвовать в каком-либо мероприятии, и смотрят, как студенты будут решать проблему.

За процессом прохождения Академии кураторов наблюдают: старший куратор, председатель студенческого самоуправления вуза, председатели студенческого самоуправления факультетов. После прохождения всего обучения вышеуказанные лица коллегиально принимают решение о выборе кураторов для академических групп первокурсников, а также составе кураторской пары. Если возникают спорные вопросы, старший куратор имеет решающее слово. После этого списки кураторов академических групп старший куратор передает на согласование в деканаты факультетов. После согласования собираются все обучающиеся Академии кураторов, им выдаются сертификаты об обучении в Академии, а затем объявляются пары кураторов академических групп на текущий учебный год. Процедура обучения и выбора кураторов завершается выходом указа ректора о назначении кураторов, который в обязательном порядке вывешивается на сайт вуза.

Важно создавать и поддерживать престиж кураторства у студентов второго курса и старше, для того чтобы главной их мотивацией становиться кураторами академических групп было не какое-либо материальное стимулирование, а осознание значимости осуществляемой деятельности.

Рассмотренный нами в данной статье проект создан в рамках созданных условий в социально-культурном пространстве для реализации инициатив молодежи. Можем видеть, что описанный комплекс проектов направлен не только на комфортное функционирование досуговой сферы студенческой среды, но и на становление образовательной компетенции студентов, развитие личностных навыков и формирование разносторонней личности. Делаем вывод, что повседневная практика создания условий для формирования инициативы молодежи способствует подготовки и реализации направлений прогрессивного развития студенческой молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леванова Е.А. Технология социально-психологической адаптации первокурсников/Е.А. Леванова, Т.В. Пушкарева//Социальная педагогика в /России. Научно-методический журнал. -2017.-№1. -С.56-61.
2. Мерзляков А.А. Гражданское социальное участие как универсальная технология социального управления: на материалах разработки и реализации градостроительных проектов / А.А. Мерзляков. – М., 2007. – С 215.
3. Мирясова О. Гражданские инициативы в России. Самоопределение, самоуправление и роль в жизни общества // URL: <https://avtonom.org/pub/gr-initiatives.html> (дата обращения 20.01.2021)
4. Молодчик Е.Л. Общественные движения и гражданские инициативы в Российской Федерации в 1985-1999 гг. / Е.Л. Молодчик. – М. 2010. – С. 202.
5. Оленина Г.В. Педагогика социально-культурного проектирования и продвижения гражданских инициатив молодежи / Г.В. Оленина. – Барнаул, 2011. – С. 489.
6. Объединенный совет обучающихся // <https://rguts.ru> URL: <https://rguts.ru/students/oso> (дата обращения: 20.01.2021).

© Думенко Анастасия Викторовна (dumenkoav@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ РАБОЧИХ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА «ШКОЛА-КОЛЛЕДЖ-ПРЕДПРИЯТИЕ»

Зенкина Анжелика Владимировна

Директор, ОГБПОУ «Смоленский строительный колледж»

Zelika67@yandex.ru

MODELING OF THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF FUTURE WORKERS IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL SPACE "SCHOOL-COLLEGE-ENTERPRISE"

A. Zenkina

Summary: The article presents a structural and organizational model of the formation of professional socialization of future workers in the conditions of the educational space «school-college-enterprise», describes the relationship between the elements of the process of formation of professional socialization. The features and approaches of the formation of professional socialization of students, as well as the mechanisms of implementation of the structural and organizational model of the formation of professional socialization of future workers are considered.

Keywords: professional socialization, educational space, network interaction, a model of professional socialization of students, the pathway of professional development.

Аннотация: В статье представлена структурно-организационная модель формирования профессиональной социализации будущих рабочих в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие», описаны взаимосвязи между элементами процесса формирования профессиональной социализации. Рассмотрены особенности и подходы формирования профессиональной социализации обучающихся, а также механизмы реализации структурно-организационной модели формирования профессиональной социализации будущих рабочих.

Ключевые слова: профессиональная социализация, образовательное пространство, сетевое взаимодействие, модель профессиональной социализации обучающихся, траектория профессионального развития.

С переходом от «материальной» к «знаниевой» экономике, внедрением высоких технологий и цифровизацией экономики меняется квалификационный профиль работников: возрастает потребность в новых компетенциях. Для успешного трудоустройства выпускник колледжа должен обладать способностью к личностному и профессиональному самосовершенствованию; высоким уровнем профессионально-личностных качеств, общей и профессиональной культурой; уверенностью в своих силах и способностью успешно презентовать себя как профессионала.

Формирование профессиональной социализации будущих рабочих в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» - это целостный и непрерывный педагогический процесс, построенный в сформированном интегративном образовательном пространстве «школа-колледж-предприятие», на пересечении определяющих тенденций, таких как непрерывность образования, профессиональное самоопределение, возможность построения индивидуальных образовательных траекторий, и обеспечивающий гармонизацию

процесса образования, воспитания и деятельности обучающихся в процессе профессионального становления.

Профессиональная социализация будущих рабочих осуществляется посредством внедрения структурно-организационной модели профессиональной социализации будущих рабочих в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» с опорой на контекстный и компетентностный подходы. Данная модель (рисунок 1) обеспечивает поэтапное формирование социально-профессиональной компетентности выпускников профессиональных образовательных организаций на этапах школьного и студенческого периодов.

Структурно-организационная модель профессиональной социализации будущих рабочих в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» представляет собой совокупность четырех структурных блоков: организационно-целевого, логико-содержательного, инструментально-технологического, оценочно-результативного.



Рис. 1. Структурно-организационная модель профессиональной социализации будущих рабочих в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие»

Первый блок модели - организационно-целевой - позиционирует цели и задачи формирования профессиональной социализации будущих рабочих, обосновывает и определяет методы и формы построения педагогического процесса, определяет принципы и подходы сетевого взаимодействия между партнерами образовательного пространства «школа-колледж-предприятие». Системообразующими элементами данного блока являются целевое моделирование процесса формирования профессиональной социализации будущих рабочих в условиях образовательного пространства «школа-колледж-организация», организация взаимодействия партнеров образовательного пространства, создание системы управления данным пространством как основой профессиональной социализации будущих рабочих.

С помощью целевого моделирования определяются

цели, структура, этапы формирования и система управления профессиональной социализацией в образовательном пространстве «школа-колледж-предприятие». Основные этапы целевого моделирования: определение целевого состояния (анализ текущего состояния кадровой потребности рынка труда, определение ключевых требований работодателя к выпускнику профессиональных образовательных организаций, изучение взаимовыгодных точек соприкосновения партнеров образовательного пространства, создание системы общего видения решения задач); разработка дорожной карты формирования образовательного пространства как основы профессиональной социализации будущих рабочих.

Для упорядочивания целей, задач, процессов формирования профессиональной социализации обучаю-

щихся разрабатывается концепция целевого моделирования процесса формирования профессиональной социализации будущих рабочих в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» (далее – Концепция). Основные разделы Концепции включают в себя:

1. анализ нормативных и отчетных материалов: стратегии развития Смоленской области до 2030 года; прогнозов востребованности кадров Смоленской области на период до 2024 года; официальных отчетов Департамента государственной службы занятости населения Смоленской области; анализа спроса и предложений в сегменте рынка труда «Строительство и ЖКХ»;
2. выявление проблемных ситуаций, определение их причин, задач, ожидаемых достижений;
3. дорожная карта создания педагогических условий, направленных на формирование успешной профессиональной социализации будущих рабочих.

Задачами целевого моделирования образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» как основы профессиональной социализации обучающихся согласно Концепции стали:

- выстраивание в регионе сквозного межведомственного процесса подготовки кадров для региональной экономики; установление стратегического видения и определение возможности сетевых и стратегических партнеров для достижения единых целей в подготовке кадров для региона;
- добровольная кооперация и обмен ресурсами между участниками образовательного пространства. Интеграция кадровых, материально-технических и информационных ресурсов школы, колледжа, предприятия и их совместное использование обеспечит решение задач по подготовке кадров;
- создание совместных образовательных проектов, направленных на эффективную социализацию обучающихся;
- формирование единой системы мониторинга и разработка общих параметров, характеризующих качество образования, что позволит обеспечить доступность и повысить качество образования на всех уровнях и ступенях;
- интеграция информационных потоков, обеспечивающих основные виды деятельности органов управления образованием, в том числе и образовательных учреждений региона;
- создание эффективной системы управления образовательным пространством и его ресурсами.

Согласно Концепции для эффективной организации процесса формирования профессиональной социализации обучающихся в условиях образовательного про-

странства «школа-колледж-предприятие» необходимо:

1. внедрение прогрессивных методов обучения и новых технологий, обеспечивающих трансформацию учебно-производственного процесса. Использование прогрессивных методов обучения требует культурной трансформации педагогического процесса в образовательных организациях, что повлечет за собой необходимость пересмотра учебных планов и программ с учетом новых вызовов, повышения квалификации педагогических работников, создание экосистемы образовательного пространства, позволяющей гибко реагировать на новые методы обучения и обеспечивающей творческое начало преподавательской деятельности. Особое место отводится цифровым технологиям, способствующим внедрению онлайн-обучения и непрерывного обучения.
2. обучение будущих рабочих реальным практическим навыкам и Soft- компетенциям в условиях опережающего обучения, что в дальнейшем обеспечит соответствие их профессиональной квалификации запросам экономики и поможет дальнейшему трудоустройству.
3. сотрудничество участников сети – ключевой фактор распространения эффективных решений и внедрение передовых технологий. Способность участников образовательного пространства к взаимовыгодному сотрудничеству в рамках решения единой цели обеспечит синергетический эффект совместных проектов.
4. создание системы оценки навыков на индивидуальном уровне в соответствии с запросами рынка труда, что дает возможность получить более четкую картину того, что обучающиеся должны знать и уметь для формирования у них необходимых компетенций, а также позволяет самому студенту контролировать свою собственную производительность.
5. гибкость и персонифицированность образовательных траекторий для обучающихся.

Созданные в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» разнообразные образовательные траектории, направленные на эффективную социализацию обучающихся, являются достаточно гибкими, чтобы обеспечить динамику их развития и интерес к получению знаний. Не достаточно просто передать знания студенту, необходимо научить его как с помощью знаний улучшить свою жизнь, повысить профессиональные возможности, быстро адаптироваться в мире быстро развивающихся технологий.

В рамках создания образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» организуется сетевое взаимодействие организаций, заинтересованных в вопросах подготовки кадров, что обеспечивает возможность реализации образовательных программ с

использованием ресурсов данных организаций, расширяет возможности социализации обучающихся, преемственность между разными уровнями образования. Взаимодействие между партнерами строится на добровольной основе и удерживается общей проблематикой и интересами всех участников. Деятельность организаций образовательного пространства регламентируется локальными нормативными актами: положениями и регламентами о сетевом взаимодействии, договорами, программами, совместными планами. Данные документы определяют порядок взаимодействия, систему управления, обязанности партнеров и их ответственность, перечень мер по достижению общей цели и др. Наличие указанных локальных нормативных актов обеспечивает единые подходы к системе образования в отношении реализации образовательных программ и содержания образования на различных уровнях.

Мероприятия, направленные на формирование профессиональной социализации обучающихся в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие», представляются в Дорожной карте, которая содержит такие сведения, как наименование и группа мероприятий, сроки выполнения, значимые контрольные результаты, ответственные лица. Она позволяет структурировать отображения всех мероприятий формирования образовательного пространства, визуализировать взаимосвязи всех элементов, потребностей и технологий во времени, что обеспечивает эффективный переход к практической реализации полученного представления.

Основными направлениями Дорожной карты являются:

1. изучение количественной и качественной кадровой потребности организаций строительной, дорожно-строительной отраслей и сферы ЖКХ Смоленской области с целью определения набора профессиональных и личностных компетенций выпускника;
2. создание условий и реализация мероприятий, направленных на формирование профессиональной социализации обучающихся в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие», в том числе:
 - мероприятия профориентационной направленности;
 - мероприятия, способствующие повышению уровня профессиональной адаптации студентов к профессиональной деятельности и их профессиональной идентичности;
 - мероприятия, направленные на повышение качества профессиональной подготовки;
 - мероприятия, направленные на формирование профессионально-личностных качеств, необходимых в профессиональной деятельности.

3. мониторинг достижения показателей эффективности внедряемой педагогической модели профессиональной социализации обучающихся в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие».

Система управления образовательным пространством строится по кластерному принципу. Образовательно-производственный кластер – это профильное, добровольное объединение образовательных организаций, иных организаций, региональных органов исполнительной власти, создаваемое в целях межведомственного взаимодействия для решения задач в сфере обеспечения рынка труда региона квалифицированными рабочими кадрами, реализации современной эффективной корпоративной системы подготовки рабочих, создания инновационной системы непрерывного профессионального образования, реализации инновационных проектов на основе интеграции научного, образовательного и инновационного потенциала участников кластера. В состав образовательно-производственных кластеров, как правило, входят представители органов исполнительной власти, образовательных организаций, предприятий, профильных общественных организаций.

Высшим совещательным, экспертно-консультативным органом управления кластера является координационный совет, функциональными задачами которого выступают:

- разработка и утверждение стратегии развития образовательного пространства, направленного на формирование профессиональной социализации будущих рабочих;
- оценка эффективности реализованных мер достижения поставленных целей;
- рассмотрение вопросов организации деятельности участников образовательного пространства, направленного на формирование профессиональной социализации будущих рабочих;
- разработка и утверждение плана работы кластера в рамках деятельности образовательного пространства «школа-колледж-предприятие»;
- организация взаимоотношения с государственными органами, юридическими и физическими лицами по вопросам подготовки кадров.

Логико-содержательный блок структурно-организационной модели формирования профессиональной социализации в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» опирается на выделение основных этапов профессиональной социализации обучающихся: профессиональной ориентации и самоопределения школьников, профессиональной адаптации студентов к профессиональной деятельности, профессиональной идентификации, формирования профессиональных и профессионально-личностных компетенций.

В рамках профориентационной деятельности и профессионального самоопределения школьников создается сеть консультационной навигации и информирования школьников и их родителей о состоянии и перспективах рынка труда, о возможностях профессиональных образовательных организаций; организуется профильное обучение школьников; проводятся массовые профориентационные мероприятия различной направленности (специализированные конкурсы, мастер-классы, воркшопы, тренинги и др.).

Профессиональная адаптация студентов к профессиональной деятельности нами рассматривается как процесс знакомства, изучения и приспособления индивида к особенностям избранной им профессии, к условиям производства, к взаимодействию с профессионалами, работающими в условиях реального производства. При этом суть и назначение адаптационной функции заключаются в изменении внутренних условий для приспособления к внешним условиям и наоборот.

Профессиональная адаптация студентов к профессиональной деятельности содержит три основных этапа: ознакомительный, действенно-ориентационный, функционально-ассимиляционный.

Ознакомительный этап, как правило, проходит на первом курсе и включает в себя комплексную работу по знакомству обучающихся с производственной средой, воспитание у них интереса к выбранной сфере деятельности, формирование мотивации к овладению данной профессией. На действенно-ориентационном этапе (2-й курс обучения) проводится формирование обще-производственных знаний и закрепление их в производственных мастерских колледжа, профессиональных компетенций, выполнение конкретных производственных задач, курсовых работ. Развитие личностных качеств будущего рабочего, необходимых для успешной профессиональной адаптации к производственным условиям, происходит в течение всего времени обучения в рамках урочной и внеурочной деятельности в форматах специальных курсов, например, «Коммуникабельность и карьера», «Готовность к профессиональной деятельности» и т.п. Функционально-ассимиляционный этап (выпускной курс обучения) включает в себя самостоятельную деятельность студента, свободное и активное участие в функционировании производственной среды.

Профессиональная идентификация позволяет обучающимся отождествлять себя с представителями своей будущей деятельности. «Механизмом идентификации является сопоставление образов, ценностей, интересов, взглядов, оценок, моделей поведения, принятых в группе с теми, которые не включены в свою общность» [3]. «Функциями профессиональной идентификации являются: формирование и обеспечение стабильности профессионального Я индивида; профессиональное раз-

витие человека и его профессиональная социализация; регуляция профессионального поведения» [2].

Процесс формирования профессиональных компетенций представляет собой подготовку обучающегося к самостоятельному выполнению основных видов профессиональной деятельности и профессиональных задач в условиях производства. Состав профессиональных компетенций будущего рабочего должен соответствовать требованиям работодателей и регионального рынка труда, что исключит период «доучивания» на производстве и позволит с первых дней работы включиться в самостоятельную работу.

Формирование профессиональных компетенций в образовательной организации происходит на всех этапах учебно-производственного процесса в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом и основной образовательной программой по профессии. Условно профессиональные компетенции можно разделить на когнитивную и деятельностьную составляющие. Когнитивная составляющая включает в себя актуальность, объем профессиональных знаний, умение переносить эти знания на решение производственных задач; деятельностьная - умения и навыки, необходимые для качественного выполнения практических заданий и работ по выбранной профессии.

Для формирования профессиональных умений и навыков у обучающихся, накопления у них первоначального опыта будущей профессиональной деятельности необходимо в учебно-производственном процессе использовать активные методы обучения (проблемное обучение, проектную деятельность, производственно-технологические ситуации и др.).

Развитие у обучающихся профессионально-личностных качеств (компетенций), как правило, происходит посредством реализации программы профессионального воспитания, которая является неотъемлемой частью основной профессиональной образовательной программы. Задачами данной программы являются:

- формирование личностных качеств, способствующих успешной профессиональной социализации обучающихся;
- развитие интереса к будущей профессии;
- формирование умения самостоятельно и осознанно принимать решения, планировать свою профессиональную карьеру;
- воспитание чувства ответственности за конечный результат.

Важными составляющими программы профессионального воспитания являются:

1. организация учебно-производственного процесса в соответствии с задачами программы (создание условий для профессионального воспитания

обучающихся, учет их индивидуальных особенностей, включение в учебный план факультативных предметов, организация исследовательской и проектной деятельности и т.д.);

2. организация воспитательной работы, направленной на формирование профессионально-личностных компетенций, необходимых для профессионального становления будущих рабочих (создание условий для формирования инициативности, самостоятельности, толерантности и других личностных качеств, проведение конкурсов, реализация социально-значимых проектов и др.);
3. организация методической работы, направленной на формирование профессионально-личностных компетенций (повышение квалификации преподавателей, организация исследовательской работы обучающихся и преподавателей по заявленной проблеме и т.д.).

Также в рамках логико-содержательного блока структурно-организационной модели профессиональной социализации будущих рабочих выделены основные компоненты профессиональной социализации (ценностно-мотивационный, коммуникативный, когнитивный, деятельностный), направленные на формирование у обучающихся социально-профессиональных компетенций.

Данные компоненты отображают необходимость реализации взаимообусловленных и взаимодополняющих функций:

1. смыслообразующая, придающая профессиональной социализации глубокий личностный смысл, способствующая полной включенности обучающегося в процесс профессионального развития, осознания роли учебной и трудовой деятельности, знания и принятия социальных норм и правил поведения. Ценностно-мотивационный компонент определяет «становление профессионального сознания будущих рабочих как систему установок, характеризующих личностно-значимое отношение их к профессии, эмоционально-ценностное отношение к себе как личности и профессионалу, к социальным ценностям командной работы, выступающих регулятором поведения личности как субъекта профессиональной деятельности» [1];
2. продуктивно-созидательная функция, обеспечивающая нацеленность педагогических влияний на поэтапную трансформацию учебно-познавательной деятельности в профессиональную в контексте самоидентификации студента с определенными ценностями, поведением, образом социально-профессионального сообщества; формирование умений и навыков использования накопленного диапазона знаний и опыта при решении типичных и нестандартных социально-

профессиональных задач; построение оптимальных образовательных стратегий для достижения успешности в профессиональной деятельности и жизни в обществе, самосовершенствования и саморазвития;

3. информационно-коммуникативная функция состоит в получении и обработке информации, обмене ее между индивидами, построении взаимоотношений между людьми. Данная функция позволяет находить, анализировать, систематизировать, передавать значимую для профессионального развития информацию, а также использовать ее в своей учебно-производственной деятельности; передавать и получать данную информацию, при этом формируя свой профессиональный и личностный опыт, понимать и принимать взгляды и установки собеседника, достигать определенной согласованности во взглядах или получать новые результаты, строить взаимовыгодное общение, организовывать совместную деятельность.

Инструментально-технологический блок структурно-организационной схемы профессиональной социализации будущих рабочих включает в себя организацию педагогического процесса с использованием возможности образовательного пространства «школа-колледж-предприятие». Эффективность формирования профессиональной социализации обучающихся в создаваемом образовательном процессе опирается на совокупность педагогических условий: построение педагогического процесса, способствующего поэтапной трансформации учебно-познавательной деятельности обучающихся в профессиональную; организация психолого-педагогического сопровождения профессиональной социализации; повышение профессиональной компетентности педагогов и других участников образовательного процесса.

Оценочно-результативный блок структурно-организационной модели формирования профессиональной социализации будущих рабочих включает в себя разработку диагностического инструментария профессиональной социализации обучающихся и поэтапную ее диагностику.

Таким образом, внедрение структурно-организационной модели обеспечивает целостность и актуальность процесса формирования профессиональной социализации будущих рабочих в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» и способствует поэтапному формированию у обучающихся общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций личностных, социальных, профессиональных компетенций, востребованных современным обществом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горшенин В.И. Социокультурная среда образовательной организации как средство профессиональной социализации будущего специалиста среднего звена: Диссертация. Оренбург, 2017.
2. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения (На примере студентов-психологов) [Текст]: дис. канд. психол. наук / Е.Г. Ефремов. — Томск, 2000. -186 с.
3. Копыца Е.А. Профессиональная социализация студентов в ССУЗе: сущность и подходы // Новые технологии. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-sotsializatsiya-studentov-v-ssuze-suschnost-i-podhody> (дата обращения: 10.11.2020).

© Зенкина Анжелика Владимировна (Zelika67@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Смоленский строительный колледж

ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ОСВОЕНИЯ ЦИКЛА С. ПРОКОФЬЕВА «ДЕТСКАЯ МУЗЫКА» В УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Кезевадзе Тамара Григорьевна

*К.п.н., доцент, Московский педагогический
государственный университет
tomadeda@icloud.com*

THE PROBLEM OF MUSICAL AND PERFORMING DEVELOPMENT OF S. PROKOFIEV'S CYCLE "CHILDREN'S MUSIC" IN THE EDUCATIONAL PROCESS

T. Kezevadze

Summary: The article is devoted to the study of the problem of musical and executive development of S. Prokofiev's cycle "Children's Music". The practical development of "Children's Music" is associated with the need to learn the composer's piano style, its specifics, and its innovation. The article defines the intonation and design features of the musical language. The author considers the plays in which the personality traits and creative tendencies of Prokofiev's art are most fully revealed. The distinctive features of Prokofiev's handwriting are revealed: original harmony, unusual melodic turns, colorful modulation moves, acoustic stratification of texture, logic, dynamics and phrasing. The author analyzes the peculiarities of melodic – song, recitative, and "synthetic". The important questions of Prokofiev's polyphony in "Children's Music", which are poorly illuminated by researchers, are touched upon, as well as the question of the performance of the motional structures of "short breath".

Keywords: the album of piano pieces "Children's Music" by S. Prokofiev, the specifics of the new, modern language, the originality of the composer's musical thinking, the originality of his melody, harmony, rhythm, texture.

Аннотация: Статья посвящена исследованию проблемы музыкально-исполнительского освоения цикла С. Прокофьева «Детская музыка».

Практическое освоение «Детской музыки» связывается с необходимостью познания фортепианного стиля композитора, его специфики, его новаторства. В статье определяются интонационные и конструктивные особенности музыкального языка. Рассматриваются пьесы, в которых наиболее полно выявились черты индивидуальности и творческие тенденции искусства Прокофьева.

Раскрываются отличительные черты прокофьевского почерка: самобытная гармония, необычные мелодические обороты, красочность модуляционных ходов, акустическое расслоение фактуры, логика, динамика и фразировка. Анализируются особенности мелодики – песенной, речитативной, «синтетической».

Затрагиваются важные, малоосвоенные исследователями вопросы прокофьевской полифонии в «Детской музыке», а также вопрос исполнения мотивных строений «короткого дыхания».

Ключевые слова: альбом фортепианных пьес «Детская музыка» С. Прокофьева, специфика нового, современного языка, самобытность музыкального мышления композитора, своеобразие его мелодики, гармонии, ритмики, фактуры.

С. Прокофьев – один из величайших русских композиторов (1891-1953 гг.), классик музыки XX века. В его произведениях с необычайной ясностью проявился переход от русской классической – к современной музыке. Фортепианные сочинения композитора, великого пианиста – одна из наиболее интересных и обширных областей его творчества. Они послужили основой для формирования стиля Прокофьева, открыв новую главу не только в русском, но и мировом фортепианном искусстве. По всему миру звучат фортепианные произведения Прокофьева.

Статистика неоднократно подтверждает, что Прокофьев стал «одним из репертуарных авторов XX века» [9, с. 456]

С. Прокофьев является зачинателем нового, современного музыкального языка, который широко используется в музыкальном искусстве с XX века по сегодняш-

ний день. Существует понятие «прокофьевская эпоха».

С. Прокофьева привлекали поиски не просто нового языка, а языка сильнодействующего, впечатляющего. Прокофьева вдохновляла одна цель: «создавать музыку, обладающую способностью воздействовать на слушателя» - отмечает М. Тараканов [6, с.10]. «Прокофьеву удалось достичь того, что ожидал Ф. Гендель от своей музыки – а именно – сделать людей лучше.» [17, с.365] Такую мечту и цель ставили в своем творчестве лучшие, передовые композиторы своего народа, среди которых назовем Ф. Листа.

Стиль Прокофьева представлен органическим сплавом классического и современного. В значительной части своих произведений Прокофьев опирался на русский фольклор и традиции «кучкистов». В немалой степени Прокофьев воспринял и ряд черт современной классики 18 – начала 19 века: Моцарта, Гайдна, раннего

Бетховена, отчасти – Д. Скарлатти, новаторски переосмысливая их. «Прокофьев впитал и новизну ладового мышления импрессионистов, свободу модуляционных планов, меткость изобразительных эффектов. Немало общего у Прокофьева со своеобразным «неоклассицизмом» позднего Дебюсси и Равеля», – отмечает И. Нестьев. [10, с.25]

Черты стиля композитора отчетливо проявились в фортепианном цикле «Детская музыка». Исследователи творчества Прокофьева справедливо оценивают сборник как «азбуку прокофьевского стиля». Пьесы цикла составляют «золотой репертуар пианиста» и представляют большую педагогическую ценность. Сборник принадлежит к числу лучших в мировой фортепианной литературе для детей.

Идею создания пьесы для детей подсказала Прокофьеву Вера Владимировна Алперс – друг и соученица Прокофьева по Петербургской консерватории, блестящая концертирующая пианистка и педагог. В одной из дружеских бесед Алперс посетовала Прокофьеву на недостаток педагогического репертуара и попросила композитора сочинить небольшие пьески для детей. Сам Прокофьев понимал, что «надобность в детской литературе ощущалась явно». [4, с.95] Так появился в 1935 году сборник «Двенадцать легких пьес» op. 65, обозначенных Прокофьевым «Детская музыка».

«Детская музыка» стала важной вехой в творческом пути Прокофьева. Пьесы открывают мир восхитительного творчества Прокофьева для детей. Ведь большинство сочинений для детей были написаны с 1935 по 1939 годы», Д. Кабалевский в своем предисловии к «Детской музыке» писал: «Для маленьких любителей музыки сочиняли многие, почти все композиторы, но мало кто уделял этой области творчества столько внимания, столько серьезных размышлений и сердечного тепла, сколько уделял Прокофьев.» [4, с.130]

При создании «Детской музыки» Прокофьев опирался на лучшие страницы детской музыки – Р. Шумана, П.И. Чайковского. Композитору удалось в музыке цикла передать мироощущение самого ребенка.

В каждом из названных сборников включен определенный сюжет. В «Детском альбоме для юношества» Р. Шумана переданы сюжеты из жизни детей в течение целого года. У Чайковского – это день, прожитый ребенком в течение дня в поместье. В сборнике Прокофьева – это «приключения» ребенка в солнечный летний день от восхода солнца («Утро») до ночных сумерек («Ходит месяц над лугами»). То, что речь идет именно о летнем дне, видно не только из заголовков пьес. Существует оркестровая версия 7 из 12 номеров цикла, названная композитором «Летний день» (op.65 bis, 1941 г.)

По примеру детских пьес Шумана и Чайковского, все пьесы цикла имеют программные заголовки. У пьес четко выражены трехчастность с чертами сонатинности. Прокофьев пишет в «Автобиографии»: «Я сочинял легкие пьески для детей, в которых проснулась моя старая любовь к сонатинности, достигшая здесь, как мне казалось, полной детскости. К осени их наблюдалась полная дюжина». [4, с.96]

Сонатинность у Прокофьева – это тяготение композитора к старинному стилю с ясностью, жизнелюбием классиков (Гайдна, Моцарта), стремлением к прозрачности фактуры, лаконичности изложения. Композитор стремился передать в детской музыке чистоту, свежесть, непосредственность и солнечную радость, свойственную детскому восприятию мира. «Появляется пристальный в своей ясности взгляд на мир изумленными, широко раскрытыми, вопрошающе пытливыми глазами ребенка». [4, с.97] Каждая пьеса цикла поражает красочностью, живописностью, лаконичностью в сочетании с изложением, доступным для восприятия.

Мир разных жизненных явлений, который изучает пытливый детский ум, представлен в виде пьес-картинок, которые озарены живительным светом солнечных лучей летнего дня. Прокофьев – светлый и радостный художник, в котором «поет стихия света и тепла, в нем претворилась солнечная энергия и звучит неискоренимая тяга к жизни» – отмечает Б. Асафьев. [4, с.27] Знаменито изречение А. Рубинштейна: «Вы, мой дорогой Прокофьев, могли бы сказать «Солнце – это я»». [там же]

В каждой пьесе – разный характер действия. Тут впечатления ребенка от природы: «Утро», «Дождь и радуга», «Вечер», «Ходит месяц под лугами», плывущие облака в «Раскаянии» (средний эпизод) (П. Ройзман и В. Натонсон удачно ассоциируют средний эпизод «Раскаяния» с картиной природы [13]), прогулки и игры: «Прогулка», «Пятнашки», «Шествие кузнечиков», «Марш», танцы: «Тарантелла», «Вальс», рассказы «Сказочка» (Несмотря на определенную сюжетную линию, пьесы «Детской музыки» могут исполняться совершенно изолированно. Их уровень трудности – 3-7 классы.)

Мир детских образов и настроений связан с интонационно-ритмическим языком современности. В «Шествии кузнечиков» (эпизод «Росо meno mosso»), в «Тарантелле» (средний эпизод, кода) можно угадать сигналы пионерского горна, а в «Марше» еще и тонко претворяемые интонации солдатской песни (средний раздел).

Неповторимый почерк композитора – новатора ярко и отчетливо проявляется в поэтических картинках воплощения природы. Пейзажи у Прокофьева залиты солнцем. Это подлинное царство света. В этом мы видим проявление детского видения мира. Даже в вечерних

пейзажах композитор утверждает мажорную тонику («Вечер»). В пьесе «Ходит месяц над лугами» используется классический прием усиления света – сочетания мажорных тональностей в соотношении большой терции. В пьесе «Дождь и радуга» почти целиком диатоника -C-dur-ная «тема удивления» перед происходящим (радуга-дуга), перекрывающая небосвод. На утверждении мажора, модификации Т трезвучия построено начало пьесы «Утро», напоминающее солнечные блики, игру светотеней. В этой пейзажной зарисовке ощущается пространство, воздух. Композитор использует приемы импрессионистов (в сочетании с классицистскими). Вместе с тем почерк здесь типично прокофьевский – параллельные движения, скачки, охват всей клавиатуры, игра через руку, четкий ритм, определенность разделов (Для усиления эффекта светотеней, для эффекта ночных теней нами рекомендуется педальный наплыв на звучание аккордов средних голосов в начале пьесы.).

Оригинальная пьеса «Дождь и радуга» - «самая картинная из всех прокофьевских миниатюр, посвященных образам природы», как справедливо отмечает А.Д. Алексеев и называет ее «маленьким шедевром звукописи, где достигнута полная слиянность слышимого и видимого образа». [2, с.138] В ней композитор использовал импрессионистическую звукопись, например смелые аккордовые «кляксы» или монотонное повторение одной ноты, изображающей стук дождя (В этой ритмоформе и последующей за ней умЗ и разрешением в звук ре автору статьи слышатся интонации русской народной песни-заклинания «Гори, гори ясно, чтобы не погасло». Это сходство усиливается, если употребить рекомендуемую А.Д. Алексеевым в «Методике» [1] педаль на весь такт).

Пьесам – картинкам пейзажных зарисовок контрастом выступают номера цикла, в которых преобладает стихия движения, жеста, пластики. Сам Прокофьев обладал природным динамизмом натуры: «Я не люблю пребывать в состоянии, я люблю быть в движении» - известное высказывание Прокофьева, приводимое многими музыковедами. Больше половины пьес цикла - двигательного характера. В них запечатлены различные виды движения: солнце постепенно всходит, облака плывут, дождь стучит, дети танцуют и играют в пятнашки, маршируют, идут на прогулку, месяц ходит, песня льется.

«Подпрыгивающая походка» свойственна детям, «осаливание» присутствует в игре пятнашки, движение колыбели ассоциируется с убаюкиванием ребенка. В названных пьесах проявились такие черты стиля Прокофьева, как: его жизнелюбие, юмор, предельная яркость, необычная гармония, частые модуляционные изменения. Этим пьесам свойственны остигатность и токкатность – характерные черты композиторского письма XX века.

Большую роль в пьесах двигательного характера играют акценты, особенно в «Тарантелле», «Пятнашках», «Марше». Они являются, перефразируя Б. Асафьева, оформляющим фактором, вносящим заостренность, капризность. Это касается и диссонансов. По словам Прокофьева «Он должен занять надлежащее ему место в музыке как один из принципиально важных элементов, возникающих при сочетании мелодических линий» (из беседы с американским критиком Олин Даунсом). [10, с.23]

Изображение действия не противоречит песенности. Так, «Шествие кузнециков» - озорная песня, в которой слышатся оттенки человеческой интонации, хотя в пьесе музыковеды усматривают и галоп, и черты маршевости, а в средней части – фанфарные звучности. В знаменитом «Марше» наблюдается разнообразие движений, множество метро-ритмических нюансов. В рамках моторного жанра вплетены интонации удалой песни. Нарушение энергии происходит и в «тихой кульминации» со сменой динамических оттенков. При исполнении этой пьесы возможны агогические оттяжки (4, 6, 12, 14, такты) как они могут быть при движении мелодии вверх с «сопротивлением».

Нарушение инерции характерно для Прокофьева. Оно проявляется во всех моторных пьесах. Этим нарушением преодолевается механистичность - и в этом вся свежесть прокофьевской музыки. В качестве примеров остановимся на «Вальсе» и «Тарантелле». Прерывисто-прихотливая тема «Вальса» интересна непредсказуемыми поворотами мелодии, неожиданными гармоническими переходами. В стремительной «Тарантелле» живой, бойкий ритм нарушается упругими акцентами, полутоновыми тональными сопоставлениями, сдвигами однотональных сопоставлений. Исследователи отмечают поэтику контрастов как внутри самих пьес, так и в сюитном расположении пьес и усматривают в этом логику прокофьевского музыкально-сценического мышления, театральность, законы контрастного построения сцен. Примечательно: в недрах одной и той же пьесы – два начала: одно связано с игровыми, или красочно-колористическими образами, другое – с лирическими («Утро», «Тарантелла», «Дождь и радуга»). «Композитор как бы привлекает маленького слушателя подвижным характером, яркой игрой красок в начале пьесы, а потом заставляет его внимать и лирическому распеву» [8, с.26] – пишет исследователь прокофьевской музыки М. Корсунская. И далее: «Так музыка Прокофьева становится великолепным и умным «воспитателем нежности», развивая в детях способность к постижению разных сторон жизни» [там же]. Проницательное высказывание принадлежит А. Есиповой, учившей Прокофьева музыкальному искусству: в ответ на вопрос, какое качество она более всего ценит в музыке своего ученика, Анна Николаевна ответила «Нежность». Это точно найденное слово могло

бы послужить девизом для всех, кто обращается к прокофьевскому циклу.» [7, с.10] Хочется добавить к этому важные слова замечательной пианистки В. Разумовской: «Главное для исполнителя – передать не только красоту музыки Прокофьева, но и бесконечную доброту.» [7, с.7]

Бесподобная лирика – самое дорогое качество музыки Прокофьева. Многие писали о Прокофьеве как о творце прекрасных мелодий. Приведем некоторые примеры: «Горным цветком, поражающим запахом и прелестью» назвал музыку Прокофьева Э. Гилельс; «Целомудренно чистая, хрустальная лирика композитора обладает неповторимым колоритом» - отмечает М. Тараканов. [7, с.7-10]

В лирических пьесах, в их мелодике отчетливо проявляется связь музыки Прокофьева с народным искусством. «Народная песня – подлинная основа музыкальной речи Прокофьева. Он преломляет стилевые особенности русской песни свободно и индивидуально». [2, с.136] Среди лирических пьес сборника назовем «Ходит месяц над лугами». Мелодия этой миниатюры кажется подлинно народной, хотя в действительности сочинена композитором, о чем он счел нужным упомянуть в «Автобиографии». По чистоте мелодического рисунка и спокойной плавной ритмике она близка русским хоропроводным песням. Своей широкой русской песенностью и колоритом привлекает «Вечер». О великом лирическом даре Прокофьева говорит и тихая, нежная и очень русская по характеру и мелодии «Сказочка». В ней мелодия верхнего голоса – тема «рассказа» – по мнению музыковедов напоминает русский жалеечный наигрыш, а остигатный контрапункт интонационно ассоциируется с русской народной песней-колыбельной «Баю, баюшки баю, не ложися на краю». Подтекстовка этого мотива словами указывает на несомненную идентичность с этой песней (Эта особенность очень верно отмечена в статье М. Корсунской).

Помимо песенных мелодий с русским колоритом в «Детской музыке» есть пьесы иного типа, которые отличаются выразительной декламационностью. Она представлена в пьесе «Раскаяние» («Стыдно стало»). Прокофьев здесь использует тип «поюще-говорящих» (по определению Л. Мазеля) «синтетических» мелодий, в которых элемент речитативной выразительности не уступает место выразительности кантиленной.

Впечатление выразительной льющейся речи производит мелодика пьесы «Утро»: музыка эпизода средней части, который можно определить как «гимн солнцу» (Алексеев), обладает декламационной выразительностью. Оттенки речевой выразительности проявляются и в «Шествии кузнециков».

Л. Баренбойм в статье «О музыкально-педагогиче-

ском репертуаре» писал: «Как нам не хватает детских инструментальных пьес, опирающихся на речевые интонации, на вокально-речевую декламационность! Как облегчила бы такая музыка путь ребенка к современным композиторам разных поколений.» [15, с.9] Прокофьев проложил путь к широкому распространению вокально-речевых мелодий в музыке композиторов XX века.

Одно из важных средств выразительности в «Детской музыке» Прокофьева – полифония. Для полифонического письма Прокофьева характерна тонко дифференцированная ткань, прозрачное голосоведение, мелодическая самостоятельность подголосков, контрапункт *ostinato*, имитация, соединение темы и противосложения, разнотемное двухголосие. Примером прокофьевской полифонии, где в полифонической ткани сплетаются голоса, каждый из которых обладает присущим ему своеобразием, может служить двухголосная полифония «Сказочки». Здесь контрапункт не противостоит характеру темы, а, наоборот, углубляет ее. Имитация встречается в пьесах-пейзажах «Вечер», «Ходит месяц над лугами». Полифония здесь служит колористическим средством. Типичный образец имитационной полифонии – средний раздел пьесы «Прогулка». В этой пьесе песенность сочетается с интенсивным динамическим ростом – и в этом полифония играет главную роль. Начало полифонического эпизода (стретто) – однозвучный затакт-предъем к сильной доле (20-21 такты). Ответ более динамичен: однозвучный затакт не совпадает по высоте с последующей более высокой сильной долей. Мелодия (фа-ля) устремляется снизу вверх, что усиливает ямбическую волну. Третье проведение еще более динамизировано: два слабых звука предшествуют ударному си1-до1-ре2-28-29 такты). Процесс динамизации продолжается с усилением звучания. «Исполнитель должен передать масштабность динамического нарастания. Важно показать широту дыхания темы в разных голосах, в каждом из которых длинные лиги помогают выявить протяженность фраз». [8, с.31]

Взаимодействие самостоятельных мелодий (в основном двух) различаются по своей протяженности, но в большей части для них характерно слияние. Этот вид прокофьевской полифонии наиболее часто встречается в «Детской музыке».

В некоторых пьесах альбома «Детская музыка» педагог и исполнитель сталкиваются с такой особенностью, как кратность мотивов, когда фраза делится на мотив. Это выражается в прерывистости дыхания мелодики, отмеченной короткими лигами или короткими паузами. В этом есть своя динамика фразы, особенность ее развития. Фраза имеет свою кульминацию, к которой устремляется мелодическая волна, она имеет естественное завершение. Надо избегать исполнения мелодии по мотивам. Мотив – это единица измерения, составляющая фразу. Есть фраза, протяженность мелодической линии,

составленной из мотивов. Например, «Прогулка». Здесь необходимо суммирование 2+2+4. Имеет место тип экстенсивного развития, требующий спадающей динамики.

В пьесе «Вальс» важно объединение звучности одноктонов (средняя часть) в восьмитактное построение (3 такта D + 1 такт e + 3 такта fis + 1 такт H).

Во всех случаях музыканту-исполнителю необходимо избегать квадратной разрозненности мотивов, стремлений акцентировать квадратность структуры. Главное – понять живое развитие мысли, динамику фразы, осмыслить свойства прокофьевской мелодики – ее широту, протяженность.

Характерность мелодики Прокофьева неразрывно связана с ладогармонической стороной его стиля. В цикле «Детская музыка» Прокофьев остался приверженцем тональной музыки. В анализе гармонического языка теоретики применяют термин «расширенная тональность», «двенадцатиступенная тональность». В музыкальной литературе признано, что гармония Прокофьева – явный образец современности, в то же время во многом сохранивший преемственность.

Почти во всех пьесах цикла Прокофьев использует тональность с минимумом ключевых знаков, но обогащает их введением альтерированных аккордов (доминанты и двойной доминанты), обострением аккордовых тяготений, ярких акцентов, смещенных на вторую долю. Для ладового мышления характерны политональность, ладовое перечье. Гармонию Прокофьева отличают аккорды с внедряющимися или замененными ступенями, септаккорды с квартами и тритонами вместо терции.

В «Детской музыке» - немало новейших приемов, обозначенных как «прокофьевские»:

Самый новаторский – использование однотерцовой системы, рождающей расширенную тональность. При анализе «Ходит месяц над лугами» в настоящей статье мы обращали на это внимание. Упомянем пьесы «Вечер», «Раскаяние», «Тарантелла».

Вместо поступенного звукоряда применяются выразительные нисходящие ходы на септиму. Этот новаторский прием носит название «разомкнутая поступенность» (пьесы «Прогулка», «Вальс»).

Использование средств мажора-минорной (одноименных тоник). Например, смена d-moll-D dur в «Тарантелле» используется для передачи изменения настроения. В «Пятнашках» - смена действия. «Дождь и радуга» – смена природных явлений.

Использование неоклассической гармонизации, в

том числе – «прокофьевской доминанты» с повышенной септимой («Утро», «Марш», «Вальс», «Шествие кузнециков», «Дождь и радуга», «Тарантелла», «Прогулка»).

Использование нетрадиционных способов перехода в другие тональности, их сопоставление и скорость («Пятнашки», «Шествие кузнециков», «Тарантелла», «Вечер», «Ходит месяц над лугами» и др.)

Интересны и другие гармонические приемы:

Использование фонической окраски созвучий как мощного выразительного средства. Благодаря выявлению красочности регистров создаются звучания разных тембров (светлый, прозрачно-густой, темный).

Интересны приемы «тихой кульминации» («Утро», «Раскаяние», «Марш»), своеобразна и современна стилизация русской музыки. Вместо T-D-D-T, как у классики (вопросо-ответная форма), у Прокофьева представлены плагальные обороты и их модификации (пьеса «Ходит месяц над лугами»)

Свежую краску вносят полифункциональные аккорды в кадансовых оборотах (к примеру, в «Пятнашках», «Марше»), расширение и модификация традиционного До мажора («Дождь и радуга», «Утро»). Примечательно органичное сочетание диатоники и хроматики, многообразие вариантов D гармонии, в том числе – доминанты с расщепленной квинтой, превращение одной ноты в многослойный кластер («Дождь и радуга», «Марш»).

Справедливы слова Ю. Холопова: «Прокофьев убедительнейшим образом доказал, что новая гармония позволяет с большей остротой и проникновенностью, с большей эмоциональной силой и непосредственностью может выразить новое содержание искусства нашего времени, чем это может сделать старая гармония.» [7, с.47]

Прокофьев не раз в своем творчестве возвращался к пьесам цикла «Детская музыка». Так, в балете «Сказ о каменном цветке» композитор использовал музыку пьесы «Вечер» в качестве темы любви Екатерины и Данилы. Она стала важнейшим лейтмотивом балета. В этом же балете в точности воспроизведен «Вальс» в сцене (№19), изображающей владение хозяйки Медной горы. Общность пьесы «Шествие кузнециков» нашла сходное воплощение в балете «Золушка» (в сцене кузничика и стрекозы). Нити от «Детской музыки» тянутся и к другим сочинениям композитора.

В своей «Автобиографии» Прокофьев специально остановился на тех главных линиях, по которым двигалось его творчество: 1) классичность (опора на традиционные формы и жанры, преобладание диатоники над

хроматикой, прозрачная, экономичная фактура); 2) новаторство («угловатые» мелодические линии, диссонантные гармонии, элементы политональности); 3) лирика; 4) токкатность (быстрое, отчетливо ритмизированное движение); 5) скерцозность, приобретающая разнообразные оттенки – от мягкой иронии до гротеска.

В нашей статье мы опирались на высказывание С. Прокофьева о главных линиях его творчества и в соответствии с ними шли по пути к освоению ярко-национального, самобытного фортепианного цикла «Детская музыка», показав один из возможных музыкально-исполнительских, а также педагогических подходов к его

практическому освоению.

Самобытность музыкального мышления С. Прокофьева, своеобразие и красота мелодики, ритмики открыли новые пути в музыке и оказали мощное воздействие на многих советских и зарубежных композиторов. «Детская музыка» Прокофьева послужила стимулом для создания композиторами большого количества произведений на детскую тематику. Пьесы сборника далеко выходят за рамки педагогического репертуара. «Благодаря своей высокой художественной ценности они могут доставить наслаждение и взрослым людям – каждому, кому дорог мир чистой поэзии детства» (А.Д. Алексеев).

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. М.: Музыка, 1971, 278 стр.
2. Алексеев А.Д. Советская фортепианная музыка. 1917-1945. М.: Музыка, 1974, 248 стр.
3. Блок В. Детская музыка С. Прокофьева // сб. Вопросы фортепианной педагогики. – Вып. 3. М.: Музыка, 1971, 333 стр., с. 130-148
4. Дельсон В.Ю. Фортепианное творчество и пианизм Прокофьева. М.: Советский композитор, 1973, 333 стр.
5. Кабалецкий Д. О Сергее Прокофьеве и его музыке для детей. Предисловие к изданию «Детская музыка» 12 легких пьес для ф-но. М., 1980.
6. Коврикова Е.В., Э.Б. Литвинова О музыке С. Прокофьева. Вопросы изучения и исполнения. Музыкальные рекомендации для студентов музыкальных факультетов педагогических Вузов. Т.Г.П.У. Казань. 2009. <http://kpfu.ru>
7. Корнилова Л.А. С.С. Прокофьев «Детская музыка» (методическое пособие для преподавателей ДМШ). Систематизация педагогического опыта. Преподаватель отделения специального фортепиано ДШИ. НГ/МБОУ/ДОД dshimgansk.ru
8. Корсунская М.Л. Детская музыка С. Прокофьева в художественном воспитании школьника. // Статья. Сборник трудов Инструментальное обучение на музыкально-педагогическом факультете. М.: МГПИ, 1973, с. 25-37
9. Музыкальная энциклопедия, т. 4. М.: Советская энциклопедия, 1978, с. 456-457
10. Нестьев И. Классик XX века. // Статья: Сборник Сергей Прокофьев. Статьи и материалы. М.: Музыка, 1965, с.11-54
11. Прокофьев С. Автобиография. М.: Советский композитор, 1982, 600 стр.
12. Прокофьев С. Статьи и материалы. 2ое изд., М.: Музыка, 1965, 400 стр.
13. Ройзман Л., Натансон. Методические замечания к «Альбому детских пьес». М.: Советский композитор, 1958.
14. Тюлин Ю.Н. Современная гармония и её историческое происхождение // Вопросы современной музыки. Л., 1963; статья в сб.: Теоретические проблемы музыки XX века, вып. 1, М., 1967., 512 стр.
15. Усманова Е.В. Фортепианные произведения С.С. Прокофьева в учебном репертуаре студентов музыкально-педагогических факультетов. Учебно-методическое пособие. М.: МГПУ, 2008, 48 стр.
16. Шимырева Л.Я. Сергей Прокофьев. Соч.65 «Детская музыка 12 легких пьес для фортепиано». Опыт работы над фортепианным циклом на примере «Детской музыки» Прокофьева. Преподаватель фортепианного отделения МБУДШИ «Гармония» Углегорского р-на Сахалинской области. <http://dshi-ugl.shl.muzkult.ru>
17. Эйслер Г. Огромное завоевание. // Зарубежные музыканты о Прокофьеве. Статья в кн. Сергей Прокофьев. Статьи и материалы. М.: Музыка, 1965, с. 365

© Кезевадзе Тамара Григорьевна (tomadeda@icloud.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ

Лучникова Елена Валерьевна

Учитель, МАОУ «Гимназия № 5»; аспирант, ФГБОУ ВО
«Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
alisaflower@yandex.ru

PERSONALLY-ORIENTED APPROACH IN TEACHING STUDENTS 5-6 CLASSES

E. Luchnikova

Summary: The article discusses a personality-oriented approach to learning, the concept of personality. The importance of the approach in the educational environment is shown on the example of educational practice. The psychological and pedagogical conditions for the development of personality are designated as an integral part in the content of education. A content analysis of the definition of "personality-oriented approach" has been made, criteria of a personality-oriented approach are outlined. The principles of the personality-oriented approach, the conditions of personality development during the lesson are considered.

Keywords: personality-oriented approach, personality, educational environment, principles of personality-oriented approach.

Аннотация: В статье рассмотрен личностно-ориентированный подход в обучении, понятие личность. Показана значимость подхода в образовательной среде на примере образовательной практики. Обозначены психолого-педагогические условия для развития личности, как неотъемлемая часть в содержании образования. Сделан контент-анализ дефиниции «личностно-ориентированный подход», обозначены критерии личностно-ориентированного подхода. Рассмотрены принципы личностно-ориентированного подхода, условия развития личности во время урока.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, личность, образовательная среда, принципы личностно-ориентированного подхода.

На сегодняшний день перед образовательными учреждениями стоит задача сформировать и воспитать личность, соответствующую требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (далее ФГОС ООО) [1]. Мы, ориентируясь на требования стандарта, рассмотрим личностно-ориентированный подход к обучению учащихся.

Идея личностно-ориентированного подхода в нашей стране разрабатывалась с начала 80-х годов XX века К.А. Абульхановой-Славской, И.А. Алексеевым, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневичем, А.А. Орловым, В.В. Сериковым, И.С. Якиманской и др. в связи с трактовками воспитания как субъект-субъектного процесса.

Рассматривая понятие личность, обратимся к анализу литературы. Системное социальное качество рассматривается А.В. Петровским при трактовке понятия личности, где он также указывает, как в объективной деятельности и общении оно приобретает от индивида, и характеризует уровень и качество социальных отношений [5].

Личность как сложный феномен общественной жизни трактуется А.Г. Ковалевым, где, с одной стороны, он видит личность как продукт социально-исторического развития, с другой - как деятель общественного развития. [8].

С.М. Гульянц считает, что личность - это особое качество, которое человек приобретает в обществе, воплощает в себе систему отношений, имеющих социальный характер, которые вписываются в сферу бытия человека как его системное качество [3].

При обучении, ориентированном на ученика 5-6 класса, акцент смещается с учителя на ученика. Подход, ориентированный на учащихся, включает активное обучение, при котором учащиеся решают проблемы, отвечают на вопросы, самостоятельно формулируют вопросы, обсуждают, объясняют, обсуждают или проводят мозговой штурм во время урока; совместное обучение, при котором учащиеся работают в группах над проблемами и проектами в образовательной среде, которая обеспечивает как позитивную взаимозависимость, так и индивидуальную ответственность; индуктивное обучение и преподавание, при котором учащимся сначала ставятся задачи (вопросы или проблемы), а обучение на уроках происходит в контексте решения проблем. Чем понятнее обозначена цель на уроке, тем меньше трудностей возникает у учащихся. При возможности обсуждения вариантов решения проблем, учащимся дается возможность задавать уточняющие или проблематизирующие вопросы, где установка от учителя такова: «Нет неправильных, плохих вопросов, есть незадаанный вопрос». При таких установках учащиеся 5-6 классов проявляют себя на уроках более активно, открыто без чувства страха быть непонятым. Используя технику «мозговой штурм», уча-

щие способны найти ядро поставленной проблемы и представить более рациональные пути решения.

Рассмотрим мнение И.С. Якиманской, которая пишет, что учащийся признается центральной фигурой личностно-ориентированного образования, цель которого – создание психолого-педагогических условий для его развития как личности. В то же время функциональные обязанности учителя и психолога встроены в содержание образования, которые составляют содержание и направленность этого образования как психологической и дидактической системы [8, с.15].

И.С. Якиманская утверждает, что при личностно-ориентированном подходе наличие индивидуальных различий у детей является необходимым условием достижения поставленной цели - обеспечить развитие каждого ученика как уникальной личности. Для этого нужна образовательная среда, вся практическая реализация которой подчинена целям и ценностям этого образования. В сформированной соответствующей образовательной среде учащиеся проявляют индивидуальное самовыражение; стимул к развитию исходя из индивидуальных интересов и потребностей; становление личностных качеств, необходимых для жизни в современном динамично развивающемся обществе [7, с. 33]. Обучаясь в образовательной среде, которая способствует развитию индивидуальных качеств личности, учащиеся становятся более гибкими и приспособленными к быстро меняющимся условиям в мире.

Помимо индивидуальных различий, самовыражения и интересов необходимо обеспечивать личностно-смысловое развитие учащихся. Так, Е.В. Бондаревская предложила культурологическую модель личностно-ориентированного образования, согласно которой ученик развивается не только как субъект познания, субъект жизни, но и как субъект культуры – ее носитель, хранитель, пользователь, творец [2]. С одной стороны, Е.В. Бондаревская говорит о повышении качества образования, которое зависит от государственной политики в образовании, с другой стороны, о переосмыслении задач воспитания, где познавательные и творческие способности

учащихся развиваются с переориентацией на личность. На сегодняшний день в образовательных учреждениях ведется непрерывная работа по повышению качества образования за счет пересмотра формата проведения уроков и вовлечения учащихся в деятельность во время урока.

Существует ряд принципов в личностно-ориентированном подходе, В.А. Петровский их представляет следующим образом: вариативность, синтез интеллекта, аффекта и действия, а также приоритетность старта. Он объясняет эти принципы следующим образом:

- Вариативность: использование не однотипных, одинаковых для всех, а разных моделей обучения в зависимости от индивидуальных особенностей детей и их опыта. В этом случае ответственность за этот принцип несут взрослые.
- Синтез: это технологии, которые вовлекают учащихся в процесс обучения, совместных действий и эмоционального исследования мира.
- Старт: вовлечение детей в более приятные, близкие, предпочтительные для них занятия, создание благоприятных условий для дальнейшего изучения предмета [6].

Рассмотренные принципы в личностно-ориентированном подходе по мнению В.А. Петровского смогут обеспечить качественный рост в развитии воли и нравственности учащихся, эмоционального устремления личности и познавательных способностей. В ходе реализации данных принципов необходимо учитывать определенные условия в образовательном процессе. Если во время организации урока создана благоприятная, доброжелательная атмосфера, то результат у учащихся будет всегда отличным.

Согласно анализа теории и практики, можно представить дефиницию «личностно-ориентированного подхода» в виде таблицы (табл.1).

Контент – анализ дефиниции «личностно-ориентированный подход» позволяет увидеть разные критерии в виде условий, образовательной среды, учебной ситуа-

Таблица 1.

Контент – анализ понятия «личностно-ориентированный подход»

Критерий	Условия для раскрытия индивидуальных возможностей	Образовательная среда, порождающая индивидуальное самовыражение	Учебная ситуация, востребованная учащимися	Индивидуальные различия среди учащихся	Роль учителя, стимулирующего тенденции к личностному росту учащихся
Карл Р. Роджерс	+			+	+
И.С. Якиманская	+	+		+	+
В.В. Сериков	+	+	+		
В.А. Петровский	+	+			

ции, индивидуальных различий учащихся, роли учителя.

При личностно-ориентированном подходе развитие личности происходит во взаимодействии форм общения, познания, совместной деятельности; возникает сознательное отношение и сохраняется интерес к предмету. Сохраняя интерес к предмету, достигаются высокие показатели качества обучения учащихся, что является немаловажным в образовательном процессе.

Принимая во внимание интересы государства в

развитии учащихся в образовательных учреждениях, применяя личностно-ориентированный подход в образовательном процессе, мы выявляем и развиваем индивидуальные способности и интересы учащихся при изучении предметов школьной программы.

Таким образом, личностно-ориентированный подход важен для формирования личности, учитывая требования стандарта подход реализуется в образовательном процессе, ориентируясь не только на воспитание, но и на высокие результаты в обучении учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897) <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского пед. университета, 2000. – 352 с.
3. Гульянц С.М. Понятийно-терминологический тезаурус в области теории реализации личностно-ориентированного подхода в обучении [Текст] / С.М. Гульянц // Вестник КГУ им Н. А. Некрасова. – 2008. – Том 14. – С. 4-8.
4. Ковалёв А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалёв. – М.: Просвещение, 1969. – 391 с.
5. Петровский А.В. Быть личностью / А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1990. – 112 с.
6. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
7. Якиманская И.С. Изучение личности ученика в образовательном процессе [Текст] / И.С. Якиманская // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2010. – Т.3 №1. – С. 32-38.
8. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Изд. фирма «Сентябрь», 1996. – 96 с.

© Лучникова Елена Валерьевна (alisaflower@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

РОЛЬ МЕДИКО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПРОФЕССИИ ЮРИСТА

Малейченко Елена Алексеевна

К.с.н., Российский государственный университет
правосудия Северо-Кавказский филиал, г. Краснодар
krasnodarlana@bk.ru

Скидан Мария Николаевна

Преподаватель, Российский государственный
университет правосудия Северо-Кавказский филиал,
г. Краснодар

Доценко Наталья Анатольевна

Российский государственный университет правосудия
Северо-Кавказский филиал, г. Краснодар

THE ROLE OF MEDICAL AND HYGIENIC KNOWLEDGE IN THE LEGAL PROFESSION

E. Maleichenko

M. Skidan

A. Natalia

Summary: The training of young specialists involves the mandatory acquisition of a system of certain knowledge, skills and abilities. The modern life of a student is saturated with extreme conditions, and in order to endure them, while remaining mentally and physically capable, it is necessary to increase their biological, psychophysiological and physical potential. Only then can we expect the most complete professional self-realization of the extension of creative and physical longevity.

Keywords: professional legal activity, medical and hygienic knowledge, health, adaptation.

Аннотация: Подготовка молодых специалистов предполагает обязательное получение системы определенных знаний, умений и навыков. Современная жизнь студента насыщена экстремальными условиями, и чтобы переносить их, оставаясь умственно и физически работоспособными, необходимо повышать свой биологический, психофизиологический и физический потенциал. Только тогда можно ожидать наиболее полной профессиональной самореализации продления творческого и физического долголетия.

Ключевые слова: профессиональная юридическая деятельность, медико-гигиенические знания, здоровье, адаптация.

Профессиональная юридическая деятельность опосредована высокой умственной и физической нагрузкой, что обусловлено ее многоплановостью, высокой продолжительностью рабочего дня, постоянной работой с нормативным и ненормативным материалом, что требует большой концентрации внимания. В связи с этим мыслительные процессы, как правило, сопряжены с утомлением, негативно влияющим на работоспособность юриста. Указанные факторы обуславливают высокую актуальность и значимость вопроса знания медико-гигиенических правил в профессиональной деятельности юриста.

Место здоровья в структуре ценностей личности определяется следующими его свойствами:

- здоровье является основным средством достижения жизненных целей и задач;
- здоровье позволяет удовлетворить различное множество человеческих потребностей.

Указанные свойства позволяют определить здоровье как наиболее значимую ценность личности, имеющую инструментальный характер. Однако, являясь такой ценностью и обладая перечисленными свойствами, здоровье становится неизменным объектом эксплуатации. Особенно, такие свойства здоровья реализуются при осуществлении профессиональной юридической деятельности.

В условиях недостатка у большинства населения страны (в большей степени у молодежи) стартовых ресурсов интеграции в рыночные отношения происходит эксплуатация наиболее доступного ресурса – психического и физического здоровья, что доказывает инструментальный характер ценности здоровья. В таких условиях здоровье как ценность воспринимается в качестве средства достижения поставленных целей, а не в качестве средства, обеспечивающего долгую и полноценную жизнь.

В научной литературе значимость физического и психического здоровья предопределена следующими факторами, оказывающими негативное влияние на здоровье людей, для которых юридическая деятельность является профессиональной.

1. Каждое направление профессиональной юридической деятельности характеризуется рядом негативных факторов, влияющих на состояние здоровья. Так, профессиональная деятельность юристов, основное направление деятельности которых связано с гражданским правом, характеризуется большой нагрузкой на свойства памяти, в частности зрительной, слуховой и двигательной; снижается концентрация внимания. Вместе с тем, юристы, осуществляющие профессиональную деятельность в области уголовного права, сталкиваются с повышенной нагрузкой на зрительный

анализатор, отчего страдает острота зрения и глазомер и др.

2. Профессиональная юридическая деятельность сопряжена постоянным повышением объема программирования и непосредственной работы с электронно-вычислительной техникой (компьютер, ноутбук и т.п.). Вместе с тем, указанные факторы приводят к снижению плодотворности профессиональной юридической деятельности, поскольку такая плодотворность непосредственно зависит от состояния психического и физического здоровья лица, осуществляющего ее.
3. Профессиональная юридическая деятельность опосредована малоподвижностью человеческого тела, что связано с характерной сидячей рабочей позой юриста. Указанное приводит к возникновению ряда проблем, связанных со здоровьем:
 - нарушение правильной конфигурации позвоночного столба;
 - снижение подвижности в наиболее крупных суставах (плечевом, локтевом, тазобедренном, коленном, голеностопном);
 - снижение поступления кислорода к работающим органам, в первую очередь к головному мозгу, вызванное ограниченной подвижностью грудной клетки (снижением глубины дыхания);
 - ухудшение нормального тока крови и лимфы в организме, и как следствие, развитие застойных явлений в брюшной полости и нижних конечностях, что вызывает варикозное расширение вен.
 - нарушение функции зрения, вызванное ежедневной нагрузкой зрительного анализатора.

Знание изложенных рисков и способов их преодоление, а также обладание медико-гигиеническими знаниями, позволит снизить негативное влияние данных факторов.

Роль медико-гигиенических знаний в профессии юриста обусловлена следующим.

Во-первых, профессия юриста связана с высокими психоэмоциональными нагрузками. И. Шмыков, анализируя социально-психологические ресурсы психической устойчивости юристов, указывает на особенность профессии юриста, которая выражается в характеристике ее как стрессогенной, что связано с повышенными профессиональными и личностными требованиями. Среди одного из наиболее значимых требований автор выделяет способность юриста к стрессоустойчивости.

Профессия юриста обусловлена жесткими требованиями к состоянию физического здоровья. Для форми-

рования профессии юриста немаловажную роль играют усиление сопротивляемости организма к неблагоприятным факторам, имеющим как природный, так техногенный характер. Сопротивляемость организма повышается посредством активной физической деятельности человека, поэтому роль физической культуры в данной профессии сложно переоценить. Активное занятие спортом позволяет увеличить производительность труда, повысить уровень работоспособности и т.д.

В научной литературе указывается на высокую значимость физического воспитания студентов-юристов. Так, Е.А. Малейченко указывает на неразвитость представления студентов, проходящих обучение по юридической специальности, о здоровом образе жизни. Кроме того, автором обращается внимание на тот факт, что такие студенты, как правило, не связывают установки на здоровый образ жизни с профессиональным статусом юриста.

Во-вторых, юрист имеет постоянные контакты с людьми, что обуславливает необходимость здорового внешнего вида.

Первое впечатление, производимое юристом при встрече с клиентом, может стать барьером для дальнейшего нормального выстраивания нормальной прямой и обратной связи между сторонами. Принципиальное значение в профессиональной деятельности юриста имеет первое впечатление, которое он произвел на потенциального клиента, что предопределяет степень доверия такого лица к юристу. Отсутствие здоровья вызывает постоянный болезненный, страдающий вид, что для юриста означает потерю доверия клиента, поскольку вполне логично, что такой юрист не в состоянии надлежащим образом выполнять свои обязательства перед клиентами. Юридическая деятельность, связанная с обеспечением выполнения государством каких-либо функций, в частности, функций по защите прав, свобод и законных интересов граждан, должна характеризоваться повышенным вниманием к здоровью лиц, осуществляющих такую деятельность. В этой связи, судья, который при выполнении профессиональных обязанностей сталкивается с физической слабостью, вызванной отсутствием здоровья, вынужден прерывать процесс по рассмотрению и разрешению юридических дел, что означает невозможность выполнения его долга перед государством по отправлению правосудия. Следовательно, прямая обязанность судьи заботиться о своем здоровье, поддерживать его. В этом проявляется этическая составляющая юридической профессии.

Изложенное позволяет сделать вывод о роли медико-гигиенических знаний в профессии юриста проявляющейся в следующем.

Во-первых, наличие указанных знаний позволяет

снизить влияние негативных факторов, связанных с ухудшением здоровья ввиду осуществления профессиональной юридической деятельности.

Во-вторых, поскольку профессиональная деятельность юриста связана с постоянными психофизическими нагрузками, медико-гигиенические знания позволяют

адаптироваться к неблагоприятным факторам деятельности, повысить производительность труда, достигнуть высокой работоспособности.

В-третьих, юрист имеет постоянные контакты с людьми, что обуславливает необходимость здорового внешнего вида.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубков А.В., Громов В.А. Психофизическая готовность юристов к выполнению профессиональных обязанностей // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihofizicheskaya-gotovnost-yuristov-k-vypolneniyu-professionalnyh-obyazannostey> (дата обращения: 22.10.2020).
2. Купцова О.В., Цукарев А.Е. Нравственные качества юриста // Огарёв-Online. 2017. №3 (92). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennye-kachestva-yurista> (дата обращения: 22.10.2020).
3. Малейченко Е.А. Формирование установок на здоровый образ жизни в профессиональной подготовке студентов-юристов: дис. ... канд. социолог. Наук. - Волгоград, 2007. – 135 с.
4. Страценко И.Ю., Чилингарян Н.Р., Чубарина Ю.А. Роль физической подготовки в юридической деятельности // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. №11-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-fizicheskoy-podgotovki-v-yuridicheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 22.10.2020).
5. Шмыков В.И. Социально-психологические ресурсы психической устойчивости юристов // Вестник Пермского университета. Юридические науки. 2007. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-resursy-psihicheskoy-ustoychivosti-yuristov> (дата обращения: 29.10.2020).

© Малейченко Елена Алексеевна (krasnodarlana@bk.ru), Скидан Мария Николаевна, Доценко Наталья Анатольевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский государственный университет правосудия
Северо-Кавказский филиал

ОТРАЖЕНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ, ПРЕДНАЗНАЧЕННЫХ ДЛЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ВОЕННЫХ АКАДЕМИЙ

Острейко Лариса Владимировна

Доцент, Общевоинская ордена Жукова Академия ВС РФ
larisa-vl@list.ru

THE REFLECTION OF AUTHENTIC MATERIALS IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS DESIGNED FOR LISTENERS OF MILITARY ACADEMIES

L. Ostreiko

Summary: The article is devoted to the description of a textbook on English for students of military academies. The main attention in the work is paid to the characteristics of the USA engineering forces. The main purpose of the work is to present an approximate plan of the training manual, as well as tasks aimed at improving the understanding of authentic texts, the ability to formulate their thoughts and tell the necessary information about the engineering troops and their features. The article presents the literature that can be used in the classroom in English, including scientific journals, a glossary and textbooks intended for students of military academies.

Keywords: authentic texts, students of military academies, USA engineers, English.

Аннотация: Статья посвящена описанию учебного пособия по английскому языку для слушателей военных академий. Основное внимание в работе уделено характеристике инженерных войск США. Главной целью работы является представление примерного плана учебного пособия, а также заданий, направленных на улучшение понимания аутентичных текстов, умения формулировать свои мысли и рассказывать необходимую информацию об инженерных войсках и их особенностях. В статье представлена литература, которую можно применять на занятиях по английскому языку, включающая в себя научные журналы, глоссарий и учебники, предназначенные для слушателей военных академий.

Ключевые слова: аутентичные тексты, слушатели военных академий, инженерные войска США, английский язык.

В процессе обучения иностранному языку слушателей военных академий особое внимание уделяется проблеме использования аутентичных профессионально значимых учебных текстов. Современная методика преподавания иностранного языка в военном вузе строится на базе коммуникативного подхода, в рамках которого необходимо максимально приблизить процесс обучения языку к процессу живого общения.

Как отмечает Н.А. Гриднева, главной трудностью использования аутентичных текстов на занятиях является несоответствие уровня языковой сложности аутентичных материалов уровню языковой подготовки обучающихся [2, с. 76]. *Актуальность работы* обусловлена потребностью создания учебных пособий по английскому языку, разработанных в соответствии с особенностями специализации слушателей военных академий.

Целью данной работы является создание приблизительного тематического плана и примеров упражнений по английскому языку для слушателей военных академий, изучающих инженерные войска армии США.

Научной новизной работы является создание примерного тематического плана для подготовки учебного

пособия по английскому языку в военном вузе.

Практическая ценность данной статьи заключается в том, что эти материалы можно использовать для создания учебно-практического издания по английскому языку в военном вузе и использовать его на практических и самостоятельных занятиях со слушателями военных академий.

Указ «Об установлении Дня инженерных войск» был подписан Президентом РФ 18 сентября 1996 года. Однако впервые инженерные войска были созданы 21 января 1701 года Указом Петра I о создании в Москве Школы пушкарского приказа, в которой готовили офицеров артиллерии и военных инженеров [3, с. 46].

На сегодняшний день группой специалистов из разных стран под руководством Оборонной академии Канады и Колледжа вооруженных сил Швейцарии по поручению НАТО разработан «Типовой учебный план по военно-профессиональной подготовке сержантского состава». В данном пособии представлено четыре уровня: 1) начальный; 2) промежуточный; 3) продвинутый; 4) старший командир рядового и сержантского состава. В работе имеется три основных предмета: 1) «Профессия

кадрового военного»; 2) Командирские навыки и этика»; 3) «Основные качества и навыки сержантского состава» [5, с. 5]. Каждая тема разделена на небольшие модули, в рамках которых представлено описание, особенности методики обучения и оценки, задачи и результаты обучения, вопросы для рассмотрения, а также справочная литература.

В новое учебное пособие по английскому языку можно взять задачи и результаты обучения. В качестве примера можно привести следующее задание: перевести фразу «рассказать, каким образом офицер и сержант поддерживают профессиональные отношения между командиром и подчиненными». Составить текст, в котором офицер обращается к аудитории с целью донесения информации о профессиональном общении. Сформулировать вопросы военных, которым объясняется эта тема.

В учебном пособии, посвященном характеристике инженерных войск армии США необходимо выделить следующие тематические разделы: 1) история становления инженерных войск; 2) командиры инженерных войск; 3) военные миссии (строительство, полевая инженерия, медицинское оборудование); 4) обеспечение военных действий; 5) применение инженерных войск. Особое внимание необходимо обратить на задачи инженерных войск, инженерную роту бронекавалерийского полка США, возможности роты по выполнению основных задач (установление противотанковых рвов, мостовых переходов через препятствия, др.), инженерный батальон, инженерную бригаду, инженерную бригаду АК США и выполняемые функции данных бригад.

Слушателям военных академий необходимо различать специализированную технику, используемую при выполнении основных функций инженерными войсками: танковые мостоукладчики, универсальные инженерные машины, экскаваторы, разборные мосты, ковшовые погрузчики, бульдозеры, автогрейдеры и др. В учебном пособии можно разместить рисунки специализированной техники, выучить их самостоятельно дома и уметь использовать в тематическом диалоге.

В учебнике под редакцией Ю.Б. Торгованова представлены виды войск Российской армии, а также тактическая подготовка слушателей военных академий. Этот учебник интересен описанием применения инженерных войск в России. В нем указано, что инженерные войска способны обеспечить высокие темпы наступления, в том числе с использованием минно-взрывных заграждений [4, с. 14]. Небольшие тексты, представленные в этом учебнике, посвященные обеспечению военных действий, можно поместить в четвертый и пятый раздел учебного пособия. Здесь могут быть представлены переработанные небольшие отрывки на русском языке, которые необходимо будет перевести на английский. К этим

текстам можно подобрать следующее задание: Report to the commander about the readiness of the Engineers. Tell him about the location of the minefield. Кроме этого, можно составить диалог между сержантом и солдатами, в котором сержант дает распоряжение, требующее обязательного исполнения.

Интерес представляет учебное пособие Р.Р. Ахметова, в котором подробно описываются роль инженерного обеспечения боевых действий иностранных войск, средства инженерного вооружения и перспективы развития, организация и возможности инженерных войск разных стран. Пособие составлено на русском языке, представляет собой теоретическое описание инженерного обеспечения боевых действий сухопутных войск [1, с. 102]. Корпус инженеров США создан с целью планирования и строительства объектов для сухопутного назначения, планирования закупок, эксплуатации, ремонта зданий и сооружений. В учебном пособии можно использовать следующее задание: вставить пропущенные слова «According to organizational affiliation, engineering troops are divided into military and ... (**strategic reserves**). (**Military engineering**) formations are included in the staff of combined arms units. The (**strategic reserve**) is intended to strengthen the army corps». Задания, направленные на дополнение английских предложений необходимыми по смыслу словами и выражениями, помогают усвоению новых терминов, умению использовать их в контексте военной терминологии.

Особое внимание хочется отметить на понимании организационной структуры инженерных войск США. Слушателям военных академий можно предложить составить схему состава инженерного корпуса и обозначить структуру командования: divisional engineer brigade (battalion) commander (divisional engineer), commander of an engineering battalion of a separate brigade, engineering team, corps engineer, headquarters engineering section, headquarters, headquarters company. Основные понятия: company, battalion, brigade.

Как отмечает Р.Р. Ахметов, главными задачами инженерного обеспечения инженерных войск США являются следующие: 1) мобильность (преодоление заграждений противника); 2) контрмобильность (усиление местности, постановка заграждений); 3) живучесть (снижение потерь от средств поражения противника); 4) общие инженерные задачи (ведение инженерной разведки) [1, с. 5]. К заданиям повышенной сложности можно отнести распределение задач по четырем категориям (табл. 1.).

Перед выполнением задания необходимо дать четкое представление о различиях выполняемых функций, сформулировать ключевые слова и опорные фразы. В представленной таблице характеристика задач совпадает с их названием, однако слушателей военных ака-

Таблица 1.

Категории задач инженерного обеспечения

mobility	countermobility	vitality	general engineering tasks
planning and conducting engineering measures to overcome enemy obstacles	setting up obstacles and devices that interfere with enemy actions	engineering measures to reduce losses from all means of destruction	engineering intelligence
overlapping of obstacles with assault bridges preparation and maintenance of column tracks	obstacles should be closely linked to natural obstacles and among themselves	camouflage	preparation of column tracks and roads
bypass construction	the system of obstacles should be made taking into account the preservation of the ability to maneuver its troops	creation of false objects of elements of battle formation	construction of airfields and helipads
strengthening bridges	mine-explosive obstacles must be created and used to the full depth of the combat zones of the brigades	protection against precision weapons and participation in the implementation of common plan to mislead the enemy	restoration of protective structures

демий можно попросить выполнить задание соотнести названия категорий задач и его расшифровок.

После знакомства с теоретической частью каждой темы и выполнения соответствующих заданий слушателям военных академий можно предложить ответы на вопросы. В качестве примера можно привести следующие:

1. Tell us about mobility as one of the missions of the USA Corps of Engineers.
2. Report to the commander about the implementation of the counter-mobility of the engineering troops.
3. List the melting means used in engineering exploration (engineering vehicles, transporters, remote controlled ferries).

После устных или письменных ответов на вопросы слушателям военных академий можно предложить следующий раздел: it is important to know. В этот раздел можно поместить основные вопросы пройденной темы:

1. The role of engineering support for combat operations of troops, requirements for him and the most important principles.
2. Purpose, basic principles of the organizational structure and combat use of engineering troops.
3. Means of engineering weapons and prospects for their development.

При составлении учебного пособия необходимо обратить внимание на создание глоссария, в состав которого необходимо включить написание термина, транскрипция, перевод, пример употребления, перевод на русский язык. Интерес представляет «Сводный глоссарий совета Россия – НАТО по сотрудничеству» [6]. В него вошла согласованная терминологическая база совета Россия – НАТО. Словарная статья предполагает графическое написание термина, перевод на русский язык, при-

мер употребления в тексте с переводом.

В учебном пособии может быть глоссарий, который необходим для составления пересказов текстов, работы в парах, диалогов и проч. формам работы. Материалы научно-практического журнала «Армейский вестник» могут быть использованы в виде аутентичных текстов на русском языке. Данные тексты можно переводить на английский язык, используя соответствующий словарь.

В качестве Интернет-ресурса с размещенными аутентичными текстами хотелось бы порекомендовать Веб-сайт Инженерного корпуса армии США. Здесь расположена информация о становлении инженерных войск в США, командиров, экспонатов, исторических образах, миссии, строительство, программы управления рисками наводнений и безопасности дамб и др. В этих текстах отражена специфика инженерных войск [7].

Таким образом, нам удалось выявить специфические черты инженерных войск, составить небольшой план учебного пособия по английскому языку, посвященного работе с инженерными войсками. В этой работе мы проанализировали имеющиеся пособия, в которых отражена специфика инженерных войск. Слушателям военных академий будет предложено изучить теоретический материал, ответить на вопросы после получения темы, выучить слова, необходимые для составления диалогов и полилогов в рамках аудирования.

Отметим, что в рамках одной статьи сложно представить весь тематический план составления учебного пособия, однако мы привели упражнения, которых нет в анализируемых учебниках, представили возможности для использования аутентичных текстов на занятиях по английскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметов Р.Р. Инженерные войска иностранных армий: учебное пособие. Омск: СибАДИ, 2011. 102 с.
2. Гриднева Н.А. Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку на уровне А1 // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 76-81.
3. Сосницкий В., Муравьев Г., Торубара А. Инженерные войска: вчера, сегодня, завтра // Армейский сборник. Научный практико-методический журнал. Январь 2016. № 1. С. 46-50.
4. Тактическая подготовка курсантов учебных военных центров: учебник / Ю.Б. Торгованов и др; ред. Ю.Б. Торгованов. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2014. 552 с.
5. Типовой учебный план по военно-профессиональной подготовке сержантского состава / Коллектив авторов. Канада, 10 октября 2013. 192 с.
6. NATO-Russia Council Consolidated Glossary of Cooperation. Brussels-Moscow, 2011. 368 с.
7. United States Army Corps of Engineers [Электронный ресурс]. URL: <https://www.usace.army.mil/> Дата обращения: 11.02.2021.

© Острейко Лариса Владимировна (larisa-vl@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИЗМЕНЕНИЯ БИОХИМИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КРОВИ У СПОРТСМЕНОВ РАЗЛИЧНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКИ

COMPARATIVE ANALYSIS OF CHANGES IN BLOOD BIOCHEMICAL INDICATORS IN ATHLETES OF VARIOUS SPECIALIZATION OF ATHLETICS

N. Panasyuk

Summary: Object: To conduct a comparative analysis of changes in the biochemical parameters of blood in athletes of various specialties of athletics, for the correct planning of the training process and the selection of funds.

Findings: The experiment showed that regardless of the specialization, all athletes had changes in the average values of the studied peripheral blood parameters, especially an increase in the level of lactate, which reached the maximum values with the interval method of the training process in short and medium distance runners, and the pace load in athletes specializing in sports walking. In shot putters and all-rounders, the changes in blood parameters from the initial ones were lower.

Conclusions: The optimal level of lactate concentration for the development of strength endurance is above 6 mmol/l. For high-speed endurance training (short and medium distance running), the lactate level should be at least 8 mmol/l. With prolonged maintenance of lactate levels above 11 mmol/L, acidosis of muscle cells and intercellular space occurs, as evidenced by a more noticeable decrease in blood pH.

Keywords: Athletics, preparation period, planning of the training process, intensive loads, blood chemistry, lactate.

Панасюк Наталья Брониславовна

Преподаватель, Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова;
тренер-преподаватель, Могилевский Областной Центр Олимпийского Резерва по легкой атлетике и игровым видам спорта
n.panasjuk1501@yandex.by

Аннотация: Цель данного исследования - провести сравнительный анализ изменения биохимических показателей крови у спортсменов различной специализации легкой атлетике, для правильного планирования учебно-тренировочного процесса и подбора средств.

Результаты: Эксперимент показал, что независимо от специализации у всех спортсменов наблюдались изменение средних значений исследуемых показателей периферической крови, особенно рост уровня лактата, который достигал максимальных значений при интервальном методе тренировочного процесса у бегунов на короткие и средние дистанции, и темповой нагрузке у спортсменов, специализирующихся в спортивной ходьбе. У толкателей ядра и многоборцев изменения показателей крови от исходных были ниже.

Выводы: Оптимальным уровнем концентрации лактата для развития силовой выносливости является показатель выше 6 ммоль/л. Для тренировки скоростной выносливости (бег на короткие и средние дистанции) уровень лактата должен быть не меньше 8 ммоль/л. При длительном сохранении уровня лактата свыше 11 ммоль/л происходит ацидоз мышечных клеток и межклеточного пространства, о чем свидетельствует более заметное снижение показателя pH крови.

Ключевые слова: легкая атлетика; подготовительный период; планирование тренировочного процесса; интенсивные нагрузки; химический состав крови; лактат.

Современный уровень развития спорта предъявляет специальные требования к подготовке спортсменов.

Конечным результатом тренировочного процесса в легкой атлетике является достижение наивысших результатов, что в свою очередь зависит от рационального распределения средств и методов тренировочного процесса, соответствующих особенностям этапа спортивной подготовки.

Интенсивные физические нагрузки, которые переносят спортсмены, специализирующиеся в легкой атлетике, влияют на их метаболизм, что может отражаться на биохимических показателях крови. Изменения химического состава крови спортсмена во время физических

нагрузок информируют тренера об изменениях, возникающих в организме при увеличении мышечной деятельности.

Лактат – соль молочной кислоты (молочная кислота образуется в результате анаэробного гликолиза и быстро преобразуется в лактат). Лактат имеет свойство накапливаться в связи с разницей скорости преобразования энергии в моменты аэробной и анаэробной нагрузки. В анаэробном режиме он является основным переносчиком энергии в сердце, дыхательные мышцы, медленно сокращающиеся мышечные волокна и другие группы мышц. При физической нагрузке лактат высвобождается из мышц и преобразуется в пируват. При значительном накоплении лактата в кровенном русле уменьшается Рн крови, что приводит к метаболическому ацидозу.

Образование лактата возможно только в анаэробных условиях. Так же лактат имеет свойство накапливаться в связи с разницей скорости преобразования энергии в моменты аэробной и анаэробной нагрузки. В анаэробном режиме он является основным переносчиком энергии в сердце, дыхательные мышцы, медленно сокращающиеся мышечные волокна и другие группы мышц. При физической нагрузке лактат высвобождается из мышц и преобразуется в пируват. При значительном накоплении лактата в кровенном русле уменьшается Рн крови, что приводит к метаболическому ацидозу.

У спортсменов в связи с лактатацидозом отмечается заметное повышение уровня анионного разрыва (аGap), что свидетельствует о накоплении молочной кислоты, кетонов и фиксированных кислот в организме. Показатели анионного разрыва являются первым составляющим для определения уровня метаболического ацидоза.

Повышение уровня лактата у спортсменов свидетельствует о накоплении молочной кислоты, кетонов и фиксированных кислот в организме. В спортивной биохимии определение уровня лактата является маркером тканевой гипоксии; Концентрация лактата в крови во время тренировочного процесса менее 4 мМоль/л свидетельствует о недостаточной интенсивности нагрузки. Повышение уровня лактата в процессе тренировки напрямую связан с повышением уровня глюкозы в крови, т.к. происходит транспорт избытка лактата из мышц в печень с дальнейшим синтезом из него глюкозы (Цикл Кори).

Цель нашего исследования: провести сравнительный анализ изменения биохимических показателей крови у спортсменов различной специализации легкой атлетики, для правильного планирования учебно-тренировочного процесса и подбора средств.

Эксперимент проводился на базе Могилевского областного центра олимпийского резерва по легкой атлетике и игровым видам спорта, под руководством спортивного врача Хальчицкой Л.В., отвечающей за подготовку легкоатлетов города Могилева. Были обследованы группы спортсменов, имеющих специализацию: бег на средние дистанции, спортивная ходьба, бег на короткие дистанции, толкание ядра, легкоатлетическое многоборье. Все спортсмены в возрасте 18-20 лет и имеют квалификацию 1 разряд, КМС. Исследования проводились на втором этапе подготовительного периода, первого микроцикла нагрузки. От каждой специализации в эксперименте принимало участие по пять спортсменов.

В качестве основных показателей для исследования были взяты: кислотно-щелочной баланс рН, парциальное давление углекислого газа рСО₂, парциальное давление кислорода рО₂, лактат, глюкозу. Процедура

тестирования была следующая – использовался индивидуальный биохимический анализатор «Accutrend Plus». Уровень интересующих нас показателей определялся путем колориметрической лактат-оксидазной реакции. Забор крови проводился из фаланги пальца до-, непосредственно после и через 10 минут после тренировочного процесса.

В течение микроцикла все испытуемые выполняли тренировочную нагрузку, соответствующую специализации и данному этапу подготовки.

В беге на средние дистанции была выполнена следующая работа; 1 день микроцикла: разминка бег 2 км, растяжка, ускорения 5x50м, бег 400м с интенсивностью 70-80%, чередуя с медленным бегом 400м – 6 серий. 2 день микроцикла: разминка бег 2 км, общеразвивающие упражнения, беговые и прыжковые упражнения, ускорения 5x100м, бег 600м с интенсивностью 65-75% с минутным интервалом отдыха – 4 серии. 3 день микроцикла; разминка бег 1.5 км, общеразвивающие упражнения, бег 1200м с интенсивностью 60-70%, через 200м, 300м, 600м легкого бега. 4 день микроцикла; разминка бег 3км, общеразвивающие упражнения, бег 400м с интенсивностью 70-80% с интервалом отдыха 2 мин – 8 серий. 5 день микроцикла; разминка бег 1 км, беговые и прыжковые упражнения, кроссовый бег 10-15км.

В специализации спортивная ходьба была выполнена следующая работа; 1 день микроцикла: разминка бег 1 км, растяжка, темповая ходьба 200м – 4 серии, ходьба 8 км с интенсивностью 65-75%. 2 день микроцикла: разминка бег 1 км, общеразвивающие упражнения, беговые и прыжковые упражнения, темповая ходьба с интенсивностью 75-85%. 3 день микроцикла; разминка бег 1 км, общеразвивающие упражнения, темповая ходьба 12 км с интенсивностью 65-75%. 4 день микроцикла; разминка бег 1км, общеразвивающие упражнения, спортивная ходьба 3 км, темповая ходьба 200м – 6 серий. 5 день микроцикла; разминка бег 1 км, беговые и прыжковые упражнения, спортивная ходьба 20 км на пульсе 150-160 ударов в минуту.

В специализации бег на короткие дистанции, барьерный бег была выполнена следующая работа; 1 день микроцикла: разминка бег 1 км, растяжка, общеразвивающие упражнения, беговые и прыжковые упражнения, выбегание с низкого старта 2x30м, 2x40м, 2x50м с интенсивностью 70-80% от максимальной, прыжки в шаг с ноги на ногу 6x10. 2 день микроцикла: разминка бег 1 км, общеразвивающие упражнения, беговые и прыжковые упражнения, выбегание с низкого старта под команду 8x50м с интенсивностью 75-85%, бег с ускорением 5x150м с интенсивностью 70-80%. 3 день микроцикла; разминка бег 1 км, общеразвивающие упражнения, специальные беговые и прыжковые упражнения,

силовая тренировка приседания со штангой на плечах 50-60%x10 – 3 серии, рывок штанги 50-60%x6 – 3 серии, взятие штанги на грудь 40-50%x10 – 3 серии. 4 день микроцикла; разминка бег 1 км, общеразвивающие упражнения, бег 200м с интенсивностью 65-75% через 200м легкого бега – 5 серий. 5 день микроцикла; разминка бег 1 км, специальные беговые и прыжковые упражнения, выбегания с низкого старта 6x60 с интенсивностью 80-90%, 3-ой прыжок с места – 10 повторений, броски ядра 40 повторений.

В специализации легкоатлетические многоборья была выполнена следующая работа; 1 день микроцикла: разминка бег 1.2 км, растяжка, общеразвивающие упраж-

нения, беговые и прыжковые упражнения, выбегание с низкого старта с интенсивностью 70-80% 5x30м, 2x40, 2x50, прыжки в шаг с ноги на ногу 4x30м, броски набивного мяча 50 раз. 2 день микроцикла: разминка бег 1 км, общеразвивающие упражнения, беговые и прыжковые упражнения, барьерный бег – пробегание 6 барьеров в 5 шагов, в 3 шага по 4 повторения, прыжки в высоту – 20 раз, толкание ядра 30 раз. 3 день микроцикла; разминка бег 1.5 км, общеразвивающие упражнения, силовая работа толчек штанги с груди 50-60% x8 - 4 серии, рывок штанги 50%x10 – 4 серии, жим штанги лежа 60%x8 – 4 серии, пробегание отрезков 200+300+600. 4 день микроцикла; разминка бег 30 мин, упражнения на гибкость. 5 день микроцикла; разминка бег 1 км, специальные бе-

Таблица 1.

Значение средних показателей (СП) у бегунов на средние дистанции (мм.рт.ст, мМоль/л)

	pH	pCO2	pO2	Лактат	Глюкоза
СП до тренировки	7.38	34	78	1,58	5,4
СП после тренировки	7.28	29	91	14,25 (7.87-19.80)	8,5
СП после 10 мин отдыха	7.28	38	82	9,03	6,2

Таблица 2.

Значение средних показателей (СП) у спортсменов специализирующихся в спортивной ходьбе (мм.рт.ст, мМоль/л)

	pH	pCO2	pO2	Лактат	Глюкоза
СП до тренировки	7,38	40	62,5	1,71	5,4
СП после тренировки	7,22	34,6	79,8	12,12 (8.26-15.68)	7,7
СП после 10 мин отдыха	7,37	36,6	69,7	3,67	5,3

Таблица 3.

Значение средних показателей (СП) у бегунов на короткие дистанции (мм.рт.ст, мМоль/л)

	pH	pCO2	pO2	Лактат	Глюкоза
СП до тренировки	7,38	43,53	80,20	1,18	5,8
СП после тренировки	7,30	35,12	98,48	16,55 (6.64-18.78)	8,1
СП после 10 мин отдыха	7,31	38,18	90,56	8,64	5,6

Таблица 4.

Значение средних показателей (СП) у спортсменов специализирующихся в легкоатлетическом многоборье (мм.рт.ст, мМоль/л)

	pH	pCO2	pO2	Лактат	Глюкоза
СП до тренировки	7,38	41,12	72,23	2,24	5,8
СП после тренировки	7,34	34,93	85,84	7,08 (5.64-9.43)	5,9
СП после 10 мин отдыха	7,36	37,65	77,18	3,01	5,9

Таблица 5.

Значение средних показателей (СП) у спортсменов специализирующихся в толкании ядра (мм.рт.ст, мМоль/л)

	pH	pCO2	pO2	Лактат	Глюкоза
СП до тренировки	7,42	35,21	87,46	1,23	5,5
СП после тренировки	7,35	40,84	88,83	6,47 (4.72-8.16)	4,9
СП после 10 мин отдыха	7,41	37,82	82,12	2,03	5,0

говые и прыжковые упражнения, пробегание отрезков 3х60м, 3х80м с интенсивностью 75-85%, метание копья 30 бросков, прыжки в длину с разбега 30 прыжков.

Эксперимент показал, что независимо от специализации спортсменов, интенсивность тренировочной нагрузки на втором этапе подготовительного периода, первого микроцикла составляла в среднем 70-80% от максимальной.

У всех спортсменов наблюдались изменение средних значений исследуемых показателей периферической крови, особенно рост уровня лактата, который достигал максимальных значений при интервальном методе тренировочного процесса у бегунов на короткие и средние дистанции, и темповой нагрузке у спортсменов, специализирующихся в спортивной ходьбе.

У толкателей ядра и многоборцев, основной задачей тренировочного процесса которых является развитие скоростно-силовых качеств, изменения показателей крови от исходных были ниже.

По прошествии 10 минут отдыха значения исследуемых показателей у спортсменов, специализирующихся в толкании ядра и многоборье, практически вернулись

к первоначальным, тогда как у бегунов на короткие и средние дистанции и спортсменов, специализирующихся в спортивной ходьбе, продолжали наблюдаться значительные изменения исследуемых показателей.

Оптимальным уровнем концентрации лактата для развития силовой выносливости (толкание ядра, многоборья) является показатель выше 6 мМоль/л. Для тренировки скоростной выносливости (бег на короткие и средние дистанции) уровень лактата должен быть не меньше 8 мМоль/л. При длительном сохранении уровня лактата свыше 11 мМоль/л (спортивная ходьба) происходит ацидоз мышечных клеток и межклеточного пространства, о чем свидетельствует более заметное снижение показателя рН крови.

Так же можно отметить, что к наиболее значительным изменениям показателей крови (снижение уровня рН, повышение уровня лактата) приводит интервальный метод тренировки в анаэробной зоне интенсивности.

Однако значительные сдвиги кислотно-основного состояния крови во время тренировки свидетельствуют о необходимости тщательного контроля нагрузки и интервалов отдыха.

ЛИТЕРАТУРА

1. Панасюк Н.Б. Изменение уровня газоанализаторов крови у бегунов на средние дистанции в зависимости от специфики тренировочной нагрузки. / Н.Б. Панасюк // научный электронный журнал «Modern humanities success/успехи гуманитарных наук» - №6 – с.183-186
2. Янсен Петер, ЧСС, лактат и тренировки на выносливость: пер. с англ. / Янсен Петер. – Мурманск: Изд-во «Тулома», 2006. – 160 с.
3. Вех Т., Baguet A., Achten E. Cyclic movement frequency is associated with muscle typology in athletes //Scand J Med Sci Sports. 2017. P. 223-229.
4. Purcell L.K. Sport nutrition for young athletes //Paediatr. Child. Health. 2013. P. 200-202.

© Панасюк Наталья Брониславовна (n.panasjuk1501@yandex.by).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНТЕГРАТИВНАЯ РОЛЬ СПЕЦКУРСА В ФОРМИРОВАНИИ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

INTEGRATIVE ROLE OF SPECIAL COURSE IN THE FORMATION OF MILITARY- PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

*M. Pasynkova
I. Romas*

Summary: The organizational and methodical interaction of the school and the university of stages is able to solve the issues of continuity and continuity of vocational education. The article presents a special course "Military-professional training" developed as a pedagogical condition for the formation of military-professional self-determination of students of the specialized Lyceum class of military-patriotic direction. This development plays an integral role in ensuring the military focus of the self-determination of schoolchildren.

Keywords: integration, Conditions for integrating subjects, Components of pedagogical integration, military-professional self-determination, Educational environment integrative role.

Пасынкова Марина Александровна

Аспирант, Амурский государственный университет,

г. Благовещенск

m.pasynckowa@yandex.ru

Ромас Игорь Анатольевич

К.п.н., доцент, Благовещенский государственный педагогический университет, г. Благовещенск

Аннотация: Организационно-методическое взаимодействие школы и вуза этапов способно решать вопросы преемственности и непрерывности профессионального образования. В статье представлен спецкурс «Военно-профессиональная подготовка», разработанный в качестве педагогического условия формирования военно-профессионального самоопределения учащихся специализированного лицейского класса военно-патриотического направления. Данная разработка играет интегративную роль при обеспечении военной направленности самоопределения школьников.

Ключевые слова: интеграция, условия интеграции учебных предметов, компоненты педагогической интеграции, военно-профессиональное самоопределение, образовательная среда, интегративная роль.

Возникшая как философская теория, интеграция беспрепятственно проникла во многие науки и, на сегодняшний день, олицетворяет межнаучную теорию. В конце 1980-х г.г. новыми подходами занялись педагоги.

Огромные возможности теории интеграции объясняют повышенное внимание. Так, И.В. Осипова считает, что в образовании она позволяет: во-первых, уплотнить или откорректировать содержание. Во-вторых, можно соединить разрозненные части, формируя целостную картину изучаемых предметов, явлений и свойств. В-третьих, посредством интеграции можно обеспечить профессиональную направленность обучения. [6]

Н.Б. Симакова утверждает, что «интеграция - общий и многогранный процесс установления связей между информацией, знаниями, науками, а также обеспечение их целостности и единой структуры, охватывающей все компоненты в диалектическом единстве». Также она видит роль интеграции учебных предметов в вариативности, личностной ориентации, формированию целостности знаний учащихся о мире и профилизации обучения на старшей ступени школы непосредственно или через дифференциацию образования.

Н.Б. Симакова выделяет исследования по проблеме интеграции учебных предметов в сфере общего сред-

него образования (В.В. Гузеев, Н.Н. Деменева, Е.В. Колесникова, С.А. Сергеев, О.А. Яворук и др.) и в системе профессионального образования (В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, А.П. Беляева, Ю.С. Тюнников, Л.Д. Федотова, Н.К. Чапаев и др.). [8]

В ходе исследования нами выяснено, что, несмотря на давние исторические корни исследования проблемы, до сих пор в науке существует множество подходов к пониманию термина «интеграция». Исходя из общего понимания интеграции в педагогике как процесса, средства и результата взаимосвязи объектов. [9], ключевыми понятиями в определении на современном этапе развития педагогики выступают: *взаимосвязь, взаимодополнение, взаимозависимость, взаимодействие.*

Взаимодействие, при этом, является системообразующим компонентом, потому что определяет характер процесса интеграции и отношения между ее субъектами. Мы считаем, что интеграция ведет к укрупнению объектов исследования, а главное, к объединению и взаимопроникновению методов исследования.

В педагогике понятие «интеграция», с одной стороны отражается в понятии «связь», как производные: «взаимосвязь», «взаимодействие», «взаимозависимость» (С.И. Архангельский и др.), с другой — «интеграция» по содержанию близка к понятию «целостность» (Г.А. Мона-

хов и др.); в-третьих, существует мнение о зависимости от отношений между дифференциацией и интеграцией (А.П. Беляева и др.), в-четвертых, рассматривается как системная единица (И.П. Яковлев и др.); в-пятых, — как педагогический феномен (М.Н. Бериулава и др.), в-шестых, преподносится через призму дидактических принципов (И.Д. Зверев, В.Н. Максимов, М.М. Левина, Н.А. Лошкарева, В.Т. Фоменко, К.Ю. Колесина и др.), в-седьмых, — как дидактическое условие (В.Н. Федорова, А.В. Усова, Д.М. Кирюшкин, А.А. Пинский и др.). [3] Основная идея интеграции, как составляющей педагогической системы – целостное восприятие явлений при их изучении, как писал Я.А. Коменский: «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой связи» [2].

Современные ученые изучают разные стороны интеграции в учебном процессе:

- интеграция рассматривается и изучается как педагогическая категория (М.Н. Бериулава, С.В. Васильева, К.Ю. Колесина, С.С. Пичугин);
- выявляются особенности и возможности создания связей между учебными дисциплинами (Н.С. Антонов, П.Г. Кулагин, В.Н. Федорова);
- исследуется роль и место межпредметных связей (И.Д. Зверев, А.Я. Данилюк, Н.А. Лошкарева, В.П. Максимова, П.Н. Новиков);
- реализуется идея о необходимости интеграции содержания учебных дисциплин для получения целостных знаний (А.И. Гурьев, П.Г. Кулагин);
- изучаются методы изложения учебного материала преподавателем при интегративном подходе (И.Д. Зверев, В.П. Максимова).

М.А. Адамко выделила следующие компоненты педагогической интеграции, существующие в различных вариантах:

- внутрипредметная и межпредметная интеграция. Внутрипредметная интеграция позволяет интегрировать понятия, знания, умения внутри дисциплин, способствует расширению содержания предмета. Межпредметная - представляет синтез фактов, понятий, теории нескольких дисциплин;
- горизонтальный и вертикальный тематизм. В качестве содержательной единицы обучения выступает тема, взаимосвязанная содержанием, смыслом и эмоциональным состоянием с другими учебными дисциплинами;
- межсистемная и транспредметная интеграция. Межсистемная представляет объединение содержания обучения в единое целое с дополнительным образованием. Транспредметная является синтезом элементов, включающих основное и дополнительное содержание образования;
- интегрированные курсы, их основа - дисциплины, которые входят в различные, но близкие образовательные области. [1]

Используя названные компоненты, возможно осуществлять преемственность и непрерывность профессионального образования.

Лукашенко М., описывая несколько моделей Регионального опыта, приводит пример вертикальной интеграции при реализации модели «школа – вуз», которая включает в себя: подготовительные курсы на базе вуза; подготовительные курсы на базе школ (классы, спрофилированные на вуз); специализированные классы (сочетание подготовки в вуз и профориентационной программы, подготовки в вуз и психологического образования и т.д.); лицейские классы (углубленное изучение специальных дисциплин по экспериментальному учебному плану; подготовка школьников к обучению в вузе по индивидуальному учебному плану, не исключающему сокращение сроков обучения). [4]

Изучение теоретического и практического материала в совокупности с собственным опытом исследования условий формирования военно-профессионального самоопределения выявило пути вертикализации военного обучения.

Педагогический комплекс, разработанный на основе партнерства Муниципального автономного образовательного учреждения «Лицей № 6 города Благовещенска» и Дальневосточного высшего общевоинского командного училища имени маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского способен расширить возможности эффективности формирования военно-профессионального самоопределения учащихся кадетских классов военно-патриотической направленности. Занятия, проводимые на территории и под руководством профессорско-преподавательского состава Дальневосточного высшего общевоинского командного училища, обеспечат погружение в военно-профессиональную среду.

Комплекс мероприятий партнерского взаимодействия образовательных учреждений разного уровня призван организовать военно-профессиональную образовательную среду, раскрывающую новые возможности повышения уровня военно-профессионального самоопределения школьников. При этом спецкурс «Военно-профессиональная подготовка» в учебно-воспитательном процессе специализированного военно-патриотического класса «Рокоссовец» станет условием формирования военно-профессионального самоопределения.

Спецкурс «Военно-профессиональная подготовка» разработан в соответствии с договором о совместной деятельности Ресурсного центра по обучению граждан начальным знаниям в области обороны и подготовки к основам военной службы.

Его основная роль – мотивационно связать образовательные программы учащихся специализированного военно-патриотического класса «Рокоссовец» муниципального образовательного автономного учреждения лицей № 6 (МОАУ лицей № 6) и рабочие программы по дисциплинам, преподаваемым в Дальневосточном высшем общеобразовательном командном училище имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского.

Целями преподавания спецкурса «Военно-профессиональная подготовка» были обозначены:

- воспитание истинного патриота России, готового мужественно защищать независимость и конституционный строй России, народ и Отечество, дисциплинированного, решительного, смелого, инициативного, выносливого, способного переносить тяготы военной службы;
- получение учащимися необходимых знаний для его будущей профессиональной деятельности;
- выявление профессионально важных навыков.

Нами были сформулированы **задачи** преподавания спецкурса «Военно-профессиональная подготовка»:

- формирование у подрастающего поколения внутренней мотивации к профессиональной деятельности в рядах Вооруженных Сил РФ, позитивного образа военнослужащего, понимания общественной необходимости военной службы;
- воспитание у школьников морально-психологических, физических качеств и правовой культуры, необходимых для службы в Вооруженных Силах РФ;
- формирование у школьников смелости, решительности, дисциплинированности, ответственности за порученное дело, готовности к обороне страны;
- формирование знаний и умений, позволяющих быстро адаптироваться в сложных ситуациях повседневной деятельности, профилактика девиантного поведения;
- осуществление военно-профессиональной ориентации и подготовки школьников к поступлению в образовательные учреждения высшего профессионального образования Министерства обороны РФ.

Как результат проведения спецкурса «Военно-профессиональная подготовка» на базе специализированного военно-патриотического класса «Рокоссовец» (МОАУ лицей № 6) обучаемые должны **знать**:

- организационно-штатную структуру подразделений военнослужащих и иерархию подчиненности в Вооруженных Силах Российской Федерации;
- структуру военного образования РФ и организация образовательного процесса. Требования приема в военные образовательные учреждения.

- виды уставов ВС РФ и их предназначение;
- права и ответственность военнослужащих Российской Федерации, их обязанности при прохождении военной службы;
- традиции Вооруженных Сил Российской Федерации;
- основные события военной истории Отечества и зарубежных государств;
- основные направления эволюции военного искусства и вооружения;
- закономерности психического развития человека и формы их особых проявлений у военнослужащих;
- современные требования к организации работы с военнослужащими;
- особенности психических состояний военнослужащих;

а также **уметь**:

- различать воинские звания Вооруженных Сил Российской Федерации;
- составлять необходимые документы для взаимодействия с военными образовательными учреждениями Вооруженных Сил Российской Федерации;
- ориентироваться в содержании уставов ВС РФ;
- различать виды ответственности гражданина Российской Федерации и военнослужащего в Вооруженных Силах РФ;
- проводить анализ исторических событий, делать обоснованные выводы из исторического опыта для практического применения его в военно-профессиональной деятельности;
- организовывать психологическую работу;
- грамотно использовать результаты изучения индивидуальных психологических особенностей военнослужащих.

При разработке и реализации спецкурса «Военно-профессиональная подготовка» мы руководствовались педагогическими принципами: гуманизации; демократизации; принципом природосообразности; культуросообразности; наглядности; доступности; принципом прочности; научности; принципом связи теории с практикой; принципом воспитывающего обучения; сознательности, активности, творчества и инициативы; принципом субъектности.

Вопросы спецкурса «Военно-профессиональная подготовка» составлены на основе вышеизложенных педагогических принципов и сгруппированы как дидактические единицы.

Тема 1. Война. Вооруженный конфликт. Основные события в истории ВС РФ. Профессиональные праздники.

Тема 2. История оружия.

Тема 3. Структура военного образования РФ. Требования приема в военные образовательные учреждения.

Тема 4. Самодиагностика профессионально-важных качеств.

Тема 5. Определение военно-профессиональной направленности. Тактическое мышление.

Тема 6. Организационно-штатная структура подразделений военнослужащих и воинские звания в Вооруженных Силах Российской Федерации. Форма одежды, знаки различия военнослужащих.

Тема 7. Виды уставов ВС РФ и их предназначение.

Тема 8. Права и ответственность военнослужащих. Основные обязанности при прохождении военной службы. Льготы военнослужащих.

На проведение спецкурса, при распределении учебного времени, выделенного на работу обучающихся с преподавателем и на самостоятельную работу, программой предусмотрено 16 учебных часов.

Занятие 1 «Война. Вооруженный конфликт. Основные события в истории ВС РФ. Профессиональные праздники» проводилось на территории Дальневосточного высшего общевоинского училища в виде лекции. Занятие велось под руководством преподавателя ДВОКУ по военной истории. Привлекались курсанты-участники военно-научного общества.

Занятие 2 «История оружия» было организовано и проведено в форме лекции-беседы преподавателем кафедры вооружения и стрельбы с последующей экскурсией в музей ДВОКУ.

Занятие 3 – лекция: «Структура военного образования РФ. Требования приема в военные образовательные учреждения» проводилась в учебном классе кафедры тактики. С возможностью конспектировать или зарисовывать в тетрадях.

Занятие 4. «Самодиагностика профессионально-важных качеств» разрабатывалось совместно с начальником группы профессионального психологического отбора. В результате сотрудничества была разработана необходимая для более эффективной профориентационной работы линия подачи материала.

В ходе занятия с учащимися проводился, в качестве демонстрации, тренинг, состоящий из методик: «Устный счет» и «Градусник». Данный тренинг является модификацией методики «Арифметический счет» [5]. Эту ме-

тодику рекомендуется применять при обследовании способности к преобразованию цифровой информации и готовности выполнять интеллектуальные операции в повышенном темпе.

«Устный счет» является мультимедийной наглядной методикой, предназначенной для активизации мыслительных процессов и точности переработки информации при выполнении простых арифметических действий. Его возможно использовать как при работе с группой, так и индивидуально.

Включение такой практической работы стимулирует интерес к занятию и учит участников мобилизации своих возможностей. В ходе проведения практической работы мы имеем возможность научить испытуемых дифференцировать сложные задачи или массивы информации и преодолевать их поэтапно, что приведет к улучшению успеваемости и повышению самооценки учащихся.

Занятие 5 «Определение военно-профессиональной направленности. Тактическое мышление» проводилось совместно с начальником группы профессионального психологического отбора с целью ознакомления учащихся специализированного военно-патриотического класса с необходимостью и тенденциями в диагностике военно-профессиональной направленности претендентов на зачисление в военные образовательные учреждения Вооруженных Сил Российской Федерации.

Занятие 6 «Организационно-штатная структура подразделений военнослужащих и воинские звания в Вооруженных Силах Российской Федерации. Форма одежды, знаки различия военнослужащих» проводилось в учебном классе кафедры тактики ДВОКУ. В ходе беседы были продемонстрированы: структура воинских подразделений, обусловленность строгого соблюдения установленной формы одежды и соответствия знаков различия военнослужащих воинским званиям.

Занятие 7 «Виды уставов ВС РФ и их предназначение» организовано и проводилось на полигоне Дальневосточного высшего общевоинского командного училища. В обстановке, приближенной к условиям пребывания на полевых военно-учебных занятиях учащиеся знакомилась с предназначением уставов Вооруженных Сил Российской Федерации. Для обеспечения занятия библиотекой была предоставлена соответствующая литература.

Занятие 8 «Права и ответственность военнослужащих. Основные обязанности при прохождении военной службы. Льготы военнослужащих» было проведено при содействии начальника отдела (организации научной работы и редакционно-издательской деятельности).

Учебные предметы на довузовском этапе		Спецкурс «Военно-профессиональная подготовка»		Учебные дисциплины высшего военно-профессионального образования
История России. Всеобщая история. География. Изобразительное искусство.	←	Война. Вооруженный конфликт. Основные события в истории ВС РФ. Профессиональные праздники	→	Культурология. Военная история. Социология. История.
История России. Всеобщая история. География. Информатика. Физика. Биология. Химия. Технология. Основы безопасности жизнедеятельности.	←	История оружия	→	Военная история. Основы выживаемости. Информатика. Физика. Техническая механика. Инженерная графика.
Обществознание. Физическая культура. Основы безопасности жизнедеятельности.	←	Структура военного образования РФ. Требования приема в военные образовательные учреждения. Обзорное занятие	→	Военная история. Экономика. Политология. Социология. Физическая подготовка.
Основы психологических знаний. Биология.	←	Самодиагностика профессионально-важных качеств	→	Психология и педагогика. Организация работы с личным составом в ВС РФ. Физическая подготовка.
Основы психологических знаний. Математика. Алгебра. Геометрия. Физика	←	Определение военно-профессиональной направленности. Тактическое мышление	→	Психология и педагогика. Организация работы с личным составом в ВС РФ. Психофизиология профессиональной деятельности.
Обществознание. Изобразительное искусство.	←	Организационно-штатная структура подразделений военнослужащих и воинские звания в Вооруженных Силах Российской Федерации. Форма одежды, знаки различия военнослужащих. Обзорное занятие	→	Культурология. Военная история. Политология. Психология и педагогика. Организация работы с личным составом в ВС РФ. Правоведение.
Обществознание	←	Виды уставов ВС РФ и их предназначение. Обзорное занятие	→	Военная история. Политология. Правоведение.
Обществознание. Физическая культура. Основы безопасности жизнедеятельности.	←	Права и ответственность военнослужащих. Основные обязанности при прохождении военной службы. Льготы военнослужащих	→	Военная история. Экономика. Политология. Организация работы с личным составом в ВС РФ. Правоведение. Физическая подготовка. Основы выживаемости. Строевая подготовка.

Рис. 1. Связь учебных предметов общеобразовательной школы с учебными дисциплинами военного учреждения высшего образования при помощи дидактических единиц спецкурса «Военно-профессиональная подготовка»

Подводя итог проделанной работы, можно сделать вывод, что разработанный нами спецкурс явился условием военно-профессионального самоопределения учащихся специализированного военно-патриотического класса «Рокоссовец» (МОАУ лицей № 6). Во-первых, занятия планировались с целью мотивационно-ценностной ориентации учащихся на военно-профессиональную деятельность. Во-вторых, занятия на территории и с участием административно-преподавательского состава ДВОКУ усилили интегративную роль учебных предметов общеобразовательной школы с дисциплинами военного учреждения высшего образования.

Интегративная роль спецкурса «Военно-профессио-

нальная подготовка» просматривается на уровне дидактических единиц (рисунок).

Так, дидактические единицы: «Права и ответственность военнослужащих» и «Основные обязанности при прохождении военной службы» в процессе преподавания в классах оборонно-спортивного направления по подбору военно-профессионального ориентированного материала обеспечивают связь учебных предметов: обществознание, физическая культура, основы безопасности жизнедеятельности на довузовском этапе с дисциплинами: военная история, экономика, политология, организация работы с личным составом в ВС РФ, правоведение, физическая подготовка, основы выживаемо-

сти, строевая подготовка военного учреждения высшего образования.

Вывод: В процессе внедрения в образовательный процесс специализированного военно-патриотического класса «Рокоссовец» (МОАУ лицей № 6) нами продемонстрирована интегративная роль спецкурса «Военно-профессиональная подготовка».

Достигнуты определенные нами **цели** интеграции дисциплин на разных ступенях образования:

- использование разработанного спецкурса как когнитивное дополнение военно-направленного школьного образования;
- обеспечение, в специализированных классах, связи общеобразовательных предметов общеобразовательной школы с дисциплинами, преподаваемыми в военном вузе:

Решены поставленные **задачи** интеграции дисциплин:

1. акцентировать внимание на необходимости как начальных военно-профессиональных знаний и умений, так и подготовки по общеобразовательным предметам;
2. продемонстрировать учащимся значимость саморазвития для профессионального самоопределе-

ния и дальнейшего личностного роста.

При реализации спецкурса «Военно-профессиональная подготовка» использовались формы: классно-урочная, внеклассная, при этом предусматривалась работа как групповая, так и индивидуальная. Нами были применены опробированные методы, которые можно разбить на четыре основных группы: обучения и воспитания, ориентационной работы учащихся, управления, диагностики. [7]

Средствами осуществления интеграции учебных предметов общеобразовательной школы с дисциплинами военного учреждения высшего образования послужили: предоставленные учебные аудитории и площадки, специальным образом оснащенные стандартным и интерактивным оборудованием. Использовались: фактологический материал, интерактивная демонстрация конкретных исторических событий из собственных работ и преподавателей ДВОКУ.

В процессе ведения данного курса нами была глобализирована проблема предназначения вооруженных сил, акцентирована моральная ответственность за самостоятельный профессиональный выбор каждого учащегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамко М.А. Содержательные аспекты интегративного подхода в вузовском процессе изучения английского языка/Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2016. № 3. С 96-104
2. Бусыгина А.Л. Совершенствование педагогической компетентности преподавателей как фактор повышения эффективности учебного процесса ВТУЗа: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1994. 189 с., с. 34–38
3. Бычкова О.И. Развитие педагогических умений будущего учителя в процессе интеграции учебных дисциплин: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Бычкова Ольга Ивановна; [Место защиты: Иркутский гос. пед. ун-т]. – Иркутск, 2004. – 20с.
4. Лукашенко М. Вертикальная интеграция в системе образования // Высшее образование в России. 2002. №3. С 10-24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vertikalnaya-integratsiya-v-sisteme-obrazovaniya> (дата обращения: 11.02.2021).
5. Методические рекомендации по организации и проведению профессионального психологического отбора в военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации, 2002 г
6. Осипова И.В. Реализация принципа интеграции при подготовке педагога профессионального обучения / И.В. Осипова, М.А. Черепанов // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург, 2003. - Вып. 1 (32). - С. 18-24.
7. Протасова Н.Б. Педагогические условия профессионального самоопределения учащихся в системе "гимназия-вуз": диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01/ Протасова Надежда Борисовна; [Место защиты: Марийск. гос. ун-т].- Йошкар-Ола, 2012.- 181 с. С 35-36.
8. Симакова Н.Б. Интеграция предметов естественнонаучного цикла как средство формирования целостного миропонимания школьников: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Симакова Надежда Борисовна; [Место защиты: Удмуртский гос. ун-т]. – Ижевск 2005 – 19 с
9. Системообразующие понятия в реализации педагогической интеграции: Метод, рекомендации / Под ред. В.С. Безруковой. Свердловск, 1988. - 20 с.

© Пасынкова Марина Александровна (m.pasynkova@yandex.ru), Ромас Игорь Анатольевич.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

FUNCTIONAL LITERACY AT THE PRESENT STAGE OF EDUCATION DEVELOPMENT

**D. Romanchuk
A. Glukhova**

Summary: This article discusses the current stage of development of the concept of mathematical literacy, as part of the general functional literacy, studied within the framework of the concept of the international research PISA (Program for International Student Assessment). It also considers the main state exam in mathematics on the subject of tasks focused on checking the formation of mathematical literacy among students.

Keywords: functional literacy, mathematical literacy, teaching geometry, PISA.

Романчук Дмитрий Сергеевич

аспирант, Московский государственный областной университет, г. Москва
mailrd@yandex.ru

Глухова Анастасия Владимировна

аспирант, Московский государственный областной университет, г. Москва
glukhovaak06@mail.ru

Аннотация: В этой статье пойдёт речь о современном этапе развития понятия математической грамотности, как части общей функциональной грамотности, исследуемой в рамках концепции международного исследования PISA (Programme for International Student Assessment), а также рассмотрен основной государственный экзамен по математике на предмет заданий, ориентированных на проверку сформированности математической грамотности у обучающихся.

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая грамотность, обучение геометрии, PISA.

В настоящий момент в современной школе происходит новый виток развития. Одним из направлений, которого придерживается школа, является развитие у обучающихся функциональной грамотности. В быстро развивающемся и изменяющемся мире выпускникам школ уже недостаточно просто обладать академическими знаниями, они должны уметь применять данные знания в реальных жизненных ситуациях в условиях современного мира. Формирование функциональной грамотности школьников имеет большое значение, так как высокий уровень развития функциональной грамотности у обучающихся позволит им активно участвовать в социальной жизни общества и поспособствует в самореализации и саморазвитие.

Существуют различные определения понятия «функциональной грамотности». Первоначально термин «функциональная грамотность», появившийся в 1965 году, был сведён к умению писать и читать в рамках решения задачи, направленной на реальную жизненную ситуацию. Затем в 1978 году данный термин был расширен и включал в себя способность человека принимать участие во всех видах деятельности, в которых необходима грамотность или имеется возможность её развития.

В современных исследованиях термин «функциональная грамотность» определяется как: «способность решать функциональные проблемы, с которыми человек встречается, исходя из таких видов деятельности, как субъект обучения, общения, социальной деятельности,

самоопределения и в том числе профессионального выбора» [9].

На данный момент существует аппарат для оценки функциональной грамотности школьников, в возрасте пятнадцати лет. Он представляет собой международное исследование PISA (Programme for International Student Assessment). Его основная цель заключается в том, чтобы определить насколько хорошо обучающиеся могут применять академические знания в рамках задачи из жизненной ситуации. В рамках данного исследования функциональная грамотность включает в себя три основные сферы направления и три обобщённых характеристики.

Рисунок 1 отображает модель оценки функциональной грамотности международного исследования PISA. Как правило, исследование проводится раз в три года и каждый раз имеет отличный от предыдущего уклон на одну из составляющих функциональной грамотности. В предстоящем исследовании 2022 года, основным направлением выбрана математическая грамотность с оценкой креативного мышления.

Федеральный институт оценки качества образования (ФИОКО) опубликовал отчёт по результатам основных направлений предыдущих исследований PISA, в котором были отображены результаты школьников.

Согласно данному отчёту (табл. 1), можно сделать вывод, что у российских школьников было снижение по всем трём показателям в 2018 г. и они оказались в



Рис. 1. Модель оценки международного исследования функциональной грамотности

Таблица 1.

Результаты по 1000-балльной шкале международного исследования

Направление исследования	Количество баллов						
	2000 г.	2003 г.	2006 г.	2009 г.	2012 г.	2015 г.	2018 г.
Читательская грамотность	462	442	440	459	475	495	479
Математическая грамотность	478	468	476	468	482	494	488
Естественно-научная грамотность	460	489	479	478	486	487	478

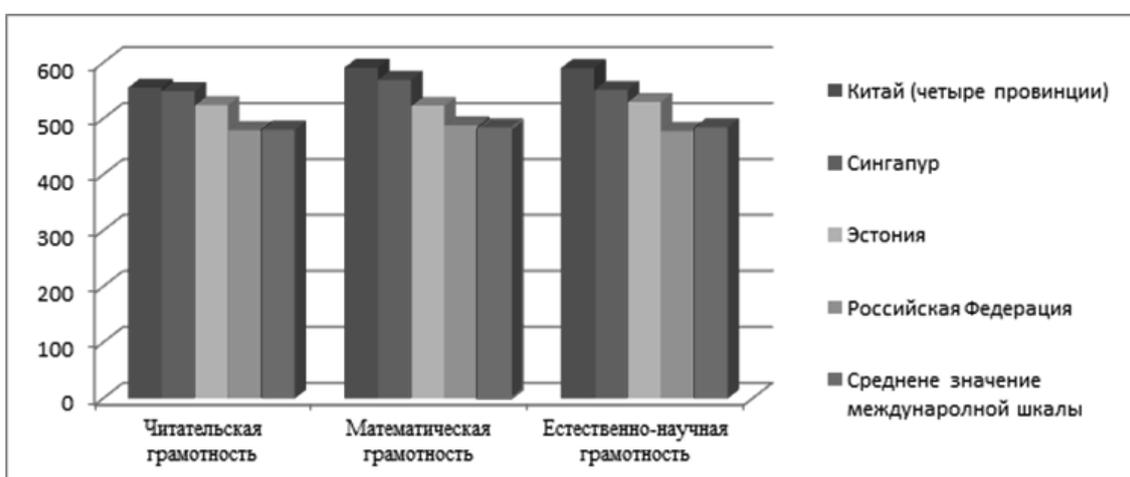


Рис. 2. Количество баллов стран участников PISA 2018

рейтинге на 33 месте по естественно-научной грамотности, на 30 месте по математической и 31 месте по читательской [3]. В исследование 2018 г. принимали участие семьдесят девять стран [6]. Стоит также отметить, что лидерами данного исследования стали четыре провинции Китая и Сингапур. Они набрали наивысшие баллы среди

стран-участниц. Как можно видеть из Рисунка 2, результаты российских школьников находятся на уровне среднего значения международной шкалы.

В октябре 2020 года по инициативе Министерства Московской области и ГБОУ ВО МО «Академия социаль-

ного управления», АО «Академия Просвещение» было проведено исследование по функциональной грамотности среду обучающихся 8-х классов в регионе. Целью данной работы было оценить способности восьмиклассников взаимодействие с внешней средой, адаптироваться и функционировать с ней. В работе оценивались все шесть направлений функциональной грамотности.

Как следует из таблицы 2 результаты по трём основным показателям в московской области снизились. Однако следует учитывать то, что в исследовании 2020 года принимали участие больше учеников восьмых классов из Московской области, чем это было в исследовании PISA 2018 года.

Таблица 2.
Результаты МО в исследовании 2020 года
и МО PISA 2018

Направление подготовки	Количество баллов по 1000-балльной шкале	
	Московская область 2020	Московская область PISA 2018
Читательская грамотность	465	486
Математическая грамотность	471	496
Естественно-научная грамотность	465	486

Наибольшие показатели снижения произошли по математической грамотности – на 25 баллов вниз [2].

Рассмотрим особенность исследования математической грамотности - особое требование, продиктованное сегодняшними положением, а именно необходимостью формулировать не типичные учебные задачи, а с вектором прикладного характера, то есть с условиями близкими к реальным проблемным ситуациям и возможностью разрешения доступными учащимся средствами математических знаний.

Каждое задание рассматривается с трёх аспектов:

- контекст задания (контекст личной жизни включает проблемы, которые связаны, например, с приготовлением пищи, покупками, играми, здоровьем, отдыхом, личным расписанием и финансами и т. д.; профессиональный включает проблемы, связанные со строительством, архитектурой, расчётом заработной платы и т. д.; общественный включает, например, общественный транспорт, рекламу, национальную статистику, экономику и т.д.; научный включает климат, экологию, медицину, космонавтику, генетику и т.д.);
- математическое содержание представлено четырьмя категориями – количество (числа, отношения между числами), пространство и форма

(геометрический материал), изменения и зависимости (математическое описание зависимостей между переменными), неопределённость и данные (вероятностные и статистические явления и зависимости);

- мыслительная деятельность – формулирование (способность распознавать и определять возможности использования математики, представлять математическую структуру проблемы, представленной в некотором контексте), применение (способность применять математику для решения проблем), интерпретирование и оценка математических результатов (способность размышлять над математическими решениями, результатами или выводами и интерпретировать их в контексте проблемы) [10].

Отметим, что начиная с 2019-2020 учебного года структура ОГЭ по математике претерпела серьёзные изменения – теперь целый блок заданий можно отнести по типу к заданиям, предлагаемым, например, в рамках исследования PISA. Задания №№1-5 можно определить как практико-ориентированные, оценивающие сформированность математической грамотности обучающихся. Стоит отметить, что данные задания в большей степени несут геометрический характер.

Выделив данные задания в качестве отдельного блока «практических задач», опишем его структуру. В начале предлагается рисунок (например, схема шины автомобиля, чертёж теплицы, схема садового участка или квартиры и т.д.) и/или таблица с данными. К рисунку приводится текст с описанием и исчерпывающей информацией. Далее приводится пять заданий, нередко с дополнительными данными. Важной особенностью является то, что обучающемуся для решения задания необходимо вычленив требующуюся информацию из общего условия и в дальнейшем произвести с ней все необходимые операции, используя математические знания.

По контексту задачи бывают разного характера. Зачастую, задания можно отнести к профессиональной деятельности (покупка печки, плитки и т.д.). Математическое содержание заданий можно отнести ко всем четырём упомянутым категориям, а именно пространство и форма, изменение и зависимости, количество, неопределённость и данные. Касательно мыслительной деятельности, можно перечислить все упомянутые выше: формулирование, применение и интерпретирование [1].

В качестве примера рассмотрим текст и рисунок (рис. 3), относящийся к заданиям №№1-5: «Автомобильное колесо, как правило, представляет из себя металлический диск с установленной на него резиновой шиной. Диаметр диска совпадает с диаметром внутреннего отверстия в шине. Для маркировки автомобильных шин

применяется единая система обозначений. <...> За обозначением типа конструкции шины идёт число, указывающее диаметр диска колеса d в дюймах (в одном дюйме 25,4 мм). Таким образом, общий диаметр колеса D легко найти, зная диаметр диска и высоту боковины. Возможны дополнительные маркировки <...>. Завод производит легковые автомобили определённой модели и устанавливает на них колёса с шинами маркировки 165/70 R13.» [7].

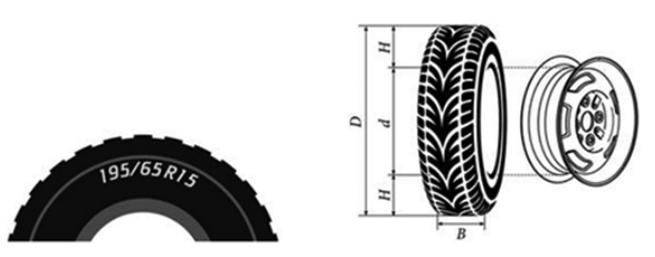


Рис. 3. Рисунок к заданиям №№1-5 [7]

Помимо текста и рисунка приводится таблица значений.

Также приведём условие задания №5: «Задание №5. На сколько процентов увеличится пробег автомобиля при одном обороте колеса, если заменить колёса, установленные на заводе, колёсами с шинами маркировки 175/60 R14? Результат округлите до десятых».

Рассмотрев данный пример, а также ознакомившись с другими заданиями, можно отметить, что решение требует не только знания изученного материала, но и построения математических рассуждений, применение и интерпретирование полученных результатов. Причём условие соответствует одному из рассматриваемых выше контекстов реального мира.

Таблица 3.

Статистика выполнения заданий №№1-5 тренировочной работы в формате ОГЭ в нескольких 9-х классах

Номер задания, №	1	2	3	4	5
Процент выполнения, %	72,7	45,5	36,3	38,6	40,9

Рассматривая статистику выполнения заданий №№1-5 тренировочной работы в формате ОГЭ в нескольких 9-х классах, можно сделать вывод, что задания №№2-5 вызывают затруднения у обучающихся (задание №1 обычно не вызывает затруднений, так как зачастую требуется установить соответствие между объектами двух множеств на основе уже известных данных) – в большинстве случаев данные задания или пропущены или выполнены неверно, что может говорить о неумении применять математические знания для решения проблем в разнообразных контекстах – несформированности на должном уровне математической грамотности у обучающихся.

Причём при выполнении обучающимися аналогичных заданий без заданного контекста, а с обычным, «привычным», условием не вызывает аналогичных серьёзных трудностей у обучающихся.

Стоит отметить, что заданий описанного выше характера в учебниках, в большей степени встречающихся на практике в школах, достаточно мало. В связи с этим встаёт вопрос о подготовке урока и корректировки программы, которые будут учитывать потребность в решении заданий рассматриваемого характера. Причём необходима именно системная работа, связанная с формированием математической грамотности в частности и функциональной в целом. Из вышеописанного следует, что особое внимание необходимо уделить геометрическому материалу, который независимо от контекста вызывает затруднения у обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демоверсии, спецификации, кодификаторы // ФИПИ. URL: <https://fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/173801626-2> (дата обращения: 20.12.2020).
2. Информационный отчёт о результатах мониторинга уровня функциональной грамотности обучающихся 8-х классов образовательных организаций Московской области (12-19.10.2020) // Министерство Образования Московской области URL: <https://mo.mosreg.ru/dokumenty/regionalnaya-sistema-ocenki-kachestva-obrazovaniya/nezavisimaya-ocenka-kachestva-podgotovki-obuchayushihhsya/regionalnye-issledovaniya-kachestva-obrazovaniya/27-11-2020-11-41-34-informatsionnyy-otchet-o-rezultatakh-monitoringa> (дата обращения: 28.02.2021).
3. Коваль Т.В., Дюкова С.Е. Глобальные компетенции-новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – №. 4 (61). – С. 112-123
4. Малиникова Т.В., Рабинович П.Д., Матвиюк И.Ю., Некрасова О.А., Апенко С.Н. Организационно-методические средства межпредметного обучения для формирования функциональной грамотности в условиях цифровой экономики // Образование и саморазвитие. – 2020. – №Том 15 №4. – С. 111-126.
5. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (2018 г.) // ИСРО РАО Министерство просвещения Российской Федерации ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» Центр оценки качества образования URL: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_pub.html (дата обращения: 25.01.2021).
6. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA–2018 и их интерпретация / Адамович К.А., Капуза А.В., Захаров А.Б., Фрумин И.Д.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа

- экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2019. — 28 с. — 200 экз. — (Факты образования № 2(25)).
7. Открытый банк заданий ГИА-9 / Математика // ФИПИ. URL :http://oge.fipi.ru/os/xmodules/qprint/index.php?proj_guid=DE0E276E497AB3784C3FC4CC20248DC0&theme_guid=7C62C5208B90887344A5322D95E7427D&md=qprint&groupno=0 (дата обращения: 21.12.2020).
 8. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2016. — №. 1 (23). — С. 179-185.
 9. Lim F.V. Developing a systemic functional approach to teach multimodal literacy // *Functional Linguistics*. — 2018. — Т. 5. — №. 1. — С. 13.
 10. PISA 2021 MATHEMATICS FRAMEWORK (DRAFT) // OECD. — 2018 URL: <https://pisa2021-maths.oecd.org/files/PISA%202021%20Mathematics%20Framework%20Draft.pdf> (дата обращения: 14.12.2020).

© Романчук Дмитрий Сергеевич (mailrd@yandex.ru), Глухова Анастасия Владимировна (glukhovaak06@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный областной университет

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ФОЛЬКЛОРА И СОЗДАНИЯ ТЕКСТОВ ЭТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ)

Стельмахова Лариса Александровна

аспирант, Московский городской

педагогический университет

LoraKarolla@yandex.ru

FORMATION OF SKILLS OF INTERPRETATION OF WORKS OF FOLKLORE AND CREATION OF TEXTS OF ETHICAL CONTENT (ON THE EXAMPLE OF THE PROJECT ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLS)

L. Stelmakhova

Summary: The article studies pedagogical technologies for the development of skills in the interpretation of works of folklore among younger students in the framework of the implementation of educational research activities. The tasks of the development of the ethical consciousness of primary schoolchildren through the implementation of project activities, the features of the inclusion of skills in the interpretation of works of folklore in order to create texts of ethical content. The pedagogical methods of forming the functional skill of studying fairy tales and epics in the form of the ability to interpret their ethical intention are described.

Keywords: interpretation skills, semantic reading, text of ethical content, project activities, primary school student, ethical consciousness.

Аннотация: В статье содержится обзор педагогических технологий развития навыков интерпретации произведений фольклора у младших школьников в рамках реализации учебно-исследовательской деятельности. Выявлены задачи развития этического сознания младших школьников посредством осуществления проектной деятельности, особенности включения навыков интерпретации произведений фольклора с целью создания текстов этического содержания. Описаны педагогические приемы формирования функционального навыка исследования сказок и былин в форме умения интерпретировать их этический замысел.

Ключевые слова: навыки интерпретации, смысловое чтение, текст этического содержания, проектная деятельность, младший школьник, этическое сознание.

Образовательный процесс в начальной школе в настоящее время строится в соответствии с положениями ФГОС НОО, в котором постулируется приоритет развития речи школьника, становления его читательской компетенции. В связи с этим выделяются определенные навыки работы с текстом, в частности, умения анализировать его содержание, используя элементарные техники интерпретации для достижения глубокого осмысления литературного материала. Владея такими компетенциями, младший школьник способен осознанно воспринимать содержательную специфику текстов разных жанров, оценивать их с позиции нравственного контекста и т.д. Актуальность исследования связана с развитием умений смыслового чтения, целью которого является достижение высокого уровня познавательной деятельности, формирование важных читательских умений: например, строить умозаключения на основе извлеченной из текста информации и интерпретировать, интегрировать полученную информацию по определенным критериям оценки. Помимо предметных

компетенций, в такой деятельности формируется ряд метапредметных умений, а также происходит становление самосознания на основе систематической рефлексивной работы над литературным произведением и включением творческой способности детей.

Цель данной статьи: изучить педагогические технологии развития навыков интерпретации произведений фольклора у младших школьников. Умения извлекать смысл, видеть глубокий смысл сказок, былин рассматривается нами как средство развития этического сознания детей. Поэтому к задачам исследования мы относим следующие:

Изучить особенности становления этического сознания младшего школьника; формы и методы работы по развитию аспектов нравственного воспитания детей;

Описать преимущества проектной деятельности, направленной на формирование навыков смыслового чте-

ния, интерпретации литературных произведений, создания на их основе творческого продукта в виде проекта (текста этического содержания).

Показать методы и приемы развития навыков интерпретации произведений фольклора младшими школьниками.

В младшем школьном возрасте возникает повышенное внимание детей к нравственным аспектам поведения окружающих, у них начинают формироваться особые интегративные образования как сплав этических знаний и привычек. Дети этого возраста находятся в сензитивном периоде, важном для формирования основ морально-нравственного блока в структуре личности. Поэтому так важно использовать совокупность педагогических технологий, способствующих развитию этического сознания, под которым понимают «специальный вид социального познания, который нацелен на освоение ценностей общественного бытия с позиций всеобщего блага» [6].

Актуальность воспитательной работы в этом направлении обусловлена спецификой уровня развития морального сознания (по Л. Колбергу) детей: они переходят от доморального к конвенциональному уровню. Это значит, что они учатся действовать, отходя от «наивного потребительского гедонизма» дошкольника с отсутствием внутренних нравственных догм, начиная понимать важность моральных основ человеческого общежития. Младшие школьники, у которых значительно расширяется спектр социального взаимодействия, изменяется характер деятельности и общения (с приоритетом на регламентированный, нормативный стиль, с признанием авторитетов), начинают осознавать важность нравственности, этических добродетелей в мире. Следует отметить, что существует ряд психических новообразований,

которые создают предпосылки для формирования нравственных установок и убеждений младшего школьника. Они представлены на рисунке 1.

В связи с доказанной необходимостью формирования основ этического сознания у детей возникает проблема выбора средств развития нравственных качеств, расширения представлений детей, укрепление моральных убеждений и т.д. Для организации диалогового пространства педагог должен ориентировать детей на самостоятельную творческую деятельность, связанную с использованием учебно-исследовательских проектов, решения кейсов и практикоориентированных задач. Работая в рамках проектной деятельности, обучающиеся осваивают сущность доступных для их понимания этических категорий (добро, зло, справедливость, честность и т.д.); присваивают значение этических норм, формируют основы морально-нравственных качеств и норм поведения; осваивают навыки учебно-исследовательской деятельности.

В нашей работе мы предлагаем использовать педагогическую технологию «учебно-исследовательский проект» на темы: «Уроки доброты от героев русской народной сказки», «Уроки справедливости», «Уроки мужества и милосердия от героев былин». Проект предстает как совокупность заданий и способов их решения, сформулированных для раскрытия определенной темы - проблемы. Здесь реализуется регламентированный порядок деятельности и анализа результата в виде готового проекта [5]. Основной целью нашей проектной деятельности является приобретение младшими школьниками функционального навыка исследования произведений фольклора в форме умения интерпретировать их этический замысел. Продуктом проектной деятельности является составление истории этического содержания на основе нескольких текстов фольклорного жанра.



Рис. 1. Предпосылки развития этического сознания детей [4]

Задачи проекта:

- развитие личностных компетенций: морально-нравственных качеств, становление основ автономной морали в структуре сознания;
- развитие метапредметных компетенций: рефлексивного анализа, исследовательских навыков поиска и обработки информации, подготовки презентации и т.д.;
- развитие предметных компетенций: навыков ра-

боты с литературным текстом, анализа его смысловой структуры и т.д.

При подготовке и реализации проектной деятельности очень важен этап подготовки, осуществление тренировочных занятий, связанных со знакомством с методами исследования, в нашем случае - методами и приемами интерпретации при смысловом чтении произведений фольклора.



Рис. 2. Технологии в рамках стратегии смыслового чтения

Таблица 1.

Приемы и методы в развитии навыков интерпретации

Этапы	Цель	Технология
1. Работа по достижению фактического уровня понимания текста	Распознавание утверждений, которые ясно выражены в тексте, самоопределение в информации, формирование первых впечатлений у обучающихся.	Метод «Чтение с остановками», «Чтение- суммирование в парах», «Работа с вопросником».
2. Работа по развитию навыков интерпретации текста, достижению интерпретационного уровня понимания	Осмысление детьми контекста той или иной истории, расшифровка замысла, связанного с нравственным подтеом и т.д.	Приемы герменевтической технологии: «Вживание в образ», «Сопереживающее проникновение в художественную логику текста», «Вчувствование в текст - идентификация с героем». Работа по алгоритму «Описание образа персонажа». [6] Метод: «Синквейн» .
3. Рефлексия	Подведение итогов, написание творческой работы на тему проекта.	«Написание творческих работ». Прием критического мышления «Викторина».

Таблица 2.

Алгоритм анализа сказки

Работа над интерпретацией образа-персонажа: основные вопросы
1. Описание персонажа, его места в общей картине сказки
2. Анализ характера героя, черты по отношению к себе, окружающим людям и миру в целом.
3. Описание особенностей восприятия мира: чувства, мировоззрение героев.
4. Отношение повествователя к персонажам сказки. Ваше личное отношение к ним.
5. Что можно одобрить в его поведении? Что можно порицать?
6. Как проявляет себя добро и зло в сказке? Какие черты помогают героям справиться с бедой, победить и т.д.?

На подготовительном этапе педагог проводит работу по формированию представлений о смысловом чтении, добивается освоения интерпретационного уровня понимания текста. Дети начинают знакомиться с произведениями фольклора, в совместном обсуждении понимают их основную специфику и назначение. Выбор произведений фольклора обусловлен тем, что «все образцы устного народного творчества - поучительны, и являются ценными средствами воспитания, способствуют восприятию нравственных норм и правил» [2]. На уроках литературного чтения, а также во внеурочной деятельности необходимо расширить спектр учебной работы с литературным произведением, постепенно реализуя стратегии смыслового чтения в начальной школе. На рисунке 2 представлены основные технологии, используемые в данной стратегии (по результатам анализа трудов А.В. Бабухиной) [1].

В таблице приведены основные приемы и методы в

развитии навыков интерпретации произведений фольклора.

Особое внимание следует уделить обучению методике анализа по алгоритму, позволяющему раскрыть сущностные характеристики героя, в том числе, с учетом духовно-нравственных проявлений. Мы считаем обоснованным при анализе сказки или былины использовать алгоритм, предложенный в трудах С.И. Граховой [3], ключевые этапы которого приведены ниже, в таблице 2.

Таким образом, в ходе урочной и внеурочной деятельности дети приобретают навыки анализа и интерпретации произведений фольклора, а в самостоятельной учебно-исследовательской деятельности обобщают данный опыт смыслового чтения, рефлексии, творческого поиска для написания текста этического содержания, включающего в себя их собственные открытия в ходе знакомства с духовным наследием и народной мудростью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабухина А.В. Коучинг слушателей курсов повышения квалификации в освоении технологий смыслового чтения у младших школьников// Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. №1. (34). С. 69-77.
2. Бобкова Л.Ю., Шевчук И.В. Устное народное творчество как средство воспитания//В сборнике: Проблемы и перспективы повышения качества образовательных услуг на основе инноваций. Материалы региональной научно-практической конференции. 2017. С. 21-23.
3. Грахова С.В., Гусева Т.А., Базуева И.А. Русский народный эпос в начальной школе//Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 3 (57) 2016. Ч. 2.- С. 191-194
4. Калинина Л.В. Формирование нравственных ценностных ориентаций младших школьников: монография / Л.В. Калинина, М.И. Скоморохова – изд. 2-е, испр. и доп. – Иркутск: Изд-во ФГБОУ ФПО «ВСГАО», 2014. 217 с.
5. Мошняга Т.В. Активизация личностной позиции ученика в образовательном процессе при использовании в начальной школе метода проектов//Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 2. С. 64-67.
6. Харченко М.А., Попова И.М. Условия формирования этического сознания младших школьников//Культура. Духовность. Общество. 2016. № 24. С. 112-120.

© Стельмахова Лариса Александровна (LoraKarolla@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТМНР

Шохова Ольга Валентиновна

*К.п.н., доцент, ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет» г. Москва
fakul-spip@mgou.ru*

THE USE OF MOTOR AND EMOTIONAL GAMES IN THE PROCESS OF SUBJECT-PRACTICAL ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN WITH TMNR

O. Shokhova

Summary: The article presents the experience of organizing psychological and pedagogical work in combined preschool departments of GBOU schools, for preschool children with severe multiple developmental disorders, and the implementation of pedagogical technology for the formation of emotional response in the work based on the activation of the motor sphere. The problem is formulated: the need to find and develop methods of psychological and pedagogical assistance to preschoolers with TMNR, which use motor tasks that "work" to identify and overcome difficulties in the development of communication, arbitrariness, emotional sphere, etc. The article presents the results and analysis study the state of emotional response in children, study categories at the level of motor development, this description of the quality of their emotional reactions in a static position and when changing postures in the process of mobilization, the educational methodology on the development of motor component of emotional response. These correctional and developmental classes can be organized in a special and inclusive educational environment. The results showed the effectiveness of these techniques in the development and correction of children with MSDD emotional-personal sphere and behavior, but these studies do not cover the entire range of psycho-pedagogical problems encountered in preschool children with Sens and this article allows to outline the range of problems for future research.

Keywords: emotional-volitional sphere, emotional response, preschoolers with severe multiple developmental disorders, complex multiple developmental disorders, motor sphere, static poses, changing body posture in a mobile state, emotional-motor games, expressive movements.

Аннотация: В статье представлен опыт организации психолого-педагогической работы в комбинированных дошкольных отделениях ГБОУ школах, детям дошкольного возраста, имеющих тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР), и реализация педагогической технологии формирования эмоционального реагирования применения в работе, основанных на активизации двигательной сферы. Сформулирована проблема: необходимость поиска и разработки методов психолого-педагогической помощи дошкольникам с ТМНР, при которых используются двигательные задания, «работающие» на выявление и преодоление трудностей в развитии общения, произвольности, эмоциональной сферы и т.п. В статье приведены результаты и анализ изучения состояния эмоционального реагирования у детей изучаемой категории на уровне двигательного развития, даны описания качества их эмоциональных реакций в статическом положении и при изменении позы в процессе мобилизации, представлена обучающая методика по развитию двигательного компонента эмоционального реагирования. Данные коррекционно-развивающие занятия можно организовывать в условиях специальной и инклюзивной образовательной среды. Результаты исследований показали эффективность этих методик в развитии и коррекции у дошкольников с ТМНР эмоционально-личностной сферы и поведения, однако эти исследования не охватывают всего круга психолого-педагогических проблем, встречающихся у дошкольников с ООП и данная статья позволяет наметить круг проблем будущих исследований.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, эмоциональное реагирование, дошкольники с тяжелыми множественными нарушениями развития, комплексные множественные нарушения развития, двигательная сфера, статические позы, изменение позы тела в мобильном состоянии, эмоционально-двигательные игры, выразительные движения.

Двигательное развитие человеческого организма обладает своей структурой, своим собственным невербальным языком и законами проявлений. Его носителем является тело. В процессе своего развития оно «продвигается» через базовые схемы движений в том темпе и по тем законам, которые заложены Природой. Каждый динамический или позовый рефлекс, каждая схема движений, система их координаций появляются в определенное время. Этим временем и является тот период, в котором базовые движения усваиваются, отрабатываются, исследуются и объединяются в целостные

системы функционирования тела. Закрепленные схемы становятся основой для формирования последующих более сложных систем. Таким образом создается база для эффективного перехода человека на следующий этап двигательного развития, что предполагает тесную интеграцию с общим психическим развитием. Она ярко проявляет себя в ранний и дошкольный периоды. Многие психологи и педагоги отстаивали позицию, что интеллектуальное развитие ребенка зависит от двигательного (Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, М. Ибука, П.Ф. Лесгафт, М. Монтессори, Ж. Пиаже, Сперри Р., Ханнафорд К. и др.)

[1, 3, 8, 9]. Чем активнее на возрастном этапе реализуется потребность ребенка в разнообразных движениях, тем эффективнее и продуктивнее у кого развивается психическая и речевая деятельности, мыслительные процессы, механизмы воображения и разных видов творчества. Движение, связанное с работой мышечного аппарата, обеспечивает эффективную работу мозга и активную жизнь. Личность и физическое состояние ребенка формируются в движениях, он ищет возможности подвигаться, проявляя эмоциональную реакцию на любую новизну, у него возникает чувство любопытства, в результате чего складывается такое важное качество как интерес, основополагающая познавательная эмоциональная реакция, которая ложится в основу осознания окружающего мира. Именно она побуждает ребенка к освоению мира и его расширению в различных пространственных измерениях. При этом движения превращаются в источник радостного и непосредственного познания, детализирует, продвигают понимание окружающего мира и позволяют закреплять приобретаемый опыт.

Двигательное развитие предполагает:

- становление рефлекторных младенческих движений и их взаимосвязанность;
- интеграцию безусловных и условных рефлексов (динамических (мобильных) и позовых) с осуществлением их сознательного контроля;
- развитие целостных схем движений тела (переворотов с живота на спину и, наоборот; умения сидеть или стоять и пр.) и формирование переходных моментов (основных схем движений, обеспечивающих появление умения переворачиваться или садиться и пр.);
- становление разнообразных систем координации движений (совместных ручных движений, слухозрительно-моторной координаций, совместных с сопровождающим крупных и мелких движений);
- обретение возможности латеральности (взаимодействия левой и правой сторон, левого и правого полушарий головного мозга), центрации тела (взаимодействия верха и низа, неокортекса, среднего мозга), чувства фокусирования на собственном теле;
- создание системы контроля движений (положения тела во время произвольной деятельности);
- овладение темпом и ритмом движений;
- ощущение позы и формы тела;
- развитие телесного кинестетического интеллекта (моторного аспекта сознания, поведения и деятельности);
- образование связей между схемами движений, эмоциональными, познавательными психическими процессами и поведением [1, 2, 3, 5].

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) пребывают в «обездвиженной» жизненной среде, что приводит к статическому накоплению

знаний или вынужденной стагнации и торможению в его психо-физическом развитии. Центральным вопросом в их двигательном развитии является вопрос о том, насколько плавно, сообразно личностному состоянию и природе ребенка проводятся попытки и способы привести его к осознанным движениям. Важно понимать, что осознанные движения ведут и к контролируемому поведению. В исследовании двигательного компонента эмоционального реагирования у дошкольников с ТМНР, мы обратили внимание на то что, если у ребенка отсутствует двигательный контроль за собственным телом, у него активнее проявляются негативные эмоции, которые бывают долговременными, неуправляемыми, очень истощают ребенка и сопровождаются появлением беспорядочных движений, усилением патологических поз и рефлексов [2, 4, 7].

Формирование произвольных движений и двигательного контроля происходит в направлении от центра тела к конечностям, от головы к копчиковому отделу позвоночника, от верхних конечностей к нижним. Знание подобных свойств этого процесса может помочь правильно организовать двигательное развитие ребенка. Важно стимулировать и активизировать его базовые истоки – возникновение адекватных динамических и позовых рефлексов и их интеграцию в общую двигательную систему организма. Необходимо учитывать, что каждая такая схема основывается на базовых рефлексах, соотносится с другими схемами движений, поддерживает функционирование головного мозга. Несформированность основных движений приводит к задержке становления произвольности психо-физических и речевых процессов, поведенческим и учебным нарушениям.

Выполнение правильных и точных движений неразрывно связана с овладением навыками и умениями, такими как сгибание и разгибание, удлинение и сокращение, сжатие и отталкивание, дотягивание и притягивание, которые складываются в последовательную координацию двигательных актов. Эти взаимосвязи позволяют ребенку выбирать правильные действия при реагировании на стимулы окружающего мира (Эриксон К.Э. 1988) [1, 5]. Двигательное развитие отражается на структуре, качестве и уровне осознания, на ритме и темпе движений, на кинестетическом восприятии и сопровождается положительными эмоциями, которые возникают благодаря усвоению новых действий. Нейрофизиолог К. Ханнафорд [8] в исследованиях, посвященных взаимозависимости двигательного и интеллектуального развития, подчеркивает, что движение является составной частью процесса научения. Оно пробуждает, реализует и активизирует эмоции, умственные способности и личностное «Я». Оно встраивает, закрепляет новый опыт и информацию на нейрофизиологическом уровне. Русский ученый П.Ф. Лесгафт [2, 3, 4] указывал на приоритетность двигательного развития и подчеркивал значение содержания физического образования (упражнений и игр) как метода

познания. При классификации физических упражнений он выделил по четыре основные группы: простые упражнения в виде движений головы, туловища, конечностей и сложные упражнения с разновидностями движений и метаний; упражнения с увеличивающимся напряжением при двигательных действиях с палками и гирями, при метании деревянных и железных шаров, прыжках, лазании, борьбе и удержании равновесия; упражнения, предусматривающие ознакомление с пространственными и временными отношениями при ходьбе в заданном темпе, прыжках на определенное расстояние и метании в цель; систематизированные упражнения в процессе простых и сложных игр.

Дети с ТМНР не в состоянии непосредственно приобретать необходимый опыт движений, что ведет к пассивности в психической, познавательной, речевой и предметно-практической деятельности. У них резко ограничены возможности овладения знаниями и их использования, они быстро утомляются, склонны к истощению внимания. У таких детей отсутствуют осознанные двигательные ощущения окружающего мира, многие естественные эмоциональные реакции, они не владеют способами познания окружающего пространства действующего в нем и выбором различных реакций на поступающие сенсомоторные стимулы. Фактор депривации, начиная с овладения движениями головы, значительно тормозит включение органов чувств в процессы восприятия. Зрительная депривация, при наличии частичной атрофии зрительного нерва, вызывающая слабовидение, препятствует формированию образов предметов и явлений, видимых на дальнем или близком расстоянии, в трехмерном масштабе, приводит к ограничениям периферического зрения и трудностям фокусирования взгляда на мелких предметах и деталях. Тактильно-двигательная депривация возникает у них из-за поражения нервной иннервации рук и невозможности регулировать мышечный статус, снижая при этом кинестетическое восприятие и обуславливая сложности прикосновения к предметам и манипулирования ими. Телесная (физическая) депривация является следствием, того, что дети не могут самостоятельно принимать разные положения тела, избегать дискомфорта в неудобных позах и обретать комфортное удобное положение, что необходимо для формирования образа собственного тела, осознания его границ, для самосохранения и реализации новых двигательных актов. Эмоциональная и социальная депривации происходят в результате того, что ребенок не способен сфокусировать взгляд и внимание на лице взрослого, продолжительно и эффективно с ним взаимодействовать, в том числе подражая его эмоциональным реакциям [2, 3, 4, 7].

Описанные процессы, тесно связаны с характером изучаемых явлений и обосновывают выбор цели, задач и направлений разработанной нами педагогической технологии по развитию двигательного компонента эмоци-

онального реагирования у детей с ТМНР.

Цель обучения состояла в формировании и развитии двигательного компонента эмоционального реагирования у детей с ТМНР в результате мобилизации и совершенствовании его возможностей в процессе специально организованной игровой деятельности; в создании условий для пробуждения у детей стремления к максимальному раскрытию собственного двигательного потенциала в процессе обучения. При реализации педагогической технологии мы ставили следующие задачи:

1. стимулирования двигательной, эмоциональной, психической и речевой активности ребенка и развития общей и мелкой моторики, зрительно-моторной координации;
2. активизации произвольности двигательного компонента эмоционального реагирования на эмоционально-личностном и ситуативно-личностном уровнях общения и взаимодействия со взрослым;
3. формирования эмоциональных реакций в виде невербальных средств коммуникации (жестов, мимики); обучение способам выражения себя во вне, проявления способности к творчеству в свободном эмоциональном переживании, развития эмоционально-двигательной регуляции;
4. обучения детей пониманию и воспроизведению эмоциональных состояний на двигательном уровне и овладению способностью действовать по подражанию, по образцам действий взрослого или сверстников;
5. достижения значимых эмоционально-личностного и личностно-ситуативного уровней взаимодействия с партнерами по общению;
6. освоения детьми с ТМНР предметно-практической деятельности и самостоятельной реализации эмоциональных состояний в играх-драматизациях с партнерами по общению и др.

Организационная структура коррекционно-развивающих занятий по формированию у детей двигательного компонента эмоционального реагирования в специально организованной игровой деятельности имела определенную последовательность [4, 6, 7]:

1. Стимуляция двигательной и эмоциональной сферы у детей с ТМНР с использованием приемов спонтанного и целенаправленного «заражения».
2. Формирование у них представлений об эмоциональных проявлениях при восприятии действий и реакций соучастников в практической деятельности, подражания их двигательным эмоциональным действиям на наглядной, так и на вербальной основах.
3. Выполнение упражнений с различными видами помощи детям либо более обширный, либо частичной – в совместной деятельности, в действиях по подражанию, по зрительному образцу и по словесному описанию;

4. Уточнение и осознание эмоциональных проявлений реакций (в движениях, в процессе ознакомления с окружающим пространством, при коммуникации) в специально организованных ситуациях и в непосредственной деятельности.

Последовательность этапов проводимой обучающей работы представлена в схеме.

В реализуемых нами методах формирования у детей с ТМНР навыков двигательно-эмоциональной деятельности предусматривались следующие направления развития:

- общих движений и пространственной ориентировки в соответствии с онтогенетическим принципом: на уровне тела при изменении статической позы; в ограниченном (микро) пространстве при переходе к мобильной позе; в ограниченном (макро) пространстве при неупорядоченном изменении мобильной позы с перемещениями тела; при ритмичном построении и движениях по кругу;
- двигательно-эмоционального компонента: за контролем собственного тела, при мышечном напряжении и расслаблении, умения указывать на дискомфорт; способности к произвольному подражанию и выражению эмоциональных состояний; навыков передачи причинно-следственных связей при изменениях эмоциональных отношений;
- способов проявления готовности контактировать со взрослым и сверстниками, а также с окружающим пространством в процессе двигательно-коммуникативной деятельности; осознания собственного комфортного и дискомфортного состояний и способности оповещать об этом.
- эмоциональных проявлений и общения: готовности к общению; умения обращаться к партнеру с помощью невербальных средств, мимики и жестов; способности отражения эмоций заявленного персонажа игры или отношения, связанного с игровым сюжетом; понимания действий и реакций партнера по коммуникативному и игровому общению при диадном взаимодействии по принципу «ведущий – ведомый».

Специалист (педагог-дефектолог, специалист по ЛФК, а иногда и обученный родитель) оказывает ребенку с ТМНР помощь, которая сопровождается словесными комментариями, что превращает учебный процесс в активное общение, и в некоторой степени в соучастии. Содержание коррекционно-развивающего занятия формированию двигательного компонента эмоционального реагирования и порядок освоения предусмотренных действий показаны в схеме на рис 2.

Активизация двигательного компонента эмоцио-

нального реагирования происходила на занятиях у специалиста-дефектолога, психолога, логопеда и раскрывалась в соответствии с тематическим планированием и учетом уровня развития каждого ребенка с ТМНР. Мобилизация у детей двигательной сферы становилась главной задачей на занятиях по физической культуре, на лечебной физкультуре и при массаже. В работе дефектолога, логопеда, психолога, музыкального сотрудника осуществлялась преемственность и взаимосвязь всех действий специалистов физического блока, что заключалась в освоении и закреплении навыков, полученных на профильных занятиях. Непосредственное участие специалистов по ФИЗО, ЛФК в занятиях, посвященных освоению окружающего пространства, развитию речи, способствовало созданию командного взаимодействия между специалистами. Во время такой работы между специалистами происходил обмен мнениями по формированию двигательных функций детей с целью достижения диагностического мониторинга и правильного нахождения комфортной позы доступных движений. Для каждого ребенка на занятии устанавливается индивидуальный двигательный режим, который детям позволяет пребывать не в неподвижном состоянии, а реализовывать свои двигательные возможности. Обучающее воздействие осуществляется в разных формах: при выполнении индивидуальных, диадных или групповых упражнений, в играх, предусматривающих различные степени подвижности, в систематических, плановых занятиях совместных со здоровыми сверстниками, в инклюзивном режиме. Эмоционально-двигательные подвижные игры и упражнения под музыку, под песенки способствуют формированию у детей с ТМНР выразительности движений крупной и мелкой моторики, передаче эмоций в лицевом отражении. Главным в нашей работе мы считаем овладение, закрепление и автоматизацию эмоционально-двигательных навыков и физических качеств, достижение ритмичной гармоничности выполняемых детьми действий. Постоянная взаимосвязанная работа разных специалистов приводит к заметным положительным изменениям внешних и внутренних двигательно-эмоциональных возможностей детей с ТМНР (в практической, продуктивной, речевой деятельности), пробуждает у них готовность и стремление к позитивному, совместному взаимодействию со сверстниками, к проявлениям доступной самостоятельности.

Динамические наблюдения за участвующими в исследовании детьми послужили основанием для сопоставления и оценки возможностей обучаемости детей изучаемой категории. Данные, приведенные в рисунке 3, наглядно демонстрируют динамику развития двигательного компонента эмоционального реагирования в процессе обучения у детей всех уровней. В трех первых группах, несмотря на невысокие характеристики изучаемой функции в констатирующем эксперименте до начала обучения, в результате создания определенных условий - нахождения удобной позы при выполнении

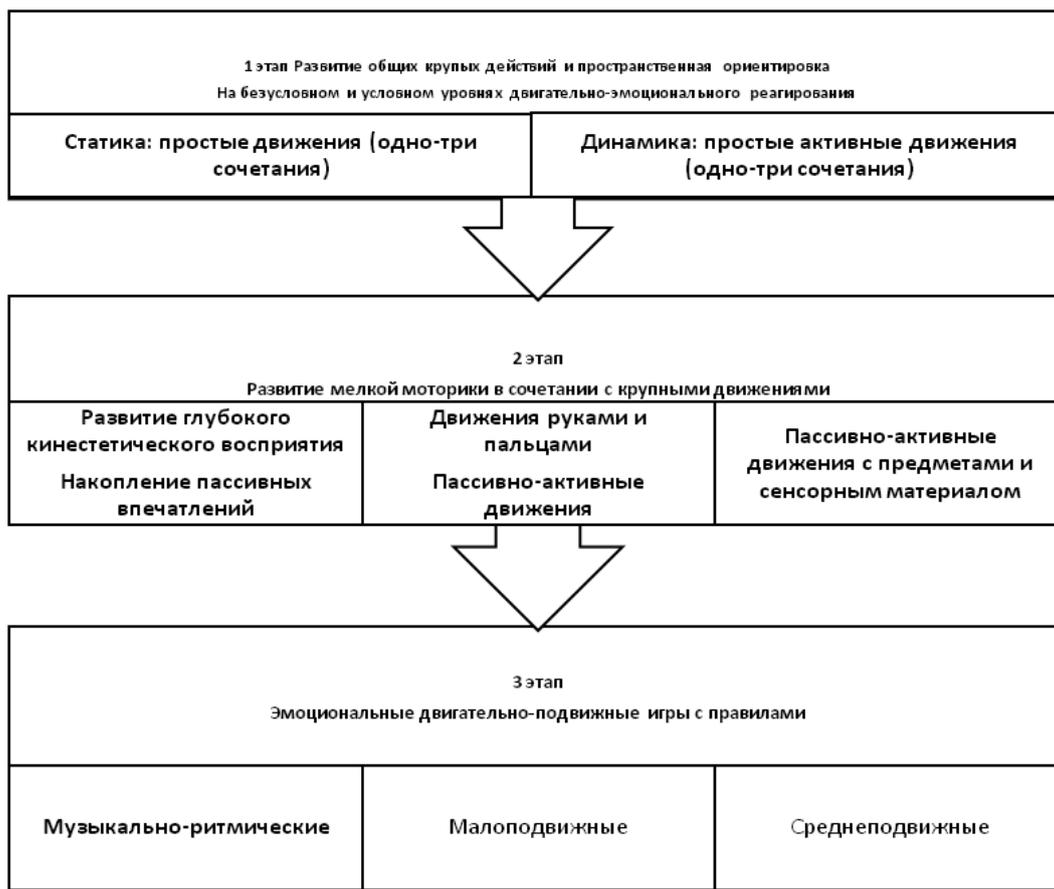


Рис. 1. Этапы коррекционно-развивающей работы по формированию двигательного компонента эмоционального реагирования у детей дошкольного возраста с ТМНР



Рис. 2. Содержание коррекционно-развивающего занятия.

заданий, использования дополнительных приспособлений и т.п. – дети значительно повысили свои показатели. При выполнении двигательных заданий важно придерживаться определенной методики их проведения: чередовать активные движения с релаксацией; от простых движений, которыми они уже владеют, переходить к более сложным; в подвижных играх перемежать простые движения со сложными. Основные различия в показателях детей с ТМНР до обучения и после него заключались в

следующем: снижении числа неадекватных проявлений эмоциональных реакций, преобладании более интенсивных и продолжительных положительных эмоций над отрицательными, расширении их репертуара в общении с предметами и в способности действовать в различных коммуникативных ситуациях, что сказалось в интонационно окрашенных звукоподражаниях, отдельных словах и в простых фразах, произносимых как по образцам, даваемым взрослым, так и самостоятельно. У детей

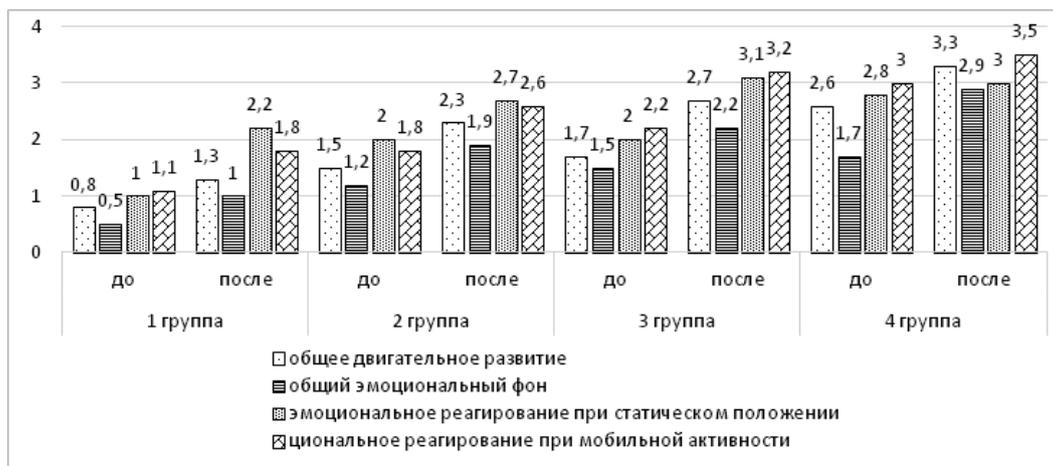


Рис. 3. Динамика развития двигательного компонента эмоционального реагирования после обучающего эксперимента у дошкольников с ТМНР.

первой (с очень низким уровнем развития ЭР) и второй (низкий уровень с динамикой развития ЭР) групп появился интерес к совершению целенаправленной деятельности, они стали быстрее вступать в контакт, обнаруживая при этом более продолжительный положительный эмоциональный настрой, длительное время смотрели в глаза взрослому, активнее подражали его эмоциональным выражениям и действиям; у них увеличилась продолжительность занятий. Их совместно-сопряженные со взрослым действия с предметами, выполняемые либо по подражанию, либо по образцу, теперь характеризовались некоторой легкостью и завершенностью. У детей третьей (средний уровень развития ЭР) и четвертой (выше среднего) групп активизация двигательного компонента способствовала расширению их возможностей; придавала большую уверенность их движениям; дети обнаруживали стремление активно передвигаться; игры

вызывали у них удовольствие, взаимодействие со взрослым и сверстниками сопровождалось определенным эмоциональным подъемом. После обучения они начали ориентироваться на различные сенсорные характеристики объектов, стали проявлять к ним эмоциональное отношение, адекватное конкретной ситуации.

Таким образом, результаты обучения свидетельствуют о том, что психолого-педагогические особенности развития эмоционального реагирования у детей с ТМНР позволяют осуществлять диагностику общего уровня развития воспитанников изучаемой категории, с выраженными и с неосложненными нарушениями развития, но и способствуют качественному положительному изменению коррекционно-развивающей работы, учитывающей особое значение эмоционального реагирования и его влияния на все психо-физическое развитие детей с ТМНР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горшкова Е.В. Методы эмоционально-двигательной психотехники для детей: развитие внутренней свободы и уверенности // Справочник педагога-психолога. Детский сад. 2016. № 5. С. 40–55.
2. Левченко И.Ю., Ткачева В.В., Приходько О.Г., Гусейнова А.А. Детский церебральный паралич. Дошкольный возраст [Текст] / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова: Метод. пособие - М.: Образование Плюс; 2008. - 198 с.
3. Малукова И.Б. Абилитация детей с церебральными параличами: формирование движений (театр исцеляющих движений) [Текст]. – М.: Гном, - 2018. – 110 с.
4. Симонова Т.Н. Система психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста с тяжелыми двигательными нарушениями [Текст]/ Т.Н. Симонова: Монография. - Астрахань, Астраханский университет, 2010. - 106 с.
5. Чернигина Е.В., Горшкова Е.В. Эффективность телесно-ориентированной психотехники в решении проблем психомоторного развития детей 4–5 лет с признаками СДВГ [Текст] // Психологическая наука и образование. - Изд-во, МГППУ. – 2008. - № 1.
6. Чистякова М.И. Психогимнастика. М.: Просвещение, 1990. 128 с.
7. Шохова О.В. Экспериментальное исследование особенностей эмоционального реагирования у дошкольников с множественными нарушениями развития [Текст] /О.В. Шохова // Дефектология. - 2017. - № 3. – С. 31-41.
8. Hannaford C. «Smart moves» [Текст] / С. Hannaford //Greate Ocean Publishers Arlington. – Virginia. - 2005.
9. Sperry R.W. The great cerebral commissure [Текст] / R.W. Sperry // Scientific American. – 1964. - 210(1). – P. 42-52.

© Шохова Ольга Валентиновна (fakul-spip@mgou.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОВРЕМЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИКИ (НА ПРИМЕРЕ АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ)

Эйлазова Севиндж Джафар гызы
Бакинский славянский университет
sev.ka.84@inbox.ru

MODERN INFORMATION SOCIETY AND TASKS OF PEDAGOGY (ON THE EXAMPLE OF AZERBAIJAN COLLEGES)

S. Eylazova

Summary: This article examines the relationship of the modern information society with the tasks of pedagogy (on the example of Azerbaijani colleges). As a confirmation of the defended theoretical positions, the main stages of the activities of the staff of the pedagogical college at the State University of Azerbaijan are shown. (Former educational institution named after M.A. Sabir). In the presented work, first of all, the sciences that pedagogy studies are indicated. Mainly, based on them, the author of the article lists and briefly analyzes the most important tasks that meet the needs of informatization and the latest technological requirements. The introduction of these tools into practice in the system of our proofs as a whole improves the quality of teaching pedagogical disciplines.

The focus of the author of the article turned out to be an acute discussion for our times on the teaching of pedagogical disciplines. The article runs through the idea of the fundamental impossibility of supporting lifelong education, since the foundations of the theory of pedagogy are not Talmud, but a guide to action. It, in turn, is tested, firstly, in practice (the degree of assimilation of the passed material), and secondly, it is fixed with the help of pedagogical experiments of various types. This article proves that only a metered combination of pedagogical theories with the practice of work of college students of different ages is it possible to achieve real success in work. The article is supplied with excerpts from the book "Azerbaijan State Pedagogical College under the Azerbaijan State Pedagogical University" - the only and therefore unique publication, which meticulously collected all information about the work of a large teaching staff.

Keywords: education, information society, technology, colleges, information technology tools, computerization, Internet networks.

Аннотация: Настоящая статья посвящена взаимосвязи современного информационного общества с задачами педагогики (на примере азербайджанских колледжей). В качестве подтверждения защищаемых теоретических положений показаны основные этапы деятельности сотрудников педагогического колледжа при Государственном Университете Азербайджана. (Бывшее учебное заведение имени М.А. Сабира). В представленной работе в первую очередь указаны науки, которые изучает педагогика. Главным образом, основываясь на них, автором статьи перечислены и вкратце проанализированы наиболее важные задачи, отвечающие запросам информатизации и новейшим технологическим требованиям. Внедрение в практику работы названных средств в системе наших доказательств в целом повышает качество преподавания педагогических дисциплин.

В центре внимания автора статьи оказалась острая по нашим временам дискуссия по вопросам преподавания педагогических дисциплин. Как удаётся выяснить, их нецелесообразно сводить к непрерывному обучению в буквальном смысле слова. В данной статье доказывается, что только дозированным соединением педагогических теорий с практикой работы учащихся колледжей разных возрастов возможно добиться реальных успехов в работе. Статья снабжена выдержками из книги «Азербайджанский государственный педагогический колледж при Азербайджанском государственном педагогическом университете» – единственного, а потому и уникального издания, в котором скрупулёзно собраны все сведения о работе большого педагогического коллектива.

Ключевые слова: образование, информационное общество, технология, колледжи, информационно-технические средства, компьютеризация, Интернет-сети.

Любой современный образовательный процесс по своей сути является информационным. Не только в XXI столетии, но и в более отдалённые времена он заключался в передаче-получении информации с использованием всех доступных технологических средств для каждого из исторических периодов. В самом начале статьи считаем целесообразным сказать несколько слов о том, когда ориентировочно возник сам термин «информационное общество». Учёные считают, что это произошло во второй половине 1960-х гг. в США и Японии,

когда пришло ясное понимание того, что объёмы и скорость обращения информации растут по возрастающей линии. В те отдалённые от нас годы этот процесс получил название «информационного взрыва». Причину информационного взрыва (или бума, как его еще называют) принято видеть, во-первых, в научно-технической революции, превратившей науку из источника достоверных знаний о мире в производительную силу цивилизованного общества и поставившей распространение научно-технической информации на твёрдую индустриальную

основу, и, во-вторых, в распространении новых технологий в полиграфии. Последнее особенно значимо для преподавания педагогических дисциплин, так как сделало возможными миллионные тиражи периодической печати, радио, многоканального телевидения и глобальных Интернет-сетей, без чего не обходится сегодня любой образовательный процесс. Причём, это относится к учебным заведениям всех типов: школ, колледжей, вузов. Под непосредственным влиянием средств массовой информации и коммуникации появилась и сформировалась также новая информационная модель мира. Этот существенный фактор определяет мировоззрение современного человека независимо от его национальной принадлежности, и, следовательно, должен приниматься во внимание педагогикой.

Однако при отмеченном появлении нового информационного инструмента вносило в этот процесс коррективы, масштаб которых иногда напрямую зависел от его технологического потенциала. Часто сама идея использовать изобретение (или достижение) как вспомогательное средство для повышения эффективности преподавания различных дисциплин приводила к изобретениям в педагогике – точнее сказать, к созданию новых педагогических систем. Этот процесс имеет как свои плюсы, так и некоторые минусы.

Конечно, критическая литература о плюсах в наши дни многочисленна и достоверна. Инновационные технологии в педагогике школ, вузов, колледжей и других учебных заведений Азербайджана в последние годы существенно усовершенствовались, став важной и неотъемлемой частью образования в целом. Однако не всё так было очевидно менее столетия тому назад. Например, ещё во второй половине 1980-х годов многие учёные – философы, историки, педагоги, просветители технологические новшества в образовании непосредственно связывали с поступательным движением общества вообще. Вместе с тем не без основания считалось в те годы, что этот «великий скачок» в материально-технической сфере был осуществлён за счёт попрания и даже разрушения коренных человеческих и духовно-нравственных ценностей. Представители разных профессий в своих трудах многократно утверждали, что цена экономических успехов оказалась слишком высокой – произошло заметное снижение значимости человека, отдельной личности. Крайне ускоренный характер развития обнажил то, что не бросилось бы заметно в глаза при более плавной и последовательной эволюции. Вскоре обнаружилась бесчеловечность прежней системы. В рамках действия её механизмов человек был представлен лишь как участник процесса производства, как хорошо отлаженный инструмент, способный обеспечить выгоду. В том числе и в области образования. Все остальные человеческие качества оказывались не нужными, мешающими функционированию системы. Социолог

Карл Ясперс по этому поводу с горечью констатировал: «Следствия этой механизации проистекают из абсолютного превосходства механической предначертанности. Человек сам становится одним из видов сырья, подлежащего целенаправленной обработке. Поэтому тот, кто раньше был субстанцией целого и его смысла, – человек, – теперь становится средством» [5, с. 245].

Отчасти высказывания К. Ясперса и других учёных на этот счёт сохранили свою силу и до сегодняшнего дня. Только технический прогресс, который шагнул далеко вперёд по сравнению со всеми предыдущими историческими периодами, остановить нельзя. Это стало особенно заметным в педагогическом образовании в конце второго десятилетия XXI века. Показать эту картину на примере работы педагогов колледжа при Азербайджанском государственном Университете (*бывшее учебное заведение имени М.А. Сабиря*) – задача нашей статьи.

Большой коллектив этого колледжа ясно осознаёт, что в педагогических целях для удовлетворения общеобразовательных потребностей современного общества и его успешного социально-экономического развития чрезвычайно важно разумное, то есть дозированное (в зависимости от возрастного ценза обучающихся) использование ИКТ. Азербайджанские педагоги в наши дни всецело придерживаются правила, изложенного ещё в информационном меморандуме института ЮНЕСКО от 2000 года: «Впервые в истории оперативная информация, помноженная на научное знание, становятся не просто средством совершенствования современного общества, но в первую очередь также и главными продуктами его экономической деятельности. Использование ИКТ в наши дни является одним из важнейших условий дальнейшего благосостояния и социального развития цивилизованного общества. Информационная грамотность и культура являются залогом успешной профессиональной деятельности человека» [1, с. 55-56]. Основное же преимущество использования ИКТ в нынешних условиях применительно к преподаванию педагогических дисциплин в профильном колледже состоит в перенесении акцентов с традиционных способов передачи информации на более совершенные и актуальные. В этом, по нашему убеждению, заключается суть главных задач педагогики. Сформулируем и проанализируем их.

Информационно-технологические процессы, происходящие в обществе, оказывая влияние на образование, ведут к изменению основных педагогических представлений, понятий и категорий. Эти изменения в основном состоят в том, что привычные педагогические термины начинают обретать другое (побочное) значение, употребляются в ином смысле, отличном от прежнего, и одним из признаков образования конца второго десятилетия XXI века в Азербайджане является переосмысление и семантические сдвиги в классических взглядах и поня-

тиях педагогики. Указанные процессы прежде всего отражаются на содержательной составляющей традиционного образования – знании. На этом вопросе следует остановиться подробнее, поскольку именно за знанием родители перед вузами чаще всего и приводят детей в колледж. Это заведение становится своего рода средним, тот есть «передаточным звеном» между учёбой в средней школе и высшим образованием.

Важно подчеркнуть, что новейшие технологии ориентируют передовых педагогов колледжей на то, что современное образование не должно превращаться в способ усвоения готовых, стандартизированных и общепризнанных знаний. Нет, это прежде всего первоочередной способ информационно-технологического обмена обучающихся с окружающими их людьми, то есть такого обмена, который предполагает не только и не столько усвоение материала, но передачу, отдачу, генерирование собственной информации в обмен на полученную. Иными словами, речь идет о новом способе общения, новом способе коммуникации, а если речь заходит о коммуникации, то педагогика, объективно говоря, не может оставаться в стороне.

Современное информационное общество в первую очередь предполагает взлёт интеллектуальной культуры. Как правильно подчёркивает известный азербайджанский педагог, профессор Э. Кулиева, «интеллектуальная культура современного учащегося включает умение выполнять познавательные операции самыми различными способами, самостоятельно усваивать новые сведения из профессиональной сферы. Необходимо также, продолжает свою мысль Э.М. Кулиева, - творчески осмысливать знания, работая с принципиально новыми коммуникационно-информационными технологиями. Ныне (уточним, что статья была написана в 2004 году, но сути настоящей проблемы это не меняет – *примечание наше*) в процессе профессиональной подготовки специалиста упор делается на переход такой организации взаимодействия педагога и студента, при котором главный акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на его познающую деятельность» [3, с.218].

В связи с указанным для нас совершенно очевидно, что в одну из главных задач педагогики в век массовой информатизации и технологизации входит интенсификация интеллектуальной деятельности человека. Ставка на этот вид деятельности – панацея в деле преподавания педагогических дисциплин. Э. Кулиева, как видим, говорит о вузовском образовании, но для нас совершенно очевидно, что отмеченное ею вполне применимо и к учащимся колледжей.

Данному же процессу содействует переход от традиционных форм образования к личностно-ориентированному, чему прежде всего содействует внедрение

в учебный процесс активных новейших методов обучения, приёмов и средств, мобилирующих и развивающих познавательные способности учащихся колледжей. Сюда мы относим проблемное обучение, элементы исследования, дискуссионные обсуждения, деловые игры и т.д. Некоторые из них нашли своё применение в специально организованных конкурсах или в докладах на конференциях. К примеру, ведущий педагог по информатике названного колледжа Айбяниз Асланова приняла участие в конкурсе «Обучение новым методам обучения», организованном в Школьном лицее «Ankara School» с 01.08.2018 по 01.02.2019 годы. По итогам конкурса она была признана одной из 12 лучших учителей года среди 15 000 участников [6, с.156]. На наш взгляд, впечатляющая картина.

О том, насколько сильна и действенна связь педагогических дисциплин с технологическими новшествами в интересующем нас колледже, указывают следующие факты: Преподаватели первой ассоциации преподают фундаментальные и специальные науки в области математики, информатики, информационных технологий и систем.

Учителя, которые заняты проблемами современной социальной педагогики и психологии, этно-психологии, дошкольного образования и воспитания, а также вопросов, связанных с сохранением и укреплением семьи, в 2017-2019 годах частично входили в состав «Комиссии по математике и информатике». Помимо вышеперечисленных профилирующих предметов, непосредственно связанных с педагогикой, они преподают математику, информатику. «В блок дошкольного воспитания входит адаптированный для младше-классников материал по ИКТ в учебном процессе, теоретические основы начального курса математики и методики преподавания математики в начальной школе» [6, с.156-157].

В курсе лекций по «семейному и домашнему образованию» учителя колледжа «активно применяют компьютерные технологии, органично дополняя педагогическую информацию методами формирования и совершенствования элементарных математических понятий» [6, с.157]. Более того, в книжном обозрении «100» лет Колледжу» издания 2019 года (на азербайджанском языке) говорится о так называемом педагогико-коррекционном воспитании, в котором также используются ИКТ.

Таким образом, ясно, что в колледже при АГУ педагогические дисциплины представляют собой расширенную базу данных системы информационных технологий. По сведениям Лятифы Алекберовой, являющейся в этом колледже председателем комиссии по предметам математики и информатики, «педагогический дисциплины тесно связаны с объектно-ориентированным програм-

мированием, комбинаторикой в области программного обеспечения, компьютерной технологией и графикой» [6, с.158-159]. Очевидно, что анализ языков программирования, системного программирование, всевозможных современных коммуникационных инструментов, связанных с медиа-порталами, Интернет-сайтами и глобальные сетями выходят за рамки настоящей статьи. Понятно и то, что передовой педагогический опыт не может быть явлением случайным, единичным. Разумеется, он распространяется, повторяется или даже углубляется в других колледжах Азербайджана. Мы основывались на материалах данного колледжа при АГУ для конкретизации сведений. Так что в целом и общем нам важно было подчеркнуть, что такое взаимодействие в колледжах нашей республики имеет место быть.

Переход к активизирующим способам организации учебного процесса формирует навыки продуктивного обучения, развивает умения самостоятельно аргументировать собственную точку зрения, анализировать сложные ситуации, совершенствовать мышление. Всё это, бесспорно, важные и актуальные задачи, стоящие перед педагогами в наше время. Технический прогресс соопутствует их скорейшей реализации в жизнь.

Пришло время установить, какая связь между «информационным бумом» и преподаванием педагогических дисциплин в колледжах? Если говорить об основных задачах современной педагогики, то прямая и непосредственная. Поясним. Большинство учёных признаёт, что одной из главных причин возникновения информационного бума, или взрыва является именно массовое профессиональное образование. В колледжах, как подготовительной (то есть предвузовской) ступени оно нацелено на подготовку грамотных специалистов – производителей и потребителей научной и массовой информации, что имеет кардинальное значение для перспектив развития общеобразовательной сферы в Азербайджане.

Следствием информационного взрыва стала тотальная информатизация и как следствие – технологизация светского общества и образования. Но если информационный взрыв отражает количественную сторону процессов, то, по мнению Г.Л. Ильина, «сама информатизация как производная категория от него отражает уровень организации этих процессов, а также степень развития инфраструктуры, обеспечивающей циркуляцию информации, способы её хранения, переработки и использования» [2, с.111-112]. В частности, такое положение ставит перед сотрудниками педагогических колледжей нашей республики проблему тесного согласования знаний «из учебников» со знаниями, представлениями, мнениями, которые тиражируются, главным образом, СМИ. А между ними, кстати сказать, разница весьма ощутимая. Очевидно, что разветвлённая сеть педагогических дисциплин,

включающая в свой состав социальную и психологическую педагогику, должна учитывать и эту тенденцию. Необходимо напомнить, что в колледжах в зависимости от возраста обучающихся подлежит обобщению школьный педагогический опыт более раннего времени. Профессионально выверенное обобщение приводит к правильной разработке новейших методов в обучении. Эти методы или приёмы, в свою очередь, определяют основные закономерности в соответствующих областях. Следуя этой цепочке, результаты исследований внедряются и апробируются в педагогических экспериментах. Наконец, на заключительном этапе появляется реальная возможность для прогнозирования развития общеобразовательных систем.

В сущности, мы перечислили основные задачи современной педагогики. По мере сил и возможностей они внедряются в вышеназванном колледже. Они же объективно не могут быть успешно реализованы без новейшей технологии. Но применение этих средств в педагогическом процессе должно осуществляться организованно и последовательно. Так, несмотря на очевидные позитивные последствия для внедрения вышеуказанных педагогических задач в практику работы, есть в применении ИКТ и некоторые издержки. Подмечено, что последствием информационного взрыва и информатизации оказалась опасная зародыше своей проблема так называемой дипломированной неграмотности. Мы не оговорились: речь, конечно же, не идёт о повальной неграмотности давно прошедших десятилетий. Это уже абсолютно не свойственно реалиям наших дней. На смену им пришла иная, «функциональная неграмотность». Она выражается в том, что диплом об окончании колледжа (или высшего учебного заведения) более не гарантирует способности выпускника эффективно исполнять социальные или профессиональные функции. Педагоги объясняют такого рода метаморфозы, во-первых, его собственной неспособностью воспользоваться ранее полученными знаниями, во-вторых, несоответствием приобретенных профессиональных умений и навыков ощутимо меняющейся действительности. А именно, в наш век общей информатизации и компьютеризации происходит быстрое устаревание знаний и как следствие – потеря их актуальности. Для преподавателей колледжей, призванных чаще всего подготовить абитуриентов для поступления в вузы, встаёт острая проблема не только обучения в колледже, но по истечении нескольких лет – доучивания, а, быть может, и переучивания. Так, в колледжах традиционное (точнее, конечное) образование, предполагавшее получение необходимых по программе знаний в ходе определенного периода обучения, отныне становится недостаточным для полноценной будущей профессиональной и социальной деятельности. Из года в год тем самым, несмотря на совершенствование всевозможных технических средств, наблюдается разрыв в образовании. Колледж,

как ступень к высшему образованию, порою сдаёт свои позиции в силу того обстоятельства, что на наших глазах непрерывное образование, предполагающие получение знаний в течение всей социально активной жизни человека, подменяет собой подлинные знания. Вот почему опытные педагоги иногда изрекают: между *знанием* и *познанием* есть огромная разница. В чём она состоит?

Представим себе такую картину. Поток информации, обрушивающийся на учащихся и педагогов со страниц Интернет-сайтов, безусловно, вооружает их некоторым объёмом знаний, а если быть предельно точным, то готовыми теоретическими положениями, стандартными формулами, понятиями и т.д. Но познание не складывается из суммы механистически впитываемой информации с надёрганными фразами и цитатами. Познание – высшая ступень знаний, которая позволяет прочитанное провести через концепцию «Я-сознания» и верно воспринятое применить на практике.

Около ста лет тому назад величайший педагог А.С. Макаренко писал: «Порою результатом моего чтения тех или иных книг была основательная уверенность в том, что в руках моих никакой, собственно, ни науки, ни ясной теории нет, а теорию-то надо извлекать из суммы реальных фактов и явлений, которые происходят на глазах. Нужнее для педагогики иногда бывают не столько сами книжные формулы, сколько их анализ и немедленное к тому приводимое действие» [4, с.15].

Эти слова А.С. Макаренко не устарели и, по нашему мнению, вполне приложимы к основным задачам педагогики, которые в частности с учётом современного взлёта технологических средств, реализуются в колледжах Азербайджана. Так, в вышеназванном учебном заведении специфической особенностью новейшего подхода к преподаванию педагогических дисциплин, как удаётся

выяснить, является его несводимость к обучению в буквальном смысле слова. То есть педагоги этого колледжа хорошо осознают, что невозможно представить себе образование в виде процесса непрерывного обучения, потому что в противном случае сотрудники будут лишены возможности переосмыслить фундаментальные педагогические представления, внедряя их непосредственно в работу с учащимися.

Наконец, завершить нашу статью нам бы хотелось указанием на то, что в одну из педагогических задач на нынешнем этапе входит формирование нового контингента обучающихся в колледжах, существенно отличающегося от традиционного вузовского состава. Так как педагогические предметы, как уже писали, включают в себя целый комплекс наук, то соответственно возникают и развиваются в стенах колледжей междисциплинарные исследования, которые отчетливо выявляют конфликт новой концепции образования с традиционным обучением. В последнем долгие годы была в изначальном виде заложена идея конечности, что в целом противоречит современным требованиям педагогики. Вполне естественно предположить такое обстоятельство: если обновляется контингент учащихся, то соответственно расширяется и сфера педагогической деятельности в сторону пересмотра форм и способов обучения, выходящих за рамки образования в колледжах. И как бы печально и цинично это сегодня не звучало, но в связи с угрозой пандемии корона-вируса в названном колледже и других учебных заведениях этого типа широко и многосторонне дискутируются идеи открытого и дистанционного обучения. Всё активнее также обсуждаются возможности привлечения новых информационных инструментов в целях для расширения зон контакта обучающихся колледжей с конкретно изучаемой педагогической дисциплиной. Реестр перечисленных проблем очень широк и требует дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всемирный доклад ЮНЕСКО по делам культуры. Сборник докладов по культурному многообразию. Париж, 2000, 333 с.
2. Ильин Г.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. М.: Наука, 1999, 288 с.
3. Кулиева Э.М. Формирование интеллектуальной культуры будущего специалиста в стенах высшей школы // *Elm və səmiyyət. Elmi məqalələr toplusu*. Bakı: BSU: Kitab aləmi, 2004, s. 217-220.
4. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Собрание сочинений в пяти томах. Т. I., М.: Правда, 1971, 430 с.
5. Ясперс К. Современная техника. Новая технократическая война на Западе. М.: Прогресс, 1986, 371 с.
6. ADPU-nun nəzəndə Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Kolleci. 100 il. Bakı: Təhsil Nəşriyyat-Poliqrafiya, 2019, 271 s.

© Эйлазова Севиндж Джафар гызы (sev.ka.84@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОЭЗИЯ КАК СПОСОБ РАННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ. МЕТОДИКА СИНТЕЗА СТИХОТВОРЕНИЙ И КАРТИННО-ГРАФИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ

Юркова Мария Викторовна
Независимый исследователь
mmariia@inbox.ru

POETRY AS A WAY OF EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT. METHODS OF SYNTHESIS OF POEMS AND GRAPHICS

M. Iurkova

Summary: The article reveals the features of poetry and the role of memorizing poems in the context of the method of early childhood development, the formation of the functions of coherent speech, in particular, using the memorization technique according to picture and graphics. In addition, the article reveals the importance of poetry in the formation of a child's personality and harmonious development.

Keywords: poetry, memory, technique, early childhood development, children's literature, poems, intellectual abilities.

Аннотация: Статья раскрывает особенности поэзии и роли заучивания стихотворений в контексте способа раннего развития детей, становления их функций связной речи, в частности при помощи методики заучивания по картинно-графическим схемам. Помимо этого, статья раскрывает значение поэзии в становлении личности ребенка, ее гармоничного развития.

Ключевые слова: поэзия, память, методика, раннее развитие, детская литература, стихотворения, интеллектуальные способности.

Введение

Поэзия играет большую роль в становлении ребенка, а именно его когнитивной сферы: мыслительных процессов, памяти, интеллектуальных возможностей. Дети, которые начинали с раннего детства изучать различные стихотворения, имеют существенную склонность к запоминанию значительных объемов информации, а также, в целом, демонстрируют высокий уровень стремления к познавательной деятельности, нежели те их сверстники, которые не имели соприкосновения с литературной поэзией. Чтение стихов полезно для детей с младенческого возраста, т.к. даже в первые месяцы жизни дети уже способны улавливать не смысл стихотворения, но ту мелодику и ритмичность, которыми оно наделено. В случае, когда родитель использует вспомогательные дидактические материалы – фигурки, погремушки, то к слуховому эффекту добавляется еще и зрительный, что способствует формированию ассоциативного мышления малыша с самого раннего возраста. Именно поэзии необходимо уделять внимание в процессе развития и воспитания ребенка, вне зависимости от его возрастного периода.

Основная часть

Поэзия в целом, и стихотворения, в частности, очень разнятся с обычной разговорной речью. Так, по своей сути поэтическая речь более богата и разнообразна, она содержит в себе многогранные образы и метафоры, наделена мелодичностью и порой напоминает музыкаль-

ное произведение. Для ребенка данные характеристики крайне важны и привлекательны, потому, в основе своей, все дети любят стихотворения и интуитивно тяготеют к ним. Стихотворения наделены еще и таким завораживающим ребенка компонентом, как рифма. Ее четкость, емкость, но, в то же время, простота и мелодичность, дает ребенку возможность усвоить стихотворение и начать воспроизводить его достаточно быстро.

Ребенок имеет способность к распознаванию ритмов с рождения, но существуют утверждения, что и во внутриутробном периоде он уже может отличать речь по ее темпо-ритму, в особенности, если будущая мама общается со своим малышом и читает ему стихотворения.

Каждый ребенок имеет свои любимые стихотворения. Они имеют настолько сильное влияние на малыша, что посредством их воспроизведения возможно влиять на настроение ребенка и корректировать его негативные проявления. Иногда достаточно начать рассказывать знакомое и любимое стихотворение, и ребенок возвращается в свое естественное и привычное состояние. В процессе неоднократного воспроизведения стихов и частого возвращения к поэзии, ребенок не просто механически повторяет слова, но и различает настроение, которое передает произведение, а также начинает понимать смысл, который оно несет.

Очень многие педагоги прибегают в практике воспитания к тому, что стимулируют ребенка к заучиванию стихотворений. Это, в действительности, является очень

хорошим тренировочным процессом для когнитивной сферы малыша. Когда он манипулирует с разным дидактическим материалом, в том числе и с игрушками, задействуется левое полушарие его мозга. При заучивании стихотворения активизируются оба полушария мозга ребенка одновременно.

Безусловно, важным критерием в интеграции поэзии как инструмента раннего развития детей, необходимо ориентироваться на литературу, которая подходит ребенку по возрасту. Самым маленьким детям, в основном, предложены стихотворения, которые содержат не более четырех строк и повествуют о любимых предметах малыша. Для детей постарше стихотворения становятся объемнее и уже затрагивают какие-либо узконаправленные тематики – повествуют о животных, окружающей среде, жизни и деятельности сказочных персонажей. Важное условие, которое необходимо соблюдать – нельзя заставлять ребенка слушать или воспроизводить стихотворения. Задача педагога – дать возможность малышу соприкоснуться с поэзией таким образом, чтобы у него сформировалось трепетное и влекущее чувство к ней. Ребенок должен оценить красоту и мелодичность поэзии, впитывать культуру языка, научатся оценивать его мелодичность и красоту. Все это возможно лишь в условиях ненасилия и не навязывания, а личного трепета и тяготения ребенка к поэзии.

Помимо эстетического развития личности, стихотворения имеют прикладной характер. Так, они содержат достаточно обширное число аллитераций, т.е. повторений звуков, что способствует формированию и развитию артикуляции ребенка, и последующему правильному произношению слов и предложений.

Еще К.Д. Ушинский отмечал, что научение ребенка пяти ранее неизвестным ему словам станет долгим и мучительным процессом, но стоит облечь двадцать таких слов в единую систему и подкрепить картинками – и процесс усвоения станет мгновенным. В действительности, овладение языком становится ключевой задачей раннего развития ребенка. Словарь необходим ему для попытки построения коммуникации со взрослыми и сверстниками, а также для дальнейшего успешного обучения в школе. Согласно К.Д. Ушинскому, серьезным инструментом в развитии речи детей является именно литературный язык, который становится источником обогащения и развития у ребенка навыка коммуникации [2].

В действительности, для того чтобы добиться точности речи ребенка, ее выразительности и содержательности к младшему школьному возрасту, необходимо делать упор на работу с поэзией, а именно – на заучивание стихотворений. Они способствуют быстрому запоминанию, в отличие от прозы, содержат глубокие поэтические образы, которые стимулируют воображение ребен-

ка, его способность к ассоциациям. Стихотворная форма расширяет кругозор ребенка, позволяет ему знакомиться с миром окружающей действительности в наиболее эстетической манере. Посредством поэзии ребенок усваивает богатые образцы родной речи, а также получает эмоциональное удовлетворение от произведения. Эти образцы различны по своему воздействию: в них дети познают лаконичность и точность слова, улавливают музыкальность, напевность поэтической речи, замечают её ритмическую и метрическую организованность, со звукие стихотворных строк.

Итак, самым действенным приемом развития речи и когнитивных функций ребенка – заучивание стихотворений. С легкостью усваивать стихи могут дети, которые обладают развитой памятью. Под этим мы подразумеваем, что ребенок способен усвоить объем информации и сделать это в достаточно короткие сроки. Но, помимо этого, важным показателем становится то, насколько точно ребенок усвоил выученное и как долго он может хранить эту информацию в памяти для последующего воспроизведения.

У дошкольников память носит произвольный характер: они лучше запоминают факты, предметы, явления события, близкие их жизненному опыту. Память ребёнка — дошкольника развивается постепенно. С возрастом увеличивается роль опосредованной памяти. Чем старше становится ребёнок, тем большее количество материала усваивается именно благодаря этому виду памяти [5]. С 5 лет уже можно развивать опосредованную память, которая представляет собой особую деятельность ума, специально направленную на запоминание чего-либо, и связанную с использованием особых приемов запоминания.

Для того, чтобы ребенок впитывал эстетику поэзии и тем самым тренировал свои интеллектуальные способности, развивал когнитивные функции, предлагается методика заучивания стихотворений с помощью картинно-графических схем. Она достаточно действенна потому, что делает акцент на воображении и ассоциативном мышлении ребенка, ведь, как известно, дети легче запоминают ту информацию, которая наделена очень конкретным и ярким образом. Прослушивая и заучивая стихотворение, ребенок «изображает» его содержание в своих мыслях, ассоциирует себя с его героями и переносит вымышленные образы на предметы окружающей его среды. Таким образом, данное мысленное «проживание» произведения помогает ребенку осмысливать его. Стихотворения, которые имеют такие характеристики как лаконичность, предметность и образность, лучше запоминаются ребенку, в том числе, за счет того, что он переживает их сюжет внутри себя [2].

Для раннего развития детей посредством поэзии

используются короткие произведения, которые содержат много существительных и глаголов, а также обладают динамично развивающимся сюжетом. Для того, чтобы стихотворение было лучше усвоено, используются иллюстрации, которые сопровождают стихотворение. Для начала ребенку предоставляется возможность создать образ в своем воображении, но далее он может быть подкреплен визуальным материалом, который подкрепляет аудиальный канал восприятия. Таким образом, происходит запоминание сразу по нескольким каналам восприятия, что развивает мыслительный процесс ребенка.

Ключевая особенность такой методики состоит в том, что иллюстрация служит подспорьем для воображения ребенка, раскрывает смысл стихотворения, акцентирует его внимания на ключевых фразах, помогая держать их в памяти. Для того, чтобы развивать мышление ребенка, взрослый может объединять несколько иллюстраций под одно стихотворение – в таком случае, упор сделан на зрительную ассоциацию сюжета на картинке и его перенос на стихотворение.

В обратном случае, возможно объединять несколько стихотворений для заучивания под одну иллюстрацию – здесь происходит построение внутреннего образа и сюжета, который переносится на изображение.

Впоследствии, иллюстрации можно не демонстрировать ребенку вовсе – в момент речевого воспроизведения им стихотворения, происходит воспроизведение образа или иллюстрации посредством мыслительного процесса. Таким образом, задействуются оба полушария головного мозга ребенка, тренируется память, образное и ассоциативное мышление, развиваются речевые функции [1].

Таким образом, посредством визуальных компонентов – картинок и иллюстраций – происходит материализация образа произведения. Благодаря этому ребенок может с легкостью воспроизвести ход стихотворения, фокусировать внимание на его компонентах, что, в це-

лом, повышает процесс запоминания и делает его более эффективным.

Итак, посредством синтеза стихотворений и картинно-графических иллюстраций, дети учатся метафорично мыслить, обогащают свою речь образами, грамматическими конструкциями, используют широкий синонимичный ряд. Все это оказывает влияние на когнитивные процессы ребенка, а также гармонично развивает его личность.

Применяя описанную методику, становится возможным приобщить к авторским стихотворениям даже тех детей, которые испытывают трудности с запоминанием и воспроизведением информации. Это станет фундаментом для формирования их долгосрочной памяти, а также поспособствует формированию речевых функций.

Выводы

Поэзия по своей природе насыщена образами, разнообразна с точки зрения фонетики, динамичная и яркая. Для ребенка все эти характеристики очень привлекательны, поэтому он тяготеет к ней, хочет стать частью эстетически прекрасного.

Как правило, поэзия для детей имеет легкие рифмы, четкие и мелодичные, которые прекрасно поддаются запоминанию. Процесс заучивания стихотворений для детей — это инструмент раннего развития когнитивных функций ребенка и прекрасная тренировка для мозга: расширяется кругозор, рифма дает возможность обрести внутреннюю гармонию, развивается память, формируется культурный уровень. Каждое словесное произведение, усвоенное памятью ребенка, обогащает словарный фонд, формирующий его собственную речь. Выразительность исполнения развивает технику речи: дикцию, дыхание. Поэзия учит любить и помогает увидеть прекрасное и необычное в простой жизни, посмотреть другими глазами на то, что нас окружает.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
2. Бурачевская О.В. Развитие связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством заучивания стихов / О.В. Бурачевская, Н.И. Бурачевская. — Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2016 г.). — Челябинск : Два комсомольца, 2016. — С. 82-85. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/186/9462/> (дата обращения: 22.02.2021).
3. Крупенчук О.И. Стихи для развития речи. - СПб., 2004.
4. Лебедева И.Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. — СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2009.
5. Щукина Г.И. Проблема познавательных интересов в педагогике. - М.: Просвещение, 2010. – 351 с.

© Юркова Мария Викторовна (mmariia@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ УСПЕШНОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ

Якушев Вадим Александрович

К.ю.н., доцент, Академия управления МВД России

Yakushev_vadim@mail.ru

PROFESSIONAL EDUCATION AS A COMPONENT OF A SUCCESSFUL PUBLIC SERVICE

V. Yakushev

Summary: The article is devoted to topical issues in the context of the development of the institute of public service in Russia and increasing its efficiency. The article gives the definition of civil service and its legislative characteristics. The author defines the main goals of the professional education of civil servants. The paper identifies the main tasks of training for a successful public service that can be set before an educational institution and draws conclusions about the need for professional education for each civil servant.

Keywords: civil service, education, professional education, successful civil service, civil servant.

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблематике в условиях развития института государственной службы в России и повышения его эффективности. В статье дается определение государственной службы и его законодательная характеристика. Автором определены основные цели, которые ставит перед собой профессиональное образование государственных служащих. В работе выделены основные задачи обучения для успешной государственной службы, которые можно поставить перед учебным заведением и сделаны выводы о необходимости получения профессионального образования каждым государственным служащим.

Ключевые слова: государственная служба, образование, профессиональное образование, успешная государственная служба, государственный служащий.

Эффективное государственное управление на сегодняшний день требует формирования профессиональных и личностных качеств государственного служащего. От того, насколько готов государственный служащий к деятельности, насколько развиты его знания и компетенции, а также заинтересованность в результатах собственной деятельности зависит эффективность и качество его трудовой деятельности и управленческих решений.

Государственной службе на сегодняшний день посвящен целый закон, который именуется как: Федеральный закон «О системе государственной службы Российской Федерации» от 27.05.2003 [1]. Необходимо отметить, что до него существовал закон 1995 года «об основах государственной службы» но по мнению многих ученых Казанского Федерального Университета он был не рабочим и имел лишь общую оболочку закона, который фактически не исполнял своих функций.

В статье 1 закона 2003 года дается определение государственной службы: Государственная служба Российской Федерации - профессиональная служебная деятельность граждан Российской Федерации по обеспечению исполнения полномочий Российской Федерации и её субъектов. Из определения можно сделать вывод что «служить» могут только граждане РФ и никто другой так как это противоречит закону [6].

Так же государственная служба делится на граждан-

скую, военную и иную установленную законом. Гражданская государственная служба регулируется Федеральным законом «О государственной гражданской службе Российской Федерации» от 27.07.2004 [1]. В нем подробно описывается данный вид деятельности, вплоть до рангов и различных гарантий и ограничений. Например, гражданские служащие подлежат обязательной государственной дактилоскопической регистрации в случаях и порядке, установленных федеральным законом. Военная государственная служба регулируется другим федеральным законом (Федеральный закон «О воинской обязанности и военной службе» от 28.03.1998 [2]). В нем регулируется не только воинская обязанность гражданина российской федерации, но и дается определение и понятие военной службы.

Для того, чтобы достичь определенных высот и хороших показателей в работе, государственному служащему необходимо пройти профессиональную подготовку и получить профессиональное образование [5]. Безусловно, чтобы добиться высоких результатов на службе, необходим целый комплекс определенных умения и навыков, которые способна сформировать система профессионального образования. Успешная государственная служба не может осуществляться человеком без подготовки и поэтапной накопительной системы профессионального развития [3].

Совершенствование профессионального мастерства с целью успешной государственной службы закреплено

в статье 60 Федерального закона №79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» [1] (далее Федеральный закон №79-ФЗ). Законодательно закреплено, что в существующей системе государственной службы профессиональное развитие тесно связано с продвижением по службе, оценкой качества службы, уровнем денежного содержания, присвоением классов чинов и применением мер поощрения.

Говоря о профессиональном образовании государственных служащих, необходимо отметить, что специфика подготовки определяется содержанием работы. В связи с этим перед учебным заведением можно поставить три основные задачи обучения для успешной государственной службы:

1. Научить технологиям принятия и отслеживания выполнения решений.
2. Сформировать широкую эрудированность.
3. Привить понимание и навыки использования теоретических знаний в практике.

Важно обратить внимание на то, что в качестве профессионального образования государственного служащего могут выступать различные курсы повышения квалификации, стажировка, профессиональная переподготовка. Данные виды образовательной деятельности могут быть осуществлены на протяжении всей трудовой деятельности служащего. Основаниями для этого может являться включение работника в кадровый резерв на конкурсной основе, повышение должности или назначение на иную должность. Все это необходимо для постоянного совершенствования профессионализма государственного служащего, повышения уровня его личного развития, усвоения новых знаний в постоянно меняющемся мире.

Профессиональное развитие гражданских служащих является одним из основополагающих направлений кадровой политики на государственной службе. От профессионализма и компетентности кадров органов государственной власти зависит результативность и эффективность всей системы государственного управления [7]. Любая идея, любое принятое управленческое решение предвзвешивается в жизнь именно контингентом государственных служащих. В процессе осуществле-

ния образовательной деятельности также большое внимание необходимо уделять воспитанию и развитию чувства ответственности работника государственной службы, повышения его мотивации в профессиональной деятельности, получения новых навыков и методов работы, неподверженности коррупционным воздействиям [4].

Важно развивать общий кругозор работника в таких областях, как политика, экономика, специальная психология, история государственного управления, право, социология и так далее. Необходимо обучить государственного служащего также применять полученные знания на практике, воспитывать стремление постоянно совершенствовать собственный профессиональный уровень.

В соответствии с Федеральным законом №79-ФЗ [1] система профессионального образования и развития гражданских служащих включает в себя: профессиональную подготовку кадров для гражданской службы; профессиональную переподготовку гражданских служащих; повышение их квалификации. В результате подготовка, переподготовка и повышение квалификации для государственных служащих становится неотъемлемой частью осуществления профессиональной деятельности, а также сегодня большой акцент ставится на саморазвитии государственных служащих.

Таким образом можно сделать вывод о том, что профессиональное образование является важным компонентом государственной службы, обеспечивая такие важные профессиональные качества работника, как способность применять полученные теоретические знания на практике, анализировать свои действия, быть эрудированным в широких слоях информационного поля.

Профессиональное образование развивает также и личность работника государственной службы, определяя его серьезный и профессиональный подход к своему делу. Получение профессионального образования позволит прогнозировать успешность трудовой деятельности в государственной службе и, в следствии этого, высокий уровень профессиональной пригодности государственных служащих.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон №79-ФЗ от 27 июля 2004 г. «О государственной гражданской службе Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/12136354/> (дата обращения: 18.03.2021)
2. Федеральный закон «О воинской обязанности и военной службе» от 28.03.1998 N 53-ФЗ (последняя редакция) Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260/ (дата обращения: 18.03.2021)
3. Бушуева И.П. Управление профессиональным развитием государственных гражданских служащих (региональный аспект): автореф. дисс. ... к.с.н. Н. Новгород, 2015. - 18 с.
4. Герасимова О.Ю., Бурцева Ю.В. Профессиональное развитие государственных служащих: проблемы и перспективы развития // *Фундаментальные ис-*

- следования. – 2016. – № 7-2. – С. 330-333.
5. Граждан В.Д. Государственная гражданская служба. М.: Юркнига, 2015. -547 с.
 6. Лыгина А.В., Бреусова Е.А. Проблемы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации государственных гражданских служащих // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 2. – С. 201–206.
 7. Шамахов В.А., Морозов. В.И. Подготовка кадров государственных служащих в России: к вопросу о преемственности // Управленческое консультирование. – 2012. – №1. – С. 5-17.

© Якушев Вадим Александрович (Yakushev_vadim@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Академия управления МВД России

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЕМА ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СТИХОТВОРНЫХ ТЕКСТАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ

THE USE OF LANGUAGE GAME IN GERMAN VERSE TEXTS FOR CHILDREN

N. Abrosimova

Summary: The article proves that the specificity of language games in children's poetic texts is determined by their orientation on the peculiarities of children's speech development and by the author's prediction as to how the child reader will perceive the form and meaning of the relevant game techniques. The linguistic analysis of the German language material shows that the author's novelties in the fiction text for pre-school and primary school children imitate the heuristic nature of children's mental and speech innovations.

Keywords: language game, children's literature, poems for children.

Абросимова Наталья Геннадьевна

*к.филол.н., старший преподаватель, Российский
государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)
abrosimova8@gmail.com*

Аннотация: В статье доказывается, что специфика языковой игры в детских стихотворных текстах определяется их ориентацией на особенности речевого развития детей, а также авторским прогнозом относительно того, как ребенок-читатель воспримет форму и содержание соответствующих игровых приемов. Анализ языкового материала на немецком языке показывает, что авторские новообразования в художественном тексте для детей дошкольного и младшего школьного возраста имитируют эвристическую природу детских ментально-речевых инноваций.

Ключевые слова: языковая игра, детская литература, стихотворения для детей.

Детская литература представляет особый интерес для исследовательских целей, в первую очередь потому, что она предполагает прагматическую ориентацию текстов на достаточно определенную «целевую группу» читателей. Иначе говоря, при вступлении в коммуникацию с детьми, в том числе посредством художественного текста, взрослый не может не учитывать особенности внимания, восприятия, памяти, воображения и мышления, а также речевых особенностей детей.

Процесс создания текстов для детей предполагает осознанный выбор автором не только соответствующего фабульного материала, композиционного построения сюжета и создания образов персонажей, но и понятных и близких детям способов словесно-художественного выражения и изображения, которые можно считать маркерами отношения взрослого автора к своему читателю, а также его знания о мире детства. Таким образом, тексты для детей, с одной стороны, обладают индивидуально-стилистическими авторскими различиями между ними, а с другой – определенные их группы имеют ряд сходств, обусловленных возрастными особенностями их адресата.

Читатель-ребенок представляет собой еще не в полном сформировавшуюся языковую личность, которая активно овладевает языком и формирует собственный взгляд на мир и на себя в этом мире. Образ мира, запечатлеваемый в языке детей, во многом отличается от языковой картины мира взрослых, что объясняется свойствами мышления детей, своеобразием их мироощущения и мировосприятия [10, с. 5]. Среди особенностей детского языкового сознания исследователи

называют в первую очередь информационную чистоту, постоянную готовность к познанию новых сторон мира, необремененность стереотипами и в целом положительную эмоциональную окраску образов познаваемой действительности [1, с. 46]. Мир ребенка и мир взрослого противопоставлены друг другу по принципам восприятия действительности, по ценностным ориентациям. Ценности ребенка конкретны, связаны с личными физическими потребностями и потребностями «ближнего» общения [ср. 6].

Образ мира ребенка подробно рассматривал в своих работах швейцарский психолог Жан Пиаже [9]. По его мнению, главным психологическим фактором, объясняющим речевое поведение ребенка, является *эгоцентризм детского мышления*. Под эгоцентризмом ученый понимал этап развития интеллекта, на котором ребенок еще не способен учитывать точки зрения других людей, а, следовательно, менять исходную познавательную перспективу и понимать собственную субъективность. Согласно Ж. Пиаже, на этой стадии развития мышления, которую психолог называет *эгоцентрической*, ребенок полагает, что другие люди воспринимают мир так же, как он сам, и отождествляет их точки зрения со своей. Возраст же, по Ж. Пиаже, является показателем определенной стадии развития интеллекта, поэтому преодоление эгоцентризма не может произойти «раньше времени». Ребенок думает, что другие его понимают (так же, как и он себя), и не испытывает желания воздействовать на собеседника и действительно сообщить ему что-либо? Поскольку для него важен лишь интерес со стороны собеседника. По Пиаже, ребенок не осознает различия собственной и чужой точек зрения [9, с. 43].

Значимым является и понятие эгоцентрической речи, которую Ж. Пиаже считает проявлением эгоцентризма ребенка в определенном возрасте. По Ж. Пиаже, эгоцентрическая речь – это речь, обращенная к самому себе, регулирующая и контролирующая практическую деятельность ребенка. Однако важно отметить, что эгоцентрическая речь не охватывает всю спонтанную речь ребенка. В среде, где господствуют авторитет взрослого и отношения принуждения, процент эгоцентрической речи довольно высокий. В среде ровесников, где возможны дискуссии и споры, ее процент снижается. Эгоцентрическая речь, по мнению Ж. Пиаже, характеризуется тем, что субъект недостаточно осознает значение своей позиции и личных возможностей в картине внешнего мира и проецирует в этом мире свои субъективные представления. Впоследствии эгоцентризм преодолевается благодаря процессу социализации. Процесс социализации заключается в том, что ребенок начинает думать не для себя, а начинает приспосабливать свое мышление к мышлению других [9, с. 44].

К другим особенностям детских представлений о мире Ж. Пиаже относит *анимизм*, *артифициализм* и *реализм*. Анимизм проявляется в наделении объектов объективного мира свойствами живого существа. Артифициализм заключается, по Пиаже, в восприятии ребенком мира как созданного руками человека. Реализм состоит в смешении плана реального и виртуального: ребенок верит в существование героев книг, сновидений и т.д. [9, с. 51–53].

Н.Л. Тухарели отмечает необходимость учета того факта, что к началу каждого возрастного периода складывается своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью. Предполагается, что дети определенной возрастной группы обладают особой, особенным образом структурированной совокупностью знаний и представлений. Это подтверждается тем фактом, что в детском коллективе наиболее успешная коммуникация возможна лишь между детьми одной возрастной группы [10, с. 6].

Источником языкового материала для данной работы послужил сборник стихотворений «Überall und neben dir» [13], рекомендованный для детей младшего школьного возраста. По наблюдениям В.С. Мухиной, именно в этот период развития у детей появляется чутье к языковым явлениям, своеобразные общие лингвистические способности – ребенок начинает входить в реальность образно-знаковой системы, нужной ему для общения с другими. В детские годы развитие речи идет в двух основных направлениях: во-первых, интенсивно набирается словарный запас и усваивается морфологическая система языка, на котором говорят окружающие; во-вторых, развитие речи обеспечивает перестройку

познавательных процессов (внимания, восприятия, памяти, воображения, а также мышления). При этом рост словаря, развитие грамматического строя речи и познавательных процессов непосредственно зависят от условий жизни и воспитания ребенка [7, с. 351–352].

Одним из значимых видов деятельности у детей данной возрастной группы остается *игра*. Сверх того, игра является важным элементом образа мира ребенка и является одним из распространенных в детских художественных текстах мотивов. Согласно определению Л. С. Выготского, «игра ребенка представляет собой творческую переработку пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка» [2, с. 7]. Тем самым игра, можем мы продолжить мысль исследователя, стимулирует психическое и когнитивное развитие детей, а также процесс их социализации, что обуславливает важность использования этого вида деятельности и в (речевом) общении взрослых с детьми.

Частным видом игры, являющимся чрезвычайно важным для развития ребенка как языковой личности, выступает языковая игра (далее – ЯИ). Так, исследователи детской речи [2, 3, 11 и др.] указывают на способность ребенка к сочинительству, словотворчеству, «осознанному абсурду» [2, с. 8]. А способность не только к порождению, но и к восприятию фактов ЯИ является, по мнению Т.А. Гридиной, непременным условием становления лингвистической компетенции ребенка [5]. Именно поэтому языковая игра так часто встречается в художественных, и особенно в стихотворных, текстах, адресованных детям.

Впервые термин «языковая игра» упомянул Л. Витгенштейн, который дал определение «языковой игры» как особого способа манипулирования языком, состоящего «из языка и тех видов деятельности, с которыми он сплетён» [цит. по: 8, с. 23]. Подобная трактовка понятия «игры» получила развитие в теории речевых актов (работы Дж. Остина, Дж. Серля), в русле которой ЯИ представляется как «взаимопереплетение лингвистических и нелингвистических действий, осуществляемых по определенным «правилам» [цит. по: 12, с. 170]. В этой теории ЯИ определяется как игра с формой речи, которая служит целям усиления речевой выразительности и придания ей большего разнообразия.

Одна из функциональных особенностей ЯИ состоит в том, что она разрушает понятийные и языковые «шаблоны». В художественном тексте она стимулирует к тому же динамику создаваемых образов и активизирует процесс восприятия, привлекая внимание к парадоксальности суждений, за которыми нередко скрывается подтекст, важный для осознания художественного смысла. Сущность ЯИ состоит в генерировании дополнительных окказиональных смыслов, апеллирующих к

языковой выразительности и порождающих комический эффект [12, с. 170].

Прием языковой игры можно рассматривать и как специфический механизм индивидуального стиля, и как жанровый признак. С одной стороны, наличие элементов языковой игры свидетельствует о креативном стилистическом аспекте речетворчества конкретного автора, а с другой – оно определяется типологическими признаками жанра, например, особенностями композиционно-речевого построения текстов стихотворений для детей. Анализ конкретных примеров ЯИ на разных языковых уровнях детского стихотворного текста (фонологическом, морфологическом и лексико-семантическом) позволяет выявить определенные особенности использования ЯИ в художественном стихотворном тексте для детей, а также описать ее основные текстовые функции в этом жанре детской литературы.

На фонетическом уровне ЯИ проявляется в *игре со звуком*. Сюда относится использование аллитерации, ассонанса и звукоподражания, эксперимент над звуковой формой слова. Этот вид языковой игры наиболее часто встречается в стихотворных текстах сборника «Überall und neben dir», послужившим источником языкового материала для настоящего исследования. Например, в загадке О. Пёрзеля «Kennst du's?» с помощью аллитерации, ассонанса и звукоподражания создается эффект шума морских раковин, напоминающий шушуканья, болтовню по телефону:

Vom **Muschel** zu **Muschel**
 lauter **Getuschel**,
 lauter **Gequassel**,
 lauter **Schlamassel**,
 lauter **Gequak** –
 und das Jeden Tag! [13, S. 129]

Примером эксперимента над звуковой формой слова является стихотворение Ю. Шпона «Silben zum Kauen und Lutschen». Оно состоит из шестнадцати частей, в каждой части автор берёт за основу определённый звуковой набор, в котором преобладают сонорные звуки, и «жуёт» и «рассасывает» звуковую секвенцию, изменяя корневую гласную в заданной последовательности. Среди наборов звуков периодически встречаются слова, обозначающие сладости или фрукты. Благодаря этому, а также использованию сонорных звуков в сочетании с гласными создается синестезия: звуковые образы связываются в сознании маленького читателя с леденцами и другими сладостями:

Banine	Rosine
und Banene	und Rosene
und Banane	und Rosene
und Banone	und Rosene

<...>
 [13, S.59]

На морфологическом уровне ЯИ часто проявляется в использовании авторских лексико-грамматических окказионализмов. Например, в стихотворении Фридриха Гоффмана «Spatzensalat» с помощью таких окказионализмов описывается возня воробьев в вишневом саду:

Schrie die Bäurin **Bulowatzki**:
 „Fort, ihr **Tiroteufelsbratzki!**“
 Schrie der Bauer **Wirowenski**:
 „Wo sind meine **Kirschokenski**?
Fladarupfki! Halsumdratski!
 Hol der Henker alle **Spatzki!**“ [13, S. 25]

При этом значение самих окказионализмов легко понимается по форме слова и из контекста. Также данное стихотворение служит ярким примером того, что зачастую авторы комбинируют несколько видов ЯИ. Например, звукоподражание и авторские окказионализмы в данном стихотворении имитируют щебетание и возню воробьев, помогая детскому воображению воссоздать картину происходящего.

Игра, основанная на переосмыслении формы слова, придании ей дополнительных лексических значений является, например, ведущим принципом стихотворения Ханса Георга Ленцена «Tiger-Jagd»:

...Dort spielt der **Tiger** mit den Jungen
 im Quellgebiet der **Steigerungen**:
 Ein **Lus-Tiger**, ein **Präch-Tiger**,
 ein **Läs-Tiger**, ein **Mäch-Tiger** [13, S. 65]

При ЯИ с формами слов часто встречается в детских стихотворениях и обыгрывание цифр. Например, в стихотворении Х. Манца «Achterbahnträume» все буквосочетания *acht* заменены на графическую форму соответствующей цифры – 8:

8
 W**8**soldaten
 bew**8**en
 W**8**eln in Sch**8**eln [13, S. 103].

Встречаются и такие стихотворные тексты, где лирический герой, как и потенциальный маленький читатель, размышляет над формой и смыслом слов (существительных и глаголов), соотносит их, пытается найти логику в словообразовании. Так это происходит, например, в стихотворении Пауля Маара «Sägen sägen»:

Mit **Sägen** kann man **sägen**,
 mit **Riegeln** kann man **riegeln** <...>
 aber mit **Flügeln** kann man nicht **flügeln**,
 mit **Flügeln** kann man nur **fliegen** [13, S. 30].

ЯИ **на лексико-стилистическом уровне** основана, как правило, на использовании специальной терминологии в несвойственных ей контекстах, полисемии, смешении слов и форм разных языков.

На смешении слов немецкого и английского языков построено стихотворение Х. Реманна «Denglisch»:

*Wer ständig fremde Worte wählt,
und Englisch zwischen Deutsches quält,
wer **thank you** sagt statt **Dankeschön**,
und nur **let's go**, nicht **lass uns geh'n**,
wer **happy** sagt und **glücklich** meint,
<...>*

wie schön die deutsche Sprache ist!

Значение английских слов становится понятным маленькому читателю благодаря немецкоязычным эквивалентам. Таким противопоставлением двух языков автор хочет подчеркнуть красоту немецкого языка, о чем эксплицитно говорится в последних строках стихотворения.

В стихотворении М.П. Гейна о загадочном животном ЯИ построена на превращении устойчивого словосочетания в свободное:

**Ich stehe auf meinen Eisenschuh
Mit keinem Roß auf Du** [13, S. 67].

В стихотворении обыгрывается устойчивое выражение *mit etwas oder jemandem auf Du stehen*, имеющее значение *etwas / jemanden gut kennen; mit etwas vertraut sein* (знать что-то очень хорошо, разбираться в чем-то), путем буквализации «ролевым героем» значений отдельных его компонентов.

Итак, характерная особенность стихотворных текстов для детей состоит в широком использовании в них приема языковой игры (ЯИ), так как способность к порождению и восприятию игры как таковой является чрезвычайно важным условием становления ребенка как личности. Анализ стихотворных текстов для детей на предмет выявления специфики используемых в них приемов языковой игры, показал, что ЯИ реализуется на фонологическом (игра со звуком, аллитерация, ассонанс, звукоподражание, эксперимент над звуковой формой слова), морфологическом (игра с формой слова, лексико-грамматические окказионализмы) и лексико-семантическом (использование специальной терминологии в несвойственных ей контекстах, полисемия, смешение слов и словоформ разных языков) уровнях текста. Различные виды ЯИ в детских стихотворениях помогают ребенку осмыслить мотивированность языкового знака, осознать внутреннюю форму слова, актуализировать личностный смысл языковой единицы. При этом авторами учитывается тенденция детского мышления к «одушевлению», «олицетворенному» отображению и восприятию окружающего мира и к наделению живых существ и явлений живой природы «вещественными» свойствами. Таким образом, среди игровых авторских приемов преобладают приемы «имитационной» ЯИ, что способствует не только созданию эффекта «узнаваемости» игровой единицы текста ребенком-читателем, но и вовлечению его в процесс сотворчества при актуализации игрового алгоритма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амзаракова И.П. Языковой мир немецкого ребенка: учебное пособие для студентов. Абакан, 2004. 240с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
3. Выготский Л.С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
4. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология / Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Учебное пособие. Изд. 2-е. М.: Педагогическое общество России, 2009. 512 с.
5. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. Екатеринбург, 1996.214с.
6. Гончарова Е.А., Абросимова Н.Г. О современных подходах к интерпретации художественных текстов для детей в «реляционной стилистике» // STUDIA LINGUISTICA. Вып. XXV. Актуальные вопросы языка и текста в современных филологических исследованиях. Сб. научных трудов. СПб: Политехника сервис, 2016. С. 118-119.
7. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 456 с.
8. Нухов С.Ж. Языковая игра в словообразовании: автореф. дис. ... док. филол. наук. М., 1997. 39 с.
9. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-пресс, 1994. 528 с.
10. Тухарели Н.Л. Детская языковая картина мира как предмет лингвистического изучения// Язык, сознание, коммуникация: сб. статей. М.: МАКС Пресс, 2001. Вып. 17. С. 5 – 10.
11. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.
12. Цикушева И.В. Феномен языковой игры как объект лингвистического исследования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. №. 90. 2009. С. 169 -171.
13. Überall und neben dir. Gedichte für Kinder/ Herausg. Hans-Joachim Gelberg. Beltz; 5. Aufl. Edition, 2001. S. 304.

© Абросимова Наталья Геннадьевна (abrosimova8@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

«COVID-НЕОЛОГИЯ» РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ, ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

Белюсова Ольга Геральдовна

преподаватель, Военный университет Министерства
обороны РФ (г. Москва)
gero@myrambler.ru

Кокорина Ксения Александровна

Адъюнкт, Военный университет Министерства
обороны РФ (г. Москва)
small.ksen@gmail.ru

"COVID-NEOLOGY" OF THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES, THE MAIN WAYS OF FORMING NEOLOGISMS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

**O. Belousova
K. Kokorina**

Summary: The article represents a study of neologisms in the English and Russian languages that appeared during the 2019-2020 coronavirus pandemic. The material of the research was the texts of English and Russian media and social networks. The lexical material was classified according to the main methods of word formation. According to the results of the study, the following conclusions were made: the most characteristic way of forming neologisms for the English language is blending, which refers to formal neology; also, there are examples of vocabulary formed through semantic and syntactic neology in the English discourse. In the Russian language, borrowings, blending and word composition were singled out as the main methods of neology. In addition, suffix methods and semantic neology are used as ways of forming neologisms for the Russian language.

Keywords: neology, COVID, neologisms, methods of word formation, formal neology, semantic neology, syntactic neology.

Аннотация: Статья представляет собой исследование неологизмов в английском и русском языках, появившихся в период пандемии коронавируса 2019-2020 гг. Материалом для исследования послужили тексты англоязычных и русскоязычных СМИ и социальных сетей. Лексический материал был классифицирован в соответствии с основными способами словообразования. По результатам исследования были сделаны следующие выводы: для английского языка наиболее характерным способом формирования неологизмов является блендинг, который относится к формальной неологии, также в английском дискурсе присутствуют примеры лексики, образованные путем смысловой и синтаксической неологии. В русском языке в качестве основных способов неологии были выделены заимствования, блендинг и словосложение. Помимо этого, в качестве способов формирования неологизмов для русского языка выступают суффиксальные способы и смысловая неология.

Ключевые слова: неология, COVID, неологизмы, способы словообразования, формальная неология, смысловая неология, синтаксическая неология.

Научно-технический прогресс, социальные и политические процессы, происходящие в обществе, культурные изменения, а также глобализация являются своеобразным триггером для образования различного рода неологизмов в языке, появления новых номинаций и формирования новых понятий в лингвокультуре народа.

Так, трудовые реформы советского времени запомнились всем «*пятилетками*» и «*стахановцами*», строительные проекты – ставшие уже привычными нам «*сталинками*» и «*хрущевками*». Данные лексические единицы уже прошли процесс социализации и «потеряли временную коннотацию новизны, так как употребляются носителями языка уже около двух десятков лет» [3: 6]. С начала 90-х актуальными стали такие неологизмы, как «*бюджетник*» и «*льготник*». Стремительно развивающийся технический прогресс способствует наполнению лексического состава языка технической терминологией, в современной экономике в связи с ее цифровизацией появляются различные виды «*криптовалют*». Факт

ассимиляции неологизмов в языке также затрагивается и российским ученым Н.В. Арнольд, которая утверждает, что «неологизмы появляются и функционируют в языке по-разному, а так как лексикон языка постоянно пополняется, со временем новые слова осваиваются носителями языка и переходят из пассивного словарного запаса в активный. И как только новое слово начинает часто употребляться и становится привычным, оно ассимилируется и стилистически уже не выделяется на фоне остальной лексики» [1: 56].

Можно говорить о том, что возникновение в лингвокультуре новых номинаций и неологизмов детерминировано потребностью самого общества в развитии. Кроме того, необходимо отметить тот факт, что формирование новых слов в языке может быть связано не только с техническим прогрессом и социально-политическими изменениями в стране, но и с различного рода стихийно возникающими событиями глобального масштаба.

В частности, начавшаяся в 2019 году пандемия коро-

навируса COVID-19 также повлияла на образование новых лексических единиц в русском и английском языках, способствовала появлению добавочных коннотаций у уже имеющихся в лексиконе слов и переходу определенных специальных лексических единиц в разряд общеупотребительной лексики. Обширная деспециализация узкоспециальной лексики и профессионального арго происходит в сфере медицины. В ежедневный лексикон приходят такие медицинские лексемы и словосочетания, как «инкубационный период», «аппарат ИВЛ», «пандемия», «КТ» (компьютерная томография), «контагиозность» и другие. В английском языке наблюдается тот же процесс, сопровождающийся использованием специальной терминологии в разговорном дискурсе: «*incubation period*», «*artificial lung*», «*pandemic*», «СТ» (computer tomography), «*contagiosity*». Кроме того, отдельную нишу в словообразовании, связанном с пандемией сегодняшнего времени, занимают неологизмы.

Согласно Лингвистическому энциклопедическому словарю, неологизмами (от греч. νέος — новый и λόγος — слово) являются «слова, значения слов или сочетания слов, появившиеся в определённый период в каком-либо языке или использованные один раз («оказиональные» слова) в каком-либо тексте или акте речи» [4]. Кроме того, отмечается, что неологизмы обладают определенной относительностью и отличаются историзмом, иными словами, принадлежностью к той или иной эпохе. Таким образом, неологизмами могут также являться слова, возникающие и употребляющиеся в рамках одного поколения.

Попова Т.Г. определяет неологизмы «как новые слова и выражения, созданные для обозначения новых предметов или для выражения новых понятий». [5: 1]. К неологизмам также относятся и заимствования, отмечает ученый.

Формирование новых лексических единиц в языке обусловлено тенденциями, зафиксированными в самом языке. Как известно, язык развивается согласно определенным законам, а именно: закону развития языка и закону его сохранения, это связано с тем, что «в языке существует довольно сильная тенденция сохраняться в состоянии коммуникативной пригодности» [6: 23]. Тем не менее, для того чтобы адекватно отражать и закреплять новые предметы и явления, возникающие в окружающей действительности, «язык вообще и лексика в особенности вынуждены перестраиваться, дифференцироваться, порождать новые единицы» [3: 5]. Как утверждает ученый [3: 5], возникновение новых лексем в языке не всегда обусловлено прямой потребностью общества в новой номинации того или иного явления. Нередко неологизмы формируются в результате устранения омонимических феноменов в языке или возникновения новых ассоциаций, иными словами появление неологизмов за-

частую связано с внутриязыковыми стимулами.

В период пандемии COVID-19 происходит обогащение английского и русского языков различного рода неологизмами. Лингвист Попова Т.Г. [5: 1], к способам формирования неологизмов в языке относит следующие: формальная неология, смысловая неология и синтаксическая неология. Так, для английского языка основным способом формирования неологизмов в изучаемый нами период является так называемый блендинг, который относится к лексико-синтаксическому способу словообразования формальной неологии. Отличие блендинга от словосложения состоит в том, что блендинг характеризуется усечением компонентов в составе сложного слова или их комбинациями, такое наличие квазиморфа (учесенного или «осколочного» элемента) и отличает блендинг от словосложения [7: 96]. Так, распространенными для английского языка неологизмами, образованными данным способом, стали следующие лексические единицы: *covidiot*, *coronalusional*, *quarantini*, *maskhole*, *zumped*, *blursday*.

К примеру, существительное *covidiot* образовано путем блендинга двух лексем **covid+idiot** и означает «лицо, ведущее себя безответственно и не соблюдающее меры предосторожности»: “*Wish you could stand the “covidiot” in the corner and laugh at him? Denial of the basic facts of the coronavirus outbreak is not confined to conspiracy theorists but has crept into what passes for government policy. Covidiocy is now mainstream*” (<https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/sep/07/are-you-a-complete-covidiot-its-what-the-government-wants-of-all-of-us-coronavirus>) - Хотели бы вы поставить «**ковидуота**» в угол и посмеяться над ним? Отрицание основных фактов вспышки коронавируса не ограничивается теоретиками заговора, но закралось в то, что считается государственной политикой. **Ковидуотизм** стал массово популярным. В данном примере мы также наблюдаем изменение формы слова *covidiot* на более абстрактную форму *covidiocy*.

Следующим примером блендинга может служить неологизм *coronalusional* (**corona+delusional**), означающий индивида, страдающего одержимостью или неадекватными идеями с связи с пандемией: “*Who would have thought that ‘videofurbishing’ would be a thing – the challenge of choosing the perfect backdrop for video calls – or that we would find ourselves ‘Coronalusional’ – suffering from disordered thinking as a result of the Covid-19 crisis?*” (<https://www.step5group.com/how-can-businesses-maintain-human-connections-in-an-increasingly-virtual-world/>) - Кто бы мог подумать, что «**видеообстановка**» станет проблемой - проблемой выбора идеального фона для видеозвонков - или что мы окажемся «**короналузионистами**» - страдающими расстройством мышления в результате кризиса Covid-19? В приведенном нами примере фигурирует не только исследуемый пример

блендинга, но и пример словосложения – *videofurbishing* (видеообстановка).

Еще одним интересным на наш взгляд неологизмом является лексическая единица *quarantini*, которая означает алкогольные коктейли, употребляющиеся в период карантина во время пандемии (*quarantine+martini*): *"In the name of making your solo cocktail session special, we've rounded up some of the tastiest (and easiest) «quarantinis» to enjoy while standing at least six feet away from other people"*. (<https://www.townandcountrymag.com/leisure/drinks/g31900654/quarantini-cocktail-recipes/>) - *Чтобы сделать вашу сольную коктейльную сессию особенной, мы собрали одни из самых вкусных (и самых простых) «карантинки», которыми можно наслаждаться, стоя на расстоянии не менее шести футов от других людей.*

Лексема *blursday* (*blur+day*), образованная по аналогии с днями недели в английском языке, означает феномен однообразных дней, когда индивид не в состоянии понять, какой сегодня день недели: *"Is today Monday? Saturday? Every day seems like Blursday to people stuck at home"*. (<https://news.yahoo.com/blursday-doomscrolling-words-2020-060005174.html>) - *Сегодня понедельник? Суббота? Людям, застрявшим дома, каждый день кажется туманным.*

Еще одним выделенным нами формальным способом словообразования в английском языке является аббревиация. Так, способом аббревиации образовано само название вируса COVID – **CO**rona **VI**rus **D**isease.

Примером смысловой неологии (приобретением нового значения) в английском языке может являться выражение *zoom fatigue*, означающее «усталость, истощение, вызванное чередой бесчисленных онлайн встреч и совещаний»: *"Other things that might help to fight off Zoom fatigue are to block off times before and after meetings to catch your breath, and limit nonurgent calls to one or two per week"*. (<https://www.wired.com/story/how-to-fight-zoom-fatigue/>) - *Другие вещи, которые могут помочь бороться с усталостью от Zoom, - это выделять время до и после встреч, чтобы отдышаться, и ограничить несрочные звонки одним или двумя в неделю.*

К синтаксической неологии (изменению значения слова путем перехода из одной части речи в другую) можно отнести такие примеры, как *«to coronize»* в значении «распространять инфекцию умышленным путем» и *«to get coroned»* – заразиться коронавирусом: *"Don't go to Rotherham dude, it has been coroned"* (<https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Coroned>) – *Не уезжай в Роттердам, парень, там повсюду коронавирус.*

Кроме вышеприведенных примеров, нам также представились интересными следующие неологизмы,

которые были репрезентированы в английском языке: *spendemic* (to **spend** + **endemic**) – тратить деньги на шоппинг во время пандемии, *covidicide* (**covid**+**suicide**) – поведение во время пандемии, граничащее с самоубийством, *covidivorce* (**covid**+**divorce**) – «ковидный развод» развод или расставание во время пандемии, *infodemic* (**information**+**endemic**) – массовое распространение одновременно достоверной и ложной информации, *coronacellation* (**corona**+**cancellation**) – отмена мероприятий в связи с пандемией.

В русский язык множество неологизмов приходит в качестве заимствований из английского языка. К примеру, в дискурсе стали часто фигурировать такие лексемы-заимствования, как «ковидиот»: *«К моим соседям снова пришла целая толпа гостей, настоящие ковидиоты»* (<https://www.kommersant.ru/doc/4390971>), и «коронакризис»: *«Коронакризис сильно отличается от финансового кризиса 2007-2009 годов: он куда более масштабный, так как одновременно затронул все страны и все индустрии, а не только ипотеку и финансовый сектор»* (<https://www.forbes.ru/biznes/401651-nastoyashchee-nachalo-xxi-veka-kak-koronakrizis-proverit-na-prochnost-rossiyu-i-mir>).

Стоит также отметить, что само наименование вируса – «коронавирус» также образовано не привычным нам лексико-синтаксическим способом словообразования при помощи соединительной гласной «О», а при помощи слияния двух основ CORONA+VIRUS.

Помимо неологии заимствований русскому языку характерна смысловая неология, основанная на приобретении нового смысла или дополнительной коннотации у уже имеющегося слова. Так, новые оттенки значений приобретают такие лексемы, как *«подозрительный»*, употребляющийся в контексте «индивида с подозрением на коронавирусную инфекцию», *«контактный»* в значении «имевший контакт с инфекцией». *«Социальная дистанция»* теперь воспринимается обществом не как дистанция по социальному статусу, а как физическая дистанция между индивидами. Кроме того, многие узкоспециальные слова ассимилируются в разговорном дискурсе, это происходит не только по отношению к медицинскому аргю, но также и для сферы фриланса, откуда в разговорную речь приходят такие лексемы, как *«удаленка»* и *«дистанционка»*.

Немаловажным представляется тот факт, и в самом русском языке происходят процессы формирования аутентичных неологизмов посредством формальной неологии. К примеру, появилась лексема «карантикулы» (**карантин**+**каникулы**), образованная путем блендинга: *«Как, на ваш взгляд, отразятся «карантикулы» на светотехнической отрасли в 2020 году?»* (<http://www.russialed-ssl.ru/kak-na-vash-vzglyad-otrazyatsya-karantikuly>)

na-svetotexnicheskoy-otrasli-v-2020-godu/). «Я неплохо подтянул свой испанский на **карантикулах**» (<https://www.kommersant.ru/doc/4390971>). Следующим примером блендинга в русском языке можно считать лексическую единицу «ковидарность» (**ковид+солидарность**), которая употребляется в выражениях «проявить ковидарность» и означает «проявлять солидарность к кому-либо в связи с пандемией».

Стоит отметить и то, что помимо блендинга русский язык богат и на привычные нам способы словообразования. Так, официально введенная в оборот новая лексема «самоизоляция» образована путем словосложения производящих слов с помощью соединительной гласной: «Для того, чтобы COVID-19 не распространялся дальше, предварительно по 30 апреля в Московской области введен режим обязательной **самоизоляции**» (<https://covid.mz.mosreg.ru/quarantine/>). Лексема «ковид-диссиденты» также образована словосложением, но уже производящих слов без соединительной гласной: «А именно сейчас определенная усталость отмечается. И, соответственно, вроде помнят, но усталость есть и всё больше появляется **ковид-диссидентов**» (<https://1prime.ru/society/20210104/832745736.html>). «Люди ещё не научились жить с коронавирусом, есть рост **ковид-диссидентства** в Москве» (<https://1prime.ru/society/20210104/832745736.html>). Последний пример также показывает изменение формы слова на более абстрактное понятие.

Суффиксальным способом по аналогии с уже ассимилировавшимися в языке «гуглить» и «скайпиться» образована такая лексема, как «зумиться» (производное от программы Zoom) – общаться онлайн посредством приложения Zoom: «**Зумиться** гораздо удобнее. Не трайшь время на дорогу, сразу ведётся запись видеовстречи, стираются географические границы» (<https://vc.ru/finance/130800-kapitalizaciya-zoom-vpervye-prevysila-50-mlrd-s-nachala-goda-ona-vyrosla-bolee-chem-vdvoe>). Кроме того, в русском языке от лексем «ковид» и «коронавирус» суффиксальным способом образованы и прилагательные *ковидный* и *коронавирусный*.

Помимо этого, представились интересными следу-

ющие русскоязычные неологизмы: *сидидомцы* – люди, выступающие за введение жестких карантинных мер, *коронабесие* – мракобесие во время пандемии, *погуляницы* – люди, выступающие за «мягкий карантин». Стал нарицательным город Коммунарка, в котором находится крупнейшая коронавирусная больница страны.

Проанализировав некоторые неологизмы и особенности их формирования, можно выделить основные способы их образования в языке. Так, для английского языка наиболее характерными способами неологии являются те, которые относятся к формальной неологии, а именно, блендинг и аббревиация. Кроме того, в английском дискурсе широко представлены лексические единицы, образованные путем смысловой и синтаксической неологии.

В русском языке в качестве основных способов неологии мы выделяем заимствования, в основном из английского языка, блендинг и словосложение. Помимо этого, в качестве способов формирования неологизмов выступают суффиксальные способы и смысловая неология.

Стоит отметить, что существование неологизмов в языке также, как и языковые изменения, тесно связаны с жизнью самих носителей языка, их коллективным сознанием и той эпохой, в которой они функционируют. «Жизнеспособность» того или иного слова зависит от таких факторов, как популярность и востребованность данной единицы в ежедневном дискурсе представителей той или иной лингвокультуры, ее актуальность для конкретного периода.

Мы не исключаем того факта, что многие «COVID-неологизмы» выйдут из употребления, как только пандемия коронавируса перестанет быть ежедневной угрозой для общества. Однако, изучение современных неологизмов позволяет получить представление об основных способах словообразования в языке и выделить наиболее продуктивные из них. Перспективу исследования «COVID-лексики» мы видим в изучении не только неологизмов, но также в рассмотрении и анализе стратегий, тактик и речевых приемов, использующихся в «COVID-дискурсе» в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. М.: Просвещение, 1990. — 300 с.
2. Брагина А.А. Неологизмы в русском языке: Пособие для студентов и учителей. - Москва : Просвещение, 1973. - 224 с.
3. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка : [Учеб. пособие для филол. фак. ун-тов] / В. И. Заботкина. — М. : Высш. шк., 1989. — 124 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / [Электронный ресурс] // Гл. ред. В.Н. Ярцева. - М. : Сов. энцикл., 1990. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/331b.html> (дата обращения: 18.01.2021).
5. Попова Т.Г. Научно-техническая терминология и неологизмы (на материале испанского языка) // Евразийское научное объединение. Т.2., 2015. — № 5. — С. 138-141.

6. Серебrenников Б.А. О материалистическом подходе к явлениям языка. — М.: Наука, 1983. — 320 с.
7. Хрущева О.А. Блендинг в системе словообразования // Вестник оренбургского государственного университета. Оренбургский государственный университет. 2009. — № 11. — С.95-101.
8. Are you a complete covidiot? It's what the government wants of all of us / The Guardian // Электронный ресурс <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/sep/07/are-you-a-complete-covidiot-its-what-the-government-wants-of-all-of-us-coronavirus> (дата обращения: 20.01.2021).
9. Вакцинация против Ковид-2019 / Министерство здравоохранения Московской области // Электронный ресурс <https://covid.mz.mosreg.ru/quarantine> (дата обращения: 20.01.2021).
10. Врач рассказал о ковид-диссидентах в Москве / Прайм // Электронный ресурс <https://1prime.ru/society/20210104/832745736.html> (дата обращения: 20.01.2021).
11. Капитализация Zoom впервые превысила \$50 млрд / Vc.ru // Электронный ресурс <https://vc.ru/finance/130800-kapitalizaciya-zoom-vpervye-prevysila-50-mlrd-s-nachala-goda-ona-vyrosla-bolee-chem-vdvoe> (дата обращения: 20.01.2021).
12. How can businesses maintain human connections in an increasingly virtual world? / Step 5 // Электронный ресурс <https://www.step5group.com/how-can-businesses-maintain-human-connections-in-an-increasingly-virtual-world> (дата обращения: 23.01.2021).
13. 10 «Quarantinis» to Drink While Social Distancing / Town and Country // Электронный ресурс <https://www.townandcountrymag.com/leisure/drinks/g31900654/quarantini-cocktail-recipes> (дата обращения: 23.01.2021).
14. Blursday doomscrolling words 2020 / Yahoo // Электронный ресурс <https://news.yahoo.com/blursday-doomscrolling-words-2020-060005174.html> (дата обращения: 23.01.2021).
15. How to Beat Zoom Fatigue / Wired.com // Электронный ресурс <https://www.wired.com/story/how-to-fight-zoom-fatigue> (дата обращения: 23.01.2021).
16. Coronated / Urban Dictionary // Электронный ресурс <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Coronated> (дата обращения: 25.01.2021).
17. Инфодемия, карантинкулы и ковидиворс / Коммерсант // Электронный ресурс <https://www.kommersant.ru/doc/4390971> (дата обращения: 25.01.2021).
18. Настоящее начало XXI века: как коронакризис проверит на прочность Россию и мир / Forbes // Электронный ресурс <https://www.forbes.ru/biznes/401651-nastoyashchee-nachalo-xxi-veka-kak-koronakrizis-proverit-na-prochnost-rossiyu-i-mir> (дата обращения: 25.01.2021).
19. Как на ваш взгляд отразятся карантинкулы на светотехнической отрасли в 2020 году / Russia-led-ssl.ru // Электронный ресурс <http://www.russia-led-ssl.ru/kak-na-vash-vzglyad-otrazyatsya-karantinkuly-na-svetotekhnicheskoy-otrasli-v-2020-godu> (дата обращения: 25.01.2021).

© Белоусова Ольга Геральдовна (gero@myrambler.ru), Кокорина Ксения Александровна (small.ksen@gmail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Военный университет Министерства обороны РФ

СЛОЖНОСТИ ПЕРЕВОДА АЛЛЕГОРИЙ ФРАНСУА РАБЛЕ В РОМАНЕ «ГАРГАНТЮА И ПАНТАГРЮЭЛЬ»

Борисова Оксана Владимировна

старший преподаватель, Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации
63borxeni@rambler.ru

DIFFICULTIES IN TRANSLATING ALLEGORIES BY FRANCOIS RABELAIS IN THE NOVEL "GARGANTUA AND PANTAGRUEL"

O. Borisova

Summary: The article examines the Difficulties in translating allegories by Francois Rabelais in the novel "Gargantua and Pantagruel".

The research material was the work of F. Rabelais "Gargantua and Pantagruel". The research methods were the analysis of literary sources on the topic of research, linguistic and historical and cultural analysis of a work of art.

It is noted that the use of allegories in the culture of the Middle Ages and the early Renaissance was an integral part of literature. The features of the novel by F. Rabelais are presented. The sources of the comic, realized through allegories based on associative links of enumeration of signs / characteristics (verbal image) and truthful description (real concept / object), are characterized. According to the results of the study, it was concluded that the difficulties of translating this work are due to the fact that the object of the comic is not so much objects, but abstract concepts – the national language, its laws and cultural stratification, genre canons and characters. Adequate translation requires a translator to have some experience, background knowledge of a historical, cultural and social nature, as well as an understanding of the context.

Keywords: metaphor, allegory, François Rabelais, "Gargantua and Pantagruel".

Аннотация: В статье рассматриваются Сложности перевода аллегорий Франсуа Рабле в романе «Гаргантюа и Пантагрюэль».

Материалом исследования послужило произведение Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль». Методами исследования выступили анализ литературных источников по теме исследования, лингвистический и историко-культурологический анализ художественного произведения.

Отмечено, что использование аллегорий в культуре средних веков и раннего Возрождения являлось неотъемлемым направлением литературы. Представлены особенности романа Ф. Рабле. Охарактеризованы источники комизма, реализованного посредством аллегорий, основанных на ассоциативных связях перечисления признаков / характеристик (вербального образа) и правдивого описания (реального понятия / объекта). По итогам исследования сделан вывод о том, что сложности перевода данного произведения обусловлены тем, что объектом комизма выступают не столько предметы, а абстрактные понятия – национальный язык, его законы и культурная стратификация, жанровые каноны и персонажи. Для адекватного перевода переводчику требуется определенный опыт, фоновые знания исторического, культурологического и социального характера, а также понимание контекста.

Ключевые слова: метафора, аллегория, Франсуа Рабле, «Гаргантюа и Пантагрюэль».

Введение

Роман Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль» представляет собой пространство народной смеховой культуры. В русскую культуру автор не вошел ввиду сформированности среди лингвистов феномена «непереводимости Рабле» на иностранные языки, поскольку требует комментариев и интерпретации. Тем не менее частичный перевод отрывков романа проводился с 17 века, когда начал формироваться историко-аллегорический метод истолкования Ф. Рабле.

Перевод Н.М. Любимова 1973 г. позволил передать посредством адекватного перевода фамильярность, непринужденность и глубину смеховой образности Ф. Рабле. Отличительными особенностями романа целесообразно назвать вольность смеха, обусловленная сформированным высокой степенью идеологического сознания, стремление преодолеть скрытый догматизм,

обрамленный традициями, народно-праздничными формами.

М.М. Бахтин называл Ф. Рабле ключом к пониманию народной смеховой культуры последних трех веков, что можно обосновать следующими тенденциями в литературе 16 века:

- формирование литературно-языкового сознания эпохи посредством пересечения рубежа языков, диалектов, наречий, жаргонов;
- языки стали представляться как конкретные, социальные, обусловленные системой оценок, жизненной практикой и классовой борьбой, что вовлекло каждое понятие, явление, предмет и образ в напряженную идеологическую борьбу;
- литературно-языковое сознание оказалось на рубеже борьбы.

В связи с этим в эпоху Ф. Рабле предметный и языко-

вой мир обогащался как новыми словами, заимствованными из итальянского, греческого, латинского, неологизмами, так и сохранял большое количество архаизмов.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования послужило произведение Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль».

Методами исследования выступили анализ литературных источников по теме исследования, лингвистический и историко-культурологический анализ художественного произведения.

Результаты исследования и их обсуждение

В исследованиях М.П. Брандеса, Г. Михеля, А.А. Потебни, Э.Г. Ризеля, В. Фляйшера, Е.И. Шендельса аллегория рассматривается как подвид метафоры. Современные лингвисты Н.Д. Арутюнова, Л.М. Алексеева, М.Г. Мелентьева, Дж. Миллер, М.В. Никитин, Г.Н. Склярская, В.Н. Телия, М. Блэк, М. Джонсон, Д. Дэвидсон, Дж. Лакофф, М. Тернер, Ж. Фоконье представляют метафору с точки зрения ее порождения и представления в художественном произведении. При этом аллегория рассматривается только как стилистическая фигура [5].

В работах И.В. Арнольда, И.Б. Голуба, Н.Н. Гончаровой, Ф. Растье, П. Фонтанье аллегория определяется как самостоятельное явление ввиду иносказательности [6].

На основе толкования понятий метафоры и аллегории можно сделать вывод о том, что метафора отражает признак или комплекс признаков имманентного характера. Задачей же аллегории является приписывание предмету отвлеченного и недостаточно освоенного понятия посредством более конкретного и доступного.

По сути, аллегория является и образом, и значением, соответственно, ее можно обозначить как слияние нескольких метафор. Если же рассматривать аллессию в узком смысле, то она представляется как сложная и полная метафора, в которой отсутствует четкое указание на ее значение [1]. Тем не менее в данной позиции не учитываются различия в способе порождения как процессе познания двойных смыслов.

В лексикологическом словаре акцентируется внимание на том, что метафора возникает на основе сходных или контрастных черт, отношений предметов и явлений бытия, существуя вне сознания человека. Процессу же аллессии подвергаются только абстрактные понятия [2].

Целесообразно заключить, что процесс порождения аллессии основан на ассоциативных связях. При этом в аллессии имеются два плана: образно-предметный

используется только одним человеком в его сознании, который и является автором, и смысловой, характерный для общепринятых аллессий. Соответственно, метафора носит более поверхностный общий характер, тогда как аллегория находится в сознании конкретного человека.

Реализация двойного смысла аллессии осуществляется на уровне текста как отражения действительности, единицы коммуникации, организованную закрытую цепочку предложений, представляющих собой единое высказывание [3].

Таким образом, для понимания аллессии субъекту необходимо иметь определенный опыт, фоновые знания исторического, культурологического и социального характера, а также понимание контекста, при отсутствии которого взаимодействие явного и скрытого смыслов не будет реализовано.

Исходя из вышеизложенного, аллегория относится к числу феноменов, понимание которых требует определенных знаний и опыта. Соответственно, перевод аллессий может вызывать значительные сложности.

Использование аллессий в культуре средних веков и раннего Возрождения являлось неотъемлемым направлением литературы.

Рассмотрим особенности аллессии в романе Ф. Рабле.

Обратить внимание стоит на алькофрибасовы прологи, где автор проводит смеховую игру с канонами и приемами средневековой словесности, указывая на сугубо средневековое понимание словесности и книги. Объектом пародии в данном случае выступают национальный язык, его законы и культурная стратификация, жанровые каноны и персонажи. При этом языковая игра в целом выступает как проявление свободы духа, характерного для эпохи Ренессанса.

Языку Ф. Рабле свойственны нарочитая плебейская грубоватость, что проявляется в родстве с народом: автор изображает быт плебеев, наслаждаются жизнью, показывает, что некоторые низы заслуживают лучшей участи, тогда как представители высших классов подвергаются гонениям, занимаются презренными профессиями.

Ассоциативные связи, на которых построены аллессии в романе, представлены автором на фоне вдохновения, сравнения и наложения на собственную модель видения. К примеру, примечательным в данном случае является описание Телемского аббатства, в основе идеи которого король Франции Франсуа Первый, начавший строительство замков после возвращения из плена. В

результате получено наложение описания королевского замка в Мадриде на замок Шамбор и Телемское аббатство.

Телемская обитель для монаха Жана автор описывается как анархическая коммуна, в которой жизнь подчинена одному правилу – «делай, что хочешь», то есть проповедуется «собственная добрая воля и хотение» – «Ибо нас искони влечет к запретному, и мы жаждем того, в чем нам отказано», резюмирует автор романа [7]. Ф. Рабле приводит аналогию со свободными порядочными людьми, главным отличием которых является честь и достоинство, наделение «побудительной силой» [7]. По словам автора, только давление извне способно изменить поведение человека, поскольку только тогда человек начинает стремиться «сбросить ярмо рабства». Девиз «Fay ce que voudras» напоминает фразу Святого Августина «Dilige et quod uis facit». Связь девиза Телемитов и девиза Гаргантюа позволяет восстановить целиком слова Святого Августина, а также определение свободы, которое дает Цицерон «Qu'est-ce que la liberté? le pouvoir de vivre comme on veut» [14, p.488].

Стоит обратить внимание на аллегорический ряд финансовой системы, в частности, «социальный ценз» для «монахов». Рассмотрим скрытый смысл аллегории. В монахи не принимали представителей государственной бюрократии: «официалов всех мастей», клерков, судей, «скрягам – ростовщикам», скупцам. Для монахов несвойственно зарабатывать денег, поэтому создавая обитель, Гаргантюа позаботился о ее содержании, даровав телемитам гарантированную поземельную ренту [12, с.116]. Тем самым было создано общество потребителей.

Следующий процесс предметно-понятийной аллегоризации связан с «коммерческими расчетами», то есть кредитными обязательствами. Ф. Рабле описывает систему, в которой деньги как способ расчета и продукт финансовых взаимоотношений становятся инструментом и ресурсом власти государства, тем самым государство становится монополией, а деньги превращаются в «оружие». На фоне подобной картины событий Ф. Рабле описывает остров «длиннополых и крючкоруких» апедетов, которых посетил Пантагрюэль. Местный житель Загребай «стрижет кошельки», будучи проводником на острове, он показывал жилища в форме давилного пресса, апедетов, которые давили в прессе «саженцы» (замки, парки, леса и т.д.). Продуктом пресса становилось «питьевое золото». Так, становится понятным, что саженцы на языке автора – это денежные ресурсы и имущество (пожертвования, сбережения, любые доходы и т.д.), а детали пресса имеют собственное значение: «Винт пресса назывался приход; его лохань – расход; большая гайка – государство; днище – недоимка; барабан – застой (неоплаченные векселя); поршни – списать; тиски – квитанции; гребни – доверенность; воронка – баланс....» [7].

Таким образом, Ф. Рабле представил целую финансовую систему как машину исполнения и администрирования, благодаря коммерческим механизмам которой обязательства и обещания превращаются в долг.

Следует отметить, что в эпоху европейского Ренессанса шел активный процесс формирования абсолютных монархий, что требовало понимания государственной финансовой политики с точки зрения научного знания. Поэтому важными направлениями государственной политики становятся налоговые обязательства, источники и способы получения доходов [4].

Исходя из вышеизложенного, в аллегоризме Ф. Рабле можно проследить два источника комизма:

- вербальный образ, проявляющийся в перечислении признаков / характеристик явления / понятия;
- правдивое описание образа / предмета с возможным небольшим преувеличением.

Примером также может служить Диоген, который крутит свою знаменитую бочку, чтобы не оставаться без дела во время военных приготовлений (*Diogène, pour ne pas rester inactif au milieu des préparatifs militaires des Corinthiens, roule son tonneau: déployant ses bras, le tournant, virait, brouillait, hersait, versait, renversait, nattait, grattait, flattait, battait, boutait, buttait, etc. (Prologue du Tiers livre)* [16, p.72]).

Таким образом, сложности перевода романа Ф. Рабле обусловлены:

- спецификой государственной системы в целом;
- способностью переводчика выявлять ассоциативные связи между вербальным образом и правдивым его описанием;
- необходимостью определенного объема знаний об исторических и культурных особенностях периода написания романа, включая периоды до и после его написания;
- зависимостью от понимания контекста с целью обнаружения явного и скрытого смыслов.

Заключение

Роман Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль» является достаточно ярким и выразительным представителем культуры Ренессанса Франции, в котором отражено не только проявление буржуазных сил и государственной системы в целом, но и их буйство, становление, формирование.

В произведении представлена взаимосвязь литературы широких масс народа с фольклорными корнями и новых, литературных элементов. При этом способ изложения направлен на достижение народного понимания идеи и смыслов. Ввиду этого в романе присутствует

комизм, реализованный посредством аллегорий, основанных на ассоциативных связях перечисления признаков / характеристик (вербального образа) и правдивого описания (реального понятия / объекта). Сложности перевода данного произведения обусловлены тем, что объектом комизма выступают не столько предметы, а

абстрактные понятия – национальный язык, его законы и культурная стратификация, жанровые каноны и персонажи. Для адекватного перевода переводчику требуется определенный опыт, фоновые знания исторического, культурологического и социального характера, а также понимание контекста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багаева О.В. Актуальность ассоциативного подхода при рассмотрении двойных смыслов немецких аллегорических выражений / О.В. Багаева // Культура и текст. - 2005. - №10. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-assotsiativnogo-podhoda-pri-rasmotrenii-dvoynih-smyslov-nemetskih-allegoricheskikh-vyrazheniy> (дата обращения: 15.02.2021).
2. Воронушкина О.В. Аллегория и символ как средства актуализации скрытых смыслов / О.В. Воронушкина // Вестник ВятГУ. - 2016. - №4. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/allegoriya-i-simvol-kak-sredstva-aktualizatsii-skrytyh-smyslov> (дата обращения: 15.02.2021).
3. Кочекоская Н.А. Аллегория как режим темпоральности в гуманитаристике XX в.: анахронизм как культурная практика // Н.А. Кочекоская / Шаги/Steps – 2018. – №3-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/allegoriya-kak-rezhim-temporalnosti-v-gumanitaristike-hh-v-anahronizm-kak-kulturnaya-praktika> (дата обращения: 19.02.2021).
4. Кудрин А.Л., Афанасьев М.П. Государственные финансы Ренессанса: Карафа – Ортис – Боден / А.Л. Кудрин, М. П. Афанасьев. – М.: Магистр Инфра-М, 2015. – 144 с.
5. Масленникова А.А. Скрытые смыслы и их лингвистическая интерпретация (на материале русского и английского языков): дис. ... д-ра филол. наук / А.А. Масленникова. - СПб.: Питер, 1999. – 284 с.
6. Овсянникова Е.В. Основные функции имплицитных смыслов в высказываниях и текстах: на материале англоязычной прозы: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е.В. Овсянникова. - СПб.: Питер, 1993. – 25 с.
7. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль / Ф. Рабле. - СПб.: Азбука, 2015. - 640 с.

© Борисова Оксана Владимировна (63borxeni@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

РУССКИЕ АНТИПОСЛОВИЦЫ О COVID-19 В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ПРИЕМЫ СТРУКТУРНЫХ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ

RUSSIAN ANTI-PROVERB ABOUT COVID-19 IN THE VIRTUAL SPACE: TECHNIQUES FOR OCCASIONAL STRUCTURAL TRANSFORMATIONS

K. Vasileva

Summary: The article is devoted to a description of the features of the structural transformations of anti-proverbs, the thematic content of which is associated with coronavirus infection. The emergence of new transformations makes it possible to trace structural changes and the spheres of language transformations of anti-proverbs. The object of the study is anti-proverbs on the topic of coronavirus infection COVID-19. The subject is techniques for occasional changes in anti-proverbs.

Keywords: paremia, proverb, anti-proverb, transformation, COVID-19, structure.

Васильева Ксения Николаевна

*Аспирант, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
knvasileva92@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена описанию особенностей структурных преобразований антипословиц, тематическое содержание которых связано с коронавирусной инфекцией. Появление новых трансформаций дает возможность проследить структурные изменения и сферы языковых преобразований антипословиц. Объект исследования – антипословицы на тему коронавирусной инфекции COVID-19. Предмет – приемы окказиональных изменений антипословиц.

Ключевые слова: паремия, пословица, антипословица, трансформация, COVID-19, структура.

Введение

Язык оперативно откликается на любые изменения в обществе и ретранслирует их. В последние десятилетия эти изменения стали особенно явственно проявляться в паремиологическом пространстве в виде языковых преобразований паремий (антипословиц), на что не могли не обратить внимание лингвисты (В. Мидер, В.М. Мокиенко, В. Харри и др.). «В пословицах и поговорках, как и в любом другом жанре фольклора, находит свое отражение все, чем живет и с чем сталкивается тот или иной народ на протяжении веков» [10, с. 19], – данный фактор, на наш взгляд, послужил началом активных изменений данных паремий. Поскольку для закрепления в языке новых пословиц и поговорок требуется время, продуктивнее использовать уже имеющийся материал, широко распространенный и хорошо узнаваемый. Вследствие этого трансформированные паремии выстраивают актуальные модели жизненных ситуаций в современных социально-исторических условиях на базе моделей традиционных.

Родоначальник термина «антипословица» («Anti-sprichwörter») В. Мидер понимает его как любое преднамеренное изменение пословицы и включает в данное понятие довольно широкий круг языковых единиц: пословицы, являющиеся смысловыми антиподами традиционных паремий, библейские сентенции, вывернутые

наизнанку афоризмы и крылатые выражения знаменитых людей, обценные и бранные паремии, веллеризмы.

В 2020 году человеческое сообщество оказалось в новых, непривычных для себя условиях. Объявленная в мире пандемия перевернула устоявшийся уклад жизни почти всего населения земли. Данные изменения довольно быстро отразились и в русском языке. Появившиеся в этот период антипословицы являются определенной рефлексией сложившейся трудной для многих ситуации.

Цель данной статьи: описать структуру и сферу языковых преобразований антипословиц, тематика которых тесно связана с коронавирусной инфекцией COVID-19.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. выявить актуальные для трансформирования структурные пословичные модели;
2. классифицировать приемы окказиональных изменений антипословиц, тематически связанных с пандемией.

В работе были использованы следующие методы: метод сплошной выборки при сборе фактического материала, описательный метод.

Материалом для исследования послужили антипо-

словицы на тему коронавирусной инфекции COVID-19, актуализированные в интернет-дискурсе (www.mk.ru; riakursk.ru; www.hobobo.ru).

Современное состояние языка указывает на то, что «... развитие языка идет не только за счет становления и ужесточения языковых стандартов, но и за счет расшатывания устоявшихся социально принятых норм, варьирования и трансформаций языковых единиц» [13, с. 8]. Одним из источников распространения трансформированных паремий-антипословиц является интернет. Преданный пользователь Интернета, «молодежь является активным представителем говорящего социума, «авангардом живых процессов в речи», инициатором языковых новшеств» [7, с. 163].

Как отмечают исследователи, продуктивнее всего трансформированные паремии создаются в сфере виртуального межличностного общения – чаты, электронные письма, форумы, социальные сети [4, с. 131].

Такое межличностное пространство даёт возможность высказаться любому человеку, что порождает активные процессы речетворчества. Тематическое разнообразие трансформированных паремий указывает на то, что данные преобразования оказываются актуальными для любых жизненных ситуаций. Сама же «... тематика антипословиц диктуется конкретной ситуацией и целью их создания» [8, с. 11].

Пандемия коронавирусной инфекции, начавшаяся в 2020 году, повлияла на все сферы общественной жизни, что довольно быстро отразилось и в языке: появились (полу)термины, характерные для формального дискурса, разговорные (включая сленг) выражения и фразеологизмы-неологизмы на лексическом, вербальном уровне.

В интернете трансформированные пословицы, отражающие связанные с пандемией события, стали популярны довольно быстро. Носители языка сразу же подключили эти уровни [паремиологию и фразеологию] к характеристике коронавирусных явлений и сделали из них объект здорового (хотя иногда и грубого) юмора и иронии» [1, с. 35]. Не остались в стороне и лингвисты. Одним из итогов большого количества публикаций по проблемам лексико-семантических и словообразовательных инноваций, связанных с пандемией коронавируса COVID-19 в 2020 г., стал, например, сборник «Новые слова и словари новых слов 2020» [9].

Поскольку данный языковой материал является достаточно новым, интересно его проанализировать как с точки зрения специфики синтаксической структуры новых пословиц, так и с точки зрения уже выявленных приемов трансформации одного из видов современных паремий (примет) [3], с целью выяснить, насколько эти

приемы являются универсальными.

Анализ показал, что практически все проанализированные «ковидные» трансформы сохраняют синтаксическую структуру исходной для них конструкции, которая может представлять собой простое предложение – односоставное: *На чужой вайфай рот не разевай* (На чужой каравай рот не разевай); *Не хвались вакциной в пустой избе* (Не хвались печью в нетопленной избе); *Коней на карантине не меняют* (Коней на переправе не меняют); или двусоставное: *Свой на свояка чихает издалека* (Свояк свояка видит издалека); *Виртуальный друг лучше новых двух* (*Старый друг лучше новых двух*); *Семь выходных на неделе* (Семь пятниц на неделе).

Также представлены все виды сложного предложения – сложносочиненное, сложноподчиненное, бессоюзное сложное: *Больной лечится, а самоизолированный бесится* (Больной лечится, здоровый бесится); *С кем поведёшься, от того и заразишься* (С кем поведёшься, от того и наберёшься); *Семь раз отмерь, один раз чихни* (Семь раз отмерь, один раз отрежь); *Сделал дело – вымой руки* (Сделал дело – гуляй смело); *Жизнь прожить – не 100 метров перейти* (Жизнь прожить – не поле перейти); *Самоизоляцию пережить – не поле перейти* (Жизнь прожить – не поле перейти).

Самыми продуктивными являются бессоюзные структуры, что неудивительно, поскольку в живой народной речи отражающие конструктивное коммуникативное сотрудничество говорящего и адресата бессоюзные связи преобладают [5, 6]. Такие условия трансформаций не случайны. «Примеры намеренной деформации привычных паремий показывают, что разрушения выражений не происходит, поскольку в новых единицах проступает пословицная форма и логико-синтаксическая модель узуальной пословицы и даже часть неологизма продолжает оставаться носителем ее смысла, обогащенного окказиональными приращениями» [12, с. 457].

При образовании антипословиц ковидной тематики, по нашим наблюдениям, используется ряд приемов.

Самым частым и продуктивным приемом трансформирования по данным нашего материала является замена компонента(ов) исходной пословицы единицей (слово, словосочетание, предикативная часть) с «ковидной» семантикой: **вирус, ковид, корона** и под. или с семантикой, имеющей какое-либо отношение к пандемии: **карантин, Китай, Ухань, самоизоляция, чихать, самоизолироваться, маска, вакцина** и пр. Этот прием можно наблюдать в трансформах, сохраняющих синтаксическую структуру простого предложения:

А ВОЗ и ныне там... (А воз и ныне там...);
Бойся китайцев, дары приносящих! (Бойся данайцев, дары приносящих);

В чужой монастырь со своим карантином не ходят (В чужой монастырь со своим уставом не ходят);

Самоизолированных по осени считают (Цыплят по осени считают);

Коронавирус и богатого мужика обездолит (Беда и богатого мужика обездолит);

В тихом омуте черти самоизолировались (В тихом омуте черти водятся);

Все дороги ведут в Ухань (Все дороги ведут в Рим);

У семи нянек дитя без маски (У семи нянек дитя без глаза);

Коронавирусная жена и мужу не мила (Большая жена мужу не мила);

Незванный гость – хуже инфицированного (Незванный гость – хуже татарина);

Друг познаётся на социальной дистанции (Друг познаётся в беде);

Паршивая овца все противоэпидемиологические меры портит (Паршивая овца всё стадо портит).

Заменяться может не один, а несколько компонентов непредикативного характера:

У семи докторов пациент без маски (У семи нянек дитя без глаза);

Сдай, сверчок, свой мазок! (Знай, сверчок, свой ше-сток);

Мал вирус, да вреден (Мал золотник, да дорог; мал клоп, да вонюч);

Не хвались вакциной в пустой избе (Не хвались печью в нетопленной избе);

Ковид гриппа не слаще (Хрен редьки не слаще);

Дорога туалетная бумага к эпидемии (Дорога ложка к обеду).

В сложных предложениях замена компонента(ов) может быть в одной из предикативных частей или в обеих:

На карантин надейся, а сам не плошай (На бога надейся, а сам не плошай);

На маску надейся, а сам не плошай (На бога надейся, а сам не плошай);

Чихал бы в локоток, да шея коротка (Кусал бы локоток, да шея коротка);

Где родился – там и самоизолировался (где родился – там и пригодился);

Не так страшен ковид, как его малюют (Не так страшен чёрт, как его малюют);

Кто в лес, кто из Москвы (Кто в лес, кто по дрова);

Хорошо чихает тот, кто чихает последним (Хорошо смеётся тот, кто смеётся последним);

Не пеняй на вирус, коли ДНК крива (Не пеняй на зеркало, коли рожа крива);

Корона, что дышло – куда чихнёшь, туда и вышла (Закон, что дышло: куда повернул, туда и вышло);

Семь раз отмерь, один раз чихни (Семь раз отмерь, один раз отрежь);

Вирус не воробей, вылетит – не поймаешь (Слово не воробей, вылетит – не поймаешь);

По маске встречаются, по температуре провожают (По одежке встречаются, по уму провожают);

С инфицированными жить – в карантине выть (С волками жить – по-волчьи выть);

Один пашет, семеро на карантине пляшут (Один пашет, семеро руками машут);

Любишь кататься – люби и масочки носить (Любишь кататься – люби и саночки возить);

Любишь кататься – люби и дома посидеть (Любишь кататься – люби и саночки возить);

Вирус в бороду – пневмония в ребро (Седина в бороду – бес в ребро);

Вируса бояться – на пробежку не ходить (Волков бояться – в лес не ходить);

Бацила – дура, карантин – молодец (Пуля – дура, цытик – молодец);

Вакцина – дура, карантин – молодец (Пуля – дура, цытик – молодец);

Переболела – гуляй смело! (Сделал дело – гуляй смело);

Семь раз поспи – один поешь (Семь раз отмерь, один раз отрежь).

Замена компонентов может сопровождаться и расширением компонентного состава трансформации за счет введения какой-либо новой единицы:

Обещанной вакцины три года ждут (Обещанного три года ждут);

Зараженный – лечись, а вернувшийся из Уханя – берегись (Болен – лечись, а здоров – берегись);

Чем бы дитя не тешилось, лишь бы в веб-камеру не лезло (Чем бы дитя не тешилось, лишь бы не плакало);

Кто про что, а инфицированные про вирус (Кто про что, а вшивый про баню);

У кого чего болит, тот с тем дома и сидит (У кого что болит, тот о том и говорит);

Кто рано встает, тому Бог пропуск дает (Кто рано встает, тому бог подаёт);

Сделал дело – гуляй на балконе смело (Сделал дело – гуляй смело);

В магазин поспешишь – людей заразишь (Поспешишь – людей насмешишь).

Сохранение структуры исходной конструкции с наполнением одной из предикативных частей новым содержанием с «ковидной» семантикой:

На бога надейся, а руки – помой (На бога надейся, а сам не плошай);

На Бога надейся, а сам маску надень (На бога надейся, а сам не плошай);

Глаза боятся, а ноги идут в магазин (Глаза боятся, а руки делают);

Седина в бороду – сиди дома (Седина в бороду – бес в ребро);

Будешь много знать – купишь доллары вовремя (Будешь много знать – скоро состаришься);

Тише едешь – позже пропуск спросят (Тише едешь –

далее будешь);

Где родился – **там и сиди на карантине** (Где родился – там и пригодился).

Реже новое «ковидное» содержание получают обе части исходной структуры:

Защите время, а коронавирусу час (Делу время, потехе час).

Единичны случаи изменения структуры исходной пословицы с введением компонента(ов) с указанной семантикой:

Лучше синица в руках... **предварительно обработанных антисептиком** (Лучше синица в руках, чем журавль в небе).

Анализ материала показал, что антипословицы «ковидной» тематики ориентированы на активные и продуктивные синтаксические модели языка, среди таких паремий преобладают простые и бессоюзные сложные предложения.

Основным приемом создания трансформов можно считать различного рода замены компонентов исходной пословицы компонентами, имеющими «ковидную» семантику, а также введение в структуру новых компонентов с указанной семантикой. Приемы создания рассматриваемых антипословиц оказались менее разнообразными по сравнению с трансформами-приметами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вальтер Х., Мокиенко В.М. Аксиологическое пространство коронавирусной паремиологии (на славянском фоне) // Новые слова и словари новых слов. 2020: Сборник научных статей. СПб.: ИЛИ РАН, 2020. С. 33-44.
2. Вальтер Х., Мокиенко В.М. Антипословицы русского народа. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2010. – 576 с.
3. Васильева К.Н. К вопросу о приемах создания трансформированных примет в интернет-дискурсе (на материале блогов LiveJournal) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки. 2020. № 10. С. 148-152.
4. Крюкова К.С. Функционирование трансформированных пословиц в интернет-пространстве: жанровый аспект // Вестник КГУ. 2017. № 2. С. 130-132.
5. Маркина Л.В. Бессоюзные сложные предложения в современной диалектной речи // Монография. Владимир, 2018. (2-е издание, пересмотренное).
6. Маркина Л.В. Прагматическая составляющая семантической организации диалектных бессоюзных сложных предложений // Интеграция образования. 2003. № 2. С. 183-185.
7. Маркина Л.В., Сипатова Е.Н. К вопросу о функциях бранной лексики в современной молодежной коммуникации // Русская литература и современные проблемы образования: материалы Международной научно-практической конференции. 2015. С. 162-167.
8. Меньшакова Н.Н. Актуальность тематического содержания антипословиц // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 4. С 4-12.
9. Новые слова и словари новых слов. 2020: Сборник научных статей / Отв. ред. Н.В. Козловская / Институт лингвистических исследований РАН. – СПб.: ИЛИ РАН, 2020. – 220 с.
10. Пермяков Г.Л. Основы структурной паремиологии / сост., вступ. ст. Г.Л. Капчица. – М.: Наука, 1988. – 235 с.
11. Савченко А.В., Лай Янь-Цзюнь «Коронавирусные неологизмы»: от лексики и фразеологии к интернет-мемам (на материале русского и китайского языков) // Коммуникативные исследования. 2020. Т. 7. № 4. С. 865–886.
12. Селиверстова Е.И. Явление деформации пословиц сквозь призму законов паремиологического пространства // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2020. Т. 17. № 3. С. 457-473.
13. Федорова Н.Н. Современные трансформации русских пословиц: Автореф. . . дис. кан. фил. наук. – Великий Новгород: 2007. – 20 с.

© Васильева Ксения Николаевна (knvasileva92@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОБОРОТЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЛИЧНОСТНОЕ АКМЕ

PHRASEOLOGICAL EXPRESSIONS AND THEIR INFLUENCE ON PERSONAL ACME

A. Gerasimova
K. Skripnik

Summary: The contents of the article reflect the central concept of phraseology – phraseological expressions and their significance in reaching the peak of creative maturity of the individual. The vocabulary analysis of A.V. Kunin's dictionary was carried out by the method of continuous sampling to identify phraseological units. These lexical phrases are able to convey the process of acquiring knowledge and achieving personal acme. The fundamental archisemes included in the acme are the English lexical units "know", "skill" and "trade".

Keywords: phraseology, semantics, phraseological expressions, acmeology, acme, archiseme.

Герасимова Анна Валерьевна

К.филол.н., доцент, Московский государственный
областной университет
Annagsm777@gmail.com

Скрипник Ксения Васильевна

К.филол.н., доцент, Московский государственный
областной университет
Montn@yandex.ru

Аннотация: Содержание статьи отражает центральное понятие фразеологии – фразеологические обороты и их значение в достижении вершины творческой зрелости личности. Методом сплошной выборки был проведен анализ вокабуляра словаря А.В. Кунина по выявлению фразеологических единиц. Выбранные лексические обороты своим значением способны передать процесс приобретения знаний и достижение личностного акме. Основными архисемами включенными в акме, выступают английские лексические единицы «know», «skill», «trade».

Ключевые слова: фразеология, семантика, фразеологические обороты, акмеология, акме, архисема.

Анализ современных исследовательских работ позволяет говорить о том, что во многих из них предметом изучения и описания являются фразеологические единицы. Интерес к центральному понятию фразеологии — фразеологическому обороту — обусловлен наличием национальных культурно-специфических и структурно-языковых особенностей, присущих данным единицам.

Существенный вклад в развитие фразеологии сделали отечественные лингвисты: В.В. Виноградов [2], В.П. Жуков [3], А.В. Кунин [4], Н.М. Шанский [7], А.И. Молотков [5] и многие другие исследователи.

Семантическое и формальное своеобразие сочетаний слов, образующих фразеологический оборот, привлекает внимание лингвистов и позволяет выделить в исследовании фразеологизмов такие по-прежнему проблемные вопросы, как семантическая и формальная устойчивость фразеологизмов, стилистическая принадлежность фразеологизмов, этимологическая характеристика фразеологизмов, частеречная характеристика компонентов, входящих во фразеологизм, раздельноформленность фразеологизмов, эквивалентность фразеологизма слову, объем фразеологии, методы изучения фразеологизмов, эквивалентность разноязычных фразеологизмов, методика перевода фразеологизмов [7, с.89].

Английская фразеология присутствует в качестве предмета изучения в большом количестве исследова-

ний, в результате которых установлено, что английская фразеология отличается богатством и разнообразием фразеологических единиц, национальная самобытность которых создает определенные трудности в переводе с английского языка на другие.

Русский и английский языки, имея каждый свою собственную фразеологию, способны отразить посредством устойчивых единиц особенности своей национальной культуры, особенности своего национального общественного мышления.

Многочисленными работами, посвященными изучению фразеологии, доказано, что в каждой национальной фразеологии найдутся устойчивые сочетания слов, обладающие способностью обозначить любое явление человеческой жизни. В качестве языкового материала, способного своим значением указать на характеристику языковой личности, достигающей акме, выступают не только словесные единицы, но и фразеологические сочетания. Термином акме определяется феномен вершины творческой зрелости личности при самоактуализации человека в гражданской, личностной, межличностной, профессиональной, духовной, семейной и других ипостасях жизнедеятельности [1, с.43].

Составными компонентами акме являются приобретенные знания, умения и мастерство. В соответствии с ними выделяются тематические группы фразеологических единиц «знание», «умение», «мастерство».

Методом сплошной выборки был проведен анализ вокабуляра словаря А.В. Кунина [4] по выявлению тех фразеологических оборотов, которые своим значением способны передать процесс получения знания.

Тема «знания»

Согласно словарю С.И. Ожегова, знание — «1. Знать. 2. Результаты познания, научные сведения. 3. Совокупность сведений в какой-нибудь области» [6, с. 235].

Знания — это система понятий о предметах и явлениях, усвоенных в результате восприятий аналитико-синтетического мышления, запоминания и практической деятельности личности.

Архисемой фразеологических единиц, включенных в группу «знания», является английское слово "know" — *знание*. Глубина знаний определяется проникновением в сущность и знанием всех элементов предметов и явлений.

Анализ вокабуляра словаря А.В. Кунина позволил выделить такие английские фразеологические обороты и их примеры из самого словаря:

"Know smb. (или smth.) as one knows his ten fingers (тж. know smb. или smth. take the back или palm of one's hand, уст. as well as beggar knows his dish)" — прекрасно знать кого-либо или что-либо; знать кого-либо или что-либо как свои пять пальцев. *"He knew his assets and his liabilities as he knew his ten fingers"* — Он прекрасно знал состояние своего актива и пассива [4, с. 430].

"Be on the inside" — быть в курсе дела, знать все подробности. *"Lanny could talk a lot about that and he found himself an important person, having been on the inside, and knowing things which the papers didn't tell"* — Об этом Ланни мог многое порассказать, и все внимали ему с благоговением; еще бы, ведь он видел все это изнутри, он знал то, о чем не писали в газетах [4, с. 411].

"Know the ropes" — досконально знать, быть в курсе дела, разбираться хорошо, хорошо ориентироваться; знать все входы и выходы. *"Mr. Twigg", he cried, addressing Mr. Golspie, "and Mr. Dersingham" you can rely on me. I know the people. I know the ropes, if you don't mind me saying so"* — Мистер Твигг! — воскликнул он (обращаясь к мистеру Голспи), — и мистер Дерсингем! Вы можете на меня положиться! Я дело знаю. Я знаком с нужными людьми. Я, если позволите так выразиться, на этом собаку съел. [4, с. 642].

"Know twists and turns" — знать тонкости, детали, подробности. *"He knows the twists and turns of the British laws,"* — Он искушен в тонкостях английских законов [4, с. 783].

"A Daniel comes to judgement" — мудрый человек. *"...I recommend the settlement." "Bunting, you're on the beam. A Daniel comes to judgment"* — Рекомендую заключить эту сделку. Бантинг, вы дали очень дельный совет, вы человек мудрый [4, с. 195].

"As solemn (или wise) as an owl" — мудрый как сова. *"Hope looked at the three middle-aged men, who were as solemn as owls... and shook with laughter, "* — Хоуп взглянула на этих мужчин уже не первой молодости и залилась смехом: все трое глубокомысленно тарасили глаза — ну точь-в-точь филины... [4, с. 557].

"No man is born wise or learned" — мудрецом и ученым не рождаются [4, с. 484].

"No man is wise at all times" — на всякого мудреца довольно простоты, на всякий час ума не напасешься [4, с. 484].

"Speak by the book" — говорить с уверенностью, утверждать что-либо на основании твердых знаний. *"Carrie's nuts about this Russian revolution. Is there much to it, Perce?" "There is not! I can speak by the book there... I got it from a man who's close to the State Department, but as a matter of fact the Czar will be back in power before the end of the year,"* — Кэрри увлекается этой русской революцией. Тамошние события действительно имеют большое значение, Перси? Никакого!.. Тут я могу говорить с уверенностью... Я узнал об этом от человека, близкого к государственному департаменту. Могу сказать вам, что царь еще до конца года вернется к власти [4, с. 99].

"Speak (или talk) like a book" — говорить ученым, книжным языком. *"What would be the good of such things to me if I knew that I... violated my instincts?" "You talk like a book — you talk like a book",* muttered the old gentleman. — Какая будет от этого польза, если я знаю, что... пошел против собственных инстинктов? — Мудрено что-то говорить, мудрено, — пробормотал старый джентльмен [4, с. 99].

"A nodding acquaintance (with smth.)" — поверхностное знакомство с чем-либо. *"Of course", I have only a nodding acquaintance with your dashing activities, my dear Lewis said Rose... — Конечно, я лишь поверхностно знаком с вашей бурной деятельностью, мой дорогой Льюис, — сказал Роуз... [4, с. 28].*

"Have a bad (или no) head for smth" — плохо разбираться в чем-либо. *Fotheringham said: "... I have no experience and no head for figures."* — ...У меня нет опыта, и я плохо запоминаю цифры, — сказал Фотерингем [4, с. 367].

"Knowledge is power" — «знания — сила». *"...with knowledge you can face up to anything, for knowledge is power,"* — ... когда овладеешь знаниями, ничего не страшно.

Ведь знания — сила [4, с. 431].

"*Show one's paces*" — проявить способности, знания. "Katharine was determined to show her paces as a housewife and win their confidence," — Катарина была полна решимости показать золовкам, какая она прекрасная домашняя хозяйка; ей хотелось завоевать их расположение [4, с. 559].

Анализ вокабуляра словаря А.В. Кунина показал, что тема «знания» представлена достаточно широко. Выявлено 14 устойчивых сочетаний английских слов, которые способны передать данное значение.

При этом следует заметить, что не все фразеологические обороты содержат в своей структуре формальный компонент — архисему "know" — *знание*. Следовательно, общее значение фразеологизмов, рассматриваемых в данной группе, не зависит от формального присутствия в них лексемы "know" — *знание*.

Тема «умение»

Согласно словарю С.И. Ожегова, умение — это «способность делать что-нибудь, приобретенная знанием, опытом» [6, с. 830].

Умение — это способность человека продуктивно с должным качеством и в соответствующее время выполнять работу в новых условиях.

В результате компонентного анализа выделена архисема "skill" — *умение* — сема родового значения, выражающая идею умения в целом.

В словаре А.В. Кунина обнаружены следующие английские устойчивые сочетания слов, значение которых может быть соотнесено со значением "skill" — *умение*:

"*To be quick on the draw*" — быстро соображать, не теряться. "He was a strong, forceful bull-like youth quick on the draw with wit when talking about jazz and woman, but dense on such mathematical subjects and cartography," — Билл был здоровенный как бык, мог поговорить о джазе или о женщинах, но в точных науках ничего не смыслил [4, с. 225].

"*Have (got) one's head screwed on right (или the right way)*" — иметь голову на плечах, быть смышленным, сообразительным. "Mrs. Bessie had her head screwed on the right way, there was no denying it, although why she married Ted Watt no one could imagine" — Нельзя отрицать, что миссис Бесси — женщина с головой, хотя и непонятно, как она могла выйти замуж за Теда Уотта [4, с. 368].

"*Have a way (with smb или smth)*" — уметь обращаться, иметь подход к чему-либо. "Machiavelli knew very well

that, as for himself, he had a way with women... — Макиавелли прекрасно понимал, что умеет очаровывать женщин... [4, с. 805].

"*Bedside manner*" — умение обращаться с больным, врачебный такт. "There was a peculiar charm in his manner, a mingling of gravity and kindness, which was infinitely attractive." "You've got a wonderful bedside manner", Philip murmured, closing his eyes with a smile," — У него была какая-то подкупающая манера говорить — озабоченный и в то же время мягкий тон. Филипу сосед казался чрезвычайно милым. «Вы умеете найти подход к больному», — сказал Филип с улыбкой, закрывая глаза [4, с. 486].

"*As clean as a whistle*" — очень ловко. "Well, they sure worked fast. It's cleaned out stick as a whistle", — Да, ничего не скажешь. Воры работали быстро. Обчистили дом со знанием дела [4, с. 819].

"*A master of fence*" — искусный спорщик. "The Sophists were cunning masters of fence" — Софисты были искусны в словесных баталиях [4, с. 492].

"*Look through (или see far into) a millstone*" — обладать необыкновенной пронизательностью. "Well, I'd hold a wager there will be a Match between her and Dick Dolt: and I believe I can see as far into a Millstone as another Man," — Держу пари, что Дик Долт и она поженятся. Я не менее пронизателен, чем любой другой [4, с. 502].

Проведенный анализ словаря А.В. Кунина дает право говорить о том, что значение "skill" — *умение* представлено в количестве 7 английских устойчивых сочетаний слов.

При этом следует заметить, что все фразеологические обороты, включенные нами в данную группу, в своей формальной структуре не содержат компонент "skill" — *умение*.

Тема «мастерство»

В словаре С.И. Ожегова слово «мастерство» снабжено двумя значениями: мастерство — это «1. умение, владение профессией, трудовыми навыками, 2. высокое искусство в какой-нибудь области» [6, с. 343].

Мастерство — это высший уровень развития профессиональных умений и конечная цель профессионального обучения. Это легкость точного, творческого и быстрого выполнения работы. Архисемой фразеологических единиц, включенных в группу «мастерство», является английское слово "trade", имеющее значение «занятие», «профессия», «ремесло».

В словаре А.В. Кунина значение «мастерство» пред-

ставлено такими английскими сочетаниями слов:

"A crack (good, great или rare) hand at smth" — мастер своего дела; умелец, искусник, золотые руки. "I am a great hand at inventing things;" — Я большой любитель изобретать разные вещи [4, с. 347].

"Jack of all trades" — мастер на все руки. "...we had the smartest, most loyal coachman, handyman, Jack of all trades you ever saw," — ...у нас был кучер — прекрасный работник и верный слуга. К тому же мастер на все руки. Другого такого не сыщешь [4, с. 413].

"Have one's head examined" — пройти проверку своих умственных способностей. "Anyone who votes for Nixon ought to have his head examined," — У того, кто голосует за Никсона, явно с головой не все в порядке [4, с. 368].

"To go to town" — умело и быстро работать, действовать со знанием дела. "The engineers really went to town on those plans," — Инженеры великолепно воплотили в жизнь этот проект [4, с. 774].

"Better fed than taught" — вырос, а ума не скопил; велика фигура, да дура. "As for the information possessed by those depends of the Abbacies, they might have been truly said to be better fed than taught, even though their fare had been worse than it was [Chesterton]," — Что касается образованности монастырских ленников, то надо отдать им должное: упитанностью они отличались больше, чем ученостью, хотя пища их была весьма скудной [4, с. 79].

"Come to one's senses (или to reason)" — образумиться, взяться за ум, опомниться. "And we've got to save a bit if

we are going to live here until whoever decides the income tax come to the;" — Если мы останемся жить здесь, то придется экономить, пока не возьмутся за ум те, кто вводит подоходный налог [4, с. 165].

"Teach one's grandmother to suck eggs" — учить, поучать старших; учить кого-либо делу, которое он хорошо знает; учить ученого. "There's always about a million young women just out of college who want to teach their grandmothers how to suck eggs" — Их миллион, этих молодых женщин, только что окончивших колледж и желающих учить своих бабушек уму-разуму [4, с. 330].

Проведенный анализ словаря А.В. Кунина дает право говорить о том, что значение, вербализованное русским словом «мастерство», представлено в количестве 7 английских устойчивых сочетаний слов.

Метод сплошной выборки анализа вокабуляра англо-русского фразеологического словаря А.В. Кунина с целью выявления фразеологизмов, способных охарактеризовать получение языковой личностью знаний, навыков и умений, способствующих достижению акме, позволяет говорить о том, что достижение акме характеризуется приобретением языковой личностью определенных параметров неразрывно связанных между собой. Процесс отбора фразеологических единиц осложнялся тем, что, как известно, особенностью семантики фразеологического оборота является его многозначность, позволяющая соотносить фразеологизм с двумя и более денотатами. Приведенные фразеологические единицы, являются составными компонентами, непосредственно влияющими на личностное акме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Изд. «Флинта», Изд. «Наука», 1998. 168 с.
2. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография: избранные труды М.: Наука, 1977. 312 с.
3. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов. М.: Просвещение, 1978. 160 с.
4. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь. М.: «Русский язык», 1984. 944 с.
5. Молотков А.И. Основы фразеологии русского языка. М.: Наука, 1977. 282 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка/ Под ред. Н.Ю. Шведовой, 22-е изд. М: Русский язык, 1990. 924 с.
7. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. М.: Книжный дом «Либроком», 2009. 312 с.

© Герасимова Анна Валерьевна (Annagsm777@gmail.com), Скрипник Ксения Васильевна (Montn@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИСКУССИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ-ПОЛИТИКА В ГЕНДЕРНОМ АСПЕКТЕ

Ду Шаньшань

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный
университет
du.shanshan@bk.ru

DISCUSSIONAL FEATURES OF A SPEECH PORTRAIT OF A MODERN WOMAN-POLITICIAN IN A GENDER ASPECT

Du Shanshan

Summary: Today, one of the main tools through which the image of a politician is constructed is the style of his speech communication. The features of the linguistic portrait of a person largely depend on gender characteristics that are assimilated in the process of a person's socialization and that influence the way he builds up verbal communication. In this article, the author analyzes the theoretical constructs and practical implementation of models of speech behavior of women politicians in the West, reveals the reasons for the use of gender stereotypes and tactics in speech, concludes on the importance of their influence on the formation of the political image of the communicator.

Keywords: speech portrait, linguistic features, woman politician, gender aspect, masculine features of the language.

Аннотация: На сегодняшний день одним из основных инструментов, посредством которого конструируется образ политика, является стиль его речевой коммуникации. Особенности лингвистического портрета личности во многом зависят от гендерных характеристик, усваиваемых в процессе социализации человека и оказывающих влияние на способы выстраивания им речевой коммуникации. В настоящей статье автор анализирует теоретические конструкты и практическую реализацию моделей речевого поведения женщин-политиков на Западе, вскрывает причины использования гендерных стереотипов и тактик в речи, делает вывод о значимости их влияния на формирование политического имиджа коммуникатора.

Ключевые слова: речевой портрет, лингвистические особенности, женщина-политик, гендерный аспект, маскулинные особенности языка.

Личностные особенности каждого человека находят отражение не только в его внешнем облике, но также и в манере общения. Как отмечают Р.Ж. Саурбаев и Х.С. Шагбанова лингвистические средства являются тем инструментом, с помощью которого осуществляются речевые стратегии и тактики [5, с. 29]. Межличностная коммуникация в устной форме одновременно выступает как способ самовыражения личности, так и механизм воздействия на аудиторию. Ей свойственны определенные отличия по гендерному признаку, в частности, применение коммуникатором в речи устойчивого набора определенных шаблонных выражений. В настоящее время значимость изучения этих особенностей существенно повысилась вследствие возникновения и развития такого направления в языкознании как феминистская лингвистика, или феминистская критика языка.

Составление речевого портрета женщин-политиков и мужчин-политиков целесообразно осуществлять на базе анализа теоретических разработок ученых, занимавшихся исследованием данной проблемы, а также опираясь на опубликованные материалы выступлений, конференций, дебатов и проч. известных политических фигур, иными словами, на речевую практику. При этом теоретический аспект проблемы привлекал внимание исследователей с точки зрения

частого использования конкретных частей речи (прилагательных, существительных и т.д.) в устной коммуникации как мужчинами, так и женщинами [4], соотношения стереотипов речевого поведения, механизмов выстраивания диалога. В комплексе они находят отражение в реальном практическом коммуникативном поведении, которое, с точки зрения И.А. Стернина, представляет собой «... совокупность норм и традиций общения народа, социальной, возрастной, профессиональной и других групп» [6, с.106].

Говоря о значимости опубликованных материалов, следует отметить, что гендерный аспект политической коммуникации прослеживается, в первую очередь, в СМИ, данные которых позволяют наилучшим образом проследить специфику исследуемых различий. Речь идет преимущественно о западных средствах массовой информации в силу того, что составление речевого портрета женщины-политика целесообразно производить на западных примерах (в частности, наиболее яркими и современными из них являются Х. Клинтон и А. Меркель), так как в Восточной Европе широкое участие женщин в политической жизни по-прежнему продолжает оставаться сравнительно редким явлением.

Исследование дискуссионных особенностей рече-

вых портретов женщин именно в сфере политики определено не случайно. Традиционно данная область общественной жизни считается преимущественно «мужской», в которой способны реализовать свой потенциал немногие женщины. При этом, подобный подход, берущий свое начало еще в древности и базирующийся на выделении «женских» и «мужских» ролей в социуме, в настоящее время обретает новое звучание. Это объясняется тем, что в современных развитых странах господствует принцип гендерного равенства, накладывающий отпечаток на все стороны общественной жизни, в том числе – и на политику. Еще в начале XXI столетия дискуссии о гендере и власти в сфере политики приобрели особую остроту в мире [11, с. 321], которые вплоть до настоящего момента только продолжали актуализироваться, в особенности, в связи с постепенным увеличением доли женщин-политиков, баллотирующихся и избираемых в парламенты разных стран. Однако, декларируемое равенство вступает в противоречие с реальной политической практикой в силу того, что в настоящее время доля женщин в политическом сегменте продолжает оставаться незначительной [2, с. 247].

Таким образом, гендерные различия в политической сфере проявляются и сегодня, что накладывает существенный отпечаток на личностное становление женщин, избравших для себя карьеру политиков. Как политический лидер женщина вынуждена, с одной стороны, выстраивать новую, более жесткую, линию поведения, соответствующую практике преобладания мужчин в политике, что прослеживается в изменениях конструирования речевой коммуникации. С другой стороны, существуют примеры женщин-политиков, не пытавшихся соответствовать заданным стандартам данной области общественной жизни и не копирующих мужское поведение, что актуализует исследование речевых особенностей женщин-политиков, определяет их дискуссионность.

Прежде чем перейти к раскрытию исследуемой проблемы на конкретных примерах, следует кратко остановиться на теории вопроса. Необходимость преодоления мужского доминирования в общественной и культурной жизни в рамках языкознания нашла отражение, как уже отмечалось, в появлении феминистской критики языка или феминистской лингвистики. Задачи этого нового направления в языкознании заключались в преодолении сексизма языка с целью трансформации последнего [8, с. 98]. Действуя сообразно этим изменениям, женщины должны были отказаться от копирования речевой модели поведения мужчин, в результате чего в измененном языке конструкты поведения успешных мужчин и успешных женщин должны быть представлены наравне [12, р. 147]. Таким образом, феминистская критика языка исходила из того, что сознание личности, формы ее самопрезентации во многом структурируются особенностями языка. Дискуссионность речевого портрета

женщины в политической практике отсылает к необходимости исследования основных различий мужской и женской речи. В частности, соглашаясь с теоретиками исследуемого вопроса, исследовавшими гендерные стереотипы речевой коммуникации еще в XX столетии, когда интерес общественности к данной проблематике только начинал формироваться, следует заметить, что женщинам в целом проблемно «быть услышанными», доводить высказывание до логического конца, так как в их речи реже встречаются утвердительные, конкретные и жесткие высказывания. Женская речь изобилует отговорками, эмоциональными выражениями («Боже мой», «Неужели» и т.д.), и уточняющими вопросами, свидетельствующими о неуверенной позиции говорящего [9, р.10]. В свою очередь, отказ женщин от подобного конструирования речевой практики может повлечь обвинения в маскулинной психологии. Однако, для женщины-политика использование исключительно «женской» речи, свободного стиля общения может иметь и обратный эффект: создать угрозу быть несерьезно воспринятой общественностью.

Необходимо отметить, что речевые особенности женщин-политиков, так же как и мужчин, формируются под влиянием общества, определенных социальных ожиданий, которые, в конечном счете, формируют различные и часто противоположные модели поведения. Так, для мужчин в большей степени характерна публичная вербальная коммуникация, целью которой является достижение и сохранение высокого статуса в обществе. В свою очередь, от женщин социум ожидает преимущественно гибкости, уступчивости, стремления избежать конфликта, в результате чего их коммуникация более мягкая и не соответствует мужским целям борьбы за сохранение своего положения в социуме. Указанные отличия выстраивания мужской и женской речевой коммуникации, сформированные под влиянием культуры и общества, были названы известным профессором лингвистики Д. Таннет термином «гендерлект» [17].

Речевой портрет женщины-политика конструируется на основании анализа примеров речевой коммуникации известных политических лидеров в силу того, что женщины редко играют определяющую роль в процессе принятия политических решений. Как следствие, анализ выступлений, дебатов с участием представительниц «прекрасного пола» предполагает исследование вербальной коммуникации политических лидеров, особенности которой призваны оказать необходимое коммуникатору воздействие на аудиторию. Речевой портрет женщин-политиков составляется на основании определенных категорий, подвергаемых оценке. Среди них можно назвать следующие:

1. чтение информации с листа / готовность произносить неподготовленную речь, вступать в открытый диалог со слушателями (как свидетельство

высокого уровня речевой коммуникации и общего уровня культуры речи);

2. правдивое изложение информации / стремление «приукрасить» события;
3. использование властного и агрессивного стиля коммуникации / стремление к выстраиванию мягкого и гибкого диалога с аудиторией.

Анализ указанных характеристик и суммирование результатов позволяет составить адекватную картину коммуникативного уровня взаимодействия по линии «говорящий-слушатель» и речевого портрета коммуникатора.

В свою очередь, анализ выступлений политических лидеров позволяет сделать вывод о наличии двух ведущих подходов к использованию гендерных характеристик в речи. Согласно первому из них, применение характерных особенностей речевой коммуникации мужчинами и женщинами служит задачам формирования определенного имиджа политика. В данном случае гендерный подход к участию в политических дебатах, выступлениях и т.д. осуществляется на основе учета говорящим настроения аудитории, в результате чего политик способен быстро менять собственную речь. В соответствии со вторым подходом, речевая тактика выстраивается коммуникатором на основании использования устойчивых стереотипов и метафор, присутствующих в женской речи, что обеспечивает адресность коммуникации, обращенной в большей степени к женской, либо к мужской аудитории [1].

В настоящей статье дискуссионные особенности речевого портрета женщин-политиков исследовались на основании выступлений А. Меркель и Х. Клинтон. Анализ речей немецкого государственного и политического деятеля А. Меркель, позволяет заключить, что в ее публичных выступлениях достаточно часто присутствуют сравнения, которые, однако, содержательны и соответствуют деловому стилю общения с аудиторией, избранному коммуникатором [16]. В речи немецкого канцлера также часто встречаются эпитеты, лаконично включенные в логику и общий официальный тон обращения к публике.

Помимо этого, А. Меркель часто обращается к перечислению, что, в свою очередь, позволяет политику влиять на логику слушателей, заставляя их верить в справедливость и обоснованность ее высказываний: «Wir brauchen auch Orte, die die Begegnung zwischen verschiedenen Gruppen fördern – Orte kritischer und kontroverser Diskussion, Orte des gesellschaftlichen Diskurses» [10]. Помимо перечислений, используемых в речи федерального канцлера Германии, следует отметить высокий уровень компетентности А. Меркель в социально-экономических вопросах, что подтверждается обращением политика к статистике, также вызывающее доверие аудитории. В этой связи можно заключить, что политические выступления А. Меркель относятся к речам

«убеждающего» типа, что обусловлено главной чертой политического дискурса – борьбой за власть [3, с. 33–34]. Стремлению политика убедить аудиторию в своей правоте соответствует также заранее определенная структура коммуникации: первоначально канцлер Германии делает акцент на существующей проблеме и противоречии, к которой она желает привлечь внимание аудитории, приводит свои доводы и намечает пути выхода из сложившейся ситуации, что соответствует логике рассуждения в его классическом понимании.

Наличие сложно структурированных предложений в речи федерального канцлера объясняется тем, что каждое выступление первоначально подготавливается в письменной форме. При этом для текстов политических выступлений характерно использование предложений со сложноподчиненной связью: «Wenn man zudem berücksichtigt, dass die Wachstumsregionen der Welt im Wesentlichen außerhalb Europas liegen, dass in normalen wirtschaftlichen Zeiten 90 Prozent des weltweiten Wachstums außerhalb Europas stattfinden, dann weiß man, dass Wachstum in Europa nur stattfinden kann, wenn die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Anbieter auch wirklich gegeben ist» [10]. В указанном примере подчинительная связь является многоуровневой, что позволяет сделать вывод о высоком уровне грамотности политика, способного легко воспроизводить в устной речи сложные синтаксические конструкции. В то же время, это служит задачам канцлера точно, последовательно и аргументировано излагать свою позицию публике.

В публичных выступлениях А. Меркель достаточно часто встречаются риторические вопросы, позволяющие сосредоточить внимание слушателей на основной идее выступления политика, а также воздействовать на восприятие аудитории посредством формирования определенных чувств по отношению к предмету выступления: «Was waren die Ursachen? Die Ursachen waren sicherlich vielfältig; Wem gehört der Zugang zu Ressourcen?». Задача вызова эмпатии со стороны аудитории, стремление быть услышанной своим народом успешно решается А. Меркель посредством последовательной связи в речи целей и результатов: «Dazu brauchen wir mehr denn je den Mut zu neuem Denken, die Kraft, bekannte Wege zu verlassen, die Bereitschaft, Neues zu wagen, und die Entschlossenheit, schneller zu handeln, in der Überzeugung, dass Ungewohntes gelingen kann – und gelingen muss, wenn es der Generation der heute jungen Menschen und ihren Nachkommen noch möglich sein soll, auf dieser Erde gut leben zu können» [14].

Подводя итоги исследованию особенностей речевого портрета А. Меркель на основании анализа наиболее часто употребляемых лингвистических средств в речи политика, в частности, перечислений, сравнений, сложноподчиненных синтаксических конструкций, следует

также отметить, что с точки зрения прагмалингвистического аспекта структуры дискурса для речи немецкого канцлера характерно использование комментирования, стратегий единения (в данном случае – немецкого народа), а также позитивного воздействия на аудиторию посредством похвалы, преднамеренного акцентирования достижений немцев и т.д., в целом характерных для выступлений любого политического деятеля. При этом в обращениях к своему народу у А. Меркель присутствует гендерная специфика: «Ich danke den Frauen und Männern, die in unserem Land politische Verantwortung übernehmen, ganz besonders denen in den Kommunen. Sie – wie alle Menschen in unserem Land – vor Hass, Anfeindungen und Gewalt, vor Rassismus und Antisemitismus zu schützen, ist Aufgabe des Staates, eine Aufgabe, der sich die Bundesregierung besonders verpflichtet fühlt» [14].

Другим примером женщины-политика, публичные выступления которой позволяют сконструировать речевой портрет на базе анализа лингвистических особенностей, в рамках настоящей статьи была избрана Х. Клинтон – американский политик и член Демократической партии. Выбор именно этого государственного деятеля США является не случайным, так как дискуссионные особенности речевого портрета женщин, являющихся активными участницами политической жизни, наилучшим образом прослеживаются при сопоставлении специфики коммуникации с общественностью А. Меркель и Х. Клинтон.

Если во внешнем облике исследуемых политических фигур прослеживается строгость, нейтральность, сдержанность, присущие образу публичной личности, то вербальная коммуникация их существенно отличается. Так, если речевой портрет А. Меркель в значительной степени определяется логичностью высказываний, использованием доказательной базы, призывами к единению, то образ Х. Клинтон, конструируемый в политических выступлениях политика, отличается большей женственностью, мягкостью и чуткостью по отношению к чаяниям рядовых граждан. Для достижения этого эффекта коммуникатор часто прибегает к намеренному смягчению фраз в выступлении, демонстрации некоторой неуверенности, эмоциональной выразительности в речи, способной оказать сильное воздействие как на женскую, так и на мужскую аудиторию.

Лингвистические особенности коммуникации Х. Клинтон находят комплексное отражение в ее выступлении, посвященном атаке американского консульства в Бенгази. Это обращение к народу именно женщины-политика, сочувственное, проникновенное и насыщенное эмоциями, призванное доказать семьям, пострадавшим при атаке, истинность и глубину сочувствия и поддержки Х. Клинтон: «Для меня это не просто политика, это личное... Я обнимала матерей и отцов, сестер и братьев, сыновей и дочерей, и жен, которые в

одиночестве будут растить детей» [7].

Таким образом, лингвистический портрет Х. Клинтон в равной степени сочетает в себе черты политика и гендерные характеристики. Она по-женски стремится разделить с пострадавшими семьями всю боль утраты, не сдерживает эмоции. Как следствие, можно заключить, что в случае Х. Клинтон обусловленные гендерной природой свойства речи служат задаче создания образа матери всего народа Соединенных Штатов, что является достаточно типичным для женщины в политике. Наряду с этим, в ряде выступлений Х. Клинтон успешно сочетаются гендерные особенности мужской и женской речи. В некоторых из ее выступлений присутствуют агрессивные и мотивирующие метафоры, в большей степени характерные для «мужских», нежели для «женских» текстов. Однако, следует принимать во внимание тот факт, что Х. Клинтон, будучи опытным политиком, способна имитировать маскулинный тип коммуникации при необходимости, в целом не свойственный стилю ее публичных выступлений. В качестве примера следует привести дебаты с участием Х. Клинтон, проходившие в штате Южная Каролина в январе 2016 г., где политик показала себя непримиримым борцом за улучшение уровня жизни американцев, права каждого гражданина Соединенных Штатов, независимо от пола, расы и возраста. Для этой цели Х. Клинтон использовала жесткую лексику, четкое построение фраз: «We do have too much division, too much mean spiritedness. There's a lot we have to do on immigration reform, on voting rights, on campaign finance reform, but we need to do it together» [15]. Участие Х. Клинтон в дебатах подтвердило готовность политика использовать аргументированную лексику против своих политических оппонентов, отстаивать собственную точку зрения. Наряду с этим на примере указанных дебатов, а также иных выступлений политика, необходимо отметить частое использование в начале высказываний Х. Клинтон вводных слов, например: «Well», «So» и проч., позволяющих выиграть, пусть и незначительное, время на конструирование дальнейшего высказывания. Несмотря на то, что по мнению некоторых исследователей частое использование подобных лексических единиц свидетельствует о нерешительности и неуверенности коммуникатора [13], следует признать, что в голосе Х. Клинтон, о чем свидетельствуют материалы прямых трансляций, а также записи выступлений политика, отсутствуют ноты сомнений, а использование вводных слов, в том числе – в рамках одного предложения («I mean... I think») позволяет ей не только убедить аудиторию в своей правоте, но и удержать ее внимание.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что речевые особенности, позволяющие составить речевой портрет женщин-политиков на примере западных государственных и политических деятелей, не всегда являются обусловленными гендером. Учитывая немногочисленность

численность женщин, принимающих активное участие в политике, им приходится использовать все возможности вербальной коммуникации для того, чтобы быть услышанными аудиторией. В этой связи женщина-политик может использовать маскулинные особенности языка, опору на доказательность и логику, статистические данные (А. Меркель), являющиеся доминантами в ее публичных выступлениях. Однако, существуют примеры успешного

сочетания гендерных особенностей языка, свойственных как мужчинам, так и женщинам в выстраивании коммуникации с гражданами (Х. Клинтон). От уровня понимания политиками ситуации, в которой необходимо использовать ту или иную коммуникацию, а в ряде случаев – сочетание женского и мужского стиля речи, зависит их успех, общественное признание и поддержка как в своей стране, так и за ее пределами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арустамян Р., Макурина М.А., Пирожкова И.С. Проявление гендерных особенностей в политическом дискурсе // Политическая лингвистика. Раздел 5. Зарубежный опыт. 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-gendernyh-osobennostey-v-politicheskom-diskurse> (дата обращения: 09.03.2021).
2. Коханская Е.А. Освобождение от стереотипа политики как поля мужского доминирования // Проблемы экономики и юридической практики. 2014. № 3. – С. 247–250.
3. Михалева О.Л. Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия. – М.: Либроком, 2009. – 252 с.
4. Мурашов Р.З. Категория рода в контрастивно-типологическом видении // Иностранные языки в условиях интернационализации образования и общества. Международная научно–практ. конф., посвященная 20–летию Российско-Таджикского (славянского) университета. Сборник докладов Душамбе. – Душамбе, 2016. – С. 172–180.
5. Саурбаев Р.Ж., Шагбанова Х.С. Речевые стратегии политического новостного дискурса на материале британской прессы: монография. – М.: Новый индекс, 2020. – 104 с.
6. Стернин И.А. Очерк английского коммуникативного поведения. – Воронеж: Истоки, 2003. – 183 с.
7. Хиллари Клинтон с плачем и криком отчиталась за теракт Бенгази перед конгрессменами: «Да какая разница?!» // Newsru.Com. 24.01.2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.newsru.com/world/24Jan2013/clinton.html> (дата обращения: 09.03.2021).
8. Чурушкина А.Н. Гендерные исследования: из истории терминологии // Гуманитарные исследования. 2007. № 3. – С. 97–100.
9. Borisoff D., Merrill L. The Power to Communicate. Gender Differences as Barriers. – Illinois: Waveland Pr., 1998. – 151 p.
10. Eröffnung des Katholisch-Sozialen Instituts in Siegburg // Domradio.de. 04.05.2017. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.domradio.de/themen/erzbistum-koeln/2017-05-04/mit-kanzlerin-und-kardinal-eroeffnung-des-katholisch-sozialen-instituts-siegburg> (дата обращения: 09.03.2021).
11. Galliano G. Gender Crossing Boundaries. – Kennesaw State Univ., 2003. – 418 p.
12. Key M.R. Male/Female Language. – Metuchen, N.J. 1975. – 196 p.
13. Lakoff R. T., Bucholtz M. Language and Woman's Place. – New York: Oxford Univ. Pr., 2004. – 83 p.
14. Merkels Neujahrsansprache: «Die 20er Jahre können gute Jahre werden». 31 Dez. 2019. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://de.rt.com/inland/96308-merkels-neujahrsansprache-20er-jahre-konnen/> (дата обращения: 09.03.2021).
15. Read the Full Text of the Fourth Democratic Debate in Charleston // Time. 17.01.2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://time.com/4183952/democratic-debate-full-text-hillary-clinton-bernie-sanders/> (дата обращения: 09.03.2021).
16. Rede von Angela Merkel zur Eröffnung der Hannover Messe // Voltaire Netzwerk. 24.04.2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.voltairenet.org/article191538.html> (дата обращения: 09.03.2021).
17. Tannen D. You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation // SIGNS. T. 17. 1992. – P. 666–671.

© Ду Шаньшань (du.shanshan@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПИСАТЕЛЬНОГО СПОСОБА ПЕРЕВОДА ПРИ ПЕРЕДАЧЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПРОЗЫ Б.Л. ПАСТЕРНАКА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Кожанова Лариса Владимировна

К. филол. н., доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский
государственный университет инженерных технологий»
l.kozhanova@bk.ru

THE USE OF DESCRIPTIVE TRANSLATION METHOD IN TRANSLATING B.L. PASTERNAK'S PROSE PHRASEOLOGICAL UNITS INTO ENGLISH

L. Kozhanova

Summary: The article deals with the descriptive method of translation in translating the phraseological units of B.L. Pasternak's prose from Russian into English. Both the positive and negative aspects of using this method in the translation of phraseological units are analyzed. It is noted that when using a descriptive method of translation, the translator manages to convey not only the meaning of a phraseological unit, but also its expressiveness and stylistic coloring. The material considered showed that the translation of a significant number of Russian phraseological units by English lexical means is caused, first of all, by the absence in the translation language of phraseological adequacies - equivalents and analogues.

Keywords: phraseological units, descriptive method of translation, prose works, texts of translation, expressiveness, stylistic coloring.

Аннотация: В статье проводится рассмотрение описательного способа перевода при передаче фразеологических единиц прозы Б.Л. Пастернака с русского языка на английский. Анализируются как положительные, так и отрицательные стороны применения данного способа при переводе фразеологических единиц. Отмечается, что при применении описательного способа перевода переводчику удается передать не только значение фразеологической единицы, но также ее экспрессивность и стилистическую окраску. Рассмотренный материал показал, что передача значительного количества русских фразеологических единиц английскими лексическими средствами вызвана, прежде всего, отсутствием в языке перевода фразеологических соответствий – эквивалентов и аналогов.

Ключевые слова: фразеологические единицы, описательный способ перевода, прозаические произведения, тексты перевода, экспрессивность, стилистическая окраска.

В вопросе об использовании описательного перевода расхождения мнений у исследователей нет, как нет расхождений и в самих определениях термина. Описательный перевод характеризуется как перевод фразеологической единицы (ФЕ) свободным сочетанием слов или другой лексемой подавляющим большинством ученых (Л.С. Бархударов; С. Влахов, С. Флорин; В.В. Кузнецов; А.В. Кунин; Я.И. Рецкер; Н.А. Читалина и др.). А.Я. Рожанский называет этот прием перевода «прозаическим», а Ю.П. Гольцекер «распространительно-описательной заменой» или «толковательным» переводом [3]. Мнение Ю.П. Гольцекера поддерживают С. Влахов и С. Флорин, Л.С. Бархударов и Я.И. Рецкер:

«В сущности, это не переводы, а более или менее пространное истолкование значения..., т.е. его объяснение» [1; 80].

Описательный перевод «сводится к переводу не самого фразеологизма», а его толкования, как это часто бывает вообще с единицами, не имеющими эквивалентов в ПЯ» (языке перевода), – указывают С. Влахов и С. Флорин [2; 196].

В отличие от буквального, описательный перевод, как правило, передает значение ФЕ, но при этом неиз-

бежны ощутимые потери: образа, оттенков значения ФЕ и его актуализации, коннотации.

На «неминуемые жертвы» при описательном переводе указывает А.В. Федоров и другие исследователи [7]. А.В. Кунин считает этот прием наименее эффективным из всех видов перевода, «так как он хотя и дает возможность передать семантику оборота, но лишает его красочности...» [4; 98]. Таким образом, эмоционально-художественное воздействие образных выражений в процессе описательного перевода заменяется «предметно-логической информацией» [1; 37].

Целью нашего исследования является рассмотрение описательного способа перевода при передаче ФЕ прозы Б.Л. Пастернака с русского языка на английский. В своем исследовании мы определяем *описательный перевод* как объяснение ФЕ языка подлинника с помощью свободного сочетания слов или одного слова при полной потере образа фразеологизма.

При этом автор данной статьи придерживается понимания фразеологии в широком смысле вслед за Н.М. Шанским, В.Л. Архангельским, М.М. Копыленко, З.Д. Поповой и некоторыми другими учеными-языкове-

дами. Пословицы, поговорки и крылатые слова признаются фразеологическими единицами.

В 818 контекстах мы находим использование описательного перевода ФЕ прозы Б.Л. Пастернака на английский язык. Эти многочисленные примеры показывают, что переводчики предпочли точное воссоздание смысла ФЕ подлинника передаче их образов и стилистической окраски.

Было отмечено, что чаще всего значение пастернаковского выражения передается с помощью слова или словосочетания, например:

«У Лары *подкашивались* ноги. Ее держали за руки, чтобы она не упала, и с трудом дотащили до ближайшего кресла, в которое она и рухнула» [6; 98].

«Lara was *fainting*, they were holding her up and almost carrying her to the nearest armchair where she finally collapsed» [9; 85].

или

«Потомственные железнодорожники Тиверзины были *легки на подъем* и разъезжали по всей России по даровым служебным удостоверениям» [6; 47].

«... the Tiverzins, hereditary railway workers, were *natural travellers* and journeyed all over Russia on free service warrants» [9; 40].

Нередко при переводе одного и того же фразеологизма переводчики используют различные лексические средства.

Сравним:

1. «Осенью движение армии приостановилось. Войска *окапывались*. Но об Антипове по-прежнему не было *ни слуху ни духу*» [6; 122].
«But in the autumn the advance slowed down, the troops were digging themselves in, yet there was still *no word from him*» [9; 106].
2. «Но за истекшие месяцы того и след простыл, и о его выздоровевшей жене тоже не было *ни слуху ни духу*» [6; 214].
«... but in the intervening months the young man disappeared and *nothing was known* about his wife either» [9; 187].

Однако не всегда переводчикам удается с помощью описательного перевода точно воспроизвести семантику русской ФЕ. Нередко значения русских образных выражений искажаются, так значение разговорной ФЕ *как по маслу* – без затруднений, легко и свободно (идти, развиваться и т.п.) в следующем примере: «Некоторое время все шло *как по маслу*. Шкап постепенно вырос на глазах у Анны Ивановны» [6; 76] передается в переводе стилистически нейтральной лексемой *well* – *хорошо*: «At first everything went well. The cupboard grew in front of Anna's eyes...» [9; 66].

Переводчики употребили лексему вместо ФЕ, несмотря на то что в английском языке имеется фразеологический аналог *it is plain (plane, smooth, easy) sailing* – букв.: легкое, ровное плавание.

Или же, при переводе русской ФЕ нейтральным английским словосочетанием *in public* утрачивается такое свойство ФЕ как экспрессивность, например:

«... она *выругалась* и погрозила кулаком удалявшейся кавалерии, возмущенная тем, как это ее старуху, осмелились *при всем честном народе* вытянуть плеткой» [6; 51].

«... she swore and shook her fist at the retreating horsemen, indignant that they had dared to strike an old woman like herself, and *in public* at that» [9; 43].

Не передана экспрессивная окраска и у ФЕ *не в своей тарелке* в английском переводе в следующем примере:

«Шурочка, бессознательно привыкший к тому, что все его ребяческие изречения на детском языке принимаются взрослыми восторженно, и потому, подлаживаясь под их вкус, с увлечением и охотно несший околесину, был *не в своей тарелке*» [6; 283].

«Sasha, who unconsciously expected to hear his childish utterances greeted with raptures and therefore prattled obligingly, was *upset* because for once he had no success, no one took any notice of him» [9; 248].

Хотя в английском языке имеются аналоги *feel like a fish out of water*; *be in the wrong box*, обладающие экспрессивной окраской и имеющие то же значение, что и русская ФЕ.

Часто применение описательного перевода русских ФЕ на английский язык приводит к утрате ими оттенков значения, метафоричности и экспрессивности, отчего снижается художественная ценность текста перевода, а в конечном итоге, и пастернаковского текста – в том виде, в котором он предстает перед английскими читателями.

Перевод нередко уступает оригиналу по выразительности, экспрессивности. Так, громековский родственник *седьмая вода на киселе* [6; 189] Гогочка просто превращен в их дальнего родственника *this to a distant relation of the Gromekos* [9; 165]; *как в воду опущенный* [6; 182] Юрий Андреевич – просто в подавленного *depressed* [9; 160] человека; а не *напетый с чужого голоса* [6; 259] фанатизм Стрельникова – в *its fanaticism, neither borrowed or accidental* [9; 225] – букв.: фанатизм незаимствованный или случайный.

Английский читатель не воспринимает такие переводы выражений языка-источника как фразеологические.

Однако при анализе перевода фразеологизмов описательными средствами нельзя говорить исключительно

но о недочетах и потерях. К несомненным удачам переводчика можно отнести такие случаи, когда переводчику удается передать не только значение ФЕ, но и такие важные показатели контекста как экспрессивность и стилистическую окраску.

Так, межстилевая ФЕ *между тем* сохраняет свою нейтральность и при переводе на английский язык словом *meanwhile*, например:

«А *меж тем* то, что раньше понудило ее уйти в купе к старшим, однообразно продолжалось...» [5; 69].

«But *meanwhile* that which had compelled her to enter the compartment with the older people monotonously continued...» [8; 177].

К несомненным удачам переводчиков стоит отнести и описательный перевод таких междометных фразеологических единиц как: *Вот так фунт! Батюшки светы!* Например:

1. «*Вот так фунт!* – подумал Живаго. – Чудак, по видимому, привык разговаривать только при полном освещении» [6; 169].

«*What an extraordinary character!*» thought Yury. «An eccentric evidently. Doesn't talk in the dark!» [9; 147].

2. «*Ой батюшки светы*, дорогие товарищи, что с нами сделалось, войдите в наше положение!» [6; 514].
«O, *Lord almighty*, dear comrades, the state we were in – put ourselves in our place!» [9; 460].

Рассмотренный материал показал, что передача значительного количества русских ФЕ английскими лексическими средствами вызвана, прежде всего, отсутствием в языке перевода фразеологических соответствий – эквивалентов и аналогов. Особенно это касается перевода национально окрашенных ФЕ, а также фразеологизмов, имеющих дополнительное содержание (коннотацию) – различные экспрессивно-эмоционально-оценочные стилистические оттенки.

Несмотря на ощутимые потери в образности, выразительности, красочности, использование описательного перевода часто позволяет достаточно точно передать значение и эмоционально-экспрессивную характеристику ФЕ подлинника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С., Рецкер Я.И. Курс лекций по теории перевода [Текст] // М.: Изд-во I-го Московского пед. ин-та иностр. языков, 1968. – 160 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе [Текст] / под ред. Вл. Россельса. – М.: Межд. отн., 1980. – 342 с.
3. Гольцекер Ю.П. Вопросы фразеологии и теория перевода (на материалах русско-польских и польско-русских переводов художественной прозы) [Текст]: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Минск, 1975. – 36 с.
4. Кунин А.В. Перевод устойчивых образных словосочетаний и пословиц с русского языка на английский [Текст] // Иностр. языки в школе, 1960, № 5. – С.90-98.
5. Пастернак Б.Л. Детство Люверс [Текст] // Воздушные пути. Проза разных лет. – М.: Совет. писатель, 1982. – С.56-108.
6. Пастернак Б.Л. Доктор Живаго [Текст] // Избранное в двух томах. Т.2. – СПб.: Кристалл, 1998. – 560 с.
7. Федоров А.В. Основы общей теории перевода [Текст] – М.: Высш. школа, 1983. – 304 с.
8. Pasternak B. The Childhood of Luvers [Text] // The collected Prose works. Arrang. with an introduction by Stefan Schimanski. – London: Lindsay Drummond LTD., 1945. – P.165-214.
9. Pasternak B. Doctor Zhivago. [Text] / Transl. by M. Hayward and M. Harari, Collins and Harvill Press, London, 1958. – 510 p.

© Кожанова Лариса Владимировна (l.kozhanova@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЦВЕТ В ВЫСОКО ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭМОТИВНОМ ТЕКСТЕ

COLOR IN HIGHLY EMOTIONAL-EMOTIVE TEXT (ON THE EXAMPLE OF THE ART WORKS OF J. LONDON AND F. MARRIETA)

Iu. Kostiulina

Summary: The use of color-meaning emotive vocabulary is studied in the English works of art. The general classification of emotive vocabulary is given, its main components and their functions are considered. The research is conducted on the example of the works of J. London and F. Murryat. As the result of undertaken study the use of the emotive lexicon is characterised as not only revealing the inner world of the hero, but also presenting the author's conception as a whole.

Keywords: emotionally-emotive text, emotive vocabulary, components of the emotive text, human perception, color designation.

Эмотивная лексика занимает важное место в текстах художественных английских произведениях, все больше и больше используется в текстах различных функциональных стилей, проникает в общественно-политический стиль и в бытовое общение. Эта лексика может иметь как положительную, так и отрицательную окраску. Данные факты убеждают в необходимости более тщательного изучения употребления эмотивной лексики в тексте английской художественной литературы и рассмотрения влияния цветообозначений для передачи эмоций.

Основными способами выражения эмотивной лексики могут быть представлены с помощью [11, с. 779-808]:

1. Эмоционально окрашенных слов различных частей речи (*синева, чернота, синь, нежный* и т.д.);
2. Эмоциональных слов интенсивной окраски
3. Бранных слов (*подлец* и т.д.);

Эмотивная лексика представляет собой важнейший элемент строения внутреннего мира человека. Так, по мнению Л.К. Парсиевой, эмотивная лексика обозначает различные эмоциональные переживания человека и их возможные проявления. При этом, отмечает исследователь, эмотивная лексика имеет значительный потенциал эмоциональности [9, с. 79-90]. Так, слово «море» не выражает и не описывает никаких эмоций, однако если оно употребляется в том или ином контексте художественного произведения, то это слово может проявиться в форме определенного «знака эмоционального отношения», где присутствуют конкретные эмоции – «с оценочной зоной радости, ликования, восторга или раздражения» [13, с. 118-125]. Например:

Костюлина Юлия Сергеевна

*учитель МОУ СОШ 12 с УИОП; Государственный гуманитарно-технологический университет
julic.89@mail.ru*

Аннотация: В настоящей статье исследуются вопросы использования цветообозначающей эмотивной лексики в англоязычных художественных произведениях. Приводится общая классификация эмотивной лексики, рассматриваются ее функции и основные компоненты. На примере произведений Дж. Лондона и Ф. Марриета изучаются особенности ее реализации. На основе проведенного исследования автором утверждается, что эмотивная лексика позволяет раскрыть не только внутренний мир героя, но и в целом авторский замысел.

Ключевые слова: эмоционально-эмотивный текст, эмотивная лексика, компоненты эмотивного текста, восприятие человека, цветообозначение.

*«...О, это море! О, эти пляжи!
Передо мной зной, зной, зной да вода.
На самолете иль в экипаже,
Но ведь нельзя же не вернуться сюда!»
Ю. Ким «Черное море».*

Современная лингвистика рассматривает эмотивную лексику как совокупность всех лексических средств, выражающих те или иные эмоции. При этом отдельная роль отводится лексике, выражающей и обозначающей цвета и их оттенки, поскольку цвет определенным образом способен воздействовать на человека. К примеру, *красный, желтый, оранжевый* цвета визуально приближают предметы и увеличивают их объем. *Голубой, синий, фиолетовый, черный* – визуально отдаляют объекты и уменьшают их [15, с. 15]. В связи с этим эмоционально-эмотивный текст, в котором задействована лексика, выражающая или обозначающая цвета в том или ином виде, способен вызывать у человека определенные чувства и эмоции.

Восприятие эмотивной лексики, которая выражает или обозначает цвет, зависит и от психоэмоционального состояния читателя. Именно это объясняет то, что, например, человек, исходя из своего психоэмоционального состояния (в т.ч. и предрасположенности к одним цветам, безразличия – к другим), в определенных ситуациях сопереживает героям художественных произведений, а в некоторых – нет. Цвет в этом смысле играет не столько образосоздающую, сколько смыслоформирующую роль [10, с. 2-18].

На сегодняшний день существует множество клас-

меров, взятых из художественной литературы (в частности, из произведений: «Морской волк» Дж. Лондона [Лондон, 2015], «Корабль-призрак» и «Крушение «Великого океана» Ф. Марриета [Марриет, 2011; 2008]), которые наглядно показывают, как писатель использует цветообозначение при описании эмоций.

В романе «Морской волк» Дж. Лондона (действие которого происходит в Тихом океане в 1893 году), так изображается шторм:

"...I beheld a huge sea rise far above my head. I turned aside, caught my breath, and looked again. The wave overtopped the *Ghost*, and I gazed sheer up and into it. A shaft of sunlight smote the over-curl, and I caught a glimpse of translucent, rushing green, backed by a milky smother of foam. <...>

the stern of the schooner lifted high in the air and his body outlined against a white surge of sea sweeping past. All this, and more, a whole world of chaos and wreck,—in possibly fifteen seconds I had seen and heard and grasped. <...>

when the last of the day lost itself in a dim and furious twilight, I sighted a third boat. It was bottom up, and there was no sign of its crew..." (Chapter XVII).

Эмотивная лексика в представленном отрывке по большей части относится к лексике, обозначающей эмоциональную характеристику (*мелочно-белом пеннистом гребне, зеленовато-прозрачную глуть, сгустились тусклые зловещие сумерки, белых от пены валов*). Они раскрывают индивидуальное восприятие персонажем морского шторма, при этом позволяют изобразить его субъективную оценку, ориентированную на отражение его психических свойств и состояний.

Другой пример – изображение морской битвы (стычки):

"...The sudden transition was startling. The moment before we had been leaping through the sunshine, the clear sky above us, the sea breaking and rolling wide to the horizon, and a ship, vomiting smoke and fire and iron missiles, rushing madly upon us. And at once, as in an instant's leap, the sun was blotted out, there was no sky, even our masts were lost to view, and our horizon was such as tear-blinded eyes may see. The grey mist drove by us like a rain. Every woollen filament of our garments, every hair of our heads and faces, was jewelled with a crystal globule. <...>

We had scarcely filled away, it seemed, when the fog thinned abruptly and we were again in the sunshine, the wide-stretching sea breaking before us to the sky-line. But the ocean was bare. No wrathful *Macedonia* broke its surface nor blackened the sky with her smoke..." (Chapter XXV).

Здесь также в большинстве своем используется цветообозначающая эмотивная лексика с эмоциональной характеристикой (в *ярких солнечных лучах, ясное небо, серая пелена, черным дымом*). Данный отрывок содержит явное противопоставление – отсутствие опасности

противопоставляется самой опасности, которая настигает шхуны «Призрак». Соответственно, отсутствие опасности изображается в отрывке в светлых тонах (*яркие солнечные лучи, ясное небо*), приближение опасности и сама опасность – в темных (*серая пелена, черный дым*). Автор, используя эмотивную лексику, выражающую или обозначающую цвета в том или ином виде, тем самым, не только показывает эмоциональные реакции героев и их отношения, но и стремится вызвать у читателя определенные чувства и эмоции.

В романе «Корабль-призрак» Ф. Марриета шторм изображается так:

"...The sea had now risen, and roared as it curled in foam, the rain fell in torrents, the night was dark as Erebus<...> It was an interminably long and terrible night—they thought the day would never come. At last the darkness gradually changed to a settled sullen grey gloom—which was day. <...>

Philip, who held on by the stump of the mainmast, watched them with an anxious eye, now perceiving them borne aloft on the foaming surf, now disappearing in the trough..." (Chapter X).

В романе «Крушение «Великого океана» Ф. Марриета шторм изображается в следующем ключе:

"the storm was too dreadful. About three o'clock in the morning the wind suddenly subsided; it was but for a minute or two, and then it again burst on the vessel from another quarter of the compass, as Ready had foretold, splitting the foresail into fragments, which lashed and flogged the wind till they were torn away by it, and carried far to leeward. The heavens above were of a pitchy darkness, and the only light was from the creaming foam of the sea on every side. <...>

Ready had not time to finish what he would have said, before a blaze of light, so dazzling that it left them all in utter darkness for some seconds afterwards, burst upon their vision, accompanied with a peal of thunder, at which the whole vessel trembled fore and aft. <...> the men at the wheel, blinded by the lightning, as well as appalled, could not steer..." (Chapter IV).

В данных отрывках цветообозначающая эмотивная лексика (да и в целом в этих произведениях) представлена в меньшей степени, нежели в предыдущем. Автор для эмоциональной характеристики (раскрытия индивидуального восприятия главным героем морского шторма и изображения его оценки) используют следующие лексические единицы: *черного мрака, серой мгле* и т.д. Как и в предыдущих примерах, такая лексика выполняет целый ряд важнейших функций: интерпретационную, эмоционально-оценочную и эмоционально-регулятивную. Ключевой ролью цветообозначающей эмотивной лексики являются образосоздающая и смыслоформирующая.

Анализ употребления эмотивной лексики такими авторами, как Дж. Лондон и Ф. Марриет, позволяет выявить особую значимость данных языковых единиц для понимания замысла автора, а также установить в качестве главных функций, которые реализуются благодаря данным языковым единицам, интерпретационную и эмоционально-оценочную.

Таким образом, благодаря цветообозначающей эмотивной лексике раскрывается не только внутрен-

ний мир персонажей художественного произведения, но и конкретный авторский замысел. Эффективным способом передачи чувств и эмоций в тексте является использование эмотивной лексики, обозначающей эмоциональную характеристику (в форме прилагательных и, редко, существительных). Эмотивная лексика в этом смысле позволяет проникнуть во внутренний мир героя, сопереживать ему или, напротив, осудить его (за счет изображения его эмоциональной жизни), а также в целом понять авторский замысел произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. – М.: Флинта, 2006. – 495с.
2. Васильев Л.М. Семантические классы глаголов чувства, мысли, речи. – М.: Высшая школа, 1981. – 184с.
3. Галкина-Федолук Е.М. Современный русский язык. – М.: «ЛЕНАНД», 2016. – 408с.
4. Дмитриева Е.Г., Акимова Э.Н. Функции эмотивной лексики в повести о Петре и Февронии // Развитие и функционирование русского языка. – Вестник ВГУ. – №2(14). – 2011. С.45-49.
5. Королева Т. Восприятие цвета человеком. Влияние цвета на человека // Электронный ресурс, 2015. – Режим доступа (дата обращения – 02.04.2017): <http://fb.ru/article/177637/vospriyatie-tsveta-chelovekom-vliyanie-tsveta-na-cheloveka>.
6. Лондон Дж. Морские приключения. – М.: Азбука, 2015. – 352с.
7. Марриет Ф. Корабль-призрак. – М.: Просвещение, 2011. – 448с.
8. Марриет Ф. Крушение «Великого океана». – М.: Вече, 2008. – 320с.
9. Парсиева Л.К. Теория междометия в общей парадигме современного языкознания. – Владикавказ: РИО СОИГСИ, 2006. – 235с.
10. Псурцев Д.В. Смыслоформирующий аспект образно-ассоциативных компонентов художественного текста // Автореф. диссер. по филол. – М., 2001. – 21с.
11. Тихонов А.Н., Хашимов Р.И., Журавлева Г.С. и др. Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий (в 2-х т.). – Т.2. – М.: «Флинта», 2014. – 816с.
12. Тун В. Эмотивная лексика в художественном тексте: функционально-семантический аспект (на материале повести Маши Трауб «О чем говорят младенцы»). – СПб., 2016. – 90с.
13. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка (изд. 4-е). – М.: «ЛИБРОКОМ», 2012. – 208с.
14. Шаховский В.И. Эмотивная семантика слова как коммуникативная сущность. – Волгоград: Волгг. педаг. ин-т, 1990. – 167с.
15. Шуванов В.И. Эффективные комбинации цвета // Электронный ресурс, 2005. – Режим доступа (дата обращения – 01.04.2017): <http://reklama-rudn.narod.ru/colors.htm>.

© Костюлина Юлия Сергеевна (julic.89@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ КАК УСЛОВНАЯ МЕНТАЛЬНАЯ ЕДИНИЦА

LINGUISTIC AND CULTURAL CONCEPT AS A CONDITIONAL MENTAL UNIT

O. Litvyak
E. Smirnova

Summary: The article presents a research model for constructing a linguocultural concept. The main elements of the concept are considered. In addition, it is revealed that the concept is of value for the concept of the features of the worldview of a language group, the approaches and classifications of the concept as a tool for the formation and interpretation of the language mentality are described. A concept is a conditional mental unit where you can consider the idea of a part of the world or the world as a whole, or a complex fragment that has different features, which are implemented in different language ways and means. Considering the structure of the concept, it can be argued that the national language is not only a means of communication, but also a kind of substitute for culture. Considering the concepts of any nation, you can find the relationship between language and culture. Each concept can be deciphered in different ways, based on context and cultural experience. According to the philosophical definition, where this term originated, a «concept» is a kind of explanation, a mental image, a thought, a concept a conceptual feature can be objectified in different forms of combinations of linguistic units that are representatives of the concept. Cultural concepts are the value components of culture, which are expressed by abstract names.

Keywords: linguoculturology, national picture of the world, cognitive linguistics, mentality, concept, language mentality, methodology, conceptual analysis.

В современной когнитивной лингвистике основным понятием является «концепт», которое активно используется как лингвистами, так и психологами. В отечественную лингвистику термин «концепт» ввел С.А. Аскольдов-Алексеев, который определил основную функцию концепта. Концепт выполняет замещающую функцию, благодаря которой в процессе мысли можно заменить некоторое количество предметов другими предметами одного и того же рода. Концепт может являться заместителем некоторых предметов или действий [2].

В каждой науке имеются такие понятия, которые, с одной стороны, не содержат точного и однозначного определения, а с другой – в некоторой степени понятны всем специалистам в данной области исследования. Такие термины существуют и в сфере когнитивной линг-

Литвяк Олеся Валерьевна

К.филол.н., доцент, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь
ole.litviak@yandex.ru

Смирнова Елизавета Ярославовна

Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь
liza-meshh@yandex.ru

Аннотация: В статье представлена исследовательская модель построения лингвокультурного концепта. Рассматриваются главные элементы концепта. Кроме этого, выявляется, что концепт представляет ценность для понятия особенностей мировидения языкового коллектива, описываются подходы и классификации концепта как инструмента формирования и интерпретации языкового менталитета. Концепт – это условная ментальная единица, где можно рассмотреть представление о части мира или о мире в целом, или сложном фрагменте, имеющими разные признаки, которые реализуются разными языковыми способами и средствами. Рассматривая структуру концепта, можно утверждать, что национальный язык является не только средством общения, но и является своего рода заместителем культуры. Рассматривая концепты любого народа, можно найти взаимосвязь языка и культуры. Каждый концепт может быть расшифрован различными способами, исходя из контекста и культурного опыта. Согласно философскому определению, где этот термин и зародился, «концепт» – это своего рода объяснение, умственный образ, мысль, понятие концептуальный признак может объективироваться в разных формах сочетаний языковых единиц, являющихся репрезентантами концепта. Культурные понятия – это ценностные составляющие культуры, которые выражаются абстрактными названиями.

Ключевые слова: лингвокультурология, национальная картина мира, когнитивная лингвистика, ментальность, концепт, языковой менталитет, методология, концептуальный анализ.

вистики. К таким понятиям относится «концепт», который является определяющим понятием и инструментом оперирования в когнитивной лингвистике. Как пишет Скребцова: «Исследования отраженной в русском языке наивной картины мира способствовали формированию особого направления, связанного с анализом так называемых «концептов» [16].

Согласно философскому определению, где этот термин и зародился, «концепт» – это своего рода объяснение, умственный образ, мысль, понятие [13].

Прежде всего, поиск того или иного определения следует искать в словаре. В словаре когнитивных терминов Е.С. Кубряковой концепт определяется как «единица ментальных и психических ресурсов» [8]. Следует отметить, что концепт, по данному источнику, определяется

«не как единое целое, а с разных позиций: как единица сознания, языка, и, наконец, «единица языка мозга». Причем, самому понятию «единица мозга» не дается четкого определения. Данный термин был предложен Ю.Н. Карауловым, который определяет «язык мозга» как «ничейную зону» между языком и мышлением.

Каждый язык отражает действительность определенным способом, следовательно, языки отличаются своими языковыми картинками мира. Т.Г. Скребцова утверждает, что в когнитивной лингвистике можно увидеть, как достоинства, так и недостатки, в связи с неоднородностью ее направления, отсутствием четкой платформы и исследовательской программы, а также можно увидеть достоинства, и лингвист любого направления может найти то, что подходит ему. Прежде всего, это междисциплинарные аспекты исследований. Что касается лингвиста, то он может заинтересоваться развитием языка [16].

Изучением концептов занималось большое количество отечественных и зарубежных исследователей. Вопросами, которые сопоставляются со структурами концептов, занимаются такие отечественные и зарубежные ученые, как С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, И.А. Стернин, Ю.С. Степанов и многие другие. Следует проанализировать представление о концепте, отраженное в работах различных исследователей. Д.С. Лихачев использовал термин «концепт» для обозначения «обобщенной мыслительной единицы, интерпретирующей явления действительности в зависимости от образования, личного, профессионального и социального опыта носителя языка».

Исследованием концепта плодотворно занимались и занимаются Р.Д. Арутюнова, А. Вежбицкая, Е.С. Кубрякова, В.А. Маслова и др.

По мнению Н.Д. Красавского, концепт является когнитивной структурой, находящейся в лингвокультурном контексте и связанным с дискурсом [7].

В.А. Маслова считает, что отсутствие единого определения понятия «концепт» связано с тем, что у концепта сложная многомерная структура, включающая помимо понятийной основы социо-психо-культурную часть, которая не столько мыслится носителем языка, сколько переживается им, она включает ассоциации, эмоции, оценки, национальные образы и коннотации, присущие данной культуре». По ее мнению, концепты являются своего рода посредниками между словами и действительностью, и значение слова не может быть сведено к образующим его концептам. Концепт определяется как «семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой и характеризующее носителей определенной этнокультуры, которое окружено эмоциональным, экспрессивным, оценочным ореолом».

Среди признаков концепта, которые выделяет В.А. Маслова можно отметить следующие: концепт представляет собой минимальную единицу человеческого опыта, которая вербализуется при помощи слова; концепт представляется основной единицей обработки, хранения и передачи информации; концепт имеет конкретные функции; концепт предстает как основная ячейка культуры. Вся познавательная деятельность человека, по мнению В.А. Масловой, умение, помогающее ориентироваться в мире. В этой деятельности есть необходимость отождествлять и различать объекты [12].

В.А. Пищальникова утверждает, что концепт - это категория, которая объединяет все характеристики объекта: визуальные, тактильные, слуховые, вербальные и другие [14]. По мнению Ю.С. Степанова, концепт и понятие относятся к разным наукам. Понятие больше относится к философии, концепт же больше относится к лингвистике, психологии, логике, культуре и культурологии. Он утверждает, что можно говорить о культурологическом направлении в когнитивной лингвистике, поскольку концепт исследуется как элемент культуры на основе различных культур [19].

Культурные понятия – это ценностные составляющие культуры, которые выражаются абстрактными названиями. По мнению И.А. Степанова, концептуальные признаки – единица структурированного знания, представляющая собой совокупность элементов, которые классифицируются по различным критериям: по своей значимости, степени абстрактности, форме, функции и т.д. В связи с активной динамической ролью концепта в процессе мышления, эти признаки могут существовать в строго структурированной организации [19].

У каждого лингвиста своя интерпретация термина «концепт». З.Д. Попова, И.А. Стернин, считают, что концепт – это ненаблюдаемая категория, это только мыслительная категория. Образная сторона концепта заключается в воспринимаемых органами чувств характеристики предметов, явлений, отраженных в памяти. Они определяют концепт как «базовую единицу мыслительного кода человека, обладающую упорядоченной внутренней структурой, представляющую собой результат познавательной деятельности личности и общества и несущую комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете и явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [15].

С этим определением нельзя не согласиться, так как концепт – есть отражение культуры в таком виде, в котором ее преподносит носитель этой самой культуры. З.Д. Попова и И.А. Стернин считают, что «концепт кодируется в сознании индивидуальным чувственным образом,

вступающим как чувственный компонент содержания концепта, и является базовой единицей универсального предметного кода человека». Проанализировав множество определений концепта, говорят о том, что концепт может формироваться в сознании человека из восприятия мира органами чувств, его предметной деятельности, мыслительных операций и так далее [15].

Структура концепта содержит признаки, функционально значимые для определенной культуры. Концепт – это представление о фрагменте мира» [13].

Н.Д. Арутюнова пишет о концепте как о философском понятии, которое является результатом взаимодействия нескольких факторов: фольклора, национальной традиции, религии, идеологии и так далее. Концепты образуют «своего рода культурный слой, посредничающий между человеком и миром». Согласно ей, концепты могут образовывать культурный слой, который может выступать в качестве посредника между человеком и миром. Концепт, в данном случае, может трактоваться как результат взаимодействия нескольких факторов: национальная традиция, фольклор, религия, идеология и так далее [1].

По определению С.Г. Воркачева концепт – «операционная единица мысли», «единица коллективного знания (отправляющая к высшим духовным сущностям), которая имеет языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой» [5]. Если ментальное образование не имеет этнокультурной специфики, оно, по мнению ученого, к концептам не относится [3].

С точки зрения Н.А. Красавского, концепт рассматривается как когнитивная структура, погруженная в лингвокультурный контекст. Концепт напрямую связан с дискурсом. [7] Согласно мнению некоторых исследователей, концепт имеет словесное выражение, в противном случае нельзя говорить о наличии в культуре концепта.

Лингвокультурный концепт обладает рядом важнейших характеристик.

Г.Г. Слышкин выделяет следующие: комплексность бытования, ментальная природа, ценностность, условность и размытость, изменчивость, ограниченность сознанием носителя, трехкомпонентность, полиапеллируемость, многомерность, методологическая открытость и поликлассифицируемость, когнитивно-обобщающая направленность [17]. Рассмотрим далее каждую характеристику по отдельности.

Лингвокультурный концепт – это условная ментальная единица, направленная на комплексное изучение языка, сознания и культуры [19]. Концепт формируется и реализуется на стыке языка, культуры и сознания.

Ментальная природа. В сознании осуществляется взаимодействие языка и культуры, процесс восприятия, категоризации и коммуникативной репрезентации. Концепт участвует в каждом из этих процессов, а значит, находится в сознании и имеет ментальную природу.

Ценностность. Ценность является центром лингвокультурного концепта, так как он служит средством исследования культуры, а в основе культуры лежит ценностный принцип.

Условность и размытость. Ментальная деятельность человека не имеет четкой, логической структуры, а членится только в целях ее исследования. Таким образом, концепт, как и ментальность, не имеет четких границ и находится в состоянии некоей размытости.

Изменчивость. Концепт как часть культуры, имеет некий социальный характер, что означает, что концепт динамичен и подвергается постоянному влиянию явлений действительности. В ходе жизни языкового коллектива актуальность концептов может меняться. Концепт даже может менять оценочный знак с отрицательного на положительный или с положительного на отрицательный. Меняются также образная и понятийная (фактуальная) составляющие лингвокультурной категории.

Ограниченное сознание носителя. Понятие может существовать в индивидуальном и коллективном сознании, понятия индивидуума более богаты и разнообразны, поскольку они первичны. Это индивидуальные концепции, которые формируют коллективные, суммируя повторяющиеся явления и устраняя индивидуальный опыт.

Три компонента. В дополнение к вышеуказанному элементу стоимости в структуре концепции можно выделить фактические и переносные элементы. Фактический элемент концепции хранится в уме в словесной форме и поэтому может быть воспроизведен в речи; образный элемент выражен невербально и может быть описан только [17].

Полиапеллируемость. «Вход в категорию» может быть не только одной конкретной единицей. Обращение к понятию представляется возможным с помощью единиц разных языковых уровней: морфем, словоформ, токенов, фразеологизмов, свободных фраз и предложений.

Многомерность. Традиционные единицы когнитивной науки (рамки, сценарии, сценарии и т. д.), имеющие структуру, более четкую, чем концепция, могут быть более удобными для моделирования лингвокультурной категории. Например, рамки и концептуальные метафоры часто используются для моделирования категорий и концептов [18].

Методологическая открытость и поликлассифицируемость. В рамках лингвистических и культурных исследований поощряется использование лингвистических и нелингвистических методов, поскольку эта научная отрасль является междисциплинарной. Лингвистические и культурные концепции могут быть классифицированы по различным признакам, например, по предмету, по среде, по типу дискурса, по типу трансляции.

Наиболее важной является характеристика трехкомпонентности, которая подробно описана В.И. Карасиком. Данная структурная модель концепта включает в себя фактуальный (понятийный), образный и ценностный элементы. Образный элемент отражает чувственное восприятие предмета, явления, события; он включает в себя внутренние формы языковых знаков. Понятийная сторона категории – это языковая репрезентация категории; она представляет собой повседневное знание или общую эрудицию. Ценностная составляющая сторона определяет важность той или иной лингвокультурной категории как для индивидуума, так и для коллектива [6]. Ценностный элемент является определяющим, так как именно он позволяет выделить концепт, в то время как понятийный и образный элементы являются способами осмысления действительности [6].

Основным методом для описания вышеперечисленных составляющих концепта является метод «концептуального анализа». Данная форма научного исследования находит свое применение в таких ведущих направлениях современной лингвистики, как «когнитивная лингвистика» и «лингвокультурология». Концептуальный анализ может осуществляться различными способами: изучение концептов, стоящих за конкретной лексикой, рассмотрение ключевых слов эпохи, а также определение структур знаний, стоящих за классами слов [9].

Концептуальный анализ имеет определенную методику исследования. В первую очередь, именно лексика является главным объектом анализа. Тем не менее, концептуальный анализ включает в себя исследование семантики имени концепта, его этимологии, синонимов, антонимов, сложных слов и ценностно-маркированных высказываний, объективирующих этот концепт, анализ текстов в разных типах дискурса, а также психолингвистический эксперимент, с помощью которого определяется ассоциативное поле концепта [10].

Описание лексических единиц, с помощью которых объективируется концепт, предполагает представление их значений посредством лексикографических источников. Результатом комплексного описания является построение модели концепта, а именно определение его содержания [20].

Наряду с концептуальным анализом существует метод компонентного анализа, который может быть полезен для выделения тончайших различий между языковыми значениями и объяснения причин такого расхождения. Сравнительный метод предусматривает исследование и описание языка через его системное сравнение с другим языком с целью прояснения его специфичности. Он, в первую очередь, направлен на выявление различий между сравниваемыми языками, в связи с чем также называется контрастным [11].

Еще один метод лингвистического анализа - контекстуальный анализ. Его суть заключается в изучении окружения, в котором реализуется значение исследуемой языковой единицы. Различают макро- и микроконтекст. Макроконтекст предполагает существование окружения, позволяющего установить функцию единицы в тексте. Тогда как микроконтекст - минимальное окружение этой единицы.

Большинством учёных принято мнение, что невозможно чётко ограничить языковые средства оценивания. Это связано с тем, что оценка выражается в языке разными способами и на всех уровнях: оценочное значение может быть как закреплено во внутрисловных элементах, так и в целом высказывании, микротексте [4].

Таким образом, оценочный фрагмент в «языковой картине мира» отличается богатой палитрой разноуровневых средств выражения, как в немецком, так и в английском языках. К ним относят следующие:

- интонационные;
- графические;
- словообразовательные;
- лексические;
- синтаксические средства.

Соответственно, лингвокультурология является самостоятельным направлением лингвистики, поэтому в рамках этой дисциплины можно говорить о сформированной системе базовых терминов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Аномалии и язык (к проблеме языковой «картины мира») // ВЯ - 1987. - № 3. – С.46.
2. Аскольдов С.А. Концепт и слово. // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. М., 1997. - С.267.
3. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. – С. 50.
4. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985. – С. 45.

5. Воркачев С. Счастье как лингвокультурный концепт. М, издательство 2004. – С. 66.
6. Карасик В.И., Слышкин Е.Е. Базовые характеристики лингвокультурных концептов // Антология концептов / Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. М.: Енозис, 2007 (а). – С. 87.
7. Красавский Н.А. Лингвистические методы исследования эмоциональной концептосферы//Лингвистические парадигмы: традиции и новации. – Волгоград, 2000. – С. 18.
8. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики. / Вопросы когнитивной лингвистики. –2004, № 1. –С.6.
9. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений: Семантика производного слова. М.: Наука, 1981. – С. 87.
10. Леонтович О.А. Методы коммуникативных исследований. М.: Гнозис, 2011. – С. 79.
11. Лингвистический Энциклопедический словарь // Лингвистический Энциклопедический словарь / Главный редактор В.Н.Ярцева. М.: Советская Энциклопедия, 1990. С. 559.
12. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: Учебное пособие / В. А. Маслова. - Мн.: ТетраСистемс, 2004. – С. 66.
13. Пименова М.В. Типология структурных элементов концептов внутреннего мира (на примере эмоциональных концептов). / Вопросы когнитивной лингвистики. –2004. -№ 1, с.83-90
14. Пищальникова В.А. История и теория психолингвистики: курс лекций/В.А. Пищальникова; Ин-т языкознания РАН, Московский гос. лингвистический ун-т.-М.:2005-С. 70.
15. Попова Э.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. - М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – С. 145.
16. Скребцова Т.Г. Когнитивная лингвистика: Курс лекций. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. – С. 123.
17. Слышкин Г.Г. Прецедентный текст: структура концепта и способы апелляции к нему // Проблемы речевой коммуникации: Межвуз. сб. научн. тр. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. С. 15.
18. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. Волгоград, 2004. – С. 13.
19. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М., 1997. – С. 134.
20. Стернин И.А. Коммуникативное и когнитивное сознание // С любовью к языку. Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2002. С. 44

© Литвяк Олеся Валерьевна (ole.litviak@yandex.ru), Смирнова Елизавета Ярославовна (liza-meshh@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова

ИЗУЧЕНИЕ ЗНАЧЕНИЙ КИТАЙСКИХ И РУССКИХ ИДИОМ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПЕРЕВОДА

Лю Чан

аспирант, Российский университет дружбы народов,
Москва
3289659550@qq.com

STUDYING THE MEANINGS OF CHINESE AND RUSSIAN IDIOMS FROM THE POINT OF TRANSLATION

Liu Chang

Summary: Objective: To review and study the origins and cultural differences of idioms reflected in Chinese and Russian in terms of translation.

Methods: In this article, it is very important to compare, analyze and study the cultural and historical difference between idioms in Russian and Chinese languages, as well as understand their differences between themselves.

Results: This article examines the cultural and historical meanings in Russian and Chinese idioms and examines separately each aspect of translation in two different cultures.

Conclusions: The main conclusion of this article is that for a better understanding of the meanings of idioms in Russian and Chinese in two different cultures, one must first find their exact meaning, translate them correctly, and then compare them with each other to see the cultural contrast.

Keywords: translation, Chinese idioms, Russian idioms, comparative research.

Аннотация: Цель: Рассмотреть и изучить происхождения и культурные различия идиом, отраженные в китайском и русском языках с точки зрения перевода.

Методы: В данной статье очень важно сравнить, проанализировать и изучить культурную и историческую разницу идиом в русском и китайском языках, а также понять их различия между собой.

Результаты: В данной статье рассматриваются культурные и исторические значения в русских и китайских идиомах и отдельно изучается каждый аспект перевода в двух разных культурах.

Выводы: Основным выводом данной статьи является то, что для лучшего понимания значений идиом в русском и китайском языках в двух разных культурах нужно сначала найти их точное значение, правильно перевести, а дальше сопоставить их между собой, чтобы увидеть культурный контраст.

Ключевые слова: перевод, китайские идиомы, русские идиомы, сравнительное исследование.

Язык – одно из важнейших средств межкультурного общения, и языки каждой нации содержат разные виды идиом. Френсис Бэкон однажды сказал, что «Идиомы могут олицетворять творческие способности, мудрость и дух нации» (Фрэнсис Бэкон сказал: «Гений, ум и дух нации раскрываются в их идиомах»). Отсюда видно, что идиомы играют важную роль для национальной культуры, а именно ознакомится с самой нацией и выучить их язык.

Идиомы относятся к часто используемым фиксированным фразам, которые представляют собой фиксированные комбинации слов с тесной семантической интеграцией и являются лексическими единицами, используемыми в языке независимо. Идиомы обычно имеют две характеристики: стабильность структуры и целостность значения.

«В словарном запасе, помимо множества независимо используемых слов, есть также несколько готовых фраз, которые часто используются обычными людьми, а также стали строительным материалом языка и составной частью словарного запаса – они носят общее название

«Идиомы». Идиомы включают в себя устойчивые выражения, пословицы, недовговорки, народные выражения, афоризмы и т.д.» [1]

Различные нации имеют свои собственные различия в идиомах из-за географического положения, исторического развития, религиозных убеждений, культурных обычаев и жизненных привычек. Идиомы в значительной степени несут в себе характеристики различных национальных культур и языков, идиомы тесно связаны с традиционной культурой и историческим развитием каждого народа, то есть неразделимы.

Идиомы – это зеркало национального языка, отражающее историческое и культурное происхождение, ценности и образ мышления нации. При использовании языков разных национальностей неизбежно использование идиом, уникальных для каждой национальности, в связи с этим языковой перевод идиом стал серьезной проблемой. В то же время хорошее применение идиом разных национальностей может лучше показать различные характеристики этой национальности, что является одной из уникальных задач перевода идиом.

Существуют различия в способах языкового выражения, логическом мышлении и грамматическом строении разных национальностей. Например, русский язык принадлежит к индоевропейской языковой семье, а большинство языков индоевропейской языковой семьи являются флективными языками, которые широко используют аффиксы и коренные изменения гласных для выражения грамматического значения: существительные и большинство прилагательных претерпели изменения, например, в падеже, роде и числе; глаголы меняются по времени, голосу и стилю; подлежащее и глагол перекликаются друг с другом в этом изменении. Кроме того, в словах индоевропейских языков есть ударения.

Китайский язык – это одна из важных частей сино-тибетских языков в китайско-тибетской языковой семье. Фиксированный тон каждого слога – значимая особенность языка китайско-тибетских языков. По тонам можно различать значение слов. В языках сино-тибетской языковой семьи порядок слов и служебные слова используются как важные средства для выражения грамматического значения. Порядок слов относительно фиксированный. Есть много типов служебных слов, которые выражают различные грамматические значения в предложениях. Одна из характеристик частей речи китайско-тибетских языков – наличие кванторов. Роль кванторов в основном выражает единицу вещей и количество действий. Кроме того, квантификаторы на многих языках также выражают характеристики категории, формы, пола и уровня вещей. В языках сино-тибетской языковой семьи есть перекрывающиеся формы слов, которые имеют общие характеристики во многих языках, представляющие объем, функцию и форму перекрытия. Во-вторых, в каждом языке также есть набор вспомогательных слов, которые выражают различные модели предложений и настроения, которые обычно используются в конце предложений. [2]

Только при сравнении языковых семей, русский и китайский языки сильно отличаются друг от друга. Как мы уже говорили, историческое развитие, географическое положение и другие факторы делают разницу между русским и китайским двуязычием более очевидной. Можно сказать, что это два совершенно разных языка.

В то же время Россия – западная страна, и ее язык обладает характеристиками логического и абстрактного мышления, к которым привыкли западные страны. А китайцы больше внимания уделяют мышлению образами. Таким образом, культурные различия, отраженные в русских и китайских идиомах, можно выразить в следующих аспектах:

А. Различия в географическом положении

Происхождение идиом тесно связано со средой обитания людей, они также могут отражать внешние

условия человеческого существования, такие как экологическая среда и климатическая среда. Например, в китайском языке есть следующая идиома «橘生淮南(jú shēng huáinán)». Эта идиома означает букв. мандарин, уродившись на юге, называется мандарином, уродившись на севере, называется горьким апельсином обр. характеристики вещей меняются вместе с изменением окружающей среды; бытие определяет сознание, среда формирует человека.

Россия – северная страна. Большая часть страны расположена в северной умеренной зоне. Зима долгая и холодная. Многие районы покрыты снегом и льдом круглый год. Белый цвет стал основным цветом русской зимы. Поэтому в России существует такая русская фраза, как белая зима (середина зимы).

Китай расположен на азиатском континенте и имеет давнюю культуру земледелия, поэтому в китайском языке существует множество идиом, связанных с землей и сельским хозяйством. Например: идиома «Какие вода и земля, таких и людей они родят» что означает, люди, с одинаковым происхождением, имеют много общего. Из-за разной окружающей среды, разных способов жизни и разного географического климата возникают разные идеологические концепции и культурные особенности.

Б. Различия в религиозных верованиях

Буддизм – одна из пяти основных религий Китая. Буддизм появился в Китае во время династии Хань. Эта религия имеет почти 2000-летнюю историю и широко распространена в Китае, в связи с этим многие китайские идиомы связаны с буддизмом. Например: «Не смотри в лицо монаха, чтобы увидеть лицо Будды» (из китайского романа «Путешествие на Запад»). «Not for the sake of the monk but for that of the Buddha» в переводе на русский язык «Не ради монаха, а ради Будды», как метафора означает «цените чувства человека с третьей стороны, чтобы помочь ему и помириться». В России большинство людей верят в православие, например: выражение «Я умываю руки» пришло к нам из Библии.

В. Различия в исторических аллюзиях

Большинство идиом в китайском языке происходят из исторических аллюзий и взяты из различных исторических книг. В таких идиомах часто используются простые слова, но их значение очень далеко идущее, и многие не могут быть просто переведены из значения самого словаря. Чтобы понять значение идиомы, необходимо понять историю, когда идиома была сформирована, и социальное происхождение в то время, чтобы понять коннотацию идиомы. Многие идиомы буквально абсурдны и бессмысленны. Например: идиома «В тексте точки не добавляются». Если рассматривать эту идиому из буквального значения, то легко понять, что статьи пи-

шут без знаков препинания. Но когда мы поймем источник этой идиомы, то это значит, написание статьи может быть выполнено за один раз без изменений. Но с точки зрения этой идиомы, ее на самом деле трудно понять, поэтому мы можем взглянуть на источник этой идиомы. Идиома «В тексте точки не добавляются» произошла в династии Нань Лян, она взята из «Предисловия к попугаю Фу» Сяо Тун: «Хэн держа перо, не останавливаясь ни перед чем. В тексте точки не добавляются» [3]. Это означает, что есть человек по имени Хэн, который быстро думает и пишет статьи, не задумываясь, может очень хорошо делать свою работу. Следовательно, иностранцам, чтобы изучать китайские идиомы, лучше всего просто понять источник этих идиом, чтобы они могли лучше запоминать и понимать китайские идиомы, и в то же время они могли лучше понимать китайскую культуру и историю. Большая часть русских идиом происходит из «Библии». Чтобы понять эти идиомы, вам также необходимо понять содержание «Библии».

Исходя из этого, мы можем сказать, что изучение идиом любой страны неотделимо от ее исторического развития и культурных коннотаций. Только когда вы полностью поймете это содержание, вы сможете легко и без слов переводить их на соответствующий язык, правильно выражая смысл. С другой стороны, это также показывает, что изучение идиом может помочь лучше понять культуру других стран.

Итак, как два языка столкнулись с огромными различиями в преодолении этих трудностей при переводе? Как мы уже говорили выше, как переводчику, вам нужно не только научиться понимать язык и символы страны, но и необходимо для глубоко понять уникальность особенностей культуры страны, ее исторического развития, этнических привычек и т. д. Только когда вы полностью ознакомитесь и изучите страну, вы сможете преобразовать язык одной страны в язык, другой страны и донести правильный смысл людям при переводе. Поэтому при переводе, особенно когда вы сталкиваетесь с идиомами, вы можете использовать подход «трансформации».

Когда мы сталкиваемся с идиомами, мы должны сначала понять значение, выражаемое идиомой. Если буквальное значение не совпадает с глубоким значением, тогда нам необходимо преобразовать его. Это преобразование может быть простым преобразованием идиомы в ее глубокий смысл. Например, «Разве вы не смотрите свысока на маленькой девочку как на ломкую иву?». Идиому «Пу Лю Чжи Цзы», в этом предложении можно легко понять буквально как покачивающуюся как иву, изящную позу, так что это совершенно неверно. Согласно неправильному пониманию, это предложение становится «Разве ты не смотришь свысока на красивую позу маленькой девочки?», но на самом деле «Пу Лючжи» описывает человека со слабым телом и посредственными способностями. Обычно эта идиома, которая испол-

зуется, чтобы быть скромным, а не хвастливым. На самом деле, смысл этого предложения должен быть таким: «Вам не кажется, что девушка посредственная, поэтому вы смотрите на девушку свысока?».

Столкнувшись с такими идиомами, буквальное и действительное значения которых не совпадают, нам необходимо их преобразовать. Идиомы можно правильно использовать только путем преобразования простых буквальных значений в более глубокие значения.

Другой метод преобразования - преобразование идиом в идиомы с тем же значением на соответствующем языке. Это также может сделать переведенный контент более индивидуальным и более подходящим для перевода. Например, самая распространенная поговорка «Все дороги ведут в Рим» имеет одну и ту же идиому в русском языке: «Всякие дороги ведут к Риму». В русском или китайском языках эти две идиомы имеют одинаковое значение. Точно так же, когда мы сталкиваемся с этой ситуацией, мы можем напрямую преобразовать один язык в другой, не внося слишком много изменений. Конечно, такая трансформация основана на понимании переводчиком языков и культур двух стран, и это довольно сложно.

Согласно соответствующей степени, преобразование также можно разделить на три типа, проиллюстрируем их примерами.

Первый тип полностью соответствует конверсии:
 Время-деньги (на рус.яз.) = 时间就是金钱 (время - деньги на кит.яз.);
 Как рыба в воде = 如鱼得水 (как рыба в воде на кит.яз.).

Видно, что такое полное преобразование соответствия относится к тому, что идиома абсолютно одинакова на двух языках, будь то буквальное выражение или глубокое значение, это одно и то же. В этом случае при переводе используется только одна идиома. Слова одной страны можно напрямую перевести на идиому другой страны без объяснения его глубокого смысла.

Второй тип - полусоответствующая трансформация:
 На языке мед, а под языком лед = 笑里藏刀, что означает за улыбкой прятать нож;

Не видеть дальше своего носа = 鼠目寸光, а переводе с китайского на русский язык означает "Глаза мыши видят не дальше одного цуня" (обр. в знач.: ограниченный).

Полусоответствующее преобразование означает, что значение идиомы одно и то же, но риторика другая, стилистическая фигура может быть другой. В вышеприведенном нами примере на китайском означает, что в улыбке спрятан нож, который описывает внешность любезности по отношению к людям, но на самом деле это означает злобный и хитрый. В китайском языке исполь-

ТЕОРИЯ СЕМАТИЧЕСКОГО (ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОГО) ПОЛЯ КАК МЕТОД ОПИСАНИЯ ЯВЛЕНИЙ ЮНГИАНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ПОСРЕДСТВОМ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

THE THEORY OF THE SEMATIC
(PHRASEOSEMANTIC) FIELD AS
A METHOD FOR DESCRIBING THE
PHENOMENA OF JUNG'S PSYCHOLOGY
BY MEANS OF PHRASEOLOGICAL UNITS

I. Mazirka
M. Mityushina

Summary: The purpose of the article is to describe by means of Russian language phraseological units (hereinafter PU) the phraseosemantic field «foresight» and to study the possibility of using this procedure as a method for describing the concepts of Jungian psychology for a broader and more accurate understanding and explanation.

The material of the research was the analysis of 100 phraseological units (hereinafter PU), included in the phraseosemantic field (hereinafter FSP) «foresight», selected by the method of continuous sampling and related to the concepts of the collective unconscious in the theory of C. Jung, and included in the phraseosemantic field «foresight».

The author formulated the thesis that the theory of phraseological-semantic field is capable of analyzing the described phraseological units of the field, similar in meaning, having a common semantic theme and expression of the same concept, which is capable of determining the lexical context of the use of these phraseological units.

On the basis of the analysis, the author concluded that the phraseological-semantic field «foresight» within the framework of K. Jung's psychology reflects the scientist's idea of the collective and individual unconscious. Furthermore the field also includes such concepts that were often used by K. Jung such as archetypes, instincts, intuition, dreams, experiences. The most frequent phraseological units, according to the author's conclusion, are those that characterize the individual's subconscious, moreover the collective experience is reflected in 25 PU, and the individual experience in 13 PU.

Keywords: K. Jung, phraseological semantic field, collective unconscious, instinct, intuition, archetype, phraseological unit, linguistic picture of the world.

Мазирка Ирина Олеговна

Д.филол.н., доцент, Московский государственный
областной университет
Mazirka_den@mail.ru

Митюшина Маргарита Сергеевна

аспирант, Московский государственный областной
университет
iluhavondi@icloud.com

Аннотация: Целью статьи является описание посредством фразеологических единиц (далее ФЕ) русского языка фразеосемантического поля «предвидение» и изучение возможности применения данной процедуры в качестве метода описания понятий юнгианской психологии для более широкого и точного их осознания и объяснения.

Материалом для исследования послужили 100 ФЕ русского языка, включенные во фразеосемантическое поле (далее ФСП) «предвидение», отобранные методом сплошной выборки и относящиеся к понятиям коллективного и индивидуального бессознательного в теории К. Юнга.

Автором сформулирован тезис о том, что теория ФСП позволяет проводить анализ описываемых ФЕ данного поля, сходных по значению, обладающих общностью семантической темы и выражения одного и того же понятия, что дает возможность определить лексический контекст употребления данных ФЕ. Проведенный в работе анализ позволил автору сделать вывод о том, что ФСП «предвидение» в рамках теории К. Юнга отражает представление ученого о коллективном и индивидуальном бессознательном. К тому же данное поле включает в себя и такие, часто используемые К. Юнгом понятия как архетипы, инстинкты, интуиция, сновидения, переживания. Наиболее частотными фразеологизмами, по заключению автора, являются те, которые характеризуют подсознание индивида, при этом коллективный опыт отражается в 25 ФЕ, а индивидуальный – в 13 ФЕ.

Ключевые слова: К. Юнг, фразеологизм, фразеосемантическое поле, коллективное бессознательное, индивидуальное бессознательное, предвидение, инстинкт, интуиция, архетип.

Введение

Фразеологизмы в языке отличаются своей эмоциональной окрашенностью, детализированной образностью, высокой степенью оценочности, наличием прагматически значимого компонента семантического поля [2, с. 63]. С одной стороны, фразеологизмы характеризуют отсутствующие в лексике предмет,

явление, объект номинации, с другой стороны, являются зависимыми от той самой лексики на основе лексического контекста, а также синтагматических, парадигматических отношениях (антонимы, синонимы и т.д.). В связи с этим фразеологические единицы с близкой семантикой целесообразно рассматривать как единое фразеосемантическое поле, характеризующиеся разной степенью обобщения, семантической рубрикации.

Материалы и методы исследования

Целью исследования является рассмотрение (посредством ФЕ) семантического (фразеосемантического) поля как метода более точного и широкого описания явлений психологии К. Юнга.

Методами исследования послужили анализ научных источников по теме исследования, метод сплошной выборки, сопоставительный и описательный методы.

Материалом исследования послужил анализ 100 ФЕ, отобранных методом сплошной выборки и относящихся к понятию «коллективного бессознательного» в психологической теории К. Юнга, и включенных во фразеосемантическое поле «предвидение».

Результаты исследования

Учитывая тот факт, что в понятиях отражаются знания о мире, соответственно, знания репрезентуются в лексике и фразеологии языка и направлены на определение, обозначение и оценку объектов, явлений, образов, ситуаций познаваемого мира. При этом отражением действительности является лексико-фразеологическая система языка [1, с. 12].

По мнению Ю.П. Солодуб, В.Н. Телии, фразеологизмы и лексика отражают национально-культурную специфику языковой картины мира, которая тесно связана с культурой и историей [5, с. 69], [16, с. 52]. Посредством фразеологии и лексики человек имеет возможность передать свое видение мира, выразить свое понимание происходящего и отношение к нему. Объединяя в отдельные группы ФЕ плана выражения и отношения человека к реальности, мы создаем определенную структуру фразеосемантического поля.

Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, А. Вежбицкая считали, что рассмотрение семантики фразеологизмов позволяет определить бытовые, национальные стереотипы, национальное видение мира [9, с. 116].

Систематизация лексики и фразеологии осуществляется посредством деления полей большего объема и сложной структурой на поля с меньшим количеством единиц. Лексико-фразеологическое поле можно разделить на лексико-семантическое и фразеосемантическое поле.

Изучением семантических полей занимались такие отечественные исследователи как Ю.Н. Караулов, Л.А. Новиков, В.В. Морковкин, Л.В. Щерба, Г.С. Щур и др., а также зарубежные авторы Л. Вайсгербер, У. Вейнрейх, Г. Ипсен, Э. Косериу и др. [6], [10].

Вопросами рассмотрения ЛФП в системе языка ак-

тивно занимались А.П. Бабушкин, А.Д. Шмелев.

Анализом системных отношений между сходными по значению ФЕ, и проблемами выделения ФСП активно занимались отечественные ученые Н.Ф. Алефиренко, А. Бирих, С.Г. Гаврин, Ю.А. Гвоздарев, В.П. Жуков, А.М. Мелерович, Н.А. Сабурова, А.М. Эмирова и др. [3], [14].

По мнению Н.А. Сабуровой, структура ФСП состоит из ядра и периферии. Распределение фразеологических единиц происходит по степени их смысловой близости к общему значению поля, на разном удалении от ядра [11, с.10].

Согласно А.М. Мелерович, в составе семантической структуры фразеологических единиц присутствуют элементы актуального значения (предметно-логическое и коннотативное содержание) и элементы формального характера (грамматические, морфологические, синтаксические характеристики, внутренняя форма) [13, с. 101].

Таким образом, можно заключить, что фразеосемантическое поле представляет собой микросистему в структуре лексико-фразеологического поля, включает в свой состав микрополя, выделенные на основе дифференциальных признаков, характеризуется наличием ядра и периферии.

С нашей точки зрения, теория фразеосемантического поля может быть применена при описании ряда явлений психологии К. Юнга, с целью их более точного и широкого объяснения.

По мнению К. Юнга, коллективное бессознательное обусловлено психологическим и биологическим прошлым, переданным индивиду от поколения к поколению, соответственно, содержит в себе опыт всего человечества [17].

Основой «коллективного бессознательного», согласно К. Юнгу, являются архетипы (обобщенный опыт предков), которые проявляются в символах, образах героев, в мифах, традициях, обрядах и т.д. Основными (или базовыми) архетипами по К. Юнгу считаются архетипы Я, Мать, Отец. Архетип матери представлен образами матери, Девы Марии, Бабы Яги и др., архетип отца – образами отца, Ильи Муромца, Бога, Закона, Деспота и др., то есть это больше образы собирательные, а не образы каких-либо реальных или воображаемых матери/отца, а также, например, мифических персонажей.

Архетип Я представляет собой объединение сознательного и неосознаваемого индивида. В структуре личности индивида, согласно К. Юнгу, также можно выделить архетипы Эго, Персона, Тень, Анима, Анимус и самость.

Согласно К. Юнгу, в бессознательном отражается со-

вокупность символов, выражающих суть архетипа. При этом сила реакции индивида зависит от близости символа к его личному бессознательному, тем самым определяя психологическую ситуацию индивида. Чем сильнее реакция индивида, тем большее значение имеет архетип для психики индивида в заданный момент времени. Символы выражаются в терминах, образах, представлениях, для репрезентации которых могут служить вербализованные (лексические единицы) или невербализованные средства (сны, реакции) [18].

Особо следует обратить внимание на сновидения, которые являются связующим звеном между сознательным и бессознательным индивидуума. При этом символы, представленные в сновидении, содержат не одно значение, которое можно интерпретировать вербально, а обусловлены ситуацией, опытом, переживаниями видевшего сон индивида.

Таким образом, архетипы отличаются следующими характеристиками:

- устойчивостью;
- встречаемостью у всех народов и во всех временных периодах;
- наличием совокупности положительных и отрицательных характеристик;
- отражением в мифах и сказках;
- влиянием на эмоциональное состояние человека;
- вызовом реакции у индивида.

Одним из составных частей бессознательного, по К. Юнгу, является инстинкт, проявляемый как восприятие ситуации – опознание типовой ситуации – действие оптимальным образом. По сути, способность действовать подобным образом регулируется человеческим видовым инстинктом и индивидуальным, основанным на эмоциональном восприятии ситуации, объекта, образа индивидуом. При этом сам инстинкт представляется как врожденная, безобразная схема восприятия и поведения [17].

Целесообразно заключить, что коллективное бессознательное – это комплекс архетипов и инстинктов, отражающих общечеловеческий, национальный, культурный, семейный опыт в индивидуальном сознании, проявляемый как в вербальной, так и в невербальной форме. Соответственно, можно предположить, что преобразование актуального индивидуального настоящего опыта происходит через получение представлений (знаний) о явлениях коллективного прошлого опыта в форме познавательной активности, такой как предвидение, что позволяет индивиду выстраивать догадки, прогнозы, ожидания, предсказания в своем будущем опыте.

R. Quinn отмечал, что в средневековой философии предвидение понималось как естественная способность человека, поскольку в его основе лежат логические умо-

заключения на основе знаний и связаны с волей не только человека, но и божеств [7, с.603].

C. Bell, R. Forward, H. Williams отмечали, что, начиная с Нового времени, предвидение перестало быть фаталистическим мировоззрением и стало подкрепляться представлениями об открытости, конструируемости будущего [8, с. 452].

И. Г. Пирожкова утверждала, что предвидение всегда присутствовало в культуре народов и в их обыденном словоупотреблении [12, с. 69].

Рассмотрим семантику понятия «предвидение».

Предвидение представляется как конструктивная деятельность по отношению к будущему. Индивид опирается на свой опыт в построении будущего. При этом существуют два типа событий: 1) воспринимаемые как данность и 2) обусловленные какими-либо факторами и реализуемые при определенных условиях. В первом случае описание события представляет собой предсказание, ожидание чего-либо, интуицию, предчувствие, то есть что-либо логически невыводимое.

Во втором случае речь идет о возможном проектировании, логически выводимом событии. При этом индивид может определить источник события (первопричину), его цель, последствия, а также дать оценку сначала причинам его появления, затем их последствиям, то есть связать все сказанное с будущей деятельностью индивида.

Тем не менее нельзя сравнивать данные два типа событий как эквивалентные, поскольку первый из них направлен на познание, а второй – на конструирование будущего. И все же данные события взаимосвязаны, поскольку предвидение будущего – это не только познавательная активность, но и деятельность индивида.

При этом опыт можно назвать результатом предвидения («что будет, если...»), а предвидение – результатом опыта (коллективного и индивидуального бессознательного).

Анализируя семантическую структуру макрополя «предвидение» и входящих в его состав микрополей, мы попытались посредством ФЕ следующим образом представить психологию коллективного бессознательного:

- микрополе «сознательное поведение» с включенными в него фразеосемантическими группами (ФСГ) «волевой контроль», «контроль эмоционального состояния», «интеллектуальный контроль поведения» и «интеллектуальный контроль речи»;
- микрополе «особенности бессознательного поведения», представленного фразеосемантическими

- группами: а) «подсознание» (состояние аффекта/ паники; оговорки, обмолвки, что относится к индивидуальному бессознательному, а также коллективное бессознательное;
- «надсознание» (вдохновение, интуиция, эвристическое мышление), позволяющее интуитивно чувствовать, ожидать, выводить логические умозаключения.

В каждой из представленных ФСГ нами также были выделены и входящие в них микрогруппы.

ФСГ, характеризующие «подсознание»:

- микрогруппа, к которой относится индивидуальное бессознательное (сновидения, переживания, внутренние состояния);
- микрогруппа, к которой относится коллективное бессознательное (архетипы).
- ФСГ, характеризующее «надсознание»:
- микрогруппа «интуиция» (информация, полученная посредством органов чувств, процесс ее переработки в период приобретения индивидом жизненного опыта, обобщения уже накопленного им опыта, при этом источник получения последнего можно логически выяснить и объяснить);
- микрогруппа «интуиция» (познание чувств в процессе переработки информации о личности и/или биологически значимых событиях посредством совокупности психических процессов и воспроизведения в продуктах сознания, деятельности, поведения).

Далее, приведем примеры использования ФЕ при описании микрополя «сознательное поведение» с его ФСГ «волевой контроль», «контроль эмоционального состояния», «интеллектуальный контроль поведения» и «интеллектуальный контроль речи». К группе «сознательное поведение» нами были отнесены следующие ФЕ (всего 10 единиц):

- оговорка: *без задней мысли, брать с потолка, на авось, на глаз, переворачивать с ног на голову, если б знать;*
- сбылось / не сбылось предсказание: *не в бровь, а в глаз, обойти стороной, как в воду глядеть.*

Рассмотрим ФСГ, характеризующую «подсознание».

В состав микрогруппы, к которой относится индивидуальное бессознательное (сновидения, переживания, внутренние состояния) мы отнесли следующие ФЕ (всего 13 единиц):

- сновидения: *девичьи сны да бабьи сказки, вещей сон, сон в руку, какие мысли, такие и сны, сон правду скажет, да не всякому, спать и видеть, закрадываться в душу/залезать в душу, и во сне не приснится, из головы не выходит, видеть сквозь*

землю;

- переживания, которые испытывает индивид подсознательно: *не находить себе места, не по себе, душа не на месте.*

В состав микрогруппы, к которой относится коллективное бессознательное (архетипы, инстинкты, предсказание, отражение прошлого / будущего, разрушение ожиданий), нами отнесены следующие фразеологизмы (всего 25 единиц):

- инстинкты: *инстинкт самосохранения и стадный инстинкт;*
- архетипы: *бабушка надвое сказала, Бог, он правду видит, Бог миловал, по божьей воле, восать в себя с молоком матери;*
- предсказание: *на роду написано, злой рок, на лбу написано, у него в крови, родиться под счастливой звездой;*
- отражение прошлого: *испокон веков, волею судьбы, не судьба, на произвол судьбы, судьба решила иначе, не вороши прошлое, не буди лихо, пока оно тихо;*
- отражение возможного будущего: *знать все дочиста наперед, ожидать манну небесную;*
- разрушение ожиданий: *мир клином не сошелся, бред сивой кобылы, с луны свалился.*

Рассмотрим ФСГ, характеризующее «надсознание».

К микрогруппе «интуиция» как к информации, полученной в процессе ее переработки в период приобретения индивидом жизненного опыта, обобщения уже накопленного им опыта, при этом источник получения последнего можно логически выяснить и объяснить, нами были отнесены следующие ФЕ (всего 9 единиц):

- интуиция как логическое предположение: *в глупине души, задняя мысль, ловить себя на мысли, перебирать в мыслях;*
- факт отсутствия способности прогнозировать: *не видеть дальше своего носа; бабка надвое сказала;*
- сознательное ожидание неприятных событий: *повесить себе хомут на шею, нелегкая дернула, как снежный ком, затишье перед бурей.*

К микрогруппе «интуиция как познание чувств» нами были отнесены следующие ФЕ (всего 10 единиц):

- предположение: *после дождика в четверг, не за горами, прийти в голову, прийти на ум, вам виднее;*
- процесс предсказания: *гадать на кофейной гуще; загадала бабка с вечера;*
- неожиданность появления (не предвиденное): *легок на помине, как гром среди ясного неба, как груз с души свалился, в мгновение ока.*

На основе проведенного анализа целесообразно заключить, что наиболее частотными фразеологизмами

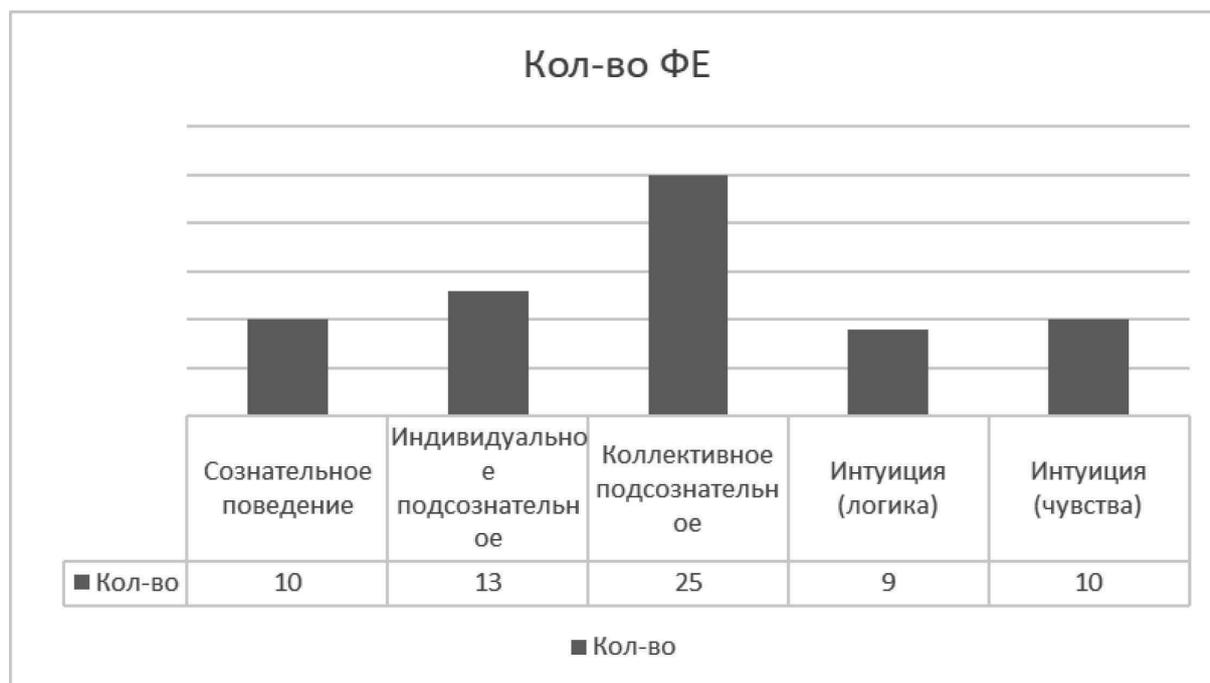


Рис. 1. Количественный анализ ФЕ фразеосемантического поля «предвидение»

являются единицы, характеризующие подсознание индивида, при этом коллективный опыт отражается в 25 ФЕ, а индивидуальный – в 13 ФЕ.

Обсуждение результатов

Таким образом, в фразеосемантическое поле «предвидение» нами были включены следующие микрополя и фразеосемантические группы.

Микрополе «предвидение как сознательное поведение, интеллектуальный контроль речи» включает 10 ФЕ со значениями оговорки, по причине сбылось / не сбылось предсказание. Данные фразеологизмы репрезентируют в речи факт предвидения.

В ФСГ, характеризующей подсознание (всего 38 ФЕ) были выделены две микрогруппы. Первая – отражает индивидуальное бессознательное и содержит фразеологизмы со значениями предвидения через сновидения, переживания, которые испытывает индивид подсознательно (всего 13 ФЕ). Вторая – представлена фразеологизмами, отражающими коллективное бессознательное (архетипы, инстинкты, предсказание, отражение прошлого / будущего, разрушение ожиданий), всего 25 ФЕ. Во второй микрогруппе фразеологизмы характеризуют культурный, национальный опыт коллектива (его веру, культурные ценности, стереотипы и идеалы).

ФСГ, характеризующая надсознание была представлена 19 ФЕ, с входящими в нее микрогруппами, характеризующими 1. интуицию как обобщение накопленного

опыта (предвидение, ожидание) и 2. интуицию как психический процесс (познание, предчувствование). В обеих группах речь идет о процессе переработки информации через восприятие ее органами чувств. Однако в первом случае фразеологизмы характеризуют предвидение как результат опыта (интуиция как логическое предположение, факт отсутствия способности прогнозировать, сознательное ожидание неприятных событий, всего 9 ФЕ), во втором – опыт как результат предвидения (предположение, процесс предсказания, неожиданность появления (не предвиденное), всего 10 ФЕ), поскольку в основе предвидения лежит либо логика, либо познание чувств.

Заключение

Основываясь на проведенном исследовании, можно сделать следующие выводы:

1. Коллективное бессознательное, по К. Юнгу, – это комплекс архетипов и инстинктов, отражающих общечеловеческий, национальный, культурный, семейный опыт в индивидуальном сознании, проявляемый как в вербальной, так и невербальной форме.
2. Предвидение является особой формой познавательной активности индивида, формируемой коллективным прошлым опытом и представляемое в вербальной и невербальной форме.
3. Отражением действительности является лексико-фразеологическая система языка, в ней и репрезентуются понятия, объекты, явления, образы, отношения мира, которые в целом образуют

1. семантическое поле большего объема, которое в свою очередь также может быть разделено на лексико-семантическое и фразеосемантическое поле.
2. Теория фразеосемантического поля представляет собой анализ фразеологических единиц, сходных по значению, обладающих общностью семантической темы и общностью выражения одного понятия, что позволяет определить не только лексический контекст употребления ФЕ, но и взаимосвязи между фразеологическими единицами внутри данного поля.
3. Фразеосемантическое поле «предвидение» в рамках теории К. Юнга отражает как коллективное, так и индивидуальное бессознательное. При этом данное ФСП включает в себя такие понятия как архетип, инстинкт, интуиция, сновидение, переживание. Наиболее частотными фразеологизмами, являются ФЕ, характеризующие подсознание индивида, при этом коллективный опыт отражается в 25 ФЕ, а индивидуальный – в 13 ФЕ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф. Языковые стереотипы этнокультурного пространства // Филология и культура. 2014. №3. С. 11-20.
2. Арзамасцева Н.Ю. Специфика функционирования фразеологических единиц в индивидуальном лексиконе (экспериментальное исследование): дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2014. 211 с.
3. Барановская О.Б. Культурные установки как границы индивидуального сознания // Актуальные вопросы филологических наук: матер. Междунар. науч. конф. (г. Чита, ноябрь 2011). Чита: Молодой ученый, 2011. С. 109-111.
4. Бороздина И.С. Лингвокогнитивное моделирование пространственных отношений и объектов: экспериментальное исследование. Курск: Курск. гос. ун-т, 2011. 135 с.
5. Буянова Л.Ю. Русский фразеологизм как ментально-когнитивное средство языковой концептуализации сферы моральных качеств личности: монография. М.: Флинта, Наука, 2012. 184 с.
6. Зиновьева Е.И. Лингвокультурология. От теории к практике: учебное пособие. СПб.: СПбГУ, Нестор-История, 2016. 182 с.
7. Зыкова И.В. Моделирование фразеологических образов. Методологический аспект // Когнитивные исследования языка. Вып. 12. Теоретические аспекты языковой репрезентации: сб. науч. тр. Гл. ред. серии Н.Н. Болдырев. Тамбов: Изд. Дом ТГУ, 2012. С. 602-612.
8. Зыкова И.В. От знаков культуры к знакам языка: теоретические аспекты культурного трансфера в процессе формирования фразеологии // Лингвистика и семиотика культурных трансферов: методы, принципы, технология: коллективная монография. М.: Культурная революция, 2016. С. 451-467.
9. Ковшова М.Л. Сопоставительный анализ фразеологизмов: лингвокультурологический подход // Филология и культура. 2014. №4. С. 115-120.
10. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
11. Мокиенко В.М. Национально-культурный и когнитивный аспекты фразеологической номинации: общее и различное // Национально-культурный и когнитивный аспекты изучения единиц языковой номинации: Матер. междунар. научно-практ. конф. (Кострома, 22-24 марта 2012 г.). Кострома, 2012. С. 9-13.
12. Пименова М.В. Концептуальные исследования. Введение: учебное пособие. М.: Флинта, Наука, 2011. 176 с.
13. Редько Г.В., Еремеева А.А. Фразеологизмы как языковая универсалия, отражающая национальную культуру народа // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2019. № 1. С. 101-105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologizmy-kak-yazykovaya-universalija-otrazhayuschayanatsionalnuyu-kulturu-naroda>.
14. Соколова М.Г. О существовании фразеологической картины мира в отличие от других картин мира // Вектор науки ТГУ. №4 (14). 2010. С. 169-173.
15. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. М., 1999. С. 13-24.
16. Хайруллина Р.Х. Фразеологическая картина мира: от мировидения к миропониманию. Уфа: Изд-во БГПУ, 2008. 300 с.
17. Jung C.G. On the Nature of the Psyche (1947) // Jung C.G. Collected Works of C. G. Jung. Vol. 8. The Structure and Dynamics of the Psyche. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1960. P. 159-234.
18. Jung C.G. Memories, Dreams, Reflections / edit. by A. Jaffe. New York: Random House, 1965.

© Мазирка Ирина Олеговна (Mazirka_den@mail.ru), Митюшина Маргарита Сергеевна (iluhavondi@icloud.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕТАФОРЫ В ДИСКУРСЕ МАССМЕДИА (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СМИ)

FEATURES OF THE FUNCTIONING OF THE METAPHOR IN THE MASS MEDIA DISCOURSE (ON THE PUBLICATIONS OF MODERN GERMAN MEDIA)

**N. Popov
A. Tadzhibova**

Summary: The article is devoted to the study of the features of metaphors, as well as their influence on the formation of the image of Russia in German-language news publications. Metaphors are used by journalists to implement one of the primary tasks of the press - the formation of public opinion. The use of several sources of metaphorical modeling by journalists when working on news articles helps to increase the imagery of the text, makes it panoramic and understandable for the reader.

Keywords: metaphor, concept, conceptual metaphor, media discourse, German, Russian, the image of Russia in foreign media, the image of V.V. Putin.

Попов Николай Андреевич

Сургутский государственный университет
derphonix98@mail.ru

Таджибова Аксана Наруллаховна

К.филол.н., доцент, Сургутский государственный университет
tadzhibova_an@surgu.ru

Аннотация: Статья посвящена изучению особенностей метафор, а также их влияние на формирование образа России в немецкоязычных новостных изданиях. Метафоры применяются журналистами для реализации одной из первостепенных задач прессы – формирования общественного мнения. Применение нескольких источников метафорического моделирования журналистами при работе над новостными статьями способствует увеличению образности текста, делает его панорамным и доступным для понимания реципиентом.

Ключевые слова: метафора, концепт, концептуальная метафора, медиадискурс, немецкий язык, русский язык, образ России в иноязычных СМИ, образ В. В. Путина.

Дискурс средств массовой информации, освещающий процессы, происходящие в обществе, является основным передатчиком информации широким массам, влияющим на формирование общественного мнения, соответственно, представляет в настоящее время большой интерес для исследователей в таких областях науки, как лингвистика, политология, психология, а также во многих других, смежных с ними, научных сферах. В настоящее время все понимают, что роль средств массовой информации в функционировании современного общества довольно велика и их влияние на общественное сознание только будет расти. Благодаря грамотному использованию богатого набора выразительных средств языка, в числе которых и метафора, решаются различные коммуникативные задачи, которые ставит перед собой современная публицистика.

Одной из важных особенностей при изучении воздействия СМИ на массовое сознание является то обстоятельство, что явления окружающей действительности воспринимаются человеком опосредованно, поэтому «следует учитывать не столько преподносимую нам информацию, сколько то, как её преподносят» [9, с. 37]. Медиаязык создает такую картину реальности, отражает такую точку зрения о действительности, какой придерживается автор, т.е. «журналистскую картину мира», ко-

торая, являясь «специфическим ментальным образованием, возникающим в массовом обыденном сознании, представляет собой динамическую, сложно организованную, самоорганизующуюся систему циркуляции социального знания – информации, востребованной обществом» [7, с. 217]. На отражение реальной картины мира в медиа-продукте также влияет тематический отбор и оценочная позиция субъекта речи, другими словами, мнение автора информационной статьи. Таким образом, из реально происшедшего события или явления извлекаются лишь те факты, которые выгодны журналисту и изданию, ведь из-за жёсткой конкуренции, СМИ постоянно нуждаются в сенсации, именно в тех новостях, которые вызовут наибольший резонанс в обществе. Как итог, из-за подобного «избирательного» отношения и репрезентации фактов посредством языковых средств, оставляющих яркий след в сознании человека, создается основа для манипуляций общественным сознанием.

Для выражения мнений и оценок при освещении событий в массмедийном дискурсе используется так называемая идеологически-модальная лексика – лексические номинации, ингерентно наделенные определёнными оценочными коннотациями. Информационно-аналитические тексты наполняются сравнениями и метафорами, отражающими имплицитную оценку и субъективное от-

ношение автора к предмету сообщения. Подобные лексические элементы воздействуют на читателя на уровне языка, а также реализуют интерпретационную функцию массовой коммуникации. Посредством разнообразных лексических средств, тиражируемых в дискурсе массмедиа, осуществляется контроль за восприятием информации, что способствует распространению и закреплению в сознании адресата разного рода клише и стереотипов, и формирует общественное мнение.

Метафора занимает ключевую позицию среди многочисленных лексических средств, отражающих концепты того или иного языка. «Метафора» (греч. «перенос») – это один из основных способов постижения явлений и объектов действительности и их обозначения, способ, служащий для формирования художественных образов и порождения новых значений. К основным языковым функциям метафоры относятся когнитивная, номинативная, смыслообразующая, художественная.

Данный термин берёт своё начало в древней Греции, где Аристотель, выдающийся мыслитель того времени, впервые даёт формулировку понятию метафора, обозначая ее как «перенесение слова с изменением значения из рода в вид, из вида в род, или из вида в вид, или по аналогии». Согласно Аристотелю, метафора делает возможным «говоря о действительном, соединять невозможное» [1, с. 121].

По словарю русской политической метафоры понятие «метафора» – «сложный когнитивный феномен, возникающий в результате взаимодействия двух смысловых комплексов – содержания (фокуса или цели) и рамы» [2, с. 320]. Эта дефиниция основывается на терминологии М. Блека, понимающего под «фокусом» (“focus”) слово в выражении, употребленное в переносном смысле, т.е. метафорически, а под «рамой» (“frame”) – слова или слово, окружающие «фокус» и используемые в обычном смысле [10, с. 152].

По своей структуре метафора делится на четыре компонента: две категории объектов и свойства каждой из них. Реализация метафоры происходит посредством выделения признаков объектов одной категории и их использования для выражения другой категории, что выступает в качестве актуального субъекта метафоры, т.е., если кого-либо назвать лисой, то ему будут приписаны различные характеристики, свойственные этому животному, например, *умение замечать за собой следы, хитрость, ловкость*. Актуализация подобных метафор способствует созданию в сознании образа описываемого человека, «подсказывает» сущностные характеристики, а лексическая номинация «лиса» наполняется новым смыслом – приобретает фигуральное значение *льстец, хитрый и лукавый обманщик*. По такому принципу реализуются все вышеупомянутые функции метафоры.

Характеристика различных категорий объектов предполагает обязательный учет национально-специфичного характера метафоры: одна и та же метафора в разных языках может иметь абсолютно противоположные коннотации, так как при порождении новых смыслов основополагающими факторами являются мировоззренческие взгляды, культурные традиции, а также мифологические образы разных народов. Так, к примеру, метафоричным значением лексической номинации «осел» в русском языке выступает «упрямый, недалекий человек, дурак», в лезгинском языке слово «лам» применяется для обозначения «безропотного человека», в то время как в испанском языке лексической единицей «el burro» («осел») характеризуется трудолюбивый человек.

По мнению Джорджа Лакоффа, одного из ведущих исследователей в области когнитивной лингвистики, метафора является не только поэтическим и риторическим выразительным средством, никак не относящимся к сфере повседневного общения, но и, в первую очередь, важнейшим средством человеческого мышления, а, следовательно, и действия. В своей работе «Метафоры, которыми мы живем» учёный констатирует, что «метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении, и даже в действии, что также подтверждает её когнитивную роль» [6, с. 3-45]. Суть главного тезиса Лакоффа заключается в том, что «метафоры облегчают процесс мышления, предоставляя нам эмпирические рамки, внутри которых мы осваиваем новоприобретенные абстрактные концепты» [6, с.35].

В процессе приобретения и осмысления нового знания человек прибегает к языку образов. Метафора – это одно из средств, благодаря которому происходит концептуализация и категоризация знаний об окружающей нас действительности. Концепты, сформировавшиеся в сознании человека – основа метафоры. Выбор сферы-источника для метафоры зависит от практического опыта человека и его природной склонности соизмерять всё новое для него с привычными для него явлениями и предметами.

В контексте медиадискурса термин «метафора» подразумевает не только «метафоры в их классическом понимании с точки зрения языка, но и целые метонимические конструкции, сравнения, синекдохи, метафорические образы в составе терминов, фразеологизмов и т.д. Одной из важнейших функций метафоры в массмедийном дискурсе является её оценочность, формирующая у реципиента яркий зримый образ, суггестивно влияющий на восприятие информации под специально заданным углом зрения. Как правило, именно оценочная метафора становится тем ключевым словом, объединяющим и окрашивающим окружающий его контекст. Цель данного слова – «разогреть» текст, придать ему яркий

оценочный характер, положительную или отрицательную коннотацию» [9, с. 38].

Сформировавшийся в мировом общественном сознании негативный образ России как авторитарной страны агрессора, возглавляемой бывшими сотрудниками КГБ и стремящейся к немотивированной агрессии в отношении своих соседей, находит свое подтверждение в текстах современных немецкоязычных электронных СМИ [8, с. 64-65]. Об этом свидетельствуют статьи из ведущих немецких интернет-изданий.

Образ России создается авторами немецкоязычных публикаций с помощью оценочной лексики и фразеологизмов, содержащих метафорический подтекст. Подобные оценочные компоненты содержат негативные коннотации и имеют целью в большинстве случаев формирование негативных оценок, относящихся к этическому типу оценок, содержащих «реакции нашего сознания и опирающихся на социально-обусловленные представления о моральных нормах, о добре и зле» [2, с. 320].

В ходе исследования мы рассмотрели публикации периодических немецких новостных изданий, как «Der Spiegel», «Die Zeit», «Das Bild», «Die Tagesschau».

Так, в связи с пандемией коронавирусной инфекции covid-19, во всём мире активно обсуждаются способы борьбы с вирусом. После известия о том, что в Москве началась «масштабная» вакцинация, незамедлительно начали писать немецкие СМИ. Внимание сразу же привлёк заголовок статьи «Russisch Roulette» (русская рулетка – «фаталистическое пари на выстрел из револьвера с барабаном, в который вставляется один настоящий патрон, после чего барабан многократно вращается» [5, с. 421]), который недвусмысленно намекает на возможный вариант развития событий и несёт скорее негативную коннотацию. В статье сообщается, что российская вакцина «Спутник V» не прошла третью стадию тестирования, которая приблизительно должна закончиться лишь в конце января 2021 года. Кроме того, результаты первого и второго этапов тестирования так и не были опубликованы, однако для Кремля важно как можно раньше применить вакцину, пока этого не сделали конкуренты из Великобритании, ведь это отличный способ поднять престиж Кремля как у себя на родине, так и во всём мире.

Russisch Roulette – In Moskau hat das Impfen gegen Corona begonnen. Dabei ist das Vakzin noch nicht genügend ausgetestet. Hilft es wirklich oder kann man trotzdem noch an Covid-19 erkranken? Der frühe Start der Impfung ist für Putin eine Prestigefrage [Der Spiegel. 05.12.20]. (*Русская рулетка – В Москве началась вакцинация от коронавируса. Однако вакцина ещё не прошла необходимые клинические испытания. Действительно ли она эффективна или*

всё-таки можно заразиться Covid-19 даже после вакцинации? Ранее начало вакцинации является вопросом престижа для Путина).

Автор продолжает освещение событий с помощью спортивной метафоры, акцентируя внимание на здоровой конкуренции стран, участвующих в создании вакцины.

Mitmischen im Wettrennen um einen Corona-Impfstoff – Russland war nach China das Land, das über einen Impfstoff verfügte, da können wir uns doch jetzt nicht von den Briten überholen lassen [Der Spiegel. 05.12.20]. (*Россия ввязалась в гонку за вакцину от коронавируса – Россия стала первой страной обладательницей вакцины от коронавируса после Китая, поэтому мы не можем позволить Британцам опередить нас*).

В целом язык статьи довольно сдержанный, автор не ставит самоцелью дискредитацию образа России в глазах немецких читателей. В статье сообщается фактически верная информация, пусть она и имеет однонаправленный характер, тем не менее, данную точку зрения разделяют и многие россияне.

Для обозначения сторонников президента В.В. Путина используется лексическая номинация «der Scherge», имеющая в немецком языке отрицательные коннотации «палач» (переносный смысл), «прихвостни» (разговорная лексика), «подельник» (криминология).

Anders gesagt Putin und seine Schergen wollen die letzten Reste von Demokratie entfernen. Russland kommt der Sowjetunion immer näher. Putin wollte auch immer zurück in die „gute alte Zeit“ [Die Zeit. 03.12.20]. (*Иначе говоря, Путин и его каратели хотят уничтожить последние остатки демократии. Россия всё больше напоминает Советский Союз. Путин ведь всегда грезил о «старых добрых временах»*).

Личность президента в немецкоязычном дискурсе часто эксплицируется криминальной метафорой, создавая тем самым негативный образ.

Im Kreml sitzt der Mafiaboss, der Anweisungen an seine Gouverneure gibt [Das Bild. 06.11.20]. (*В Кремле восседает мафиозный дон, раздающий указания губернаторам*).

Nur damit Sie verstehen, was Putins Regierungsvertreter sind: Es ist ein großer Mafia-Clan [Das Bild. 06.11.20]. (*Теперь вы понимаете, что из себя представляет госаппарат Путина – это огромный мафиозный клан*).

Значения «закулисное руководство», «скрытые манипуляции» актуализируются во фразеологизме *die Fäden ziehen – дёргать за ниточки*, сферой-источником которого является «театр».

Ist das ein Abkommen darüber, dass Luka es sich so lange gut gehen lassen kann, solange man in Moskau die Fäden zieht? [Die Zeit. 26.11.20]. (Неужели данное соглашение подразумевает то, что у Луки все будет хорошо лишь покуда в Москве дёргают за ниточки?)

Подобного рода высказывания формируют в сознании немецкого читателя образ тоталитарной России, в которой создаётся лишь видимость демократии и ведётся строгая реакционная политическая линия по уничтожению любого инакомыслия, что непременно сказывается и на соседних, подверженных влиянию России странах.

Стремление управлять, держать в руках рычаги управления отражает фразеологизм *Die Zügel in der Hand halten* – *держат в руках бразды правления*. Слово «бразды» изначально означало «удила конские, коленчатый прут, различного вида, коим, посредством узды, взнуздывают лошадей» [4, с. 161].

Eine Umstrukturierung in die Richtung, dass es für Vladimir Putin eine Möglichkeit gibt, auch nach dem Ablauf der letzten Amtszeit als Präsident weiterhin die Zügel in der Hand zu halten [Die Tagesschau. 16.01.20]. (Реструктуризация в этом направлении предоставит Владимиру Путину возможность, даже по истечении его последнего президентского срока и дальше держат бразды правления в своих руках).

Концептуализация предполагаемых планов президента происходит путем использования метафоры из денотативной сферы семейных отношений, эксплицирующих внутрисемейное взаимодействие. Так, используя лексическую единицу *der Vater* – *отец*, сфера-мишень выступает в образе *наставника или человека, который заботится о своих подчиненных*.

Ich glaube, er will sicherstellen, dass das Land die Richtung nimmt, die er vorgesehen hat und dass er quasi zu einer Art Vaterfigur für das Land wird [Die Tagesschau. 16.01.20]. (Я предполагаю, что он хочет убедиться в том, что страна пойдёт по заданному им пути, а сам он станет своего рода фигурой отца для страны).

Stabilität wie auf einem Friedhof (*Стабильность как на кладбище*) [Die Tagesschau. 28.06.20] – привлекает своим заголовком ещё одна интересная статья, повествующая о российском политике-оппозиционере, который использует современные методы политической борьбы и активно ведёт свой агитационный блог на платформе YouTube. По его словам, в России «стабильность как на кладбище» – *Stabilität wie auf einem Friedhof*. Так он объясняет факт того, что с каждым годом уровень жизни россиян продолжает падать, появляются новые налоги и штрафы, повышаются цены в магазинах, а общество рас-

падает и молодёжь покидает родную страну.

Данная статья может вызвать неоднозначные эмоции, но несмотря на это, в ней рассказывается о сильном и целеустремлённом человеке, ведущем активную политическую деятельность. Статья написана довольно сдержанным языком и не ставит перед собой целью дискредитацию образа российской политической действительности, а наоборот информирует читателя, в противоположность предыдущим статьям, о том, что в «тоталитарной» постсоветской стране всё-таки есть демократия, а жители этой страны стараются взять её судьбу в свои руки.

Неопределенность судьбы российско-германского проекта «Северный поток-2» эксплицируется метафоричным употреблением лексической номинации *die Trümmer* (*руины, развалины, обломки*) в заголовке публикации «*Deutsche Russland-Politik in Trümmern?*». Значение неясности, подвешенного состояния проекта усиливается вопросительным знаком, использованным автором. Возможность полного срыва проекта актуализируется в лексической номинации «*beerdigen* – хоронить, погребать».

Das Projekt Nord Stream 2 auf dem Grund der Ostsee zu beerdigen [Die Tagesschau. 03.09.20]. (Похоронить проект Северный Поток на дне Балтийского моря).

Важность проекта для Москвы отражается метафоричным употреблением лексической единицы со сферой-источником «медицина».

Moskaus Zentralnerv zu treffen [Die Tagesschau. 03.09.20]. (Поразить центральный нерв Москвы).

Автор статьи ведёт размышления о том, как же всё-таки наладить контакт с Россией. Но тем не менее в статье сообщается, что немецкая сторона не заинтересована в завершении совместного Германо-российского проекта «Северный поток 2» на его финальной стадии.

В процессе изучения материалов, опубликованных в немецких периодических новостных изданиях, было выявлено, что образ России в немецком массмедийном дискурсе за последний год не изменился. Россия представляется немецкоязычному читателю как тоталитарная страна, в которой всё подчинено лишь одному человеку – президенту страны Владимиру Владимировичу Путину.

Следует отметить, что стиль изложения информации в немецкоязычном дискурсе довольно строг и сдержан. Тем не менее, нам удалось выявить довольно интересные метафорические образы, использованные авторами статей для создания образа В.В. Путина.

Личность лидера Российской Федерации является объектом, привлекающим внимание корреспондентов и аналитиков из различных стран. В немецкоязычной прессе прослеживается тенденция акцентировать должностное положение В.В. Путина, представляя его как нечто исключительное в рамках политической си-

стемы страны. Эта тенденция хорошо прослеживается через метафоры, которыми описывают российского президента. Исследование показало, что наиболее продуктивными в прессе являются такие сферы-источники метафоризации, как игра, спорт, криминал, медицина.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Поэтика. Риторика / Аристотель; [Вступ. ст. и коммент. С.Ю. Трохачева; Пер. с греч. В. Аппельрота, Н. Платоновой]. – СПб. : Азбука, 2000. – 346 с.
2. Арутюнова Нина Давидовна. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – Москва : Языки русской культуры, 1998. – 895 с.
3. Баранов Анатолий Николаевич. Словарь русских политических метафор / А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов ; Российская акад. наук, Ин-т русского яз. – Москва : Помовский и партнеры, 1994. – 330 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : С.-Петербург – Москва: Издание книгопродавца-типографа М. О. Вольфа, 1882. – 2800 с.
5. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка : Ок. 1900 словообразоват. единиц / Т.Ф. Ефремова. – 2-е изд., испр. – М. : Астрель : АСТ, 2005 (Тип. изд-ва Самар. Дом печати). – 636 с.
6. Лакофф Джордж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон; пер. с англ. А.Н. Баранова и А.В. Морозовой ; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – Москва : УРСС, 2004 (ООО РОХОС). – 252 с.
7. Мансурова В.Д. Журналистская картина мира как фактор социальной детерминации / В.Д. Мансурова. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 237 с.
8. Сосой О.А. Образ России в немецких электронных СМИ / О.А. Сосой // Верхневолжский филологический вестник. – 2015. – № 3. – С. 63-68.
9. Таджибова А.Н. Мир метафоры и мир метафоры в массмедийном дискурсе / А.Н. Таджибова // Litera. – 2016. – № 2. – С. 35-44.
10. M. Black. Models and Metaphor. Studies in language and Philosophy. Ithaca-London: Cornell University Press, 1962. – 267 p.5.

© Попов Николай Андреевич (derphonix98@mail.ru), Таджибова Аксана Наруллаховна (tadzhibova_an@surgu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сургутский государственный университет

МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ОБЛИК ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО АРМИИ США В ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ КИНО (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

THE MORAL AND PSYCHOLOGICAL IMAGE OF THE AMERICAN GI REFLECTED BY MILITARY PATRIOTIC CINEMA (AS EXEMPLIFIED IN ENGLISH)

**A. Romanov
I. Balkanov**

Summary: This article focuses on military stereotypes broadcast through the U.S. national war movie. Military film discourse is regarded as a media environment that contributes to a positive field of meanings about the U.S. Armed Forces and its service members. An overwhelming majority of military pictures addressed to the general public has a patriotic modality. The object of the research is the U.S. military cluster system of values reflected by social stereotypes. The subject area of scientific research is GI's moral image mirrored by military and patriotic films. Illustrative material is drawn based on continuous sampling of relevant illustrations from 11 war films on World War II, the Vietnam conflict, the Persian Gulf War, the armed conflict in Somalia, the wars in Afghanistan and in Iraq.

Keywords: U.S. Armed Forces, military subculture, film discourse, stereotyping, axiosphere, system of values, GI.

Романов Александр Сергеевич

*К.филол.н., доцент, ФГКВОУ ВО «Военный университет»
Министерства обороны Российской Федерации
research2021@mail.ru*

Балканов Илья Владимирович

*К.филол.н., доцент, ФГКВОУ ВО «Военный университет»
Министерства обороны Российской Федерации*

Аннотация: Настоящая статья посвящена исследованию милитарных стереотипов, транслируемых через художественные произведения национального кинематографа США. Военный кинодискурс понимается как медийная среда, способствующая формированию положительного поля смыслов об американской армии и ее военнослужащих. Подавляющее число военных кинолент, адресованных широкой общественности, имеют патриотическую модальность. Объект научного исследования – система ценностей армейского кластера американской лингвокультуры сквозь призму социального стереотипа. Предметную область научного исследования составляет моральный облик американского военнослужащего в зеркале художественных военно-патриотических кинолент. Иллюстративный материал извлекается методом сплошной выборки релевантных фрагментов из 11 кинолент, посвященных Второй мировой войне, вьетнамскому конфликту, первой военной кампании в Персидском заливе, вооруженному конфликту в Сомали, войнам в Афганистане и в Ираке.

Ключевые слова: вооруженные силы США, армейская субкультура, кинодискурс, стереотипизация, аксиосфера, система ценностей, GI.

Продукты массового интеллектуального потребления американской «фабрики грез» рассматриваются с точки зрения информационно-психологического воздействия на массового адресата через апелляцию к социальному мифу. Военный кинодискурс интерпретируется прежде всего как манипулятивная медийная среда глобального охвата целевой аудитории. Кинодискурс милитарной направленности способствует формированию и закреплению стереотипов об американской армии. В США национальный кинематограф преимущественно патриотичен, нацелен на формирование положительного корпоративного имиджа вооруженных сил. Важное свойство военного кино – экспликация не только авто- и гетеростереотипов, но и системы ценностей воинской среды, вербализованной в знаках языка и культуры. В качестве объекта научного исследования выступает аксиосфера американского воинства, осмысленная через стереотипы коллективного языкового сознания носителей амери-

канской лингвокультуры. Предметная область исследования – референтный морально-психологический облик GI¹ в военно-патриотических фильмах национального кинематографа. Абстрактная номинация GI синонимична собирательному образу типичного представителя военного социума США. Акцент предпринятого исследования сделан на базовых ценностях армейской субкультуры. Совокупный корпус проанализированного материала представлен 11 художественными кинолентами, посвященными Второй мировой войне (1941–1945 гг.), войне во Вьетнаме (1965–1973 гг.), войне в Персидском заливе (1990–1991 гг.), вооруженному конфликту в Сомали (1993 г.), войнам в Афганистане (2001–н. вр.) и в Ираке (2003–н. вр.). В общей сложности проанализировано около 25 часов звучащей речи. Перечень изученных кинолент приведен в таблице.

В своем содержательном плане художественные ки-

¹ В нашем исследовании аббревиатура GI трактуется широко и выступает родовым понятием по отношению к узко специальным лексемам *soldier, sailor, marine, airman, coast guardsman, guardian* (Space Force service member), обозначающим принадлежность к определенному виду вооруженных сил армии США.

Фильмография исследования				
Вооруженный конфликт	Название картины	Год выхода в прокат	Продолжительность	Режиссер
World War II (1941–1945)	<i>Saving Private Ryan</i>	1998	169 min.	S. Spielberg
	<i>Hacksaw Ridge</i>	2016	139 min.	M. Gibson
Vietnam War (1965–1973)	<i>Apocalypse Now</i>	1979	153 min.	F.F. Coppola
	<i>Born on the 4th of July</i>	1989	145 min.	O. Stone
	<i>We were Soldiers</i>	2002	138 min.	M. Gibson
The Gulf War (1990–1991)	<i>Jarhead</i>	2005	123 min.	S. Mendes
Somalia conflict (1993)	<i>Black Hawk Down</i>	2001	144 min.	R. Scott
War in Afghanistan (2001–н. вр.)	<i>Lone Survivor</i>	2013	121 min.	M. Luttrell, P. Robinson
	<i>The Hurt Locker</i>	2008	138 min.	K. Bigelow
War in Iraq (2003–н. вр.)	<i>American Sniper</i>	2014	132 min.	C. Eastwood
	<i>Act of Valour</i>	2012	111 min.	M. McCoy, S. Waugh

ноленты о войне могут быть условно поделены на две категории: военно-патриотические и антивоенные. Положительный киноимидж вооруженных сил США – искусственно создаваемый конструкт, отвечающий потребностям консолидации общества, его милитаризации и непрерывного доукомплектования войск. В картинах, возвеличивающих военную мощь США в глобальном сознании не только американской, но и международной общественности, доминирующим прагматическим вектором выступает положительный нарратив. Последний связан с героизацией собирательного образа *GI*. Американский солдат неизменно предстает перед целевой аудиторией в амплуа *патриота доброй воли, миротворца, поборника американского образа жизни, демократических ценностей, свобод и идеалов, борца с религиозным экстремизмом* (но не Исламом как религиозной конфессией).

Подавляющее большинство военных кинолент имеют патриотическое содержание и ставят целью возведение *GI* на пьедестал социального почета. В национальной кинематографии военнотрудовой воплощает образ идеального гражданина, истинного патриота и бдительного стража нации. Голливудское кино – один из товаров массового интеллектуального потребления. Кинематограф в полной мере отвечает потребностям мобилизации американского социума в интересах поддержания боеготовности «военной машины» Пентагона. Патриотические фильмы нацелены на легитимизацию милитаризма и обоснование социального мифа о национальной исключительности США. Военные киноленты – своего рода «идеологические бастионы», стоящие на страже героического прошлого или настоящего. В художественных картинах, посвященных событиям Второй мировой войны, отображен мир отцов-основателей, мир первых и

лучших. В качестве классической иллюстрации послужат эпическая военная драма С. Спилберга «Спасти рядового Райана» (*Saving Private Ryan* (1998)), военная мелодрама М. Бэя «Перл-Харбор» (*Pearl Harbour* (2001)), военные драмы Г. Хоблита «Война Харта» (*Hart's War* (2002)), А. Фукуа «Слезы солнца» (*Tears of the Sun* (2003)), К. Иствуда «Флаги наших отцов» (*Flags of Our Fathers* (2006)), М. Гибсона «По соображениям совести» (*Hacksaw Ridge* (2016)) и др.

Одним из ключевых акцентов патриотического кино выступает сема элитарности «воинской касты». Служба интересам отечества – удел настоящих мужчин, посвятивших свои жизни высшей цели. В кино широко тиражируется идея сопричастности *GI* к важным историческим событиям, формирующим облик дня сегодняшнего. Иными словами, служба в армии позволяет прожить «жизнь подлинную», ощутить себя частью чего-то по-настоящему значимого. Подкрепим изложенную мысль фрагментом из фильма *Born on the 4th of July* (1989).

— “No, you’re crazy.” “Our dads got to go to WWII. This is our chance to do something... to be part of history, guys.” “Yeah, just like our dads.” – «Нет, ты безумец. – Наши отцы воевали во Второй мировой войне. Это наш шанс сделать что-то... войти в историю, парни. – Точно, прямо как наши отцы» [8, 00:16:29-00:16:35]².

Красной линией в военно-патриотическом кино проходит идея национальной исключительности. В военных фильмах, основанных на идеологии правого дела, реципиент преклоняется перед мужеством, благородством, воинской доблестью и высоким профессионализмом американского воина. Аксиосфера армейской субкультуры *GI* вбирает в себя такие ценности, как честь, преданность, сплоченность, решительность, сдержанность,

2 Здесь и далее по тексту перевод наш – Романов А.С., Балканов И.В. Ссылки на иллюстративный материал сопровождаются указанием временного интервала приводимых фрагментов.

дисциплинированность, наличие боевого опыта [9], [16, р. 68]. Названные аксиологические ориентиры запечатлены в девизе *"We leave no man behind"* – «Мы своих не бросаем». Девиз составляет основу морально-этического кодекса американского воинства. Сплоченность коллектива в условиях боевых действий – важнейший из приоритетов воинской службы. Дух товарищества находит выражение в готовности доверить свою жизнь собрату по оружию. «Коллективный разум» отвечает интересам выполнения поставленной задачи и выживаемости в бою [13, р. 21]. Ментальность боевого товарищества проявляется в чувстве коллективизма. Социальная когезия и примат интересов воинского коллектива противопоставлены индивидуализму, эгоистическим наклонностям. Подкрепим сказанное иллюстративным материалом из киноленты *Black Hawk Down* (2001). На вопрос о мотивах, побуждающих военного человека всякий раз возвращаться на войну, рискуя собственной жизнью, боец элитного подразделения СВ США *Delta Force* отвечает:

- *"When I go home people would ask me: "Hey, Hoot, why do you do it, man? What, you some kinda war junkie?" You know what I'll say? I won't say a goddamn word. Why? They won't understand. They won't understand why we do it. They won't understand that it's about the men next to you, and that's it. That's all it is."* – «Дома часто спрашивают меня: «Сова³, зачем это все, зачем? Ты без войны уже не можешь?» Я им ни черта не отвечаю. Чего ради? Им не понять. Им не понять все это. Не понять, что рядом с тобой погибли друзья. Вот и все. Очень просто» [7, 02:11:46-02:12:34]. Ср. также:
- *"A friend of mine asked me <...>: "Why do you need this someone else's war? Do you consider yourself heroes?" Back then I had no answer. Today I would say no. One can't be a hero in hell."* – «Один мой приятель спросил меня <...>: «Зачем вам эта чужая война? Вы считаете себя героями?» Тогда я не знал, что ответить. Теперь бы я ответил нет, не считаю. В аду нельзя быть героем» [Ibid., 02:13:34 – 02:14:02].

Семы жертвенности, опасности воинского служения и добровольного самоотречения во имя высоких идеалов отчетливо прослеживаются на примере следующих фрагментов из военных кинофильмов *The Hurt Locker* (2008), *Lone Survivor* (2013) и *American Sniper* (2014). Ср.:

- *"At least I'll die in the line of duty, proud and strong."* – «По крайней мере я погибну гордым и сильным, исполняя свой воинский долг» [17, 00:45:34]; *"Every time we go out, it's life or death. You roll the dice"* – «Всякий раз, когда мы идем на задание, речь идет о жизни или смерти. Это игра в рулетку» [Ibid., 01:59:40].
- *"You can die for your country. I'm going to live for*

mine." – «Ты можешь умереть за свою страну. Я же собираюсь жить во имя своей» [12, 01:11:37].

- *"Wait, why would you say I'm self-centered? I'd lay down my life for my country." "Why?" "It's the greatest country on Earth. I'd do everything I can to protect it."* – «Погоди, с чего это ты взяла, что я эгоистичен? Я готов пожертвовать жизнью ради своей страны. – Ради чего? – Это величайшая страна на Земле. Я сделаю все возможное, чтобы защитить ее» [5, 00:16:07].

В медийно опосредованном облике *GI* запечатлены социальные стереотипы массового обывденного сознания. В американских художественных кинолентах вооруженные силы США представлены как основная ячейка общества, сплоченная узами родства. Лексемы и словосочетания *bro, soulmate, warbody, brothers and sisters in arms, band of brothers* отражают семы духовного единения боевого товарищества, прошедшего крещение огнём. Для армейской субкультуры характерны в высшей степени доверительные, поистине родственные отношения. Эта духовная связь, известная как феномен «братских уз», формируется под влиянием сильного стресса. Проанализируем эпизоды из кинолент [*Saving Private Ryan* (1998) и *Act of Valour* (2012)].

- *"It's <...> about the bonds of brotherhood that develop between soldiers during war."* – «Речь идет о братских узах, крепнущих между военнослужащих на поле боя» [15, 00:42:47-00:42:50];
- *"There was a brotherhood between us, and we depended on each other more than a family"* – «Мы были связаны узами братства и зависели друг от друга больше, чем члены одной семьи» [4, 00:09:13].

Один из участников сетевого форума *Usmilitariaforum.com* предложил собственную классификацию наиболее распространенных в американском кино типажей *GI*. Преломленная сквозь призму стереотипа «типичная американская рота» представлена кинообразами «Южанина» («Техасского ковбоя» / «Фермера»), «Парня из большого города», «Тихони», «Свирепого сержанта», «Ковальского». Остановимся на каждом из перечисленных архетипов.

Образ «Техасского ковбоя» (*the Texan cowboy*), олицетворяющего мятежный дух нации, ассоциируется прежде всего с прославленными воинскими традициями юга. У парня из Техаса ярко выраженный южный акцент, он любит играть на губной гармошке, пробуждающей ностальгические чувства и тоску по отчужденному дому. В американских военных фильмах главный персонаж нередко является уроженцем южных штатов (см., например, картины *Lone Survivor*, *American Sniper* и др.) и тому есть логическое обоснование. Дело в том, что вооруженные силы США комплектуются преимущественно выходцами

3 В приводимом фрагменте речь идет о прозвище бойца (от англ. сущ. *hoot* – свиный крик).

из южных штатов, в то время как северо-восток страны «поставляет» в войска наименьший процент рекрутов-новобранцев [13, p. 21], [14, p. 5]. Ср.:

Кинотипаж «Фермера» (*the Southern farm boy*) ассоциируется с кротким нравом, скромностью, привязанностью к семейному очагу. В подкладке головного убора парень из южной глубинки хранит фотографию любимой.

В сознании американской целевой аудитории кинотипаж «Парня из большого города» (*the Streetwise hustler*) репрезентирован как предприимчивый делец, воспитанный по законам улиц. Как правило, это говорящий скороговоркой житель Нью-Йорка. Этот человек способен раздобыть все, что угодно (от банки мясного фарша «Спам» до бутылки скотча), однако лишь в том случае, если вы сойдетесь в цене!

В американском языковом сознании кинотипаж «Тихони» (*the Quiet one*) наделен совокупностью положительных качеств: высоким уровнем интеллекта, человечностью, дисциплинированностью, проницательностью. Личное время «Тихоня» предпочитает проводить за чтением литературы, по окончании контракта мечтает о профессии юриста.

Кинообраз «Свирепого сержанта» (*the Hard-bitten NCO*) олицетворяет референтный образ строевого командира. За долгие годы действительной военной службы старый вояка повидал немало. Несмотря на крутость нрава и требовательность к подчиненным, пользуется уважением личного состава. Имеет пагубное пристрастие к алкоголю, который помогает ему забыть.

Кинотипаж «Ковальского» (*Kowalski*). В американских военных кинолентах всегда фигурирует парень по фамилии Ковальский! [3, с. 175-177].

Война, утверждал Августин Блаженный, по своей сути есть зло. Однако в том случае, если война ведется во имя христианской веры, она становится злом необходимым, продуктом божественного предопределения. По мысли христианского богослова и философа эпохи Средневековья, заповедь «не убий» «<...> отнюдь не преступают те, которые ведут войны по полномочию от Бога» [1, с. 119]. Невзирая на то, что в профессиональной среде *G/* отношение к религии сугубо индивидуально, военный социум в целом характеризуется религиозностью. В каждом воинском формировании по штату предусмотрен капеллан, ведущий духовную работу с личным составом. Принято различать, например, *Chaplain Corps – Christian Faith* (служба военных священников (католики и протестанты)), *Chaplain Corps – Jewish Faith* (служба военных священников (иудеи)), *Chaplain Corps – Buddhist Faith* (служба военных священников (буддисты)), *Chaplain Corps – Muslim Faith* (служба военных священников (мусульмане)).

Постулаты богоизбранности отчетливо прослеживаются в текстах национального гимна США *The Star-Spangled Banner – The National Anthem* (“Then conquer we must, when our cause it is just – / And this be our motto: “In God is our Trust”), воинской присяги *Oath of Enlistment* (“So help me God”), Кодекса поведения американского военнослужащего *Code of Conduct* (“I will trust in my God and in the United States of America”), Клятвы верности государственному флагу США *Pledge of Allegiance* (“I pledge the allegiance to the Flag of the United States of America, / And to the Republic for which it stands: Our Nation, under God, Indivisible, with liberty and justice for all”), профессиональных кредо (“before God I swear this confession”).

Военные киноленты несут идеологический заряд. Священное писание всегда находилось на службе идеологов США в обоснование идеи национальной исключительности. В сознании целевой аудитории собирательный образ *G/* воплощает христианские ценности. Огнем и мечом американский крестоносец вершит суд Божий во имя процветания нации. На полях военного кинодискурса англо-саксонское мессианство представлено ярко, о чем свидетельствуют следующие примеры. Обратимся к кинолентам *Apocalypse Now* (1979), *We were Soldiers* (2002), *Jarhead* (2005), *American Sniper* (2014).

— “Everyone gets everything he wants. I wanted a mission, and for my sins, they gave me one <...>.” – «Каждый из нас получает то, чего желает. Мне хотелось попасть на задание, и за мои грехи я его получил» [6, 00:07:40-00:07:46];

— “Our Father in heaven, before we go into battle, every soldier among us will approach you, each in his own way. <...> I pray you watch over the young men, like Jack Geoghegan, that I lead into battle. You use me as your instrument in this awful hell of war to watch over them.” – «Отец наш небесный, уходя в бой, каждый солдат обратится к тебе, каждый сделает это по-своему. <...> Я прошу, позаботься о таких ребятах, как Джэк Геган, которых я поведу в бой. Ты сделал меня своим орудием, чтобы сберечь их на войне» [18, 00:23:44-00:24:14];

— “Jihad is the way of all Arab people. We are now Operation Desert Storm. And we’re the fucking righteous hammer of God.” – «Все арабское население вступило на путь джихада. С этого момента мы – участники операции «Буря в пустыне». И мы, черт возьми, карающая десница Господа» [11, 01:09:56-01:10:03];

— “I want you to put the fear of God into these savages...” – «Хочу, чтоб ты вселил страх Господень в этих дикарей...» [5, 00:59:45]. “That Bible of yours, is that bulletproof?” “What, the one I put in here?” “Yeah, I just never saw you open it. I assumed...” “God, country,

family, right? – «Твоя Библия, она пуленепробиваемая? – Какая, которую я сюда положил? – Она самая. Ни разу не видел, чтобы ты ее открывал. Вот и подумал... – За Бога, Отчизну, семью, верно?» [Ibid.: 01:00:09-01:00:52].

Военные киноленты выполняют культурно-мировоззренческую функцию, оказывают значительное влияние на формирование имиджа вооруженных сил США. Рассчитанные не только на внутреннего, но и внешнего потребителя американские картины о войне отвечают потребностям мобилизации общественности, поддержания высокого престижа военной службы, легитимизации милитаризма. По образному выражению Е.А. Евтушенко, «пропаганда всегда была смазочным маслом военной машины» [2, с. 303]. На основании проведенного анализа

делается вывод о том, что военные художественные произведения американского кинематографа позволяют запечатлеть:

1. реалии военной службы конкретного исторического периода;
2. систему аксиологических ориентиров армейской субкультурной среды;
3. особенности речевого поведения собирательного образа GI, реализованного в официальном и неформальном регистрах армейского идиома;
4. социальные мифы о профессиональной группе военнослужащих, эксплицированные в знаках языка и культуры;
5. прагматический вектор воздействия на целевую аудиторию и др. аспекты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блаж. Августин. Творения. Киев, 1910. Ч. 6. С. 119.
2. Евтушенко Е.А. Точка опоры / Е.А. Евтушенко. М.: Молодая гвардия, 1981. 303 с.
3. Романов А.С. Этнические стереотипы армейской субкультурной среды США в знаках языка и культуры: монография / А.С. Романов. М.: Военный университет, 2017. 231 с.
4. Act of Valour (action film; 111 min.) / M. McCoy, S. Waugh, 2012.
5. American Sniper (historical war drama; 132 min.) / C. Eastwood, 2014.
6. Apocalypse Now (drama anti-war film; 153 min.) / F.F. Coppola, 1979.
7. Black Hawk Down (historical war drama; 144 min.) / R. Scott, 2001.
8. Born on the 4th of July (anti-war drama film; 145 min.) / O. Stone, 1989.
9. Exum H., Coll J.E., & Weiss E.L. A Civilian Counselor's Primer for Counseling Veterans, 2nd edition / H. Exum, J. E. Coll, & E. L. Weiss. Deerpark, NY: Linus Publications, Inc., 2011. 202 p.
10. Hacksaw Ridge (biographical war drama film; 139 min.) / M. Gibson, 2016.
11. Jarhead (war drama film; 123 min.) / S. Mendes, 2005.
12. Lone Survivor (biographical military action film; 121 min.) / M. Luttrell, P. Robinson, 2013.
13. Lester R.R. A Parametric Description of Modern Military Culture for Civilian Mental Health Practitioners to Better Serve Those Who Serve: a doctoral paper presented to the faculty of the graduate school of professional psychology office of graduate studies university of denver Available at: http://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=capstone_masters (accessed 18.04.18).
14. Rahbek-Clemmensen J. et al. Conceptualizing the Civil–Military Gap: A Research Note / J. Rahbek-Clemmensen, E. M. Archer, J. Barr, A. Belkin, . Guerrero, C. Hall, K.E.O. Swain // Armed Forces & Society, 2012. Vol. 38. No. 4. Pp. 669-678.
15. Saving Private Ryan (epic war film; 169 min.) / S. Spielberg, 1998.
16. Strom T.Q. et al. Cultural and ethical considerations when working with military personnel and veterans: A primer for VA training programs / T. Q. Strom, M. E. Gavian, E. Possis, J. Loughlin, T. Bui, E. Linardatos, J. Leskela, & W. Seigel // Training and Education in Professional Psychology, 2012, vol.6, issue 2, pp. 67-75.
17. The Hurt Locker (war drama film; 138 min.) / K. Bigelow, 2008.
18. We were Soldiers (war drama film; 138 min.) / M. Gibson, 2002.

©Романов Александр Сергеевич (research2021@mail.ru), Балканов Илья Владимирович.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЗАГоловков СЕТЕВЫХ НОВОСТНЫХ СООБЩЕНИЙ АЭРОКОСМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ

LINGUOPRAGMATIC ASPECT OF THE HEADLINES OF AEROSPACE-RELATED NETWORK NEWS

A. Trubcheninova

Summary: The article is devoted to the linguistic and pragmatic features of the headlines of German-language news on aerospace topics. Syntactic models, lexical means and stylistic devices that contribute to the effective implementation of information and influence in the context of Internet communication are identified.

Keywords: online news text, headline, syntactic structure of headline, quantitatives, term, English borrowing, metaphor, colloquial vocabulary.

Трубченинова Анна Александровна

К.филол.н., доцент, Московский авиационный институт
(Национальный исследовательский университет)
ann-trubcheninova@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена лингвопрагматическим особенностям заголовков немецкоязычных новостных текстов аэрокосмической тематики. Выявлены характерные для заголовков синтаксические модели, лексические средства и стилистические приемы, способствующие эффективной реализации информирования и воздействия в условиях Интернет-коммуникации.

Ключевые слова: сетевой новостной текст, заголовок, синтаксическая структура заголовка, количественные, термин, англоязычное заимствование, метафора, разговорная лексика.

Формируя содержание и структуру современного информационного медиапространства, новостные тексты помогают личности ориентироваться в различных сферах общественной жизни, в том числе и в вопросах, связанных со стремительно развивающейся аэрокосмической отраслью. Новостные материалы являются важным источником информации об актуальных событиях в гражданской и военной авиации, о новых технологиях в области авиа- и ракетостроения, а также о космических программах. Названные темы освещаются как в традиционных СМИ, их электронных версиях, так и в сетевых изданиях, отраслевых информационных порталах, группах социальных сетей. Технологические возможности сети Интернет позволяют оперативно обновлять информацию, использовать новые способы ее организации и представления. Сетевые новостные тексты отличает гипертекстовая форма, поликодовость, доступность, интерактивность.

Новостной формат подразумевает направленность текстов на реализацию функции сообщения, стремление к объективности и нейтральному стилю изложения, клишированность языкового оформления. Ориентация на отражение действительности не исключает прагматического воздействия текста на читателя. В процессе получения новых знаний изменяется или корректируется система представлений и мнений реципиента о мире. Воздействие через информирование стало неотъемлемым атрибутом любой новостной информации [3, с.40].

Ключевым элементом новостного сообщения является заголовок – графически выделенное название текста, в сжатом виде представляющее первичную информа-

цию о тексте, его содержательные характеристики, модально-временной план. Занимая дотекстовую позицию, заголовок участвует в объемно-прагматическом членении текста, формирует целостность восприятия произведения [4].

В условиях интернет-пространства особо следует выделить информативно-ориентирующую и рекламную роль заголовков. Функционируя относительно самостоятельно в списке доступных публикаций, заголовок участвует в организации гипертекста, «становится не просто частью контента, но и элементом интерфейса» [1, с.17]. Заголовки и подзаголовки представляют собой инструменты навигации, «опорные точки, показывающие важную текстовую информацию» [2, с.159], побуждающие читателя перейти на следующий уровень сайта, где расположен текст сообщения.

В статье рассматриваются структурно-синтаксические модели и лексические средства, задействованные в реализации функций заголовков новостных текстов аэрокосмической тематики. Материалом для исследования послужили заголовки текстов информационного портала *dw.com*, а также специализированных сайтов *flugrevue.de*, *aerokurier.de*, *aero.de*.

Информативная функция заголовков реализуется за счет структур с разной степенью развернутости, например, односоставных предложений - номинативных конструкций. Их отличает краткость, смысловая емкость, способность сконцентрировать внимание читателя на наиболее важном в информационном плане аспекте сообщения: *Die Atomdrohne der CIA (flugrevue.de)*. Распро-

странение основных компонентов номинативных заголовков осуществляется за счет употребления предложных групп: *Erster Start vom neuen Heimatboden (flugrevue.de)*; *Luftbetankungsversuche mit der CH-53K (flugrevue.de)*.

Не менее продуктивной синтаксической моделью являются предикативные заголовки в форме двусоставных предложений: *Crew-Dragon-Start wird abgebrochen (flugrevue.de)*. Большинство таких конструкций в роли заголовков представлено распространенными предложениями, так как они дают возможность представить событие более подробно: *Letztes ATV verflüht über dem Südpazifik (dw.com)*. В заголовках практически отсутствуют разного рода обособления и парентезы, линейность модели содействует легкому и однозначному пониманию. Также отметим использование восклицательных конструкций, усиливающих воздействие заголовка на адресата посредством введения субъективного фактора – отношения адресата к событию или факту: *Hurra! NASA Raumsonde Cassini lebt! (dw.com)*. Заголовок привлекает внимание реципиента, способствует созданию положительного эмоционального фона, значимого для осмысления следующего текста.

Использование эллиптических конструкций объясняется способностью последних выражать содержание в сжатой форме. За счет опущения компонентов с меньшей семантической значимостью на первый план выдвигаются элементы с большей коммуникативной нагрузкой. Элиминации подвергаются формы глагола-связки, в том числе в составе адъективного предиката, а также вспомогательные глаголы как не столь значимые элементы в конструкции заголовка: *Endlich Ruhe am Flughafen (dw.com)*; *Erste PD-14 für MS-21 nach Irkutsk geliefert (flugrevue.de)*. Нередко опускается и сказуемое, которое легко восстанавливается из контекста: *Boeing 737 MAX vor Wiedenzulassung in Europa (flugrevue.de)*. Для заголовков осколочного типа с опущением подлежащего характерна большая степень зависимости от содержания текста: *Sicher und günstig ins All (flugrevue.de)*. Смысловая неполнота подобных заголовков компенсируется, как правило, при помощи других элементов заголовочного комплекса, например, надзаголовка, подзаголовка и вводки (лида). Другим типом эллиптических заголовков являются изолированные придаточные предложения, в которых важная роль отводится союзам и местоименным наречиям, определяющим смысл всего предложения: *Wie die Triebwerkhersteller der Krise trotzen (flugrevue.de)*; *Was 2021 für die Luftfahrt bedeutet (aero.de)*. Сформированная посредством такого заголовка «информационная нехватка» побуждает читателя обратиться к тексту сообщения.

Информационная насыщенность и выразительность отличает заголовки - сегментированные конструкции, состоящие из двух частей, соединенных двоеточием.

Первая часть или сегмент является номинативной структурой и обозначает актуальное для пишущего понятие, вторая часть или постсегментный компонент содержит высказывание по поводу понятия, обозначенного в сегменте. В смысловом плане можно выделить следующие типы сегментированных заголовков по характеру их отношения между частями:

технический объект: детали: *Rolls-Royce UltraFan: Getriebe-Gigant (flugrevue.de)*.

событие: детали: *Le Bourget: Langstreckenflieger und Kampfjet im Mittelpunkt (dw.com)*;

проблема/ факт: интерпретация: *Absturz im Iran: Mehr Fragen als Antworten (dw.com)*;

Заголовки содержат, как правило, ключевые слова, отражающие содержание текста и вербализующие наиболее привлекательные для читателя фрагменты информационного потока. В роли ключевых для поиска слов могут выступать как названия моделей летательных аппаратов, авиационного оборудования, ведущих производителей, авиакомпаний, международных авиасалонов, так и словосочетания – репрезентанты актуальных авиационных происшествий.

Неотъемлемым элементом заголовков являются количественные элементы, обладающие значительным прагматическим потенциалом. Обозначения количественных данных придают сообщению фактическую точность, достоверность и одновременно воздействуют на читателя, привлекая внимание к объектам исчисления [5, 6]. Количественный смысловой компонент репрезентируется как цифровым способом, так и при помощи лексических средств, среди которых отметим количественные и порядковые числительные, существительные, наречия, глаголы: *Ein Fighter, drei Radare (flugrevue.de)*; *China startet erste eigene Mars-Mission (dw.com)*; *Airlines verlieren 2020 über die Hälfte der Passagiererlöse (aero.de)*; *Luftwaffe-A350 fliegt einmal um die Welt (aero.de)*; *American verdoppelt 787-Flotte (flugrevue.de)*.

Освещение событий в аэрокосмической отрасли, представление результатов научно-технического поиска невозможно без терминов - когнитивно-информационных структур, аккумулирующих специальные знания. Насыщенность терминологической лексикой характерна прежде всего для заголовков специализированных сайтов, ориентированных на подготовленную аудиторию с соответствующей системой фоновых знаний. Использование сложных терминов и терминов-словосочетаний, закрепленных за той или иной тематической областью, способствует более точной передаче информации, позволяет направлять внимание читателя и облегчать восприятие новых данных: *Northrop Grumman modernisiert Störbehälter AN/ALQ-131 (flugrevue.de)*; *DA50 mit Einziehfahrwerk hebt ab (aerokurier.de)*; *Ariane Works plant wiederverwendbare Erststufe (flugrevue.de)*.

Среди терминологических единиц наблюдается большое количество англоязычных заимствований, в том числе и гибридных билингвальных новообразований: **Head-up-Displays** für Boeing 777X; Airbus zeigt **Stealth-Testmodell** LOUТ (flugrevue.de). Использование англицизмов объясняется отсутствием в немецком языке эквивалентных номинаций для новых понятий, стремлением к языковой экономии. В этой связи важная роль в заголовках отводится англоязычным аббревиатурам – обозначениям летательных аппаратов, организаций, технических устройств: **VTOL-Flächenflugzeug mit Elektroantrieb** (aerokurier.de); Airbus enthüllt **Maveric** (flugrevue.de); Dreiblatt-Prop erhält **EASA-Zulassung** (aerokurier.de).

Англоязычные вкрапления, обладающие социальной и культурной престижностью, коммуникативной актуальностью, формируют контраст на уровне языкового кода и являются дополнительным инструментом привлечения внимания читателя: Ein Brite **made in Germany** (flugrevue.de); Boeings Problemflugzeug 737Max vor **dem Comeback** (dw.com).

Информативную плотность заголовка увеличивают метафорические номинации, которые выделяют значимые характеристики технического объекта, а также объективируют недоступные для непосредственного наблюдения эмоциональные состояния: Cessna 408 SkyCourier: Cessnas **neues Multitool** (flugrevue.de); **Achterbahn der Gefühle** bei Boeing (dw.com). Визуализируя информационное пространство, отсылая к неожиданным

материальным образам и процессам, метафоры повышают экспрессивность заголовка и тем самым усиливают его воздействие на читателя: Airbus **beerdigt** den A380 (dw.com).

Присущая современной медиаречи тенденция к размыванию, смешению традиционных жанров обуславливает использование в новостных заголовках разговорных слов или выражений (фразеологизмов-идиом). Образность последних придает заголовку выразительность и позволяет емко представить конкретную ситуацию: Rolls-Royce **legt Ultra-Fan aufs Eis** (flugrevue.de). Лексемы разговорного характера, как правило, представляют собой оценочные описания предметов или явлений, формирующие отрицательный эмотивный тон: Loch in der ISS: **Sabotage im All oder Schlamperei?** (dw.com)

При помощи приемов лексического повтора, аллитерации создаются оригинальные, привлекательные для читателя конструкции, которые оптимизируют восприятие заголовка, усиливают его коммуникативную ответственность: **Ultraleicht und ultra offen** (aerokurier.de); Airlines **verharren in der Corona-Starre** (aero.de).

Выявленные в ходе исследования синтаксические модели и лексические средства играют ключевую роль в реализации основных коммуникативно-прагматических установок заголовков, превращая их в эффективный инструмент информирования и воздействия в рамках сетевого новостного авиационно-космического дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варзапова В.Ю. Заголовок сетевого медиатекста как автосемантический текст // Тенденции развития науки и образования. - № 50 -10. – 2019 - С. 15-18.
2. Лазарева Э.А. Заголовочный комплекс текста – средство организации и оптимизации восприятия // Известия Уральского гос. ун-та. 2006. №40. – С. 158-166.
3. Негрышев А.А. Стандарт и экспрессия в новостном медиатексте: к прагматике композиционной структуры. – МедиаАльманах. 2013. №2 (55). – С.40-45.
4. Прохорова К.В. Заголовочный комплекс медиатекста // Медиалингвистика в терминах и понятиях: словарь-справочник. – М.: Флинта, 2020. – С. 195-201.
5. Симакова С.И. Цифровой контент газетного текста: тенденции развития // Вестник Челябинского гос. ун-та. Сер.: Филология. Искусствоведение. 2011. Вып. 59. №28 (243). – С.90-93.
6. Стеценко Н.М. Особенности содержательно-фактуальной информации в заголовках новостных медиатекстов: прагматический аспект // Вестник ДонНУ. Сер.Б: Гуманитарные науки. – 2016. - №4. – С. 21-26.

© Трубоченинова Анна Александровна (ann-trubcheninova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНОГО СУЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ ДОНАЛЬДА ТРАМПА НА СЕССИИ ГЕНЕРАЛЬНОЙ АССАМБЛЕИ ООН)

FORMATION OF EVALUATING JUDGMENT IN THE CONTEXT OF POLITICAL DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF THE SPEECH OF DONALD TRUMP AT THE SESSION OF THE UN GENERAL ASSEMBLY OF THE UN)

**N. Kharchenko
I. Sinitsyna
E. Yanova
T. Galeeva
I. Bagdasarova**

Summary: The article presents the results of a practical analysis of the material made by D. Trump at the UN General Assembly session. A common theoretical basis is research in the use of modal linguistic meanings in political discourse. Markers of modality in such a discourse serve to provide the desired impact on the audience, depending on the personal preferences of the politician. The results are presented in the form of an analysis of the speech activity of US President D. Trump in order to identify qualitatively important elements for the formation of a proper picture of the world among recipients.

Keywords: discourse, politics, modality, evaluation, influence, perceptivity.

В данном исследовании нами рассматривается оценочность в политическом дискурсе на примере выступления Д. Трампа. Мы проанализируем речь президента США и выделим основные приемы и модальные значения, которые используются в выступлении чтобы оказать нужное политическое влияние на аудиторию.

Актуальность данной работы обусловлена недостаточной проработанностью темы на материалах последних лет. Это выражается в отсутствии комплексного подхода к характеристике современного политического дискурса.

Харченко Николай Леонидович
старший преподаватель, ГАОУ ВО «Московский государственный институт физической культуры, спорта и туризма имени Ю.А. Сенкевича»
m-rh@mail.ru

Синицына Ирина Андреевна
К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)»
renie_80@mail.ru

Янова Елена Александровна
старший преподаватель, АНО ВО «Московский Международный Университет»
stonel@rambler.ru

Галеева Татьяна Ильинична
К.ф.н., доцент, АНО ВО «Московский Международный Университет»
tilisait@gmail.com

Багдасарова Илона Юрьевна
старший преподаватель, Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)
artameli@mail.ru

Аннотация: В статье представлены результаты практического анализа материала выступления Д. Трампа на сессии Генеральной Ассамблеи ООН. Общей теоретической основой являются исследования в сфере употребления модальных языковых значений в политическом дискурсе. Маркеры модальности в таком дискурсе служат для оказания нужного воздействия на аудиторию, зависящего от личных предпочтений политика. Полученные результаты представлены в виде анализа речевой деятельности президента США Д. Трампа с целью выявления качественно важных элементов формирования надлежащей картины мира у реципиентов.

Ключевые слова: дискурс, политика, модальность, оценка, влияние, перцептивность.

Материалом для исследования послужило первое выступление президента США Д. Трампа на 72ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН в Нью Йорке 19 сентября 2017 г.

Цель нашего исследования заключается в анализе и определении способов воздействия модальных значений на реципиента в политическом дискурсе.

Специфика формирования оценочного суждения в политическом дискурсе позволяет выявить факторы влияния на объективную модальность у реципиентов

речи. Использование определенных модальных маркеров, при формировании высказывания, позволяет придать ему более эффективную функцию в вопросах, требующих от политика максимально действенного способа по формированию осознания картины мира у аудитории. Политический дискурс не имеет каких-то собственных особенностей в правилах лексики и грамматики, однако, очень опирается на содержание. Так как главной целью в коммуникации в политическом дискурсе является осуществление влияния на электорат, то лексика, используемая в речи политика, должна быть предельно понятна и доступна даже для незаинтересованной аудитории.

Современная лингвистика предоставляет большое многообразие вариантов определения термина «дискурс», это связано со сложностью объекта исследования и отсутствием единого подхода к его изучению.

Одним из первых понятие «дискурс» определил З. Харрис в своем труде «Дискурс-анализ» как последовательность предложений, связанная речь, которая выходит за рамки одного предложения и является культурно-обусловленной [17, с. 3].

Во второй половине 20 века Э. Бенвенист определил его как «речь, присваиваемую говорящим» [2, с. 63], что придало ему терминологическое значение.

В данном исследовании мы будем придерживаться взгляда Е.В. Сидорова, который понимал дискурс как «отдельный акт речевой коммуникации, в процессе которого в социокультурном контексте порождается текст, а текст как знаковую модель сопряженных коммуникативных деятельностей общающихся, как необходимое звено и произведение акта речевой коммуникации в единстве его языковых, деятельностных и прочих свойств» [10, с. 232].

По В.И. Карасику существует два вида дискурса: личностно-ориентированный (персональный) и статусно-ориентированный (институциональный) дискурс.

Персональный дискурс — это бытовое общение, что «является естественным исходным типом дискурса, органически усваиваемым с детства». [7, с. 50]

Институциональный дискурс – это общение, ограниченное рамками того или иного социального института, где каждый из собеседников играет определенную социальную роль.

Институциональный дискурс включает в себя следующие виды: политический, педагогический, деловой, научный, массово-информационный и другие.

Рассмотрим подробнее политический вид институци-

онального дискурса, который в рамках нашего научного исследования представляет особый интерес ввиду рассматриваемой нами проблемы способов воздействия на реципиентов речи.

Т.А. ван Дейк определяет политический дискурс как дискурс политиков, реализуемый в виде правительственных документов, парламентских дебатов, партийных программ, речей политиков. Сужая понятие политического дискурса до деятельности политиков, т.е. до профессиональной компетенции, ученый подчеркивает его институциональный характер [16].

Согласно монографии Е.И. Шейгал дискурс считается политическим, если к сфере политики относится хотя бы одна из трех составляющих: субъект, адресат или содержание высказывания [14, с. 23].

В роли адресанта могут выступать не только профессиональные политики, но и политологи (профессиональные аналитики), журналисты и писатели, пишущие на политические темы, а также обычные люди, говорящие о политике [11, с. 42].

Восприятие речи реципиентом в политическом дискурсе напрямую зависит от его информированности содержанием этого дискурса (политической обстановкой, представлением о политических взглядах говорящего, конкретных политических ситуаций и пр.)

В политическом дискурсе важность имеет не только высказывание само по себе, но и личностные качества политика. Способность политика грамотно и стратегически верно выстроить свое высказывание, и используя определенные речевые приемы, вызвать у слушающих доверие, позволяет ему формировать их картину мира. В политическом тексте содержится как экстралингвистическая информация (картина мира), так и знаковая информация (картина мира, представленная через знак, номинацию) [12, с. 106].

В политическом дискурсе исключительно важно не только выражение объективной модальности (соотнесенность с реальностью/ирреальностью), но также и выражение субъективной модальности (поскольку за счет нее политик выстраивает нужную ему схему картины мира для реципиентов).

Политический дискурс выделяется среди прочих: своей терминологичностью, специфичным языковым оформлением и особенно речевыми приемами [13, с. 396].

Одним из самых главных речевых приемов политических деятелей, особенно в предвыборных речах, является их экспрессивность и эмоциональность, именно эти качества придают словам особую силу [4]. «Разум требу-

ет высшей степени дисциплины, концентрации внимания. Разум отталкивает зрителя, логика досаждаёт ему. Эмоции возбуждают, они ближе к поверхности, легче куются» [6, с. 182]. Именно этим объясняется наличие в политическом дискурсе различных оценочных средств.

Политический дискурс относят к институциональному дискурсу, т.е. типу коммуникации, участниками которой являются представители общественных институтов (правительства, парламента и т.д.), носители определенного социального статуса (президент, премьер-министр и т.д.) [14, с. 58].

Коммуникация между органом власти и социумом происходит посредством постановлений, принятия законов, лозунгов, прецедентных высказываний, агитационных сообщений, через публичные обращения представителей государственных структур.

При формировании высказываний в политическом дискурсе, значение влияния на аудиторию играет ключевую роль, так как является целью коммуникации. Результат, который преследуется говорящим, может быть положительным, но в тоже время может быть и отрицательным. Причинами отрицательного результата (т.е. коммуникативной неудачи), на наш взгляд, могут являться следствием определенных факторов при подготовке речи: не точно определенным типом целевой аудитории (их взглядов, возраста, интересов, уровня образования и пр.); обращение к услугам сторонних специалистов по написанию текста, чье плохое ориентирование в сущности обращения спикера к аудитории имело влияние не на большую массу слушающих, а только на определенную категорию лиц; непроработанные модальные маркеры и акценты в речи, и, в следствие, слабая и неуверенная подача речи политиком и т.д.

Самой важной среди характеристик политического дискурса мы выделяем интертекстуальность. Данная характеристика отвечает за наличие содержания в речи средств для подчеркивания ее выразительности, что делает ее более запоминающейся посредством использования аллюзий, цитат, метафор, а также фразеологии.

Смысловая неопределенность политического дискурса связана с тем, что от политиков всегда требуется быть очень внимательными, чтобы не позволить оппоненту воспользоваться их возможными неточностями или ошибками в речи. Чтобы не попасть в такую ситуацию, политику следует составлять речь более абстрактной, чтобы к ней было меньше возможностей придраться. Следует не давать много конкретики [15, с. 378].

Использование политиками языковых средств для создания смысловой неопределенности в политическом дискурсе даёт возможность для оказания определенно-

го воздействия (например - манипуляции) на аудиторию.

Языковое воздействие в политическом дискурсе связано как со скрытыми от адресата целями, так и с особой речевой организацией текста, восприятие которого приводит к добровольному принятию адресатом решения, выгодного политику. Однако сила воздействия и ее прагматический эффект зависят от целей и намерений говорящего. Сложный, многофункциональный механизм речевого воздействия работает в процессе любого акта вербальной коммуникации [6, с. 52].

Так, например, на фонетическом уровне представлены средства воздействия, которые применимы в устной речи. К ним относятся: интонация, регистр голоса, фонация (придыхание, расслабленный голос) и артикуляционные позы, темп речи и паузация. Также своеобразным средством воздействия может быть индивидуальный голос, взятый во всей полноте его характеристик и хорошо узнаваемый (или пародируемый).

Важно отметить грамматическую систему языка, обладающую разнообразными ресурсами воздействия на адресата, которая «позволяет интерпретировать ситуацию, влиять на его картину мира, актуализировать важные для говорящего смыслы, способствовать выражению экспрессии» [7, с. 152].

Как мы уже отмечали ранее, одно из средств выражения феномена модальности является использование в речи знакомых реципиенту прецедентных высказываний. Учитывая это, политик добавляет в речь нечто объективное, что не заставляет сомневаться (например - поговорки, мнение авторитетной личности и т.д.), а наоборот повышает уровень доверия к говорящему, поскольку у слушателя ассоциативным путем формируются нужные эмоции, так как «мысль говорящего, подлежащая оформлению и замещению порождаемым высказыванием, по своей природе интерактивна» [10, с. 31].

“Модальность политического дискурса – это идеологический аспект, моделирующий особую реальность, способствующий перестройке картины мира в сознании реципиента.” [3, с. 16].

В строении высказываний политических выступлений, автор стремится любыми способами навязать свою картину мира реципиенту, что без использования маркеров объективной и субъективной модальности невозможно, так как представляемая на суд слушающего информация будет проанализирована и оценена с учетом его предпочтений, собственных взглядов и личной сформированной картины мира. Использование политиком правильно подобранных модальных средств в высказываниях позволит убедить реципиента не отказаться от собственных убеждений, но изменить их вектор в

сторону одобрения говорящего и пропустить их через призму представлений, которые он выражает.

Эмоционально-оценочная лексика отражает субъективное отношение политического деятеля к той или иной ситуации, которое он хочет донести до потенциальных избирателей. В политическом дискурсе часто используются косвенные приемы воздействия на аудиторию, такие как: метафоры, аллюзии, сравнения, эвфемизмы и другие средства, используемые для реализации базовых стратегий политического дискурса. К таким стратегиям можно отнести: соперничество, запугивание, борьба за власть, навязывание субъективных точек зрения на происходящие события, оказание давления на соперников, манипуляция политическим сознанием избирателей. Преследуемая цель подобных стратегий зачастую является создание завуалированного и альтернативного представления действительности.

Для исследования важно, что определенный модальный потенциал лексико-семантических единиц в политическом дискурсе является одной из его особенностей. С одной стороны, чтобы быть понятным, политик должен выражаться доступно. Однако использование политической лексики (терминологии) обусловлено тем, что «конечной целью политика является не столько уточнение понятийного содержания ключевых терминов, сколько провоцирование желаемой реакции адресата».

Отметим, что, по мнению О.Л. Михалевой, важность изучения средств воздействия продиктована тем, что большая часть избирателей определяют свой выбор основываясь на симпатии к лидеру или организации, а не на оценке их деятельности [8, с. 73]. Следовательно, при подготовке своего выступления, политик ориентируется главным образом на эмоциональную составляющую. Правильно поданная, выразительная и эмоциональная речь оставляет отпечаток в памяти реципиента речи.

Для компенсации отсутствия необходимых знаний у реципиента речи, политик использует эмоциональную составляющую в своем выступлении. Таким образом, аудитория подкупается личностью выступающего и откладывает саму суть речи на второй план [1, с. 64].

Рассмотрев институциональный дискурс, на примере политического, и важность явления модальности в формировании высказывания в речи политика, мы можем заключить, что для достижения большего эффекта влияния на аудиторию, а самое главное - положительного эффекта в коммуникации, важно не только сама личность и характер политика при выступлении, но и хорошо подготовленная, насыщенная средствами передачи модальности речь. Во последующей части исследования, будет проанализирована речь Дональда Трампа на сессии Генеральной Ассамблеи ООН по поводу угрозы, исходя-

щей от Северной Кореи, с целью предпринять попытку выделить нужный набор средств для формирования определенной картины мира у реципиента речи.

19 сентября 2017 года в Нью-Йорке Дональд Трамп впервые выступил с речью на 72ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН. В своем выступлении президент США уделил огромное внимание критике Северной Кореи и Ирана. Речь была опубликована на сайте CNN Politics [18], также выдержки из речи будут сопровождаться переводом, опубликованном на сайте ИНОСМИ.РУ. Так как целью данного исследования не является анализ перевода модальных значений на русский язык, то перевод включен для общего представления сущности исследуемой области [9, с. 167].

Мы рассмотрим подходы и приемы Д. Трампа для формирования у аудитории определенного (главным образом - негативного) мнения о ситуации, в которой оказалась Северная Корея вместе с мировым сообществом.

В попытке заинтересовать как можно более обширную аудиторию к данной проблеме и призвать ее разделить свою точку зрения, Д. Трамп использует определенные приемы в построении предложений и определенные модальные маркеры, которые должны повлиять на реципиентов его речи.

“No one has shown more contempt for other nations and for the wellbeing of their own people than the depraved regime in North Korea. It is responsible for the starvation deaths of millions of North Koreans, and for the imprisonment, torture, killing, and oppression of countless more.” - “Никто не демонстрирует такого презрения к другим странам и к благополучию собственного народа, как безнравственный режим Северной Кореи. Он несет ответственность за голодную смерть миллионов северо-корейцев, а также за пытки, убийства, аресты и угнетение бесчисленного множества людей.”

Стоит отметить, что Д. Трамп на протяжении всей речи о Северной Корее употребляет слово “regime”. Если обратиться за значением данного слова к словарю, то мы обнаружим: “mode of rule or management”; “form of government”; “period of rule”. Проанализировав значения данной лексемы, мы можем заключить, что в ней отсутствует оценочный компонент. Однако, используя ее в контексте с такими негативно-оценочными значениями, как “depraved” (развращенный), “starvation deaths of millions” (смерть от голода миллионов), “torture” (пытки), “imprisonment” (тюремное заключение), “oppression” (угнетение), то и само слово “regime” приобретает негативную коннотацию.

Вступительное слово к данной проблеме, Д. Трамп начинает со сравнения Северной Кореи с остальными

странами, однако использует существительное “no one”, что должно подчеркнуть отсутствие ранее подобных прецедентов, что, в свою очередь, выделит еще больше Северную Корею, как страну, представляющую одну из самых серьезных угроз всемирного масштаба. Особенно подкрепляет данное суждение последующее словосочетание “their own people”, в частности слово “own”. Оно акцентирует внимание слушающего на том, что Северная Корея не заботится о собственных гражданах, на что делается отсылка в последующем высказывании о численности жертв от голода. Также вступительное “It is responsible” лишней раз старается подчеркнуть, что жертвы — это вина исключительно правительственного режима, а не других объективных обстоятельств. В сознании слушающего невольно происходит ассоциация, что если Северная Корея позволяет такому случиться среди своего народа, то, при развитии конфликта, народы других стран также бесцеремонно рискуют понести потери.

В качестве еще одного довода для подкрепления этого мнения, Д. Трамп приводит факты громких скандалов, связанных с жесткой политикой, проводимой Северной Кореей в отношении других стран, в свое время возмевших общественный резонанс во всем мире. Как мы уже упомянули ранее, результат коммуникации может быть положительным и отрицательным. Чтобы достучаться до большего круга лиц, Д. Трамп приводит примеры, касающиеся не только США, но и Японии:

“We were all witness to the regime’s deadly abuse when an innocent American college student, Otto Warmbier, was returned to America only to die a few days later. We saw it in the assassination of the dictator’s brother using banned nerve agents in an international airport. We know it kidnapped a sweet 13-year-old Japanese girl from a beach in her own country to enslave her as a language tutor for North Korea’s spies.” - “Все мы стали свидетелями кровавых злодеяний этого режима, когда умер ни в чем не повинный американский студент Отто Уормбир (Otto Warmbier). Мы стали свидетелями этих злодеяний и тогда, когда при помощи запрещенного нервнопаралитического газа в международном аэропорту был убит брат диктатора. Мы знаем, что они похитили милую 13-летнюю японскую девочку на пляже в ее собственной стране, сделав ее рабыней и преподавателем языка у северокорейских шпионов.”

Начиная каждое предложение в цитате со словосочетания We+глагол, Д. Трамп обобщает себя с аудиторией и разделяет всеобщее возмущение по приведенным обстоятельствам, показывая, что он, как и весь мир, испытывает опасения, вызванные поступками режима.

“If this is not twisted enough, now North Korea’s reckless pursuit of nuclear weapons and ballistic missiles threatens the entire world with unthinkable loss of human life.” “Се-

верокорейскому режиму и этого оказалось недостаточно. Сегодня он бездумно испытывает ядерное оружие и баллистические ракеты, угрожая всему миру и создавая опасность бесчисленных людских жертв.”

В этом отрывке указывается, что все вышеприведенные факты не являются показателем нормы в современном мире и заслуживают негативной оценки. Чтобы выразить подобную оценку, используется выражение “If this is not twisted enough”. Если посмотреть значение слова twisted (извращенный) в словаре, то мы можем найти такое определение - “strange and slightly unpleasant or cruel” (странный и слегка неприятный или жестокий), что удачно вписывается в контекст и формирование оценки.

Далее также фигурирует слово “unthinkable”, которое пытается создать впечатление, что у режима Северной Кореи отсутствует логическая составляющая, касающаяся использования ядерного оружия. Ввод подобного наречия помогает вызвать у слушающего чувство определенного страха, что, как раз, склоняет его мнение в поддержку политика.

“It is an outrage that some nations would not only trade with such a regime, but would arm, supply, and financially support a country that imperils the world with nuclear conflict. No nation on earth has an interest in seeing this band of criminals arm itself with nuclear weapons and missiles.” - “Это возмутительно, когда некоторые страны не только торгуют с таким режимом, но и вооружают, снабжают его и оказывают ему финансовую поддержку, зная, что он угрожает миру ядерным конфликтом. Ни одна страна на нашей планете не хочет, чтобы эта банда преступников вооружилась ядерным оружием и ракетами.”

Помимо оценки действий Северной Кореи, Д. Трамп также подвергает оценочному суждению возможные (ожидаемые) действия со стороны стран, заинтересованных в союзе с Северной Кореей ради личной выгоды. Оценка выступает в виде вступительного слова - “It is an outrage” - что сразу обращает внимание на негативную окраску высказывания. Помимо этого, в дальнейшем употребляется модальный глагол would. У такого глагола очень много значений, но в данном конкретном случае, would подразумевает больше ожидаемость наступления определенных действий и неизбежность их совершения. Естественно, такое ожидание подобных действий оценивается негативно, что подчеркивается наличием отрицательной частицы “no” далее во фразе “No nation on earth has an interest”. Но, для более глубокого выражения своей позиции на представленную ситуацию, Д. Трамп добавляет “this band of criminals”, что звучит весьма необычно по отношению к политическому слогу, выделяется из общего контекста. Но, как и предыдущие высказывания, имеет негативную оценку действиями, даже больше негативную, чем предыдущие слова.

"... and I want to thank China and Russia for joining the vote to impose sanctions, along with all of the other members of the Security Council. Thank you to all involved. But we must do much more" - "... и я хочу поблагодарить Китай и Россию за то, что они проголосовали за введение санкций вместе со всеми другими членами СБ ООН. Спасибо всем присутствующим и причастным к этому голосованию. Но мы должны сделать гораздо больше."

В отличие от осуждения, привлечения внимания к негативным сторонам вопроса, положительные стороны в речи Д. Трампа (как видно из примера - благодарность) выражается весьма скромно - использованием глагола "to thank". Это может быть обусловлено нестабильностью отношений между Россией и США и между Китаем и США на фоне ситуации с санкциями, однако, факт выделения именно этих двух стран в контексте благодарности тоже, в определенном смысле, означает проявление определенного одобрительного отношения.

Если до этого Д. Трамп приводил факты о преступлениях Северной Кореи чтобы повлиять на реципиентов американского и японского происхождений, то эта часть направлена на представителей России и Китая. Пусть она и совсем небольшая, но также дополнит общий посыл, с которым Д. Трамп обращается к аудитории.

Интересно подметить, что в речи Д. Трампа основным средством для передачи значения долженствования является модальный глагол "must". В частности, во всей своей речи во время своего первого выступления на сессии Генеральной Ассамблеи ООН в Нью-Йорке (сентябрь 2017 года), Д. Трамп употребил глагол "have to" всего единожды, в то время, когда во всей части выступления использовался только глагол "must". Например:

"If we desire to lift up our citizens, if we aspire to the approval of history, then we must fulfill our sovereign duties to the people we faithfully represent. We must protect our nations, their interests, and their futures. We must reject threats to sovereignty, from the Ukraine to the South China Sea. We must uphold respect for law, respect for borders, and respect for culture, and the peaceful engagement these allow. And just as the founders of this body intended, we must work together and confront together those who threaten us with chaos, turmoil, and terror."

"But we must do much more. It is time for all nations to work together to isolate the Kim regime until it ceases its hostile behavior." - "Но мы должны сделать гораздо боль-

ше. Пришло время, когда все страны мира должны начать совместную работу по изоляции режима Кима, делая это до тех пор, пока он не откажется от своих агрессивных и враждебных действий."

Считается, что глагол "must" имеет более сильное выражение долженствования, нежели чем "have to", который чаще всего указывает на легкую степень преобладания модальности, можно даже сказать, что действие было предложено посторонним человеком для выполнения, в качестве совета или рекомендации, а "must" имеет более личностную характеристику, такую, например, как обязанность человека перед самим собой. Выполнения действия потому, что оно необходимо лично человеку и вследствие этого, он сам решает о его выполнении или невыполнении. Отсюда мы можем заключить, что в своем выступлении, критикуя власть Северной Кореи, Д. Трамп призывает реципиентов принять свой взгляд на проблему, не потому что так предложено (have to), а потому что люди сами должны осознать всю опасность ситуации с Северной Кореей (must).

Проанализировав речь Д. Трампа, мы можем наблюдать, что политик старается привить исключительно негативное видение для реципиентов речи, делая это максимально информативно, предоставляя примеры, которые, с большой вероятностью, вызовут у аудитории одобрение взглядов Трампа. Также использование глагола "must" на протяжении всей речи способствует достижению этого эффекта ввиду его исключительной роли в выражении долженствования. Для достижения эффекта единения с аудиторией, Д. Трамп всегда использует местоимения "we", часто сопровождая его и смысловыми глаголами (это рождает определенный эффект убеждения за счет конструкции "we+глагол"), и модальными ("we+must"). Использование подобных субъективно-модальных значений, а также правильно написанной речи и установки основных акцентов, существенно влияет на объективную модальность у реципиентов речи, заставляя их принимать реальность такой, какой ее представляет политик.

Важно отметить, что оценочное суждение Д. Трампа выражено по большей части эксплицитно. Президент не использует намеки или эвфемизмы в построении своей оценки, а выражает мысли напрямую, используя субъективно-модальные средства отрицательного характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бажалкина Н.С. - Роль афористичности в политическом дискурсе. Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2009. № 3. С. 63.
2. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. - 3-е изд. - М.: Эдиториал УРСС, 2009. - 448 с.

3. Бородавкина Е.А. - Роль модальных лексических единиц в формировании субъективной и объективной модальности в политическом дискурсе. В сборнике: Перевод. Язык. Культура Материалы VI международной научно-практической конференции. отв. ред. Е.В. Дворецкая. 2015. С. 16-20.
4. Еферова А.Р. Педагогические условия формирования критического мышления студентов в образовательном процессе технического вуза: дис. ... канд. пед. наук. - Воронеж, 2010. - 211 с.
5. ИНОСМИ.РУ (2017, 20 сентября) Первое выступление Трампа на сессии Генеральной Ассамблеи ООН. URL: <https://inosmi.ru/politic/20170920/240335250.html> (дата обращения: 27.11.2018)
6. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. - Омск, 1999. - С. 182.
7. Карасик В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса // Этнокультурная специфика речевой деятельности: сб. обзоров. М.: ИНИОН РАН, 2000. С. 37-64.
8. Михалева О.Л. Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия. - М.: Книжный дом «Либроком», 2009. - 256 с.
9. Сафонов М.А. Оценочная детерминация в переводе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: «Гуманитарные науки». -2018. -№9. -С. 165-171
10. Сидоров Е.В. Онтология дискурса. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. С. 232
11. Синельникова Л.Н. Политическая лингвистика: координаты междисциплинарности // Политическая лингвистика / Гл. ред. А.П. Чудинов; - Екатеринбург: ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2009. - Вып. 4 (30). - С. 41-47.
12. Усов С.С., Сафонов М.А., Харченко Н.Л. Эмоционально-оценочная номинация реалий в политическом дискурсе в XXI в. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. №3 (146). С. 105-109
13. Усов С.С. Содержательно-концептуальный аспект информативности политического дискурса (на примере «Фултонской речи» У. Черчилля // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации / Сборник научных трудов. Москва, 2018. С. 394-400.
14. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. М., 2004.
15. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. - Cambridge University Press, 1995. - 489 p.
16. Dijk T.A. van. Ideology. A multidisciplinary approach. - London: Sage, 1998. - 365 p. DOI: 10.4135/9781446217856
17. Harris Z. Discourse analysis. Language. Vol. 28, 1952, pp. 1-30; 474-494. DOI: 10.2307/409987
18. Trump D. (2017, September 19) President Trump's speech to the UN General Assembly. CNN Politics. Retrieved from <https://edition.cnn.com/politics>

© Харченко Николай Леонидович (m-rh@mail.ru), Синицына Ирина Андреевна (renie_80@mail.ru), Янова Елена Александровна (stonel@rambler.ru), Галеева Татьяна Ильинична (tilisait@gmail.com), Багдасарова Илона Юрьевна (artameli@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



NON-VERBAL COMPONENT
OF POPULAR SCIENCE TEXT

N. Khristoforova

Summary: The article explores the peculiarities of using the non-verbal component of a popular science text. The paper considers the correlation between non-verbal and verbal components in this type of text. The types of non-verbal means used in creating a video-verbal popular science text that serve to attract the reader's attention, inform him, and form his opinion are considered. Based on the analysis of examples containing nonverbal elements, the features of constructing a nonverbal component of the popular science text are revealed. This article discusses the following types of non-verbal tools used to create electronic popular science text: photos, drawings, video files, graphics, diagrams, color, and font. The object of our research is an electronic popular science text; the material for the study was the texts of the publications "Bild der Wissenschaft", "ScienceBlogs", "GEO", "Spiegel", "Focus".

Keywords: electronic popular science text, verbal components, non-verbal components, video-verbal text.

Современная лингвистика уже давно вышла за рамки интереса исключительно к вербальным средствам создания текста и вербальным средствам его выразительности. Сегодня внимание исследователей всё больше привлекают «гибридные» системы, в рамках которых взаимодействие вербального и невербального компонентов текста является необходимым условием успешной реализации замысла автора: «сопряжение в одном тексте вербального (языкового) и невербального (изобразительного, графического) компонентов превращает его в сложноорганизованную семиотически гетерогенную семантическую структуру... В семантическом пространстве такого текста происходит конструирование комплексных смыслов, извлечение которых рассматривается как конструктивный творческий процесс» [1, 89]. Для обозначения таких текстов применяются термины: креолизованный текст (Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Е.Е. Анисимова); гетерогенный текст (А.Г. Сонин, М.А. Ищук); изовербальный текст (А.А. Бернацкая); лингво-визуальный текст (Л.М. Большаянова); видеовербальный текст (О.В. Пойманова); поликодовые тексты (Г.В. Эйгер, В.Л. Юхт, А.Г. Сонин, А.В. Алферов); коммуникат (В.Е. Чернявская); визуальные тексты (А.А. Корниенко). Мы используем термин «видеовербальный текст», поскольку, на наш взгляд, он наиболее полно отражает специфику данного явления. Интересный материал для изучения

НЕВЕРБАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА

Христофорова Наталья Игоревна

к.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)», г. Москва
n_khristoforova@mail.ru

Аннотация: Статья исследует особенности невербальной составляющей научно-популярного текста, рассматривается корреляция между невербальной и вербальной составляющей в данном типе текстов. Рассмотрены виды невербальных средств, задействуемых при создании видеовербального научно-популярного текста, которые служат для привлечения внимания читателя, его информирования, формирования его мнения. На основании анализа примеров, содержащих невербальные элементы, выявлены особенности построения научно-популярного текста с невербальной составляющей. В данной статье рассматриваются следующие виды невербальных средств, использующихся при создании электронного научно-популярного текста: фотографии, рисунки, видеофайлы, графики, схемы, цвет, шрифт. Объектом нашего исследования выступает электронный научно-популярный текст, материалом для исследования послужили тексты изданий «Bild der Wissenschaft», «ScienceBlogs», «GEO», «Spiegel», «Focus».

Ключевые слова: электронный научно-популярный текст, вербальная составляющая, невербальная составляющая, видеовербальный текст.

взаимодействия вербальных и невербальных средств в смысловом пространстве современных видеовербальных текстов предлагают электронные научно-популярные тексты.

Исследуя невербальную составляющую научно-популярного текста нельзя не подчеркнуть наличие ее тесного взаимодействия с вербальной составляющей. Она не только дополняет смысл вербального сообщения, но и является источником информации о его авторе, поскольку единственная известная характеристика читателя – его многочисленность, поэтому при создании текста автор ориентируется на свои социальные, возрастные и другие особенности личности.

Как отмечают исследователи, исторически знак и его символика задействовались для пояснения мысли, дополняя вербальные средства [2]. Кроме того, знак может быть средством фиксации информации, поскольку «знаковая символика может использоваться для себя, быть частью внутреннего мышления индивида (мышление для себя), а может – для передачи мысли другим индивидам (мышление для других). В последнем случае мысль должна быть выражена индивидом максимально понятно для другого, ее выражение должно учитывать особенности мышления и знаний другого и предполагать

эмпатию» [2, 81]. Невербальные знаки не только отражают особенности мышления одного человека, но и могут их конструировать и моделировать наглядно, создавая таким образом новую реальность.

Невербальные компоненты могут не только сопровождать процесс создания научно-популярного текста, но и стереотипизировать и сократить его путём замены объемного и сложного описания предмета, рассматриваемого в тексте на знаки, понятные автору и читателю (фотографии, рисунки, рисунки-реконструкции, видеофайлы с изображением предметов, рассматриваемых в тексте, изображения исследователей, цвет изображений, выделение цветом, а также цветом и шрифтом). Следовательно, невербальные компоненты текста могут передавать большой объём информации, выступая как средство компрессии, а также создания представления о предмете текста, поскольку визуальная информация воспринимается и запоминается достаточно легко. Таким образом, взаимодействие автора и читателя стандартизируется, т.е. знак устанавливает стандарт восприятия, одинаковый для всех представителей конкретного сообщества в конкретной культуре. Например, красный цвет – указание на важность информации, черно-белая фотография в большинстве научно-популярных текстов указывает на момент прошлого и т.д. Однако было бы неверно сводить функцию невербальных средств в первую очередь к передаче информации. Невербальные средства привлекают внимание читателя, вызывают у него интерес к теме текста, упорядочивают информацию, помогая структурировать ее сознанием читателя вокруг себя благодаря свойству человеческой памяти воспринимать и усваивать, в первую очередь конкретную и наглядную информацию, способствуют лучшему пониманию и усвоению информации, а также побуждают сделать определенный вывод на основе этой информации (соответствующий цели автора текста). Можно утверждать, что понимание и осмысление сложной научно-технической информации читателями-неспециалистами происходит через сочетание невербальной и вербальной знаковых систем. Невербальные знаки делают научный мир и его исследователей «осязаемыми» для читателя-неспециалиста, создавая иллюзию коммуникации с исследователями, «приближая» исследователя к читателю, создавая мнимый «диалог». Такую функцию часто выполняют фотографии исследователей, фотографии исследователей за работой, видеофайлы, в которых исследователи рассказывают о предмете своих исследований, их результатах, своих открытиях. Рассмотрим наиболее репрезентативные примеры.

Интервью с антропологом [3] по поводу выхода его книги о происхождении и будущем патриархата начинается с его цветной фотографии на фоне густого зеленого леса. Судя по краткой справке о работе профессора, он много лет изучал орангутангов в естественных условиях

жизни (Индонезии), этим можно объяснить выбор фона для интервью – его научные взгляды явно сложились под влиянием этой работы:

Besonders fasziniert den Anthropologen das äffische Erbe, das den Homo sapiens bis heute prägt. – Особый интерес для антрополога представляет собой «наследие обезьян», которое сих пор является характерными особенностями «человека разумного».

Руководитель института антропологии и музея Цюрихского университета, профессор смотрит на зрителя-собеседника с большим вниманием и интересом, его руки скрещены на груди. Можно легко представить себя на месте журналистки, берущей интервью, и задающей вопросы, которые могут показаться достаточно наивными мудрому исследователю, ведь он может объяснить простым языком сложные вещи, а, следовательно, прекрасно разбирается в проблеме.

Фотография директора планетария города Гамбурга на черном фоне [4]:

Исследователь смотрит вверх, можно предположить, что в ночное небо, и размышляет, скорее всего о звездах – именно они интересуют его больше всего, он может рассказать много интересного, что подтверждается подписью-комментарием:

Professor Thomas W. Kraupe studierte Mathematik und Physik an der Universität München. Seit dem Jahr 2000 leitet er als Direktor das Planetarium Hamburg und hat es zum erfolgreichsten Sternentheater im deutschsprachigen Raum gemacht. An dieser Stelle wird er nun monatlich die Highlights am Sternenhimmel erklären, die uns erwarten. – В планетарии (самом успешном в немецкоговорящих странах) под руководством профессора ежемесячно проходят интересные лекции.

Цветная фотография археологов за работой в Нижней Баварии [5]: археологи сфотографированы в момент раскопок и обсуждения уже найденных находок, все они очень заняты и не хотят отвлекаться. С другой стороны, предыдущие фотографии в тексте – фотографии их находок. Читателей приглашают рассмотреть их и почитать пояснения к ним, явно написанные со слов исследователей. Можно предположить, что археологи надеются на новые интересные находки и, может быть, даже открытия.

Журналист-автор раздела о расшифровке различных текстов и загадках нерасшифрованных текстов [6] внимательно смотрит на читателя, держа в руках (скорее всего, копию) одной из самых загадочных книг в мире, так называемой «Рукописи Войнич». Книга эта написана неизвестным автором на неизвестном языке, дата ее создания тоже неизвестна. Именно такие загадки и интересуют журналиста – одного из ведущих мировых экспертов по исторической расшифровке, о чем более

подробно говорится в подписи к фотографии:

Klaus Schmeh zählt zu den weltweit führenden Experten für historische Verschlüsselungstechnik. Seine Bücher «Nicht zu knacken» (über die zehn größten ungelösten Verschlüsselungsrätsel) und «Codeknacker gegen Codemacher» (über die Geschichte der Verschlüsselungstechnik) sind Standardwerke. In «Klausis Krypto Kolumne» schreibt er über sein Lieblingsthema.

Кроме того, «традиционные графические знаки и символы, а также иные невербальные средства... отвечают за передачу эмоциональной составляющей..., с их помощью осуществляется воздействие» [7, 59] на читателя. Через невербальный компонент возможна передача вербального компонента, что влияет на создание впечатления и порождает оценочный компонент: по тому, насколько информативен научно-популярный текст с невербальной составляющей, насколько он привлекателен и красочен, читатель формирует свое первое впечатление обо всем издании, «делает или не делает выбор в... пользу – дает положительную или отрицательную оценку всему номеру издания» [8, 65-1].

В электронных научно-популярных текстах часто действуют фотографии, рисунки, рисунки-реконструкции, схемы, а также видеофайлы, содержащие видеозображение реальных местностей и объектов, схемы, графики, компьютерные модели, а также сопровождающий их текст. Например, текст [9] об исследовании поведения рыб с помощью специальных роботов, имитирующих движения рыб, начинается с цветной фотографии (с возможностью увеличения) плывущих рыб и роботов аналогичного размера и формы, подражающих их движениям с подписью, дающей читателю первое представление о результатах проведенных исследований:

Durch technische Nachbildungen von Fischen wird deutlich, wie sie durch das Schwimmen im Schwarm Energie sparen. (Bild: Dr. Liang Li, Max-Planck-Institut für Verhaltensbiologie) – Благодаря техническим имитациям исследователи выяснили, как рыбы экономят энергию, передвигаясь косяками. Изображение создано сотрудником Института медицинских исследований Общества Макса Планка, что свидетельствует о высоком уровне проведенных исследований.

Завершается текст цветным видеофайлом, состоящим из: видеосъемок плавающих косяков рыбы с наложенным текстом (основными положениями исследований), а также «видеоотчета» об этапах исследований, включающего:

1. компьютерные модели движения рыб с наложенным текстом- комментариями к исследованиям;
2. съемки движения роботов размера и формы, аналогичных размеру и форме рыб, имитирующих движения рыб с наложенным текстом-комментариями;
3. небольшие видеозображения движения робо-

тов-имитаторов и цветного графика, являющегося графическим выводом из исследования и краткого текста-комментария;

4. съемки движения рыб с отмеченными цветом «сигнальными» точками, на основании данных которых был выстроен график (с помощью компьютерной графики он «возникает» по мере движения рыб) и краткий текст-комментарий.

Далее вновь используются видеосъемки плавающих косяков рыбы с наложенным текстом (первой частью вывода из исследований: «был пролит свет на преимущества движения косяком»), а также видеосъемки плавающих роботов-рыб с наложенным текстом (второй частью вывода: «это может вдохновить на создание нового вида роботов»), а потом плавающих рыб и роботов вместе с наложенным текстом (третьей частью вывода: «благодаря этому возможна интеграция природы и роботизированных систем»).

Отметим также, что весь письменный текст видеофайла – на английском языке, а звуковой комментарий – на немецком языке, что способствует и интересу к информации, и её пониманию.

Немаловажную роль в научно-популярном тексте играет и шрифт, причём шрифтовое варьирование можно рассматривать как психологическое воздействие, оказываемое на читателя.

Для выделения конкретного слова или выражения используются жирный шрифт или курсив, обладающие «информатической, выделительными функциями, функцией маркирования чужой речи и даже функцией «эмоционального ключа» [8, 65-2]: указывающие на эмоциональную нагрузку выделенного фрагмента, что способствует передаче эмоционально-оценочного компонента. Так, текст об опасности последствий высыхания болот [10] начинается с цветной фотографии болота в Нижней Саксонии с подписью: *Huvenhoopsmoor in Niedersachsen*. Шрифт подписи меньше и светлее основного текста статьи. Основной текст же начинается с выделения жирным шрифтом:

Es liegt da wie eine verwunschene Märchenlandschaft. Tümpel wechseln sich ab mit Inseln aus Gagelstrauch und Torfmoos. Sumpfkalla und Königsfarn stehen im Nass. Ein Moorfrosch hüpfte durchs Gras.

Можно говорить о смысловом выделении, основанном на контрасте: пока все это, такое привычное и красивое, еще существует (*Es liegt da* - здесь), мы и представить себе не можем, что может быть иначе, но экосистема в опасности: каждое высохшее болото способствует глобальному потеплению.

На фоне однородного текста информация, которая

выделена жирным шрифтом и/или курсивом, привлекает большее внимание, что указывает на важность этого фрагмента, что способствует его более детальному изучению читателем и формированию у него положительной или отрицательной оценки представленной информации. В приведенных ниже примерах именно разнообразие применяемых шрифтов является основным способом визуализации, без него адекватное прочтение текста было бы невозможным. Гармонично сочетая языковые и неязыковые знаки в смысловом пространстве научно-популярного текста, автор одновременно развивает нескольких персонажей и несколько сюжетных линий, реализуя характерную для научно-популярного текста нелинейность повествования.

Так, с помощью жирного шрифта выделяются основные моменты текста [11]: подзаголовок, объясняющий, почему так важно «поставить точку» в вопросе, какими были германцы, которых и кино, и музеи, и книги традиционно изображают «бородачами, пьющими пиво»:

Egal, ob bei Netflix, im Museum oder auf dem Buchmarkt: Die Germanen erfreuen sich derzeit wachsender Beliebtheit. Aber bis heute dominieren viele Vorurteile das Bild, das wir von unseren noch immer geheimnisumwitterten Ahnen haben. Zeit, damit Schluss zu machen.

Далее жирным шрифтом выделяется каждый раздел основного текста:

Bärtige Männer, die ständig Bier trinken
Ausstellung rückt das Bild zurecht

Приводится в тексте и список предубеждений, опровергнутых историком, причем название этого раздела текста, а также аргументы историка выделены жирным шрифтом, например:

Zehn Vorurteile widerlegt

Doch was sind die Vorurteile, die es bis heute über die Germanen gibt? Und wie sah die Realität aus? Der Alt-Historiker Heiko Steuer hat zehn dieser Vorurteile zusammengefasst und sie widerlegt.

Sie seien unter anderem fasziniert gewesen von den ausgedehnten dunklen Wäldern Germaniens, erklärten die Macher der sechssteiligen „Barbaren“-Serie. Anders als dort dargestellt, bestand das von den Germanen besiedelte Gebiet keineswegs zum großen Teil aus dunklen Wäldern.

Tatsächlich lag der Anteil des Waldes am germanischen Siedlungsgebiet bei rund 30 Prozent – und damit ziemlich genauso hoch wie heute in Deutschland.

На основании выделения жирным шрифтом можно построить следующий план условного «второго» текста, представляющего, в отличие от «первого» текста, вторую точку зрения (точку зрения историка, специалиста по данной теме):

Важно разрешить противоречия и рассказать, кто такие германцы.

Мнения историков прошлого

Выставка на «Музейном острове», действующая сейчас, избавляет нас от клише прошлого

Опровержение историком 10 распространенных предубеждений.

Таким образом, автор использует разные полиграфические шрифты не только ради отделения одной синтаксической конструкции от другой, он структурирует текст, создает эффект полифонии текста – своеобразные диалог двух точек зрения на проблему, максимально упрощая при этом прочтение и понимание текста. «Интересно отметить тот факт, что невербальная информация способна изменять вербальное сообщение» [12, 30].

Подводя итоги, заметим, что невербальные компоненты научно-популярного текста в сочетании с вербальными, придают им большую выразительность, эмоциональность, привлекают внимание читателя и повышают у него интерес к рассматриваемой теме, способствуют лучшему усвоению информации. Для достижения коммуникативного успеха научно-популярного текста авторы используют самые разнообразные невербальные средства. Роль невербальных компонентов в научно-популярном тексте заключается в повышении уровня понимания содержания текста. Невербальные компоненты передают информацию, регулируют процесс чтения текста, дополняют, подтверждают или опровергают вербальную информацию, позволяют контролировать процесс усвоения новой информации, делая его более успешным, а также способствуют формированию оценки предоставленной информации. Учитывая культурно-специфические черты читателя и автора научно-популярного текста, процесс чтения текста можно сделать наиболее эффективным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусева А.П. Полифония и ее вербальные и невербальные проявления в поликодовом художественном тексте//Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки, Москва, 2019. № 7 (823), с. 88-98. Стр. 89
2. Печурина О.А. Гипотеза о происхождении некоторых невербальных знаков и их символики//Вестник Северного (Арктического) университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, Архангельск, 2020. № 3, с. 79-90. Стр. 81

3. Bredow, Rafaela von. Gregor-Teleskop Das Patriarchat ist eine Anomalie in der Menschheitsgeschichte// Spiegel. 2020. [Электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: <https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/das-patriarchat-ist-eine-anomalie-in-der-menschheitsgeschichte-a-00000000-0002-0001-0000-000174103658> (дата обращения: 20.11.2020 г.)
4. Jetzt wird der Mars zum König der Planeten// GEO. 2020. [Электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: <https://www.geo.de/wissen/weltall/23277-rtkl-highlights-am-sternenhimmel-jetzt-wird-der-mars-zum-koenig-der-planeten> (дата обращения: 23.11.2020 г.)
5. frw/dpa Donauausbau in Niederbayern: Experten entdecken Hunderte archäologische Funde// Focus 2020. [Электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: https://www.focus.de/wissen/mensch/archaeologie/erhaltungszustand-aussergewoehnlich-gut-donauausbau-in-niederbayern-hunderte-archaeologische-funde-entdeckt_id_12290661.html (дата обращения: 06.08.2020 г.)
6. Über den Autor//ScienceBlogs. 2020. [Электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: <https://scienceblogs.de/klausis-krypto-kolumne/meine-artikel/> (дата обращения: 25.11.2020 г.)
7. Смагина Е.С. Невербальные способы ответственности в интернет-коммуникации//Метеор-Сити, Челябинск, 2017. № 2 (8), с. 58-62. Стр. 59
8. Волкова Е.А. Оценочный компонент невербальных средств коммуникации во французской прессе// Academy. НИУ БелГУ, Иваново, 2018. № 1 (28), с. 64-65. Стр. 65-1, 65-2.
9. Vieweg, Martin. Schwarm-Forschung mit Fisch-Robotern. 2020. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL <https://www.wissenschaft.de/technik-digitales/schwarm-forschung-mit-fisch-robotern/> (дата обращения: 26.10.2020 г.)
10. Bethge, Philip. Trockene Moore sind Klimakiller// Spiegel. 2020. [Электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: <https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/klimaschutz-wie-sich-moore-retten-lassen-a-00000000-0002-0001-0000-000173622000> (дата обращения: 19.11.2020 г.)
11. Fuhrer, Armin. Bärtige, biertrinkende Männer? Historiker sagt, wie unsere Vorfahren wirklich waren// Focus. 2020. [Электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: https://www.focus.de/wissen/mensch/geschichte/neue-netflix-serie-barbaren-gestartet-die-germanen-ein-ganz-und-gar-unzivilisiertes-volk_id_12590955.html (дата обращения: 01.11.2020 г.)
12. Журавлёва Е.В. Особенности невербального поведения телеведущего//Наука, образование и культура, 2017. Том 2, № 5 (20), с. 30-33. Стр. 30.

© Христофорова Наталья Игоревна (n_khristoforova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)

ЛИНГВОЭКОЛОГИЧНОСТЬ ЯЗЫКА И РЕЧИ: АНГЛИЦИЗМЫ В ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЕ

LINGUOECOLOGY OF LANGUAGE AND SPEECH: ANGLICISMS IN INTERNET-ADVERTISING

*M. Tsaturyan
A. Matevosyan*

Summary: The article is devoted to the problems of linguoecology of language and speech. The relevance of the proposed topic is due to the study of various linguistic phenomena in virtual discourse. The study of English borrowings in internet advertising is carried out on the example of real text messages in internet advertising and the social network Twitter. Anglicization negatively affects other languages and can lead to their demise.

Keywords: ecology of language and speech, internet advertising, anglicisms, linguistic and ecological crisis.

Цатурян Марина Мартиросовна

*Д.филол.н., профессор, Кубанский государственный университет (Краснодар)
tsaturyan.mm@mail.ru*

Матевосян Ареват Паруйровна

*Соискатель, Кубанский государственный университет (Краснодар)
arevik.matevosyan.85@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению проблем лингвоэкологии языка и речи. Актуальность предложенной темы обусловлена изучением различных языковых явлений в виртуальном дискурсе. Исследование английских заимствований в интернет-рекламе проводится на примере реальных текстовых сообщений интернет-рекламы и социальной сети Twitter. Англизация отрицательно влияет на другие языки и может стать причиной их гибели.

Ключевые слова: экология языка и речи, интернет-реклама, англицизмы, лингвоэкологический кризис.

В XXI веке предметом многочисленных дискуссий становятся экологические проблемы, возникающие во многих сферах окружающего мира. Неоспорим тот факт, что современная философия науки ориентирована на человека, на антропоцентризм, что находит выражение в экологизации научного знания. Результатом, так называемой экологизации знаний, становится возникновение новых междисциплинарных наук, в том числе лингвоэкологии. Лингвистическая экология – новое направление в изучении языковой сферы человека и общества. Она наблюдает и описывает процессы, протекающие в языках и сознании их носителей, отталкиваясь от идей общей экологии. Актуальность предложенной темы обусловлена все большим интересом ученых к изучению различных языковых явлений с лингвоэкологической точки зрения. Ранее лингвоэкологические аспекты речевой деятельности рассматривались в языкознании с позиций стилистики, истории языка, риторики, прагмалингвистики, социолингвистики, коммуникативистики, культуры речи, речевой этики, интеракциональной лингвистики и т.д. Сегодня лингвоэкология становится автономной научной отраслью междисциплинарного характера, в рамках которой изучаются феномены, связанные с взаимодействием языка, сознания, культуры, общества, действия и окружения. Лингвоэкология тесно связана с новой языковой реальностью современности, с культурой мышления, эстетикой речи, поведением личности, межличностными отношениями коммуникантов, с культурой языка и культурой речи и стремится к исследованию культурной среды обитания личности и

сохранению этой среды как единого целого.

Лингвоэкология, как новая отрасль языкознания, позволяет разграничить понятия экологичности и неэкологичности, осмыслить феномен обращения в данном аспекте для определения успешности вербального и социального взаимодействия коммуникантов. Отмечается, что теоретическая разработка учения о лингвоэкологичности общения как сравнительно нового направления в лингвистике, а также связанного с ним терминологического аппарата пока еще находится в стадии формирования. В ходе изучения проблем лингвоэкологии установлено, что исследования в области лингвоэкологичности тесно связаны с такими понятиями, как нормализация, кодификация, речевой этикет, эстетичность, этичность, вежливость, невежливость, агрессия, речевая погрешность, коммуникативное давление, тональность, коммуникабельность, взаимопонимание, коммуникативная толерантность, деструктивная толерантность, коммуникативное смягчение, коммуникативный успех, искренность, лицемерие, истинность, ментальность, менталитет. Данные понятия, отражающие созидательный или деструктивный характер общения, являются основополагающими в анализе модели лингвоэкологии. Изучение лингвоэкологической терминологии обусловлено необходимостью создания собственной понятийной системы новой отрасли языкознания с целью признать ее самостоятельным научным направлением. Термин «эколингвистика», как пишет С.В. Ионова, был введен

в научный оборот американским лингвистом Э. Хаугеном [Ионова 2010]. Его считают родоначальником понятия экологии языка и основателем теории экологии языка. Экологию языка Хауген определяет как исследование взаимодействий между любым данным языком и его окружающей средой, которой является общество, использующее этот язык как один из своих кодов [Haugen 1972].

Составляющими экологического портрета языка являются: количество носителей языка; сферы его функционирования; внутренняя стратификация языка; наличие кодификации; вербализация в языке морально-этических концептов; негативно влияющие на развитие языка факторы и т.д. Этот перечень является далеко не полным и требует дальнейшей разработки, поскольку в понятии экологического портрета должны быть сконцентрированы все основные проблемы экологичности языка. На основании экологического портрета возможна разработка системы лингвоэкологической безопасности, направленной на охрану и развитие языка. Одна из задач такой системы – «предотвратить проникновение отрицательного узуса в систему, предотвратить регресс языка в плане обеднения его выразительных ресурсов, нивелирования функционально – стилистических и аксиологических оппозиций» [Бернацкая 2003:122]. По мнению Э. Хаугена, можно вывести статус языка в типологии экологической классификации, которая покажет, где находится язык и куда движется в сравнении с другими языками мира [Haugen 1972].

В наше время происходит «смещение коммуникации в сторону неэкологичности» [Солодовникова, Шаховский 2012], что подтверждается «экологическими бедствиями» например такими, как наплыв иноязычных слов, стилистическое снижение речи, ее жаргонизация, вульгаризация, штампованность, употребление нецензурных слов и выражений, пренебрежение формулами вежливости, оскуднение лексикона носителей языка. Причем названное смещение отражается в используемых учеными терминах, например: «речевая безответственность» [Линчевский 2006:78], «загрязнение речевой среды» [Сидоренко, Гаврилова 2013: 108], «огрубление речи» [Церцвадзе 2013: 18], «коэффициент загрязненности речи (текста)», «речевая дигрессия» [Коровушкин 2011:60], «речевое убийство», «речевое хулиганство», «речевое воровство» [Огдонова 2009: 122], «речевая нечистоплотность» [Чернышов и др. 2011: 69], «речевое запугивание» [Белозерева, Лабунец 2012: 11] и др.

Одновременно возрастает интерес к родным языкам, появляется желание охранять свои языки от иноязычных влияний, ярким примером может служить Франция со своим законом Тубона по защите француз-

ского языка в связи с нарастающим проникновением англицизмов, в том числе в язык документов госучреждений (1994), а также Польша с принятым в 1999 году польским сеймом «Законом в защиту польского языка». Усиливают свои позиции организации по борьбе за чистоту языка, например, Общество немецкого языка (Германия), Королевская академия испанского языка (Испания), создаются программы по поддержке национальных языков (отметим Европейскую хартию региональных языков), государство разрабатывает соответствующие законы.

Поскольку любой язык подвержён постоянным изменениям, неправомерно считать, что иноязычные, а в контексте глобализации конца XX – начала XXI вв. англоязычные заимствования, отрицательно влияют на другие языки или могут стать причиной их гибели. Важнейшим результатом глобализации следует назвать не языковое влияние англицизмов само по себе, а возникновение некоей элиты, ориентированной на глобальное, её культурное отдаление от других и, как следствие, возникающая социальная поляризация. Английский язык в контексте *lingua franca* символизирует власть и, возможно, с этим связан тот факт, что усилия по борьбе с англоязычными заимствованиями, прилагаемые пуристами, безрезультатны, поскольку они направлены не на первопричину.

Мы проанализировали влияние английского языка на язык русской интернет-рекламы, а также вопросы фиксации англоязычных заимствований в словаре общего языка и специализированном справочнике англоязычных заимствований. Межъязыковые заимствования можно считать непосредственным следствием унификации и универсализации как составляющих глобализации. Они проникают, в первую очередь, в такие сферы общепотребительного языка-реципиента как новейшие технологии, средства массовой информации, мода, кино и телепроизводство, спорт, в специальные языки молодежи, в рамках сотрудничества со странами НАТО – в язык военных и конечно, в интернет-рекламу.

Интернет-рекламу называют одним из путей, через который англицизмы попадают в русский язык. Опираясь на положительные ассоциации и ценности, связываемые с английским языком, специалисты по рекламе способствуют сбыту товаров. Несмотря на то, что англицизмы не всегда точно понимаются гражданами России, а также, несмотря на наличие традиционных русскоязычных областей в рекламе, английский язык продолжает оказывать значительное влияние на язык русской рекламы. Англоязычные заимствования встречаются преимущественно в заголовках и самих рекламных текстах, связанных с новейшими технологиями, с индустрией моды и красоты, кино и телепроизводством, автомобильной промышленностью.

Большинство англицизмов, которые очень часто употребляются в рекламе для точной передачи информации, не имеют альтернативного перевода в русском языке. Так, например:

Джинсы от англ: jeans

«Голубые джинсы самая главная покупка будущей весны» (твит от 13 февраля 2021 года)

Чипсы от англ: chips

«LAY'S® Рифленые-чипсы, каждая пачка которых изготовлена из отборного картофеля и соответствует самым высоким стандартам качества. Рифленая текстура золотистой отборной картошки, нежный и насыщенный вкус – вот, что нужно в моменты истинного наслаждения!» Электронный ресурс: [https://www.lays.ru]

Апсайклинг от англ: upcycling – это тренд, позволяющий вещам прожить еще одну жизнь, подразумевая вторичное использование или же переработку, после которой вещи выглядят совершенно другим образом.

«Подруга выкладывает в инсту фешн видео, как она разрезает старый пиджак и делает из него дизайнерскую юбку, прославляя апсайклинг. Я вспоминаю, как в 90-х мама перешивала какие-то свои вещи, чтобы создать мне подобие школьной формы» (твит от 6 февраля 2021 года)

Аутлет от англ: outlet – магазин, где представлены один или несколько достаточно известных брендов.

«С 4 по 7 марта в ДК им. Кирова пройдет выставка-продажа «АУТЛЕТ», на которой посетителей ждут большие скидки, акции, сезонные предложения и распродажи от компаний-участников со всех регионов России и других стран мира» (твит от 12 февраля 2021 года)

Однако столь же часто можно встретить и такие случаи, когда англицизм имеет русский аналог, который отбрасывается ради стилистического эффекта от использования англицизма, например: *поясная сумка от англ: belt bag* – это привычная поясная сумка, может быть кожаной или тканевой, закрывается на клапан или молнию, застегивается на талии.

«В этом году дизайнеры и стилисты отказались от идеи считать бэльтбэг (поясная сумка) элементом исключительно спортивного стиля и сделали эту сумку одним из трендовых...» (твит от 28 июня 2019 года) – блогер использует бэльтбэг из-за графической необычности. Эта комбинация необычности и неопределенности рассматривается как типичный признак языка рекламы, который обладает высокой экспрессивностью.

Брюки-кюлот от англ: culotte – легкие свободные брюки, расширяющиеся от бедра и элегантно превращающиеся в юбку.

«В НАЛИЧИИ КЮЛОТЫ! Доставка Укр почтой и Новой почтой! Стильные женские брюки-кюлоты от Зара (Испания). Высокая прорезиненная талия! Два боковых кармана. Приятная ткань! Отличное качество! Есть два цвета, размеры уточняйте! 100% хлопок. Цена 450 грн!» (твит от 31 января 2021 года) – блогер использует кюлот и брюки-кюлот для выражения вариации, чтобы избежать повторения слов в публицистических текстах.

Одежда свободного кроя от англ: oversize – как правило, выглядит на несколько размеров больше. При помощи вещей «оверсайз» легко создать стильный образ и скрыть то, что нужно скрыть.

«Стильные оверсайз худи для парней и девушек в разных цветах, есть все размеры» (твит от 18 февраля 2021 года) – блогер употребляет англицизм, в целях экономии, используя краткость слова «оверсайз».

Англицизмы играют важную роль в привлечении внимания и повышении престижа бренда: знание английского языка в современном обществе считается престижным. В свою очередь, рекламодатели, использующие в том или ином виде в рекламных сообщениях английский язык (английские слова, транслитерации, экзотизмы, композиты, аббревиатуры, графические и графические гибриды), хотят, чтобы рекламируемые бренды казались особо актуальными. Исследования показывают, что «странность» и «непонятность» иноязычных слов только усиливает уникальность и престиж рекламируемых товаров в глазах потенциальных покупателей. При этом рекламодатели не ставят перед собой задачу сделать текст понятным так как, не факт, что каждый носитель русского языка поймет иноязычные слова, например:

Каталог фотографий от англ: lookbook – это каталог фотографий, ключевых образов как, что и с чем носить из коллекции дизайнера или бренда.

«Симон Роша и H&M показали лукбук совместной коллекции. В середине января Симон Роша анонсировала выпуск совместной коллекции с H&M, которая еще до выхода получила статус главной коллаборации года» (твит от 9 февраля 2021 года) – блогер предпочитает языковую экономию, используя точные выражения, относящиеся к характерной черте языка СМИ.

Инфлюенсер от англ: influencer – человек, который ведет активную деятельность в социальных сетях и владеет вниманием, авторитетом большой аудитории подписчиков.

«Ребята я фуд-инфлюенсер. Моя подруга НЕНАВИДЕ-

ЛА йогурт с черносливом. Пока я не дала ей его попробовать из МОЕЙ бутылки. На след день она купила себе литровый йогурт с черносливом. Мне ничего не стоит заставить вас полюбить сырой фарш» (твит от 6 февраля 2021 года) – блогер передаёт профессиональный колорит, придавая специальную компетенцию, точность и научность.

Ключевые образы в коллекции дизайнера от англ: *guideline* – это какая-нибудь яркая, запоминающаяся деталь, которая прослеживается во всей коллекции.

«Представляю вам логотипы для фансаб группы @FsgBaby и для магазина из Китая, который открыла @Battlecruiser_a. Логотипы в одной манере выполнены в кратчайшие сроки! Это самые милые мои заказчики! У вас всегда есть возможность заказать у меня логотип или полноценный брендинг. Гайдлайн с описанием для вашего удобства в использовании» (твит от 7 сентября 2020 года) – блогер использует приём эффекта новизны англоязычных слов, которые менее известны в русском языке и еще в нем прочно не обновились.

Обращаясь к высказыванию А.П. Сумарокова, который сказал: «Восприятие чужих слов, а особенно без необходимости, есть не обогащение, но порча языка» [Сумароков 1980]. Хотелось бы отметить, что, действительно, заимствования без меры засоряют нашу речь, делают ее не для всех понятной. Засорение русского языка жаргонизмами, иностранными словами, нецензурной бранью – вот проблема, которую рассматривает в тексте писатель.

Заимствования так легко внедряются в нашу жизнь, что мы воспринимаем их как свои собственные слова. Обилие иностранных слов в языке может привести к тому, что наша речь просто «утонет» в огромном количестве заимствований и потеряет свои корни, наступит лингвоэкологический кризис языка и речи, загрязнение языка газет и журналов. Поэтому, чтобы русский язык мог сохранить свою «изюминку», необходимо отказаться от некоторых бесполезных иностранных слов. Актуальность выбранной нами темы очевидна: лингвоэкология языка и речи – важнейшая проблема современного русского общества, выходящая на уровень сохранения культуры человечества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белозерова Н.Н., Лабунец Н.В. Эколингвистика: в поисках методов исследования // Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2012. С. 256.
2. Бернацкая А.А. О трех аспектах экологии языка // Вестник Красноярского государственного университета. Серия: гуманитарные науки. Красноярск, 2003. № 4. С. 122–124.
3. Жданова О.П. Лингвоэкологический портрет толкового словаря начала XXI века // Экология языка и коммуникативная практика. 2013. № 1. С. 54–72.
4. Дьяков А.И. Словарь англицизмов русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://www.anglicismdictionary.ru> (дата обращения: 18.02.2021).
5. Ионова С.В. Основные направления эколингвистических исследований: зарубежный и отечественный опыт // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2. Языкознание. 2010. № 1. С. 86–93.
6. Лингвоэкологический аспект кодификационных и нормализационных процессов // Лингвистика и перевод: сб. науч. статей: отв. ред. И.М. Нетунаева, А.М. Поликарпов: Издво Архангельск: ИПЦ САФУ, 2013. Вып. 2. С. 38–47.
7. Сидоренко Л.П., Гаврилова Н.Г. Необходимость «экологии языка» как естественное следствие развития российского общества // Вестник Чувашского университета. С. 107.
8. Солодовникова Н.Г., Шаховский В.И. Экологичность стилистики публичного общения // Медиаскоп: электронный научный журнал Факультета журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова. 2012. Вып. [Электронный ресурс]. URL: <http://mediascope.ru/node/1117> (дата обращения: 14.02.2021).
9. Сумароков А.П. Письма в кн.: Письма русских писателей XVIII века. Л., 1980 С. 412.
10. Экология языка – чистота речи – нравственность помыслов: психологический аспект // М.Ю. Чернышов, Т.Р. Мигунова, А.М. Журавлева, Г.Ю. Чернышева. С. 83–84.
11. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lays.ru> (дата обращения: 18.02.2021).

© Цатурян Марина Мартиросовна (tsaturyan.mm@mail.ru), Матевосян Ареват Паруйровна (arevik.matevosyan.85@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТАФОРИЧНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ АРМИИ США (НА МАТЕРИАЛЕ СУБСТАНДАРТНОЙ ЛЕКСИКИ ВОЕННОГО ПОДЪЯЗЫКА)

Шнякина Кира Вениаминовна

*К.филол.н., доцент, Военный университет, Москва
1881772@mail.ru*

METAPHOR NATURE OF THE U.S. MILITARY PROFESSIONAL DISCOURSE (AS EXEMPLIFIED BY THE MILITARY LINGO SUBSTANDARD VOCABULARY)

K. Shnyakina

Summary: The military sublanguage meets communicative needs of the military and has specific features. The military service lingo embraces normative and substandard lexical systems. The latter is expressive, codified, attitudinal, and imaginative. The subject area of the study is the phraseological layer of informal communication among U.S. military personnel. Based on linguistic evidence the author proves that metaphoricity of the military professional world image is fully reflected in unofficial routine discourse of the military.

Keywords: U.S. Armed Forces, service member, professional world image, military lingo, discourse, idiom, phraseological unit.

Аннотация: Военный подъязык обслуживает коммуникативные потребности армейского сегмента общества и характеризуется рядом особенностей. Подъязык военной службы образован нормированным и субстандартным лексическими пластами. Субстандартному варианту подъязыка военной службы присущи экспрессивность, оценочность, образность. Предметную область исследования составляет лексико-фразеологический пласт неформального разговорного общения военнослужащих армии США. Подкрепляется языковым материалом тезис о том, что метафоричность профессиональной картины мира военного человека находит свое воплощение в неофициальном дискурсе повседневного общения членов армейской среды.

Ключевые слова: вооруженные силы США, военнослужащий, профессиональная картина мира, военный подъязык, дискурс, идиома, фразеологическая единица.

В статье анализируется дискурс неформальной коммуникации американских военнослужащих. Объектом исследования избран подъязык военной службы США. Предмет исследования – профессионально отмеченные лексико-фразеологические единицы субстандартного пласта военного подъязыка. Целью работы ставится подкрепление тезиса о том, что профессиональная картина мира военнослужащего, отраженная в профессиональном подъязыке военной службы, в значительной степени метафорична.

Согласно традиционному подходу, под дискурсом понимается образ мышления, данный в системе понятий и выраженный в речи. Впервые понятие дискурса было детально проработано представителями французской школы дискурс-анализа, которая сформировалась к началу 70-х гг. XX века. Под дискурсом в широком смысле Э. Бенвенист понимал «всякое высказывание, предполагающее говорящего и слушающего и намерение первого определенным образом воздействовать на второго» [2, с. 279]. Дискурс интерпретируется как часть процесса коммуникации, однако при этом описываемый феномен выходит за рамки сугубо языковой системы.

Дискурс, согласно М. Фуко, представляет собой некоторое пространство, пронизанное общей идеей. Последняя объединяет различные тексты. Понимание

конкретного дискурса невозможно без учета совокупности экстралингвистических факторов определенного хронотопа. Вместе с тем ученый подчеркивает вторичность личности пользователя языка по отношению к внешним факторам. Здесь важно отметить, что речь идет об идеологии, политической конъюнктуре, социальной иерархии конкретного общества в момент порождения речевого высказывания. Как социальный феномен, подчеркивает Фуко, дискурс реализуется в обществе через категории оценки, правил, запретов, предписаний [15, с. 33-35].

Положения французской школы получают широкое развитие в отечественной лингвистике. Дискурс, по мысли Н.Д. Арутюновой, есть сложный коммуникативный феномен. Кроме самого текста, дискурс отягощен совокупностью внеязыковых факторов. К числу последних отнесены знания о мире, мнения, установки, цели адресата, социальные практики [1, с. 136-137].

Под дискурсом В.Е. Чернявская понимает корпус тематически соотнесенных текстов, обслуживающих данную коммуникативную сферу. Содержание дискурса характеризуется интертекстуальностью. Дискурсивный анализ, по мысли Чернявской, «начинается с проецирования на элементы содержательно-смысловой и композиционно-речевой организации текста психо-

логических, политических, национально-культурных, прагматических и других факторов» [11, с. 113]. Дискурс может быть интерпретирован как «коммуникативный и ментальный процесс, приводящий к образованию некой формальной конструкции – текста» [Там же, с. 115]. Дискурс аксиологичен, поскольку ценности выступают его необходимым компонентом. Ценности воплощены в аксиологических концептах, архетипах, стереотипах речевого и неречевого поведения, которые служат для передачи смыслов и интенций участников коммуникации.

Каждая профессионально отмеченная лексическая подсистема национального языка самобытна. Всякий подъязык раскрывает различные миры: политики, военного дела, религии, эстетики, медицины и т.д. Общепонятный язык многогранен и соткан из множества подъязыков, детерминирующих наше существование. *Ното Lingualis* путешествует по дискурсам неустанно, попадая из одной сферы познания в другую. Любая дискурсивная формация, отмечает В.Н. Хаустов, очерчивает некое единое и неповторимое пространство. Сказанное позволяет заключить, что бытие и языковое сознание полидискурсивны. Общепонятный язык или его вариант (диалект) распадается на множество лексических подсистем, каждая из которых, согласно теории языкового релятивизма Сепира-Уорфа, являет собой целый мир [10, с. 66-68].

Основу профессионального подъязыка (военнослужащих, врачей, экономистов, юристов, лингвистов) составляет национальный язык данного этноса, в то время как его специальная часть образована узко специализированными лексикой и терминологией [3, с. 68]. Тезаурус языковой подсистемы, обслуживающей определенный род профессиональной деятельности, стремится к понятийной строгости, ясности дефинирования, лаконичности. В профессиональной терминосистеме, отмечает Б.Л. Бойко, образное основание слова выхолащивается, стирается. Ср., например, тактические термины и устойчивые сочетания *котел, клещи, охват, крыло / хвост самолета, оперенный снаряд, необитаемая башня танка, двунога / сошка* и др.

Иная ситуация наблюдается в сфере неформальной коммуникации. Для последней характерны живость речи, эмоциональность, образность. Военную субкультуру как часть культуры национальной (этнической) общности отличают особые «смыслы, эталоны вербального и невербального поведения, символы и стереотипы», служащие для номинации объектов предметной реальности в соответствии со спецификой армейской субкультуры [6, с. 35]. Наиболее ярко образность профессиональной картины мира прослеживается в жаргонной лексике. Ср., например, жаргонизмы *hot officer* – ‘придирчивый офицер’, *hell's corner / live ammo / one-way ticket* – ‘опасный участок’, *liberty hound* – ‘любитель увольнений, отпусков’, *leaf / to earn one's leaf* – ‘майор / получить

воинское звание майора’ (метонимический перенос связан со знаком различия на военной форме одежды армии США), *man behind the man behind the gun* – ‘тыловик, служащий тыла’, *mother* – ‘авианосец’, *monkey flag* – *фам. пренебр.* ‘знамя части’, *monkey clothes* – ‘парадное обмундирование’, *hard and soft targets* – ‘укрепленные и легко уязвимые цели’ и др. [8], [13].

В повседневном речевом общении фразеологическим единицам отведена особая ниша. Возникновение фразеологизмов в национальных языках, отмечает В.Н. Телия, происходит на основе образного отображения предметного мира [9]. Под внутренней формой фразеологической единицы, заключает Д.Б. Гудков, понимается то образное основание, которое служит для номинации предмета или явления окружающей действительности. Внутренняя форма ФЕ выступает в качестве носителя национально-культурной информации, закодированной в семантической структуре устойчивого словосочетания [4, с. 25-26]. ФЕ – особые сверхсловные наименования, наделенные культурно-исторической памятью.

Важным свойством фразеологизмов с исходной понятийной сферой «Война» выступает потенция к трансляции ценностных ориентиров, составляющих основу профессионального образа мира военного человека. Субкультурные константы, по А.С. Романову, представляют собой «аксиологически и функционально значимые паттерны мышления и поведения» представителей армейской части общества. Они имеют «официальную (декларативно-риторическую) и неофициальную (социолектную) вербализацию и детерминируют профессиональный образ мира социальной группы» [5, с. 96-97]. Военный подъязык, отмечает Б.Л. Бойко, двуедин. С одной стороны, он представлен нормированным литературным языком, а с другой – лексикой и фразеологией «разговорной речи с вкраплениями профессионализмов и единиц военного жаргона» [3, с. 68]. Использование ненормативных, не отвечающих литературному стандарту лексических единиц «связано со снижением уровня социального контроля и одобренной практикой неформальных отношений в данной социальной среде» [Там же].

В военной идиоматике подчеркиваются императивы профессионализма, боеготовности, высоких морально-этических качеств воина. Ср., например, такие устойчивые выражения, как *fortune favours the brave* – ‘смелость города берет’, *stick to one's guns* – ‘оставаться верным своим убеждениям до конца’, *to bite the bullet* – ‘стойко переносить тяготы и лишения военной службы’, *an empty suit / hollow Bunny* – ‘некомпетентный военнослужащий мужчина / женщина’, *all to the last man* – ‘один за всех и все за одного’, *fling oneself into the breach* – ‘прийти на выручку’, *hold (keep) the field* – ‘не сдавать позиций, сохранять доминирующее положение’ и др. [8], [12], [13].

На основе проведенного анализа ряда публикаций качественной американской прессы за период с 2012 по 2018 гг. (*Chicago Tribune, New York Post, The New York Times, The Wall Street Journal, The Washington Post*) А.С. Романов и М.А. Ангалева выделяют артефактную метафорическую модель "MILITARY SERVICE is WAY / ROAD" – «ВОИНСКАЯ СЛУЖБА – это ПУТЬ / ДОРОГА». В основе названной модели лежит идея самоотречения сынов отечества, посвятивших свои жизни военной службе. Сема жертвенности воинского служения находит выражение в идиомах *to die with one's boots on* – 'погибнуть при исполнении воинского долга'; *to catch a bullet with your name on it* – 'схлопотать пулю'; *a widow maker* – 'опасный в обращении предмет матчасти'; *to become a gold star in tom's window* – 'погибнуть в бою' и др. [7, с. 150]. Украшение фасадов зданий звездами имеет глубокий символический смысл. «Синяя звезда свидетельствует об участии члена семьи в боевых действиях. Красная звезда говорит о полученном ранении, бронзовая – свидетельство кастовой принадлежности к семье кадрового военнослужащего или ветерана». И, наконец, золотая звезда – политкорректное напоминание о том, что сын отдал свою жизнь во имя высших интересов родины [Там же].

Лексико-фразеологические единицы неформального повседневного общения военнослужащих отражают особенности профессиональной картины мира. В лексике и идиоматике неофициальной коммуникации запечатлены славные и трагические страницы истории, императивы и реалии военной службы, система ценностей носителя воинской культуры. Профессиональная группа военнослужащих обнаруживает совокупность отличительных особенностей, связанных главным образом с уникальным социокультурным опытом и функциональным предназначением социального института вооруженных сил. Проведенное исследование подводит нас к заключению о существовании обратно пропорциональной зависимости между степенью социального контроля и метафоричностью слововыражения. Чем выше степень такого контроля, тем ниже образность лексикона и наоборот.

Изучение специфики речевого репертуара американских военнослужащих в полной мере отвечает интересам профессиональной подготовки военных переводчиков, способствует сближению контактирующих этносов посредством налаживания взаимопонимания на уровне субкультур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Большой энциклопедический словарь: под ред. В. Н. Ярцевой / Н.Д. Арутюнова // Языкознание М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 709 с.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика / С. Бенвенист. Под ред. Ю.С. Степанова. М.: Прогресс, 1974. 448 с.
3. Бойко Б.Л. К проблеме образа мира российских военнослужащих / Б.Л. Бойко // Профессиональная картина мира. Методология. Варианты. Практика. Коллективная монография / под общ. ред. С.В. Мыскина и Е.Ф. Тарасова. М.: ООО «Агентство социально-гуманитарных технологий», 2020. С. 65-78.
4. Гудков Д.Б. Коды русской культуры: проблемы описания / Д.Б. Гудков // Мир русского слова. М.: Наука, 2005. № 1-2. С. 25-31.
5. Романов А.С. Аксиологический каркас профессионального образа мира военнослужащих США (на материале прецедентных текстов армейского офицера) / А.С. Романов // Профессиональная картина мира. Методология. Варианты. Практика. Коллективная монография / под общ. ред. С.В. Мыскина и Е.Ф. Тарасова. М.: ООО «Агентство социально-гуманитарных технологий», 2020. С. 95-109.
6. Романов А.С., Лупанова, Е.В. Дихотомические диады фразеологических единиц как средство выражения ключевых ценностей армейской субкультуры / А.С. Романов, Е.В. Лупанова // Филологические науки в МГИМО: Журнал. № 1 (21) 2020 / Гл. ред. В.А. Иовенко. М.: МГИМО-Университет, 2020. С. 34-30.
7. Романов А.С., Ангалева М.А. Вооруженные силы США в стереотипах американской периодики на примере метафорической модели "Military Service is Way / Road" / А.С. Романов, М.А. Ангалева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: «Гуманитарные науки». 2019. № 4. С. 149-154.
8. Судзиловский Г.А. Сленг – что это такое? Английская просторечная военная лексика / Г.А. Судзиловский. М.: Воениздат, 1973. 182 с.
9. Телия В.Н. Фразеологизм // Русский язык: Энциклопедия. М.: Большая Российская энциклопедия; Дроф, 1997. С. 605-607.
10. Хаустов Д.С. Лекции по философии постмодерна / Д.С. Хаустов. М.: РИПОЛ классик, 2018. 288 с. (ЛекцииPRO).
11. Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса: учеб. пособие / В.Е. Чернявская. М.: Издательство «Флинта»: «Наука», 2013. 208 с.
12. Axelrod A. Whiskey tango foxtrot: the Real language of the modern American Military / A. Axelrod. N.Y. Skyhorse Publishing, 2013. 240 p.
13. Dickson P. War Slang: America fighting words and phrases since the Civil War / P. Dickson. 2nd ed. Dulles, Virginia: Brassey's Inc, 2003. 428 p.
14. Foucault M. The Archaeology of Knowledge / M. Foucault // Trans. A.M. Sheridan Smith. London and New York.: Routledge, 2002. 239 p.

© Шнякина Кира Вениаминовна (1881772@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

- Abrosimova N.** – Ph.D. in Philology, assistant professor, State Pedagogical University of Russia «A.I. Herzen» (St. Petersburg)
- Bagdasarova I.** – Senior Lecturer, MIPT
- Balkanov I.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Federal State Educational Institution of Higher Professional Education "Military University" of the Ministry of Defense of the Russian Federation
- Bazarova M.** – Teacher, Buryat State University, Buryatia, Ulan-Ude
- Belousova O.** – Teacher, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow)
- Bogdanova Yu.** – Ph.D. of Philological Sciences, Associate Professor, Northern Trans-Ural State Agricultural University, Tyumen
- Borisova O.** – Senior Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation
- Chernysheva L.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University
- Du Shanshan** – Post-graduate student, St. Petersburg State University
- Dumenko A.** – Ph.D. student, Moscow State Pedagogical University
- Eylazova S.** – post-graduate student, Baku Slavic University
- Galeeva T.** – PhD in Philosophy, Associate Professor, Moscow International University
- Galizina E.** – Moscow State Institute of Physical Culture, Sports and Tourism named after Yu.A. Senkevich; Russian University of Transport (RUT MIIT)
- Garaev M.** – Kazan Law Institute of Internal Affairs Ministry in Russia.
- Garbuzov S.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University
- Gerashimova A.** – PhD in Philology, Associate Professor, Moscow State Regional University

Our authors

- Glukhova A.** – Moscow Region State University, postgraduate student, Moscow
- Gubanova N.** – deputy director for educational work, Municipal budgetary educational institution Kiselevsk "Secondary school №. 30", Kemerovo region-Kuzbass, Kiselevsk
- Iurkova M.** – Independent researcher
- Kezevadze T.** – Candidate of Pedagogical Sciences; Associate Professor, Moscow State Pedagogical University
- Kharchenko N.** – Senior Lecturer, Moscow State Institute of Physical Culture, Sports and Tourism named after Yu.A. Senkevich
- Khristoforova N.** – Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow
- Kokorina K.** – Postgraduate, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow)
- Kostiulina Iu.** – teacher, secondary school 12; State University of Humanities and Technology
- Kozhanova L.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Voronezh State University of Engineering Technologies
- Litvyak O.** – Candidate of philol. sci., docent, Crimean engineering and pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Simferopol
- Liu Chang** – postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow
- Luchnikova E.** – gymnasium teacher 5 of the city of Perm, Postgraduate Student, Federal State-Budget Educational Institution of Higher Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University
- Maleichenko E.** – candidate of social sciences, Russian State University of Justice North-Caucasian branch, Krasnodar
- Matevosyan A.** – Applicant, Kuban State University (Krasnodar)
- Matsko A.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University

Mazirka I. – Doctor of Philology, Associate Professor, Moscow State Regional University

Mityushina M. – Post-graduate student, Moscow State Regional University

Natalia A. – Russian State University of Justice North-Caucasian branch, Krasnodar

Ostreiko L. – Associate Professor, Combined Arms Order of Zhukov, Academy of the RF Armed Forces

Panasyuk N. – Teacher, Mogilev State University named after A.A. Kulshov; coach-teacher of Mogilev regional center of the Olympic reserve in track and field athletics and game sports

Pasynkova M. – Graduate student at Amur State University, Blagoveshchensk

Popov N. – Surgut State University

Romanchuk D. – Moscow Region State University, postgraduate student, Moscow

Romanov A. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Federal State Educational Institution of Higher Professional Education "Military University" of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Romas I. – Candidate of pedagogical science, assistant professor, Blessed State Teachers' University, Blagoveshchensk

Satosova N. – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University

Shnyakina K. – PhD (Philology), associate professor, Military University, Moscow

Shokhova O. – candidate of pedagogics, associate Professor, Public educational institution Higher education in the Moscow region "Moscow state regional University» Moscow

Sinitsyna I. – candidate of philological sciences, associate professor, K.G. Razumovsky MSUTM

Skidan M. – Russian State University of Justice North-Caucasian branch, Krasnodar

Skripnik K. – PhD in Philology, Associate Professor, Moscow State Regional University

Smirnova E. – Crimean engineering and pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Simferopol

Stelmakhova L. – postgraduate student, Moscow City University

Tadzhibova A. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Surgut State University

Tomsett (Sovetkina) E. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Samara State University of Social Sciences and Education

Trubcheninova A. – PhD, Associate Professor, Moscow Aviation Institute

Tsaturyan M. – Doctor of philology, Professor, Kuban State University (Krasnodar)

Vasilenko L. – Associate Professor, Combined Arms Order of Zhukov Academy of the Armed Forces of the Russian Federation

Vasileva K. – Post-graduate student, Moscow City Teacher Training University

Yakushev V. – Candidate of law, Associate Professor, Management Academy of the Ministry of the Interior of Russia

Yanova E. – Senior Lecturer, Moscow International University

Zenkina A. – Director, Regional State Budgetary Professional Educational Institution "Smolensk Construction College"

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).