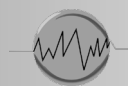


ISSN 2223-2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 3-2 2019 (МАРТ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
А.В. Романов

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

Издатель:

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

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

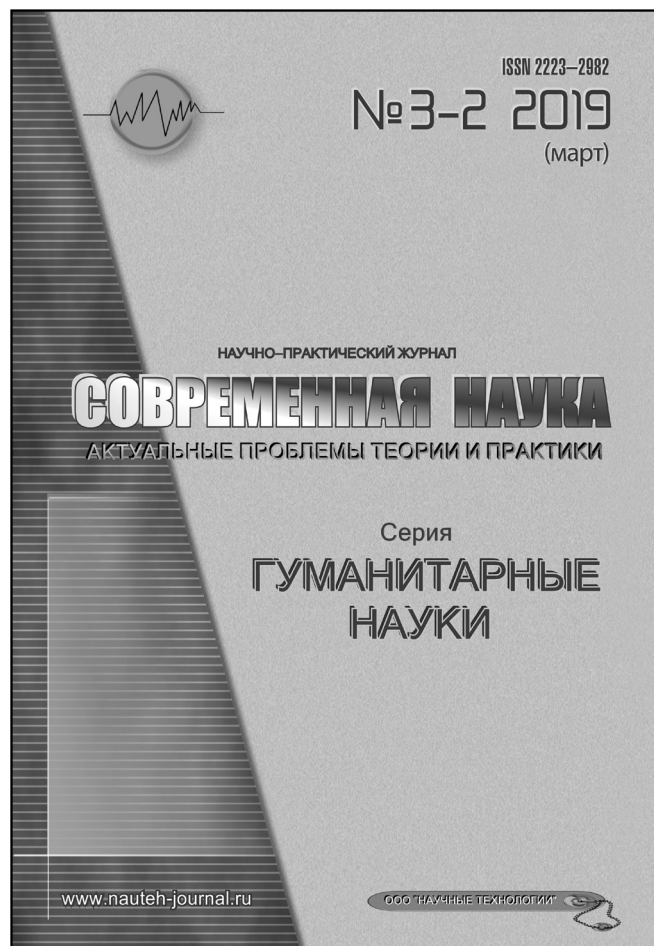
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 3-2 (март 2019 г)

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(БАК - 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 25.03.2019 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), г.н.с.

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Недорубов А. Н. — Особенности модернизации промышленности Дона в конце XIX – начала XX вв. На примере возникновения и развития Сулинского металлургического завода
Nedorubov A. — Features of industrial upgrading of the Don in the late XIX – early XX centuries. For example, the emergence and development of Sulin metallurgical plant.....5

Папина О. В. — Награждение многодетных матерей во второй половине 1940-х гг. (на материалах Хакасской автономной области)
Papina O. — Awarding multi-child mothers in the second half of the 1940-s (based on the materials of the Khakass Autonomous Region)8

Стряпихина А. А. — Трудовая и гужевая повинность на началах налога в Нижегородской и Вятской губерниях в 1921–1923 гг.
Stryapikhina A. — Labor and horse-drawn duty on the basis of the tax in Nizhny Novgorod and Vyatka provinces in 1921–1923..... 12

Педагогика

Болотина Н. И., Авдеева Н. А. — Специфика преподавания иностранных языков в современном неязыковом вузе: лингвокультурологический аспект
Bolotina N., Avdeeva N. — The specificity of teaching foreign languages in the modern non-linguistic university: linguocultural aspect..... 17

Борохин М. И., Кудрин Е. П., Голокова В. С. — Примерная классификация силовых упражнений по мас-рестлингу
Borochin M., Kudrin E., Golokova V. — Approximate classification of strength exercises on mas-wrestling21

Бурлакова Н. В. — Ключевые компетенции как новая парадигма результата образования
Burlakova N. — Key competences as a new paradigm of educational outcomes..... 25

Голубева Н. Б. — Социально-эмоциональный интеллект в стратегии формирования профессиональных качеств личности
Golubeva N. — Social Emotional Intelligence in the Strategy of Professional Personality Qualities Development..... 28

Киселева А. В. — Теоретические аспекты проблемы формирования готовности студентов-архитекторов к профессионально-творческой деятельности в процессе самостоятельной работы
Kiseleva A. — Theoretical aspects of the problem of formation of students of architecture readiness for creative professional activity in the course of their independent work 35

Лунев В. В., Лунева Т. А., Рахинский Д. В. — Перспективы использования wiki-технологий в образовательном процессе высшего учебного заведения
Lunev V., Luneva T., Rakhinskiy D. — The prospect of using of wiki-technologies in educational process of higher educational institutions 40

Родыгина Т. А., Белова Г. М., Русских И. Т. — Квалиметрический подход к определению содержания диагностики начального уровня компетенций магистров направления подготовки «Агроинженерия»
Rodygina T., Belova G., Russian I. — Qualimetric approach to the definition of the content of diagnostics of the initial level of competences of the specialty «Agroengineering» 44

Солдатенко К. Ю., Карпова С. И., Козырев М. Д. — Проектирование процесса формирования основ финансовой грамотности старших дошкольников при обучении иностранному языку
Soldatenko K., Karpova S., Kozurev M. — Designing of forming preschoolers financial competence foundations in learning foreign language process 51

ФИЛОЛОГИЯ

- Баматгиреева М. В.** — Функционирование регулярной метафоры в стандартных контекстах (на уровне исходных значений)
Bamatgireeva M. — Functioning of a regular metaphor in standard contexts (at the level of the original values) 58
- Башилова Е. И.** — Лексическое выражение отрицательных эмоций в романе Ф. С. Фицджеральда «Великий Гэтсби»
Bashilova E. — The Lexical Expression of Negative Emotion In The Novel "The Great Gatsby" By F. S. Fitzgerald 61
- Велентеенко М. В., Таджибова А. Н.** — Особенности перевода реалий с русского языка на английский язык на примере романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин»
Velenteenko M., Tadzhibova A. — The peculiarities of culture-bound terms in the novel "Eugene Onegin" by Alexander Pushkin and their translations from Russian into English 65
- Герасименко Д. В.** — Политически корректные обозначения расовых и этнических меньшинств в современном английском языке
Gerasimenko D. — Politically correct words and expressions denoting racial and ethnic minorities in modern English 70
- Ибрагимова М. О.** — Особенности грамматикализации именных признаков рутульского масдара
Ibragimova M. — Specifics of grammaticalization of nominal signs of masdar in the Rutul 74
- Клубкова Т. В.** — Филология и беллетристика
Klubkova T. — Philology and fiction 77
- Кожанова Л. В.** — Фразеологические единицы прозы Б. Л. Пастернака в лексико-грамматическом аспекте
Kozhanova L. — Phraseological units of B. L. Pasternak's prose in the lexico-grammatic aspect 80
- Король Е. В., Жигулина Ю. О.** — Реализация тактики инициирования коммуникации учителями школ России и США в рамках педагогического дискурса
Korol E., Zhigulina Yu. — Initiating tactics realization by teachers of Russian and American schools. 86
- Куликова О. В.** — Оценочный модус в аргументации дискурса публичного выступления (на материале публичных выступлений судебных деятелей)
Kulikova O. — Evaluation modus in argumentation of the public speaking discourse (on the material of judicial activists' speeches) 90
- Ли Янь** — Метафорическая репрезентация концепта «любовь» в кинотексте (на примере кинофильмов Э. Рязанова)
Li Yan — Metaphorical representation of the concept "love" in kinotext (by the example of films of E. Ryazanov) 96
- Петрова С. А.** — Сочетания с синестетическим компонентом в описании работ Сальвадора Дали (на материале художественных каталогов живописи)
Petrova S. — Combinations with a synesthetic component in the description of the works of Salvador Dali (on the material of art catalogs of painting) 102
- Петрухина О. П.** — Стратегия позиционирования как средство воздействия британского политика на переговорную позицию
Petrukhina O. — Positioning strategy as a means to influence British policy in negotiating position 107
- Семенова Е. А.** — Роль и место тюркских заимствований в истории румынского языка
Semenova E. — The role and place of Turkic borrowings in the history of the Romanian language 111
- Чапаева Л. Г.** — С. П. Шевырев и Ф. И. Буслаев: связь и преемственность
Chapaeva L. — S. P. Shevyrev and F. I. Buslaev: communication and continuity 117

Информация

Наши авторы. Our Authors 121

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 123

ОСОБЕННОСТИ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОМЫШЛЕННОСТИ ДОНА В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛА XX ВВ. НА ПРИМЕРЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СУЛИНСКОГО МЕТАЛЛУРГИЧЕСКОГО ЗАВОДА

Недорубов Андрей Николаевич

К.и.н., доцент, Волгодонское строительное
профессиональное училище № 69
batrakan@rambler.ru

FEATURES OF INDUSTRIAL UPGRADING OF THE DON IN THE LATE XIX — EARLY XX CENTURIES. FOR EXAMPLE, THE EMERGENCE AND DEVELOPMENT OF SULIN METALLURGICAL PLANT

A. Nedorubov

Summary. the article discusses the features of folding of the mining industry in the Area of the don Cossacks in the XIX–XX centuries the analysis of transportation, financial capacity to carry out large-scale construction works in the conditions of modernization of the Russian industry of that period. The difficulties experienced by the Sulin plant in the pre-war period and during the Civil war are characterized.

Keywords: metallurgical industry, sulinsky metallurgical plant, D. A. Pastukhov, smelting of iron and iron products..

Аннотация. В статье рассматриваются особенности складывания горнозаводской промышленности в Области Войска Донского на рубеже XIX–XX вв. Осуществлен анализ транспортных, финансовых возможностей для осуществления масштабных строительных работ в условиях модернизации русской промышленности этого периода. Охарактеризованы трудности, переживаемые Сулинским заводом в предвоенный период и в годы Гражданской войны.

Ключевые слова: металлургическая промышленность, Сулинский металлургический завод, Д. А. Пастухов, выплавка чугуна и железных изделий.

Возникновение и рост Южного промышленного района Российской империи были неразрывно связаны с промышленным развитием страны. Они в значительной мере были результатом развития общерусского капитализма «вширь» и «вглубь».

Крупная промышленность на Дону появилась позже, чем в центре страны. Военные обязанности и устаревшие традиции не давали войсковому населению активно участвовать в капиталистическом предпринимательстве, поэтому главную роль в создании донской угольной и фабрично-заводской промышленности играл центрально-русский капитал [1, с. 101].

В пореформенный период ключевые позиции в правительстве России занимали выходцы из западноевропейских стран. И не без их содействия в Россию, в частности в Донбасс, хлынул иностранный капитал. Одним из представителей этого капитала был английский предприниматель Джон Юз [2, с. 63].

Давно было понятно, что в Донбассе сложились условия для создания металлургической промышленности на минеральном топливе. Об этом писали в газетах и журналах, эти идеи отражались в книгах. На Донбасс,

как на самый перспективный регион для создания металлургии, указывалось в публичных лекциях президента Общества содействия русской промышленности и торговли В. А. Полетики «О железной промышленности России», изданных в 1864 г. [3, с. 95]

Подробное описание уже известных месторождений коксующихся углей, железных руд, огнеупорных глин и флюсов содержалось в книге горного инженера А. Ф. Мевюса «Будущность горнозаводского промысла на юге России» [4]. Мевюс, конкретно назвал 11 мест, где экономически выгодно строить металлургические заводы. Этими рекомендациями затем воспользовались многие промышленники, в том числе Джон Юз и Дмитрий Александрович Пастухов. Не случайно, первым крупным предприятием на Дону стал металлургический завод в Сулине (ныне Красный Сулин), построенный уральским заводчиком, выходцем из известного ярославского купеческого семейства Д. А. Пастуховым. Район этот и тогда славился антрацитом. Доменная плавка на антраците была делом новым. В России использовать антрацит для плавки металла впервые решились одновременно на это и Юз и Пастухов. Последний вложил деньги в строительство мощного по тем временам металлургического завода на казачьей реке Кундрючей

близ только-только построенной железной дороги Ростов-Козлов [5, с. 36]. Завод строился в период с 1869 по 1874 г. и пущен в строй 14 сентября 1874 г. Проектировал и строил его инженер Н. Ф. Мещерин, начинавший строить Лисичанский чугуноплавильный завод [5, с. 37]. Он был рассчитан на производство чугуна на антраците.

«Общество Первого антрацито-чугуноплавильного и железодельного завода Д. А. Пастухова» было основано в 1876 г. Первое собрание акционеров общества состоялось 31 октября 1876 г., его управляющим стал Д. А. Пастухов, устав общества был утвержден 16 июня 1876 г. Правление находилось вблизи ст. Сулин Воронежско-Ростовской железной дороги. На первом собрании был избран Совет директоров (Д. А. Пастухов, И. А. Пастухов, Н. Б. Бекман) и кандидаты в Совет А. К. Эрландц, П. П. Ильин [6, л.22].

Заводу были переданы Грушевские каменноугольные и антрацитовые рудники. Однако плавки на антраците велись с перебоями, и завод, не получив государственной поддержки, со временем превратился в передельный. А также кроме выпуска изделий, завод принимал заказы на сооружение мостов, стропил, водопроводов. Так заводом были построены железнодорожные мосты через р. Куру в Тифлисе, р. Туапсе в Туапсе, р. Тузлов в Новорочеркасске; шоссе мосты через р. Татарку, р. Ягорлык, р. Безымянку на перегоне Невинномысская-Ставрополь; стропила театров в Тифлисе, крытый рынок в Ростове на Дону, водопроводы в Нахичевани на Дону, Херсоне, Измаиле; изготавливались вагонетки для рудников [7, л.14.].

И только в 1887 году, когда началась уже разработка криворожских руд, этот завод возвратился снова к самостоятельной выплавке чугуна. Но для этого необходимы были технологические изменения в деятельности завода. В 1892 году, «Общество 1-го антрацито-чугуноплавильного и железодельного завода Д. А. Пастухова» было ликвидировано. Завод был продан двоюродному брату основателя и владельцу предуральских металлургических заводов Николаю Петровичу Пастухову и стал именоваться «Сулинский чугуноплавильный и железодельный завод Н. П. Пастухова» [8, с. 18]. Завод стал осуществлять различные чугуноплавильные, литейные и железодельные работы. Уже к 1895 году завод приносил немалую прибыль. Он производил 712 тыс. пуд. чугуна, 135 тыс. пуд. болванки, 15 тыс. пуд. листового железа, 386 тыс. пуд. сортовой накладки, 140 тыс. пуд. костылей, болтов, гаек и др. железнодорожного оборудования, 36 тыс. пуд. трубного литья, 1 млн. 53 тыс. шт. огнеупорного кирпича и т.д. [7, л. 15–21].

Для продолжения развития деятельности Сулинского завода и эксплуатации принадлежащих Н. П. Пасту-

хову залежей руд, флюсов, антрацита, каменного угля и других полезных ископаемых, в Обществе Войска Донского было учреждено «Акционерное общество Сулинского чугуноплавильного, железодельного и труболитейного завода. Учредителями общества стали Н. П. Пастухов, и его сыновья Леонид и Сергей Пастуховы. Общество имело открытый характер, что должно было привлечь дополнительные капиталы. Основными владельцами акций (всего 17~<495) общества являлись: С. Н. Пастухов (27%), Л. Н. Пастухов (10%), Н. Л. Пастухов (3,5%), Е. Ф. Пастухова (2,3%), Гладков В. В. (2,5%), Нордфельд В. А. (2,5%), Каменка Б. А. (2,8%). Но главным акционером становится Азовско-Донской коммерческий банк — 43% [9, л.1–4].

Устав общества был утвержден 4 августа 1905 года [6, л.4]. Первое общее собрание акционеров и первое заседание Правления состоялись 31 августа этого года в Ярославле. Общество приобрело за 7,5 млн. рублей предприятия Н. П. Пастухова. Сам Николай Петрович фактически отошел от дел, но оставался в составе Правления общества. Председателем Правления был избран Сергей Николаевич Пастухов. Согласно Уставу (в него вносились позднейшие изменения в 1908, 1909, 1911, 1912, 1915 гг.) оно подчинялось министерству торговли и промышленности. Правление состояло из 3 директоров и собиралось на свои заседания 1 раз в месяц.

Сулинский чугуноплавильный, железодельный и труболитейный завод был вновь открыт после реконструкции в мае 1906 г. Он занимался производством котельного, сортового железа, железнодорожных скреплений из литого металла и чугунных труб. Завод снабжался антрацитом из Наследышевского, Сергеевского, Екатерининского, Штолинского, Берестовского рудников (около 7.5 млн. т. в год), известняком со ст. Лихая. Главными цехами завода были: доменный, мартеновский, два прокатных, труболитейный. Также имелись вспомогательные цеха: асфальтировочный, костыльный, котельный, кузнечный, механический, литейный, модельный и два кирпичных [7, л.2,14.].

К 1912 году с разрешения министерства торговли и промышленности основной капитал АО был увеличен до 10 млн. рублей. Количество рабочих на заводе и рудниках составляло 4,5 тыс. человек. К этому времени руководителями завода был разработан план перевода парового хозяйства на электроэнергию, с этой целью начата в 1914 г. постройка новой электростанции. Это намного увеличило производительность завода за 20 лет. С 1895 года выплавка чугуна увеличилась в 6 раз, производства чугунной болванки в 5,5 раз, сортовых накладок в 13,5 раз, железнодорожного оборудования в 15,3 раза, трубного литья в 16,7 раз, медного литья в 11,5 раз, производство огнеупорного кирпича в 3

раза [7, л. 15–21]. Прибыль за 1914 год составила 2 млн. 173 тыс. руб.[10, л.4].

В состав завода входили: сам Сулинский завод, каменноугольные рудники близ ст. Юзовка и ст. Славяно-Сербская Екатеринбургской железной дороги, Грушевские антрацитовые рудники. Склады общества находились в Москве, Канавино (Нижегородская губ.), Ярославле, Туле. А представительства Общества в Санкт-Петербурге, Киеве, Одессе.

Для рабочих и служащих заводом было построено 110 домов с 490 квартирами. Для тех же, кого не смогли обеспечить жильем, завод отпускал по льготным ценам строительные материалы и отводились участки земли для строительства домов. При заводе имелась больница с амбулаторией и стационаром, лаборатория, холерный барак, внутри завода — перевязочный пункт. Для обучения детей работников были построены 2 школы (трехлетняя на 400 учащихся и 7 летняя на 150 учащихся).

Завод работал до мая 1918 г., когда Сулин был оккупирован немецкими войсками. В 1919 — начале 1920 гг. завод занимался ремонтом паровозов для Юго-Восточных железных дорог. В 1920 г. завод был национализирован Советской властью и передан в ведение Донсовнархоза. А в 1923 г. вошел в трест «Югосталь» [7, л.14.].

Пример истории и развития Сулинского металлургического завода в последней трети XIX — начале XX вв. демонстрирует вовлеченность промышленности Юга России в общенациональный процесс модернизации. Этот процесс состоял в усовершенствовании старых, разработке и применении новых технологий, основанных на использовании научного знания, в техническом перевооружении, в усилении и расширении энергетической базы предприятий, создании новых производственных зданий и корпусов, в развитии инфраструктуры предприятий и транспортных коммуникаций, и влияние этих процессов на социально-экономическое и политическое развитие общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бовыкин В. И. Россия в мировой капиталистической системе. — Тула: Пересвет, 1995
2. Поткина И.В., Селунская Н. Б. Россия и модернизация // История СССР. — 1990. — № 4
3. Полетика В.А. О железной промышленности в России. Публичные лекции. — СПб. изд. Н. П. Рейхельга. — 1864 г.
4. Мевис А. Будущность горнозаводского промысла на Юге России. СПб. 1867.
5. Суичмезов А. М. Родная Донщина. Очерк о Ростовской области, её городах, районах, станицах. Ростов н/Д, Кн. Изд-во, 1985.
6. Государственный архив Ростовской области (далее ГАРО). Ф.678. Оп.1. Ч. 1. Д.3.
7. ГАРО. Ф.678. Оп.2. Д.84.
8. Ваганова И. Он всех делил на мужиков и бар. / И. Ваганова // Деловой Ярославль. Городские новости. — 2005. — N51(21 декабря).
9. ГАРО. Ф.678. Оп.1. Д.17.
10. ГАРО. Ф.678. Оп.2. Д.103.

© Недорубов Андрей Николаевич (batrakan@rambler.ru). Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Волгодонск

НАГРАЖДЕНИЕ МНОГОДЕТНЫХ МАТЕРЕЙ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1940-Х ГГ. (НА МАТЕРИАЛАХ ХАКАССКОЙ АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ)

AWARDING MULTI-CHILD MOTHERS IN THE SECOND HALF OF THE 1940-S (BASED ON THE MATERIALS OF THE KHAKASS AUTONOMOUS REGION)

O. Papina

Summary. The article deals with the implementation of the decree of July 8, 1944 in terms of awarding mothers with many children of Khakass Autonomous region in the second half of the 1940s. The article discusses the work of local authorities to identify and reward women, providing assistance to large families. As a result of the analysis of the material, the author proves that this measure of support was important for mothers who devoted their lives not only to solving social problems, but also to the birth and upbringing of children.

Keywords: motherhood, possession of many children, award, mother-heroine, order of maternal glory, medal of motherhood

Папина Ольга Витальевна

*К.и.н., доцент, Хакасский технический институт
(филиал) Сибирского федерального университета
(г. Абакан)
rrr385@rambler.ru*

Аннотация. В статье рассматривается реализация указа 8 июля 1944 г. в части награждения многодетных матерей Хакасской автономной области во второй половине 1940-х гг. Показана работа местных органов власти по выявлению и награждению женщин, оказанию помощи многодетным семьям. В результате анализа материала автор доказывает, что данная мера поддержки имела важное значение для матерей, которые посвятили свою жизнь не только решению общественных задач, но и рождению и воспитанию детей.

Ключевые слова: материнство, многодетность, награда, мать-героиня, орден материнская слава, медаль материнства.

Почетное право и обязанность женщины — материнство. Именно так пропагандировала советская идеологическая машина. Активная поддержка материнства со стороны государства выразилась не только в развитии системы детских дошкольных учреждений, введении отпусков по беременности и родам, но и в материальной поддержке матерей в виде пособий на детей. Одной из уникальных мер поощрения материнства стало введение государственной награды для многодетных матерей, впервые введенное правительством на исходе Великой Отечественной войны.

8 июля 1944 г. был принят указ «Об увеличении государственной помощи беременным женщинам, одиноким и многодетным матерям, усилении охраны материнства и детства, об установлении почетного звания мать-героиня и учреждении ордена материнская слава и медали медаль материнства». В указе подчеркивалось, что забота о детях и матерях и об укреплении семьи всегда являлась одной из важнейших задач советского государства. Одной из целей принятия законопроекта являлось «поощрение многодетности и усиление охраны материнства и детства» [14, с. 137].

Пункт 3 указа учреждал награды для многодетных матерей:

- ◆ Учредить медаль «Медаль материнства» I и II степени для награждения матерей, родивших и воспитавших: пять детей — медалью II степени; шесть детей — медалью I степени.
- ◆ Учредить орден «Материнская слава» I, II и III степени для награждения матерей, родивших и воспитавших: семь детей — орденом III степени; восемь детей — орденом II степени; девять детей — орденом I степени.
- ◆ Установить, что матери, родившей и воспитавшей десять детей, присваивается почетное звание «Мать-героиня» с вручением ордена «Мать-героиня» и грамоты Президиума Верховного Совета СССР.

Награждение орденами «Материнская слава» и медалями «Медаль материнства» и присвоение почетного звания «Мать-героиня» производится по достижении последним ребенком возраста одного года и при наличии в живых остальных детей этой матери. При награждении матери учитывались дети, погибшие или пропавшие без вести на фронтах Отечественной войны [14, с. 140]. Звание «Мать — героиня» являлось высшей степенью отличия, установленной за заслуги в рождении и воспитании детей. Таким образом, необходимость компенсировать потери, вызванные войной, правительство предполагало

ло решить не только мерами материальной поддержки, но и повышением его престижа, как одного из приоритетных направлений социальной политики государства [13, с. 193].

12 июля 1944 г. указ был опубликован в газете «Советская Хакасия» и занял целый разворот [8, с. 3–4]. Несколько дней спустя в газете появилась письмо многодетной матери М. Кащеевой, в котором говорилось, что «указ показывает насколько велика забота советского государства о детях и матерях, стремление сделать советскую семью дружной, здоровой и крепкой» [6, с. 1].

Указ об утверждении положения о почетном звании «Мать-героиня», статута и положения ордена «Материнская слава» I, II и III степени и медали «Медаль материнства» I и II степени был принят Президиумом Верховного Совета СССР 18 августа 1944 года. Указ устанавливал критерии награждения матерей, содержал описание награды и рекомендации по ношению этого знака отличия. В случае смерти матери награда оставалась в семье как память [15].

С целью реализации указ от 8 июля 1944 г. в Хакасии был обсужден на городских и районных совещаниях медицинских работников. Для популяризации указа работники здравоохранения проводили широкую разъяснительную работу среди населения путем лекции и бесед на производствах, лечебных учреждениях и семинаров среди обслуживающего персонала детских учреждений и родильных домов. Всего в 1944 г. было проведено лекций по радио — 13, среди населения — 177, бесед 1362, выпущено 31 стенгазета. Также вышло 10 статей в районных газетах [1, л. 13об]. Работа разъяснению основных положений указа продолжалась и в дальнейшем. Так в 1945 г. было проведено 5 лекций по радио, 127 лекций среди населения, бесед 385. Размещено материала в 56 стенных газетах, 11 в районных. Не оставались в стороне и работники медицинских учреждений, в обязанности которых входило доведение до сведения беременных женщин и многодетных матерей разъяснение указа. Для них проводились семинары. За 1945 г. проведено 17 семинаров, охват работников составил 1110 человек [2, л. 11].

По городам и районам области был проведен подворный учет всех многодетных и одиноких матерей, беременных женщин и детей ясельного возраста. В 1944 г. всего было учтено по области 1261 многодетных матерей. В том числе 4 матери, в дальнейшем удостоившиеся звания мать — героиня [1, л. 14].

С целью популяризации указа в газете «Советская Хакасия» был опубликован указ о первом присвоении многодетным матерям СССР почетного звания «Мать-героиня» [9, с. 1].

Впервые о награждениях орденом «Материнская слава» и медалью «Медаль материнства» многодетных матерей Хакасии газета «Советская Хакасия» напечатала в конце мая 1945 г. В нескольких номерах издания был опубликован указ Президиума Верховного Совета СССР от 7 апреля 1945 г. о награждении многодетных матерей Хакасской автономной области. Первыми матерями, получившими орденом «Материнская слава» I степени были:

- ◆ Булгакова Елена Владимировна, домашняя хозяйка с. Бея, Бейского района
- ◆ Горностаева Александра Михайловна, домашняя хозяйка, г. Абакан
- ◆ Денисевич Мария Лаврентьевна, домашняя хозяйка, г. Абакан
- ◆ Мосина Анна Алексеевна, домашняя хозяйка, г. Черногорск
- ◆ Сафронова Анна Степановна, работница лесозавода, Усть-Абаканский район
- ◆ Щуплова Евдокия Ивановна, домашняя хозяйка, г. Абакан.

Кроме того, указ награждал орденом «Материнская слава» II степени 10 многодетных матерей, орденом «Материнская слава» III степени — 42 матери. Медалью «Медаль материнства» I степени — 50 матерей, медалью «Медаль материнства» II степени — 71 многодетную мать [10]. Торжественное вручение наград состоялось в конце июня 1945 г. [11, с. 3].

Первой многодетной матерью в Хакасии, которой было присвоено почетное звание «Мать — героиня» и вручен орден стала Ахпашева Елизавета Кирилловна, колхозница колхоза «Алген Чел» Аскизского района. Указ об этом был подписан 5 июля 1945 г. [12, с. 2]. Кроме нее почетное звание «Мать — героиня» с вручением ордена в 1945 г. получили

1. Харитоновна Анисья Павловна, домашняя хозяйка г. Черногорск
2. Харитоновна Прасковья Павловна, домашняя хозяйка г. Абакан
3. Вдовиченко Любовь Петровна, домашняя хозяйка г. Абакан [2, л. 12].

Велась систематическая работа по награждению многодетных матерей. В 1945 г. орденом «Материнская слава» I, II и III степени было награждено 229 человек, медалью «Медаль материнства» I и II степени 637 человек.

На 1 января 1947 г. в Хакасской автономной области было выявлено 5736 многодетных матерей. Из них представлено к награждению 3475 матерей, награждено 2291. В том числе присвоено почетное звание «Мать — героиня» 17 человек. Награждено орденом «Материнская слава» I, II и III степени 525 матерей, медалью «Медаль материнства» I и II степени 1749 многодетных матерей. [2, л. 40] К 1948 г.

в регионе было представлено к званию «Мать-героиня» 24 матери. Награждено орденом «Материнская слава» I, II и III степени 643 матери. Медалью «Медаль материнства» I и II степени 2827 многодетные матери [3, л. 96].

Такая мера поощрения была важна для матерей, ибо подчеркивала важность для государства и общества их материнского труда. Из интервью многодетной матери Ходулиной А. П., получившей орден «Материнская слава»: «У меня семь детей. Сама непрерывно работаю в швейной мастерской. До войны семья не знала нужды, а как проводила старшего сына и мужа на фронт тяжело стало... и на производстве то не хотелось отставать от товарищей, да и дома надо успеть все самой сделать... очень уставала... теперь жду своих фронтовиков домой, мне встретить их не стыдно. Ребята учатся, сама работаю на совесть, не раз была премирована, а сейчас вот орден получила и горжусь им!» [11, с. 3].

Со стороны местных властей оказывалась всяческая помощь многодетным. В г. Абакане оказывалось пристальное внимание семьям, в которых воспитывалось десять и более детей. По данным городского отдела здравоохранения таковых было три семьи. К каждой семье был прикреплен медицинский работник, который производил патронаж семьи раз в неделю. Оказывалась помощь продуктами, топливом, одеждой. Так городским отделом здравоохранения было выделено 100 кг. картофеля, 50 кг. моркови и 7 кг. мяса. Дети ясельного возраста дополнительно получали питание из молочной кухни. Все семьи снабжались топливом. Городским торговым отделом отпущено 10 детских платьев, 10 рубашек, одна пара валенок и один комплект приданного [1, л. 14–14 об.]. В пересчете на то количество человек, для которых эта помощь предназначалась, размеры ее были невелики, но в условиях военного и послевоенного времени и она была необходима.

Аналогичную помощь оказывали и в г. Черногорске, где проживала одна семья, имеющая 11 детей — семья Харитоновой Анисьи Павловны. К этой семье также были прикреплены медицинские работники, осуществляющие патронаж. Семье была оказана помощь от треста Хакасуголь (бесплатное снабжение углем), а также получены 300 ордеров на обувь, мануфактуру и одежду, была отремонтирована квартира [1, л. 14–14 об.].

В 1946 г. распоряжением Исполкома Хакасского областного совета депутатов трудящихся обязал Абакан-

ский городской совет отпустить на расходы по ремонту дома многодетной матери — орденоносцу Чорута Анне Федоровне одну тысячу пятьсот рублей из средств предназначенных на оказание помощи семьям военнослужащих. Управляющего стройтреста т. Герценберга в десятидневный срок провести ремонт в пределах указанной суммы. Облплан обеспечивал материалами. В частности, одну тысячу штук кирпича и три кубометра пиломатериала, согласно заявки стройтреста [4, л. 21].

Помощь многодетным матерям продолжалась и в дальнейшем. Распоряжением Хакасского областного совета депутатов трудящихся № 15 от 22 февраля 1947 г. районные исполкомы получили в свое распоряжение 10% гарнцевого сбора и обязаны были из отпускаемого хлеба оказать продовольственную помощь многодетным семьям [5, л. 15].

В Хакасии важным итогом государственной политики, направленной на поддержку материнства в послевоенные годы, стал рост рождаемости. В 1949 г. общий коэффициент рождаемости составил 39,1 на 1000 жителей, достигнув, таким образом, довоенного (1940 г.) уровня. Однако следует отметить, что Хакасия уровнем рождаемости отличалась от других сибирских регионов, где даже в ходе послевоенной компенсаторской рождаемости интенсивность деторождения так и не достигла предвоенного уровня. В 1949 г. рождаемость в СССР составляла 21,8 чел на 1000, в Сибири 31,5 чел на 1000 [7, с. 161].

Повышение рождаемости в послевоенный период в Хакасии следует рассматривать как целую совокупность факторов. Среди них можно выделить окончание войны и демобилизация военнослужащих, Хакасия являлась национальным регионом с сохранением традиционных взглядов на семью и многодетность. Важным, на наш взгляд, являлась реализация государственной политики в области повышения престижа материнства, поощрения и чествования матерей.

Введение награды для многодетных матерей стало уникальной мерой, введенной советским правительством и не имело аналогов в других странах. Оно подчеркивало исключительную заботу государства о женщине — матери, формировало положительный образ материнства и являлось важной мерой моральной поддержки женщин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственное казенное учреждение Республики Хакасия «Национальный архив» (ГКУРХ НА) Ф. Р-42. Оп. 1. д. 14
2. ГКУРХ НА Ф. Р-42. Оп. 1. д. 16
3. ГКУРХ НА Ф. Р-42, оп. 1, д. 20

4. ГКУРХ НА Ф. Р-39, оп. 1, д. 496
5. ГКУРХ НА Ф. Р-39, оп. 1, д. 508
6. Кашеева М. Спокойна за свою семью // Советская Хакасия. 1944. 16 июля
7. Кышпанаков. В. А. Население Хакасии: 1917–1990-е гг. Абакан: Изд-во ХГУ им. Н. Ф. Катанова. 1995. 348 с
8. Советская Хакасия. 1944. 12 июля
9. Советская Хакасия 1944~<31 октября
10. Советская Хакасия 30 мая 1945 г.с. 1; Советская Хакасия 1 июня 1945 г.с. 1; Советская Хакасия 3 июня 1945 г.с. 1; Советская Хакасия 6 июня 1945 г.с. 1; Советская Хакасия 15 июня 1945 г.с. 1
11. Советская Хакасия 1 июля 1945 г
12. Советская Хакасия 27 июля 1945 г.
13. Такташева Ф. А. Реализация законодательства о наградах для многодетных матерей Сталинградской области в 1945м — начале 1950-х гг. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 9–10 (113). С. 193–197 [Электронный ресурс] URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27536038>
14. Указ 8 июля 1944 г. «Об увеличении государственной помощи беременным женщинам, одиноким и многодетным матерям, усилении охраны материнства и детства, об установлении почетного звания мать-героиня и учреждении ордена материнская слава и медали медаль материнства» В кн.: Охрана материнства и детства в СССР: Сборник нормативных актов. М.: Юридическая литература. 1986. 368 с.
15. Указ Президиума Верховного Совета СССР от 18 августа 1944 г. «Об утверждении положения о почетном звании «Мать-героиня», статута, положения и описания ордена «Материнская слава» I, II и III степени и медали «Медаль материнства» I и II степени [Электронный ресурс] URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=116#09383465341037767>

© Папина Ольга Витальевна (rrr385@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Абакан

ТРУДОВАЯ И ГУЖЕВАЯ ПОВИННОСТЬ НА НАЧАЛАХ НАЛОГА В НИЖЕГОРОДСКОЙ И ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИЯХ В 1921–1923 ГГ.

LABOR AND HORSE-DRAWN DUTY ON THE BASIS OF THE TAX IN NIZHNY NOVGOROD AND VYATKA PROVINCES IN 1921–1923

A. Stryapikhina

Summary. On the basis of regional historical material the author analyzes the experience of the soviet government in the collection of labour and horse-drawn tax. The essence, results of the tax and features of its collection in two largest provinces of the central part of Russia — Nizhny Novgorod and Vyatka are considered. It is concluded that the implementation of the tax was much easier than the duty, but to recover it in full failed. The lack of an effective mechanism for the implementation of the tax, low productivity, lack of personal interest in the work, the General impoverishment of the population as a result of the Civil war — the main reasons for the insolvency and abolition of the tax.

Keywords: labour duty, horse-drawn duty, labour and horse-drawn tax, labour productivity, work, working conditions..

Стряпихина Анна Александровна

*Институт пищевых технологий и дизайна
(филиал) Нижегородского государственного инженерно-
экономического университета
Нижний Новгород
anna-stryapikhina@rambler.ru*

Аннотация. На основе регионального исторического материала анализируется опыт советского правительства по взиманию трудгужналога. Рассматриваются результаты данного налога в двух крупнейших губерниях центральной части России — Нижегородской и Вятской. Сделаны выводы о том, что выполнение трудгужналога было значительно легче, чем несение соответствующей повинности, однако взыскать его в полном объеме не удалось. Отсутствие эффективного механизма реализации трудгужналога, низкая производительность труда, отсутствие личной заинтересованности в работе, общее обнищание населения в результате Гражданской войны — главные причины несостоятельности и отмены налога.

Ключевые слова: трудовая повинность, гужевая повинность, трудгужевой налог, производительность труда, работа, условия труда.

Невозможно представить объективную политическую и социально-экономическую ситуацию в стране первой четверти XX в. без исследования особенностей развития регионов. Опора на местный материал дает возможность обогатить имеющиеся знания об исторических событиях того времени, показать всю сложность экономического положения страны после свершения революций и войн, углубить представления о методах работы советского правительства. Отметим, что заявленная тема является малоизученной, вопрос о трудгужналоге в Нижегородской губернии ранее специально не изучался исследователями. Отдельные аспекты осуществления трудгужналога в Вятской губернии, в частности, особенности перехода от натуральных отработок к денежной замене трудгужналога изучались В.И. Бакулиным, С.В. Березиным в рамках исследования государственной финансовой реформы 1922—1923 гг. [1]

Опыт советского правительства по организации обязательных работ на благо государства имеет значительный научный и практический интерес. Как в прошлом, так и в настоящем у трудящихся много времени уходит на переработки. Выполнение дополнительной работы в ущерб личному свободному времени сегодня встречается довольно часто на предприятиях и в организациях различных форм собственности.

Обязанность выполнять общественно полезные работы имела идеологическое обоснование. Так, В.И. Ленин указывал на особый характер труда в будущем коммунистическом обществе: «Коммунистический труд ... есть бесплатный труд на пользу общества, труд... вне нормы, труд, даваемый без расчета на вознаграждение, без условия о вознаграждении, труд по привычке трудиться на общую пользу...» [8, с. 315]. Власть вменяла труд в обязанность населению, лозунг «Не трудящийся, да не ест» был провозглашен в Конституции РСФСР 1918 г.

Данные представления о труде, а также экономические и военные потрясения первых лет советской власти обусловили введение трудовой повинности. Послереволюционная разруха, бездорожье, крах финансовой системы, Гражданская война, топливный кризис требовали привлечения большого количества рабочих рук для выполнения трудовых заданий. «Без всеобщей трудовой повинности не спасти страны от гибели» — писал Ленин в мае 1917 г. [7, с. 107].

Одним из видов трудовой повинности была гужевая повинность. Гужевая повинность включала в себя подвоз топливных, военных, продовольственных и иных государственных грузов в города, к железным дорогам,

пристаням. Ее исполняли граждане, владеющие лошадьми, другим упряжным скотом и перевозочными средствами [15].

По мере угасания Гражданской войны стало очевидно, что трудовая и гужевая повинность (далее, трудгужевая повинность), решая ряд частных проблем, оказалась малоэффективной для восстановления разрушенного народного хозяйства в условиях мирного времени. Труд на началах повинности характеризовался низкой производительностью, что противоречило реальным требованиям экономики.

Нижегородская и Вятская губернии к началу 1920-х гг. находились в состоянии глубокого социально-экономического упадка. Обе губернии оказались частично пострадавшими от свирепствовавшего в Поволжье голода. В 1920 г. промышленность Нижегородской губернии давала лишь 23% продукции довоенного времени [17, с. 4]. Повсеместно наблюдался недостаток сырья, материалов, топлива, вспомогательных средств, изношенность технического оборудования.

Экономическую ситуацию в Вятской губернии усугубляло отсутствие четко налаженной транспортной системы и всех видов связи, ввиду чего была весьма затруднительна переброска товарных запасов. Фабрично-заводская промышленность Вятской губернии имела небольшие размеры и не обеспечивала население необходимыми предметами промышленного производства [3, с. 236].

В 1920–1921 гг. в Нижегородской и Вятской губернии проводились организованные трудовые работы под громкими названиями: «Революционный месячник труда», «Неделя помощи фронту», «Топливный трехнедельник», которые объявлялись мероприятиями, имеющими огромное значение в деле экономического и политического укрепления страны [5, л. 10]. Проведение работ сопровождалось широкой агитационной кампанией с участием агентов, политкомов, политруков [4, л. 31]. Составлялись специальные планы агитации, выпускались печатные листовки с воззванием к труду, которые раздавали на вокзалах, продовольственных лавках, сборных пунктах, разного рода учреждениях [6, л. 89].

Однако осуществление работ в порядке трудгужпо- винности оказалось чрезвычайно обременительной практикой для населения. Так, в отчете Вятского исполнительного комитета за 1921 г., что для производства работ, требовавших квалифицированную рабочую силу, с местом жительства рабочих не считались, несмотря на возможную удаленность некоторых районов губернии. Рабочие, не будучи вполне обеспеченными продовольствием, массами дезертировали [9, с. 3]. Согласно

докладу Вятской губернской комиссии по борьбе с трудовым дезертирством, с августа по январь 1921 г. в суды было передано 760 дел, основанием для возбуждения которых служили: уход с работ, уклонение от трудовой повинности, уклонение от мобилизации, учета, оставление службы [10, с. 2].

Результаты трудгужевой повинности следует считать неудовлетворительными и в Нижегородской губернии. Так, Нижегородское губернское экономическое совещание, анализируя работы по перевозке грузов в губернии в 1921 г., констатировало, что в день перевозилась лишь 1/4 часть нормального груза крестьянской лошади [13, с. 61].

Отрицательной стороной этой системы являлось то обстоятельство, что не существовало никаких точных норм повинности, не принимались во внимание интересы сельского хозяйства (период посевных и уборочных работ). Круг потребителей рабочей и гужевой силы, не был ограничен, и на практике почти все хозяйственные учреждения, в том числе кооперативные и частные, использовали труд в порядке повинности, особенно в ходе лесозаготовок и продовольственных перевозок. Серьезное недовольство населения вызывало отсутствие платы за произведенные работы.

В отчете Вятского губернского экономического совещания Совету народных комиссаров и Совету труда и обороны с 1 октября 1921 г. по 1 апреля 1922 г. подчеркивалось, что отношение к трудгужевой повинности сложилось в высшей степени неприязненное [11, с. 40].

После введения в стране НЭПа, трудгужевую повинность было решено отменить. Однако большевики не стали полностью отказываться от идеи труда на благо государства. В стране сохранялся топливный кризис, необходимо было осуществлять перевозки продовольствия. 22 ноября 1921 г. вышел декрет Совета народных комиссаров «Об осуществлении периодических трудгужевых повинностей на началах трудгужевого налога».

Трудгужналогу в Нижегородской губернии придавалось большое политическое и хозяйственное значение, весь трудовой эффект намечалось обратить на особо важные государственные работы, в первую очередь, на лесозаготовки и вывозку дров. Работа по организации трудгужналога признавалась ударной, к работе с населением были привлечены партийные работники. Все- го на Нижегородскую губернию Совет труда и обороны (далее, СТО) разверстал заготовку почти 3 млн. кубсаженей дров [2, с. 83].

Сущность данного налога сводилась к бесплатному привлечению крестьянства для работ на нужды госу-

дарства в течение шести дней в году (пешей и конной работы вместе) на каждого трудоспособного гражданина и трудоспособную лошадь. Работы делились на три периода: I период (январь—март) — 3 дня; II период (апрель—сентябрь) — 1 день, III период (октябрь—ноябрь) — 2 дня [19, л. 38, 129]. Налогом облагались все трудоспособные мужчины в возрасте от 16 до 50 лет и женщины от 18 до 40 лет, а также принадлежащий им рабочий скот с соответствующим гужевым транспортом и инвентарем.

Подготовительная работа по проведению трудгужналога в Нижегородской губернии включала в себя следующие мероприятия: составление поволостных и поселенных списков налогоплательщиков; информирование и инструктирование уездных отделов труда; распределение плана заданий по волостям; организацию специальной налоговой инспекции [22, л. 20].

В перечень работ по трудгужналогу входили: заготовка дров, перевозка продовольствия и различных грузов, работы по погрузке-разгрузке материалов и др.

При Нижегородском губернском отделе труда был открыт отдел трудгужналога, где сосредотачивалась информация по всем уездам губернии. Предприятия должны были заблаговременно составлять заявки в губернский отдел труда, где указывалось число необходимых рабочих, срок, характер и район проведения работ. Проведение трудгужналога в уездах возлагалось на уездные экономические совещания и уездные отделы труда, которые должны были принять меры за полным и рациональным использованием рабочей и гужевой силы.

Особое значение придавалось деятельности инспекторов по трудгужналогу, которые должны были контролировать и координировать проведение работ на началах трудгужналога. В функции инспекторов входило: телеграфные донесения и подробные доклады о выполнении трудгужналога; проверка условий работы налогоплательщиков в соответствии с правилами охраны труда; наблюдение за выполнением уездными отделами труда, волисполкомами, сельскими советами оперативных распоряжений по трудгужналогу; взаимодействие с органами милиции для привлечения уклоняющихся [21, л. 61–62].

Каждый налогоплательщик обязывался специальной подпиской выполнять налог, на всех уклонившихся недоимщиков накладывались пени, должники не допускались к работам по вольному найму.

Из донесений с мест сразу выявился ряд недостатков, мешавших успешному ведению работ, среди которых:

отсутствие телеграфной и телефонной связи, что значительно сдерживало темп работ; отсутствие должного содействия со стороны хозяйственников, которые неоднократно меняли заявки, не предоставляли необходимые для работы инструменты, нерационально использовали рабочую силу; сепаратные действия на местах; неправильно составленные списки налогоплательщиков и др. Сказалось также и неприязненное отношение населения, которое отождествляло трудгужналог с трудгужевой повинностью [14, с. 116].

Это привело к тому, что запланированные объемы работ по трудгужналогу в Нижегородской губернии не были выполнены. Например, в первом налоговом периоде процент выполнения составил всего 26% пешей и 54% гужевой силы, а во втором периоде — ещё меньше — 19% и 48% соответственно [19, л. 80]. Рассматривая налоговые задания, следует выделить рабочий район Сормово, где размещался крупный Сормовский завод (с 1922 г. — Красное Сормово), в котором работало больше 12 тыс. чел. [20, л. 10]. Работы были выполнены полностью, даже с неким превышением норм — 108% в человекоднях и 104% в конеднях [14, с. 117]. Но данный пример был скорее исключением, поскольку в большинстве уездов губернии объем выполнения не составлял и половины запланированных работ.

Согласно постановлению СТО от 13 июня 1922 г. в некоторых случаях допускалось вводить денежную замену трудгужевого налога вместо личного отбывания, если личное отбывание его было нецелесообразно или нерационально.

В отношении денежной замены трудгужналога губерния была разделена на четыре района по уровню экономического развития. В первом, наиболее благополучном районе, в который вошли Нижний Новгород, рабочие поселки Канавино и Сормово, Балахнинский, Павловский, Семеновский, Ардатовский, Ташинский уезды, денежная замена налога в переводе на хлебофураж составляла 8 фунтов хлеба за человекодень и 8 фунтов хлеба и 30 фунтов овса за конедень. Во втором районе (Арзамасский и Лысковский уезды) — человекодень — 6 фунтов хлеба, конедень — 6 фунтов хлеба и 24 фунта овса; в третьем районе (Воскресенский и Выксунский уезды) — 5 фунтов хлеба и 5 фунтов овса с 20 фунтами овса. В четвертом районе, уезды которого были признаны голодающими (Васильсурский, Княгининский, Лукояновский, Починковский, Сергачский) нормы трудгужналога были сокращены вдвое — 4 фунта хлеба и 4 фунта овса с 15 фунтами овса соответственно [14, с. 119].

Проведение трудгужналога в форме денежной замены казалось крестьянам легче, чем отработки [22, л. 128]. Но денежную замену трудгужналога также в пол-

ном объеме взыскать не удалось по причинам неурожая, безработицы и в целом сложного материального положения населения.

Усиление административного давления также не повлияло на результативность. Неэффективными оказались такие меры, как повышение до двойного размера нормы обложения трудгужналогом, арест на срок до 2 недель, денежный штраф до пятикратного размера стоимости работ, недопущение налогоплательщиков к работе по вольному найму.

Исполнительные учреждения Нижегородской губернии констатировали невыполнение запланированных объемов работ и в третьем налоговом периоде. В качестве главного тормоза в работе указывалось на реформирование территориального устройства волостей губернии, которое внесло большую путаницу в техническую работу сельских советов и волисполкомов и негативным образом отразилось на организации работ по исполнению трудгужевого налога. Ситуацию осложняло бездорожье, вызванное неблагоприятными погодными условиями, а также отсутствие необходимых инструментов для выполнения работ и материалов для вывозки.

Осуществление трудгужналога в Вятской губернии фактически началось с февраля 1922 г. В отчете Вятского губернского экономического совещания с 1 октября по 1 апреля 1922 г. приводились данные, которые говорили о том, что запланированные центром объемы выполнения трудгужналога были изначально крайне завышенными и составлялись без учета реального положения дел в губернии. Так, трудгужналогом по нарядам центра предполагалось охватить около 192 тыс. человек, тогда как по губернским данным налогоплательщиков насчитывалось всего 112 тыс. человек. Резкое расхождение наряда центра и данных о возможном выполнении запланированных объемов объяснялось убылью лошадей и высокой смертностью людей с началом голода в губернии.

Уже в первом налоговом периоде расчеты на полное выполнение запланированных размеров работ не оправдались. Так, например, для Вятского губернского продовольственного комитета требовалось 96354 конедней, а на деле было отработано только 27000 конедней [11, с. 41].

При рассылке плана на второй налоговой период планировалось в первую очередь привлекать недоимщиков первого налогового периода. Ситуация осложнялась тем, что первоначальный план неоднократно изменялся. Как от центра, так и от местных хозяйственных учреждений посылались дополнительные задания, ко-

торые по своему характеру часто приравнивались к неотложным и подлежали обязательному выполнению. Помимо этого, в связи с критическим продовольственным положением в некоторых уездах (Яранском, Советском, Малмыжском, Уржумском) все работы, предусмотренные планом, были отменены, за исключением пассажирских перевозок.

Отметим, что в Вятской губернии наиболее успешно проводились работы по трудгужналогу при лесозаготовительных работах, поскольку в этой области существовали более четкие условия и нормы работ, а комплектование рабочими кадрами проводилось с учетом их места жительства [12, с. 71—72].

Вопрос о денежной замене трудгужналога должным образом проработан не был. Несмотря на выход постановления СТО от 13 июня 1922 г., которое предусматривало возможность замены трудгужналога денежными взносами, к данной работе вятские власти приступили лишь с 1 января 1923 г. Однако и тогда сбор налогов в денежной форме в регионе оставался трудноразрешимой проблемой. Поэтому в феврале 1923 г. губернские партийные власти ходатайствовали перед центром о разрешении применения смешанных форм трудгужналога [1, с. 32].

В итоге, запланированные объемы трудгужналога оказались невыполненными как в Нижегородской, так и в Вятской губернии. Введенный на смену трудовой и гужевой повинности налог не смог стать постоянным в фискальной системе государства. С одной стороны, трудгужналог был значительно меньше выполнявшихся работ в порядке трудгужевой повинности, поскольку последняя могла проводиться фактически круглый год. По условиям трудгужналога налогоплательщики заранее знали, какую долю своего труда они должны отдать государству, что вносило некоторую ясность и определенность во взаимоотношения населения и властей. Был разрешен свободный отход крестьян на заработки и промыслы. Допускалась денежная замена налога, если отбывание его лично было нецелесообразно.

С другой стороны, негативно сказались организационные просчеты, на практике работа по взиманию трудгужналога оказалась очень трудоемкой, некоторые управленческие решения требовали пересмотра. Завышенные объемы трудгужналога, запланированные для Вятской губернии, изначально ставили под сомнение их полное выполнение. В основе трудгужналога по-прежнему лежало административное понуждение к труду: работы в пользу государства носили обязательный характер, в случае неисполнения должники призывались к ответственности, штрафовались, не допускались к ра-

ботам по вольному найму и др. Отсутствие личной заинтересованности в результатах работы, техническая сложность проведения налога, малая производительность, многообразие налогов, которые обязано было платить население — вот причины, по которым был выдвинут вопрос о ликвидации трудгужналога [18, с. 6]. Проявился кризис принудительной системы труда, у работников не было заинтересованности в результатах работы, трудгужналог воспринимался как продолжение трудовой повинности.

В 1923 г. фискальная система государства вновь была реформирована. Акцент делался на переходе от натурального обложения к денежному [16]. Вместо трудгужналога и ряда других налогов для крестьян, специальным постановлением ВЦИК и СНК от 10 мая 1923 г. был введен единый сельскохозяйственный налог. Он взимался деньгами или хлебными и зерновыми продуктами. Положение «О государственном подоходно-поимущественном налоге» от 1 октября 1923 г., отменяло все элементы трудгужналога в городских поселениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакулин В.И., Березин С.В. К вопросу о подготовительных мероприятиях государственной финансовой реформы 1922–1923 гг. в Вятской губернии // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета 2011. № 3 (1). С. 26–33.
2. Вестник Нижегородского губернского экономического совещания. 1922. № 1–2.
3. Вятский край с древности до наших дней / В. А. Бердинских. Киров: ВГПУ, 2006. 400 с.
4. Государственный архив социально-политической истории Кировской области (ГАСПИ КО). Ф. 1. Оп. 1. Д. 201.
5. ГАСПИ КО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 212.
6. ГАСПИ КО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 265.
7. Ленин В. И. Неминуемая катастрофа и безмерные обещания // ПСС. 5-е изд. Т. 32. М.: Издательство политической литературы, 1969. 605 с.
8. Ленин В. И. От разрушения векового уклада к творчеству нового // Полное собрание сочинений. 5-е изд. Т. 40. М.: Издательство политической литературы, 1974 г. 506 с.
9. Отчет Вятского губернского исполнительного комитета 1 января — 1 октября 1921 г. Вятка: 2-я государственная типография, 1921. 190 с.
10. Отчет Вятского губернского исполнительного комитета и его отделов VII губернскому съезду рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. Вятка, издание Вятского губисполкома, 1921. 310 с.
11. Отчет Вятского губернского экономического совещания Совету народных комиссаров и Совету труда и обороны с 1 октября 1921 г. по 1 апреля 1922 г. Вятка: 1-я типография Бумполиграфтреста, 1922. 98 с.
12. Отчет Вятского губернского экономического совещания Совету Народных комиссаров и Совету труда и обороны. Апрель — сентябрь 1922 г. Вятка: 1-я типография Бумполиграфтреста, 1922. 208 с.
13. Отчет Нижегородского губернского экономического совещания на 1 октября 1921 г. Н. Новгород: типография № 1 НГСНХ, 1922. 137 с.
14. Отчет Нижегородского губернского экономического совещания на 1 октября 1922 г. Н. Новгород: Нижполиграф, 1922. 301 с.
15. Постановление Совета рабочей и крестьянской обороны о натуральной трудовой и гужевой повинности от 19.11.1919 г. URL: [http://xn — e1aaejmenosqx-p1ai/node/13758](http://xn—e1aaejmenosqx-p1ai/node/13758) (дата обращения: 08.05.2018).
16. Пыльцина М. В. Правовое регулирование единого сельскохозяйственного налога в годы НЭПа // Наука. Мысль. Электронный научный журнал. 2016. № 4. С. 193–197. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-regulirovanie-edinogo-selskohozyaystvennogo-naloga-v-gody-nepa> (дата обращения 24.05.2018).
17. Серебряков В.М., Белянцев Е. И. Восстановление народного хозяйства в Нижегородской губернии (1921–1925 гг.). Горький: Дом политического просвещения Горьковского обкома КПСС; областная организация общества «Знание» РСФСР. 1967. 38 с.
18. Хлопьянкин М. И. Перспективы деятельности Наркомтруда // Вопросы труда. 1923. № 1. С. 6–10.
19. Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО). Ф. 160. Оп. 1. Д. 316.
20. ЦАНО. Ф. 160. Оп. 1. Д. 335.
21. ЦАНО. Ф. 4649. Оп. 1. Д. 10.
22. ЦАНО. Ф. 4649. Оп. 1. Д. 42.

© Стряпихина Анна Александровна (anna-stryapikhina@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

THE SPECIFICITY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE MODERN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY: LINGUOCULTURAL ASPECT

**N. Bolotina
N. Avdeeva**

Summary. The subject of this article is the General pedagogy-linguistic review of approaches to teaching foreign languages in General and non-linguistic higher education in particular, especially English, French and German. The main focus of the authors on the linguistic and cultural component of the teaching process that is related to national differences and semantic features of these languages, their prevalence, their currency and applicability.

Keywords: foreign language, teaching, methodology, specificity, non-linguistic University, English, German, French, intercultural communication, linguoculturology..

Болотина Наталья Ивановна

Старший преподаватель, Российский университет
дружбы народов
pascale1963@mail.ru

Авдеева Надежда Алексеевна

Старший преподаватель, Российский университет
дружбы народов
nadia0107@yandex.ru

Аннотация. Предметом исследования данной статьи выступает общий педагогико-лингвистический обзор подходов к преподаванию иностранных языков в целом и неязыковом вузе в частности, прежде всего английского, французского и немецкого. Основной акцент авторы делают на лингвокультурной составляющей процесса преподавания, что связано с различием национальных и семантических особенностей рассматриваемых языков, их распространенности и употребляемости.

Ключевые слова: иностранный язык, преподавание, методика, специфика, неязыковой вуз, английский язык, немецкий язык, французский язык, межкультурная коммуникация, лингвокультурология.

Современная российская высшая школа включает изучение иностранных языков в качестве обязательного элемента получения образования и располагает достаточным опытом относительно организационно-педагогических и лингвистических подходов к процессу обучения. Общая методика освоения и дальнейшего изучения иностранных языков в вузе предполагает не только овладение языковыми навыками для общения и профессионального развития, но и эффективное формирование личности современного молодого специалиста, его лингвокультурных и мировоззренческих взглядов, развитие его социальных и коммуникативных компетенций, гуманитарного потенциала личности в целом.

Во многих российских вузах изучение иностранных языков предусмотрено на первом и втором годах обучения. При этом общая языковая подготовка должна сочетаться с профессионально ориентированным обучением.

Считаем необходимым отметить, что при поступлении в вуз обучающиеся демонстрируют недостаточно высокий уровень языковой подготовки. Однако, тем не менее, они проявляют высокий уровень мотивации к дальнейшему изучению иностранного языка. Особен-

но это касается английского как языка международного общения, ввиду того, что профессиональная карьера специалиста, который свободно изъясняется на иностранных языках, имеет гораздо более широкие перспективы [1].

Если на протяжении многих лет методологический аспект преподавания, в основном, охватывал, область лексики и грамматики языка, то в настоящее время нарастает значимость использования иностранного языка именно с прикладной точки зрения, в рамках его профессионально-прикладного значения. Это подразумевает более широкий контекст его освоения и более глубокое понимание лингвокультурологической специфики языка. Это сейчас весьма актуальная проблема, поскольку, как отмечает С.Г. Тер-Минасова, с недавнего времени изучение английского языка стало более функциональным: «Легионы нетерпеливых специалистов в разных областях науки, культуры, бизнеса, техники и всех других областей человеческой деятельности потребовали немедленного обучения иностранному языку как орудию производства. Их не интересует ни теория, ни история языка — иностранные языки, в первую очередь английский, требуются им исключительно функционально, для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран» [5].

На наш взгляд, общезыковая и профессиональная языковая подготовка должны осуществляться в комплексе, когда в ходе изучения иностранного языка приобретаются навыки межкультурной коммуникации, самостоятельному усвоению знаний, использование которых дает возможность студенту приобщиться к культуре страны (или стран) изучаемого иностранного языка, к его лингвоэтнокультурным ценностям и использовать приобретенные навыки и умения на практике, как в ситуациях общего межкультурного взаимодействия, так и узкопрофессиональной деятельности [2; 3].

В процессе изучения любого языка возникает комплекс проблем, связанных с особенностями языка как системы и обусловленных социолингвистическими и психолого-лингвистическими факторами, связанными с его функционированием. Различия в русской и иной языковой культурной традициях вызывают трудности экстралингвистического характера, возникающие при распознавании и понимании той или иной информации. Это связано с особенностями лексических оборотов, описывающих исторически сложившиеся природные и социальные традиции в русской и иных культурах. В связи с этим освоение иностранного языка неизменно требует знаний лингвострановедческого характера.

Если абстрагироваться от обязательной вузовской программы и общих подходов к изучению иностранных языков, следует отметить, что в лингвокультурологическом отношении совокупность средств освоения различных языков в определенной степени дифференцирована.

Начнем с того, что восприятие языка и эффективность его изучения зависит от целого комплекса факторов, среди которых — сознательное и бессознательное усвоение языкового материала, описанное бихевиористами и когнитивистами. Метод обучения, базирующийся на бихевиоризме (Б. Скиннер и другие), предполагает ориентацию на выверенный механизм поведения человека в конкретных условиях [9]. Соответственно, бихевиоризм как наука о психологии представляет обучение как строго последовательный процесс, где обучающийся должен реагировать на тот или иной стимул поведением определенного типа. Так, положительная оценка преподавателя мотивирует ученика к самостоятельности и выполнению конкретных заданий, а отрицательная лишает инициативы и стимула к обучению.

В отличие от бихевиоризма, когнитивный подход (его представители — Дж. Брунер, У. Риверс и другие) ставит во главу угла развитие сознательности в обучении, с опорой на теоретические наработки социоконструктивизма, что предполагает активное участие в процессе обучения самих учащихся — они должны быть субъек-

том, а не объектом строго регламентированной обучающей деятельности преподавателя [7].

На наш взгляд, при обучении языкам в вузе наиболее оправдан когнитивный подход, когда мир вокруг стремительно меняется, и преподаватели сегодня должны готовить будущих специалистов к динамичному отношению к жизни, способностью креативно подходить к решению разного рода проблем, формировать свою профессиональную карьеру самостоятельно, используя творческий подход. Перед современными вузами стоят новые образовательные вызовы, например, задача по успешному интегрированию российских студентов в вузовскую систему американских и европейских образовательных учреждений. В этой связи молодой специалист должен быть носителем профессиональных знаний, а также обладать коммуникационными навыками, которые бы он мог использовать с учетом новой социокультурной среды.

Таким образом, наряду с совершенствованием фонетических, лексических и грамматических навыков владения иностранным языком будущим профессионалам, по мнению А.А. Леонтьева, необходимо развивать «речевые умения», которые подразумевают творческий подход, «языковое мышление», задействование воображения и эмоций. Такое креативное языковое мышление может по-разному проявляться в различных языковых ситуациях, например, это может быть использование не только правил грамматики иностранного языка, но и учет уровня формализации ситуации общения, а также того эффекта, которого необходимо достичь [3].

Иными словами, речь идет о понимании социокультурного контекста общения на этом языке и психологических особенностей его носителей. Это понимание во многом формируется благодаря содержанию учебного материала, аутентичного и авторского, на котором строятся языковые вузовские программы.

По мнению В.Е. Чернявской, сегодня наблюдается еще одна тенденция обучения иностранных языкам — культурная маркированность, подразумевающая ту социокультурную компоненту, которая отражена в ментальности самих субъектов речи, а также выражена в конструкции текста, сопровождаемой выбором соответствующих языковых средств [6].

Анализ этих особенностей является актуальным при освоении учебных текстов на иностранном языке, поскольку учебный текст есть письменная форма коммуникации.

Рассмотрим более подробно специфику преподавания основных иностранных языков в современном вузе.

Условно ими являются английский, французский и немецкий. При всей общности методических рекомендаций их преподавания есть необходимость адекватной оценки их социокультурной значимости и практической применимости в будущей профессиональной деятельности.

Основной язык международного общения, английский, принадлежит к германским языкам, относящимся к индоевропейской языковой семье, и на нем говорят около 1,5 млрд. человек в разных странах. Это один из официальных и рабочих языков крупнейших международных организаций — НАТО и ООН. Ввиду широкой распространённости английского языка в мире его лингвокультурный контекст можно признать универсальным, используемым в самых разных ситуациях. При этом способы его изучения постоянно совершенствуются.

Несмотря на обилие методов изучения английского языка, нельзя не отметить некоторый недостаток аутентичных текстов в учебной программе неязыковых вузов и использования их как средств обучения устной речи, что на практике затрудняет преодоление языкового барьера. Впрочем, это относится ко всем изучаемым языкам.

Доминирование английского языка вовсе не делает остальные языки неактуальными для изучения.

Так, французский язык, который отличается своей красотой и необычным звучанием наряду с неослабевающим интересом к культуре этой страны, давно завоевал стабильное место второго мирового языка, поскольку все переговоры в международных организациях, а также в международной авиации ведутся на английском и французском языках.

Однако за видимой легкостью и красотой французского языка стоит незаметная на первый взгляд достаточно сложная структура и лексика языка. Являясь языком синтетическим, французский язык отражает особую специфику спряжений, склонений и словоупотреблений сопровождающихся своеобразием согласований различных частей речи, что, например, не является свойственным для английского языка. Однако эти сложности преодолимы, учитывая сильную мотивацию представителей других стран, изучающих французский, приобщиться к одной из самых богатых языковых культур современной цивилизации, к ее великолепной литературе и искусству. Французский язык имеет свой набор излюбленных тематических ниш, которые могут в достаточной мере представить эту страну и ее народ.

Не менее сложным в грамматическом отношении является немецкий язык, грамматике которого традицион-

но уделяется особое внимание на всем протяжении изучения языка, хотя здесь есть преимущества — немецкий язык подчиняется жесткой логике и имеет четкие правила, а грамматический аспект оформления речи часто бывает следствием решения коммуникативных задач и обусловлен конкретной ситуацией общения.

В немецком языке связные высказывания — рассказ, обращение, описание, сообщение (в том числе эмоциональное) могут формироваться с ориентиром на образец или по аналогии. И эти особенности грамматики определяют «немецкий характер» и способ высказывания. Так, для немецкого языка в целом характерно решение конкретной коммуникативной задачи, например, назвать свое имя, профессию, представить другого в ситуации «знакомство» и т.п., то есть по аналогу с типичными ситуациями общения и в соответствии с определенным структурно-функциональным типом предложения, что предполагает взаимодействие с партнером, то есть постоянную коммуникацию.

Лингвистические особенности того или иного языка, наряду с национальными традициями, во многом диктуют характер межличностного взаимодействия, в том числе на социальном и профессиональном уровне. В этом смысле основная задача изучения иностранного языка выпускником неязыкового вуза — умение коммуницировать с иноязычной культурой. Коммуникативный подход на первый план выводит коммуникативные потребности будущего специалиста, что позволяет ему соотносить изучаемый аутентичный материал и опыт других людей со своим личным жизненным опытом и таким образом формализовывать через них любой речевой акт.

Если мы сравним темы, представленные в учебно-методических комплексах по французскому и немецкому языкам по социокультурным параметрам, то большая часть текстов в них посвящена теме «Общественная жизнь», которые обычно включают такие темы как жизнь семьи в разных ее проявлениях, информацию о спорте, здоровье, профессии, национальных традициях. В свою очередь, в англоязычных учебных текстах преобладает политика и общественное устройство.

Помимо того, является небезосновательным тезис о том, что социолингвистическое поведение представителей того или иного языка отражает национально-культурную специфику, опосредованную национальными нормами, обычаями, правилами, эстетическими вкусами и нравами того или иного народа, что также находит свое подтверждение в устной и письменной речи. Во многих учебных текстах делается акцент на социолингвистическое и социокультурное поведение персонажей, определяемые ситуацией общения, эмоциями.

Если сопоставить учебные тексты разных языков, будет понятно, что в учебных текстах по французскому языку представлено больше фактов, отражающих культурную жизнь страны. Это очевидно и в художественных текстах, и аутентичных текстах, часто основывающихся на реальных событиях истории и жизни реальных людей. В этой связи следует процитировать исследователя текстов учебников по французскому языку как иностранному А. Гохан-Роденкович 1990-х годов, где она констатирует, что при том, что в учебниках содержались политическая и экономическая информация, в художественных текстах присутствовала «концепция имплицитной цивилизации, которая представляет характеристики французской культурной монополии, выбирающей стандартные описания языка и культуры» [8].

Нет сомнений в том, что учебная языковая среда в вузе должна нести с собой концентрированную информацию о стране изучаемого языка и в полной мере отражать ее культурные и языковые особенности. Именно по этой причине современный коммуникатив-

ный подход в преподавании иностранных языков обуславливает тенденцию к широкому использованию в ходе обучения аутентичных текстов. Однако очевидно и то, что любой аутентичный текст, используемый в педагогических целях, может менять свой контекст, свою прагматическую направленность. Ввиду того, что иноязычный учебный текст призван компенсировать отсутствие языковой среды, а также побуждать к общению, мотивировать на дальнейшее изучение языка, он и должен формировать культурное и языковое пространство, восполнять недостаток реальной социокультурной коммуникации.

И в качестве резюме еще раз подчеркнем, что целью языкового образования вообще и в вузе в частности является формирование высококвалифицированного специалиста, способного к коммуникации на профессиональном и общечеловеческом уровне посредством иностранных языков, и шире — многоязычной и поликультурной личности, владеющей новым языковым кодом и приобщившейся к новой национальной культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айнутдинова И.Н., Айнутдинова В. А. Педагогические условия реализации технологии интеграции профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста / И. Н. Айнутдинова // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции / под ред. С. С. Тахтаровой, А. В. Фахрутдиновой. — Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2016. — С. 9–15.
2. Артемьева О. А. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / О. А. Артемьева, М. Н. Макеева, Р. П. Мильруд. — Тамбов: ТГТУ, 2005. — 159 с.
3. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. — М.-Воронеж, 2001.
4. Нурхамитов М. Р. Обучение английскому языку среди студентов юридических специальностей в неязыковом вузе // Приоритетные направления развития науки и образования: материалы VIII Междунар. науч. — практ. конф. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 1 (8).
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. — М.: Слово/Slovo, 2000. — С. 71.
6. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Учебное пособие. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 248 с. С. 36.
7. Bruner J. S. Personality dynamics and the process of perceiving. In: R. R. Blake & G. V. Ramsey (eds.). Perception: an approach to personality. New York: Ronald, 1951, 121–147.
8. Gohard-Radenkovic A. communiquer en langue йtrangire. De compйtences culturelles a des compйtences linguistiques. Bern, Berlin, Wien: Peter Lang, 1999. P. 58.
9. Skinner B. F. (1978). Reflections on behaviorism and society. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

© Авдеева Надежда Алексеевна (pascale1963@mail.ru), Авдеева Надежда Алексеевна (nadia0107@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИМЕРНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ СИЛОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПО МАС-РЕСТЛИНГУ

APPROXIMATE CLASSIFICATION OF STRENGTH EXERCISES ON MAS-WRESTLING

**M. Borochin
E. Kudrin
V. Golokova**

Summary. This scientific article reveals the development of the classification of strength exercises in the training process of mas-wrestlers.

The introduction of experimentally develops methods of power dissipation in the training process of mas-wrestlers, as well as the identification of the efficiency of the training methods consisting of strength exercises.

Keywords: classification, strength exercises, was-wrestling, hailing process, specially prepared strength exercises..

Борохин Михаил Ильич

*К.п.н., Северо-Восточный федеральный университет
имени М. К. Аммосова
bmi1969@mail.ru*

Кудрин Егор Петрович

*К.п.н., доцент, Северо-Восточный федеральный
университет имени М. К. Аммосова*

Голокова Вера Степановна

*К.м.н., Северо-Восточный федеральный университет
имени М. К. Аммосова*

Аннотация. В данной научной статье раскрывается разработанная классификация силовых упражнений в учебно-тренировочном процессе мас-рестлеров. Отражены экспериментально внедренные методики силовых упражнений в учебно-тренировочный процесс мас-рестлеров. Нами выявлена эффективность методик тренировки, состоящих из силовых упражнений.

Ключевые слова: классификация, силовые упражнения, мас-рестлинг, учебно-тренировочный процесс, специально-подготовительные силовые упражнения.

Введение

На протяжении многих веков у якутского народа воспитывалось уважение к предкам, почитались обычаи, верования и традиции. Одним из воспитывающих факторов являются национальные виды спорта, которые прочной нитью связывают настоящее с прошлым. Это история, культура, фольклор, мифы, сказания многонационального народа [1].

Одним из популярных национальных видов спорта, который связывает современных силачей с древними богатырями, является «мас-тардыһыы» (перетягивание палки). Этот якутский национальный вид спорта, представляет собой вид силового единоборства. Впоследствии (перетягивание палки) переименовались и теперь этот вид спорта официально, называется «Мас-рестлинг». «Мас-рестлинг» — спорт, не требующий дорогостоящих спортивных сооружений и инвентаря. Он может культивироваться, начиная от коллективов физкультуры, кончая крупными спортивными клубами, являясь одним из массовых видов спорта для привлечения людей к занятиям физической культурой и спортом [2].

«Мас-рестлинг» — это статический и динамический вид силового единоборства, то есть здесь в основном сочетается два вида мышечной деятельности, которая происходит как в статическом, так и в динамическом

режиме. До середины 1985 года по «мас-рестлингу» (мас-тардыһыы) соревновались в статическом режиме, без видимых движений. Поединок длился 3 минуты и более, кто двинется в сторону, тот проигрывал по решению судьи. После 1985 года этот вид стал более динамичным. Было разрешено выполнять передвижения, рывки, перехваты, множество иных технических приемов, что кардинально изменило исход соревнований. Это привело к усовершенствованию правил соревнований, при этом повысилась зрелищность, привлекательность, азартность данного вида спорта.

В мас-рестлинге внешнее сопротивление сопернику оказывает другой человек, сидящий за опорной доской и старающийся всеми силами не дать противнику вырвать из его рук палку. В этом случае человек выступает в виде отягощения: вес человека, сидящего напротив, становится «снарядом» вместо штанги, гири, и т.д., развивая собственно силовые способности за счет преодоления сопротивления противника. При этом оба спортсмена развивают околораздельные сопротивляющиеся усилия, чтобы вырвать из рук соперника палку [1,2].

Связи выше сказанным и как показывает практика, в мас-рестлинге одним из основных развиваемых физических качеств является сила. И для развития силы спортсменов масрестлеров в учебно-тренировочном процессе применяются различные упражнения силовой

Таблица 1. Классификация силовых упражнений в учебно-тренировочном процессе мас-рестлеров

1 группа	2 группа	3 группа
Соревновательные упражнения	Специально-подготовительные упражнения (силовые упражнения)	Общеподготовительные упражнения (силовые упражнения)
<p>Спортсмены одновременно начинают, тянут палку, спину держат прямо, мышцы напрягаются, туловище отводится, назад и одновременно выпрямляются ноги, что способствует перетягиванию партнера через плоскость опорной доски, преодолевая внешнее сопротивление соперника.</p> <p>Во время перетягивания, палку из рук не выпускают. Если это произойдет, то в чьих руках она окажется, считается победителем (М. И. Борохин, 2016 с. 66)</p>	1. Тяга на блочном тренажере «Нижняя тяга»	1. Приседание со штангой на плечах;
	2. Тяга штанги с носка	2. Становая тяга штанги
	3. Вис на перекладине с весом;	3. Жим штанги от груди, лежа на горизонтальной скамейке;
	4. Вис на крутящийся перекладине	4. Подъем штанги на грудь;
	5. Рывок гири для развития силы кисти рук	5. Подтягивание на перекладине
	6. Скручивания гири	6. Жим ногами лежа на спине
	7. Подтягивание на специальной перекладине «Санникова» (перекладина имитирующая положение палки в различных конфигурациях)	
	8. Ходьба с гирями на руках	

го характера заимствованные из силовых видов спорта таких, как тяжелая атлетика, гиревой спорт, пауэрлифтинг, армрестлинг, бодибилдинг.

Изучив научные труды ученых, специалистов по мас-рестлингу Борохина М.И., Захарова А.А., Кудрина Е.П., мы пришли к следующему мнению, что силовые упражнения применяемые в учебно-тренировочном процессе в мас-рестлинге недостаточно раскрыты и изучены. Все это позволило нам выбрать тему научно-исследовательской работы.

Если рассматривать с точки зрения особенностей мас-рестлинга, вся силовая подготовка начиная с развития максимальной, абсолютной силы, силовой выносливости, скоростно-силовой подготовки, на наш взгляд, являются главными составляющими силовых качеств мас-рестлеров [1,2,3,4].

Цель исследования

Разработка классификации силовых упражнений и применение в учебно-тренировочном процессе мас-рестлеров.

На основании цели были разработаны следующие **задачи исследования**: проанализировать теоретико-методические аспекты классификации силовых упражнений в спорте; разработка классификации силовых упражнений в мас-рестлинге; выявить эффективность применения силовых упражнений в учебно-тренировочном процессе мас-рестлеров.

Для реализации задач были применены следующие **методы исследования**: теоретический анализ и обзор

литературных данных по теме исследования; педагогическое наблюдение за тренировкой мас-рестлеров; экспериментальное тестирование физической подготовленности; обработка результатов тестирования методом математической статистики.

Базой исследования явилась кафедра «Мас-рестлинг и национальные виды спорта» Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова Республики Саха (Якутия).

Согласно теории и методики физического воспитания в видах спорта различают три группы физических упражнений [5,6].

Придерживаясь этой теории мы разработали классификацию трех групп силовых упражнений для использования в учебно-тренировочном процессе мас-рестлеров:

1 группа — соревновательные упражнения; 2 группа — специально-подготовительные упражнения (специально-подготовительные силовые упражнения мас-рестлеров); 3 группа — общеподготовительные упражнения (общеподготовительные силовые упражнения мас-рестлеров). См. табл. 1.

Результаты исследования

В ходе изучения и обработки литературных источников по теории и методике физического воспитания, национальным видам спорта, по силовой подготовке выяснили, что важную роль играют для развития физических качеств, уровень тренированности мас-рестлеров.

Таблица 2. Изменения показателей физической подготовленности спортсменов мас-рестлеров

Тест	Результаты тестирования, $X \pm \sigma$			
	Экспериментальная группа n — 9		Контрольная группа n — 9	
	До начала эксперимента	По окончании эксперимента	До начала эксперимента	По окончании эксперимента
Челночный бег (сек.).	8,6 ±0,3	8,0 ±0,1	8,5±0,3	8,1±0,4
Подтягивание (кол-во раз).	11,7±2,2	19,4±3,4	10,7±2,0	17,3±1,3
Прыжок в длину с места (см.).	210±11,4	265,2±16,0	209,9±13,5	244,3±17,4
Поднимание туловища (кол-во раз.)	21,7±2,8	34,1±3,7	20,4±2,3	30,1±2,4
Отжимание (кол-во раз)	22,2±4	32,8±2,9	20,9±4	29,6±1,7
Приседание (кг.).	100,6±7,6	113,3±5,3	98,9±8,1	110,6±6,8

Проведенные нами исследования показали, что классифицированные силовые упражнения по мас-рестлингу влияют на повышение показателя уровня физической подготовленности и спортивного результата.

В начале педагогического эксперимента нами был выявлен исходный уровень физической подготовки юношей в возрасте от 18 до 21 лет у студентов 1–5 курса, обучающихся кафедры «Мас-рестлинг и национальных видов спорта» Института физической культуры и спорта Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, занимающихся мас-рестлингом.

До начала педагогического эксперимента средние показатели результатов тестирования у спортсменов экспериментальной и контрольной группы не отличаются между собой, что указывает на однородность двух выборочно сформированных групп (таблица 2).

Анализ результатов, полученных во время педагогического тестирования, направленного на выявление физической подготовленности, определили, что в экспериментальной группе по всем показателям тестирования статистически достоверно изменились после проведения и применения экспериментальной методики ($p < 0,05$), а в контрольной группе наблюдается лишь тенденция к улучшению результата, но достоверных отличий не выявлено ($p > 0,05$).

Результаты тестирования свидетельствуют о том, что у спортсменов экспериментальной группы произошел значительный прирост показателей физической подготовленности мас-рестлеров. Данные исследования позволили сделать вывод о том, что разработанная классификация силовых упражнений в мас-рестлинге и рекомендованная нами методика тренировки влияет на физическую подготовленность мас-рестлеров.

Таким образом, анализируя результаты педагогического тестирования, изучив соревновательную деятельность мас-рестлеров в экспериментальной и контрольной группах, можно сделать заключение о целесообразности классификации силовых упражнений. И в периодическом использовании разработанных групп силовых упражнений в учебно-тренировочном процессе в до соревновательном периоде мас-рестлеров.

ВЫВОДЫ

Анализ и обобщение материалов исследования по классификации силовых упражнений по трем группам для совершенствования учебно-тренировочного процесса мас-рестлеров, позволил прийти к выводу, что проблема поиска путей повышения эффективности формирования спортивной подготовки с применением силовых упражнений является актуальной и значимой, особенно с позиции отбора тренировочных средств и упражнений, в разработке и внедрении в практику спортивной подготовки мас-рестлеров для развития специальной и общеподготовительной силовой способности спортсменов.

Как указывается в литературных источниках, на тренировочном этапе 70% составляют упражнения развивающие специальные силовые способности, а 30% процентов составляют силовые упражнения развивающие общее силовые способности [4]. Связи с этим классификация силовых упражнений и внедрение в учебно-тренировочный процесс эффективно повысил уровень тренировки спортсменов по мас-рестлингу.

Как показала экспериментальная исследовательская работа и анализ результатов исследования, данные полученные во время педагогического тестирования в экспериментальной группе по всем показателям тестирования статистически достоверно улучшились, чем в контрольной группе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борохин, М. И. Методика использования двигательных средств коренных народов Якутии в физическом воспитании студентов территориальных вузов. / М. И. Борохин. — Якутск: Изд. ЯГУ, 2010. — 56 с.
2. Борохин, М. И. Методика использования средств двигательной активности коренных народов Якутии в физическом воспитании студентов. / М. И. Борохин. — Якутск: Издательский дом СВФУ, 2016. — 148 с.
3. Захаров, А. А. Мас-рестлинг / А. А. Захаров. — Якутск: Изд-во ЯГУ, 2006. — 159 с.
4. Кудрин, Е. П. Развитие технико-тактических действий квалифицированных спортсменов в мас-рестлинге с применением технического средства: автореф. Дис. . . канд. пед. наук / Е. П. Кудрин — М.: МГАФК, 2017—24 с.
5. Матвеев, Л. П. Основы спортивной тренировки. / Л. П. Матвеев. — М.: ФиС, 1977. — 297 с.
6. Шейко, Б.И., Горулев, П.С., Румянцева, Э.Р., Цедов, Р. А. Пауэрлифтинг от новичка до мастера спорта: монография. / Б. И. Шейко, П. С. Горулев, Э. Р. Румянцева, Р. А. Цедов. — М.: Изд-во Медиа групп «Активформула», 2013. — 563 с.

© Борохин Михаил Ильич (bmi1969@mail.ru), Кудрин Егор Петрович, Голокова Вера Степановна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК НОВАЯ ПАРАДИГМА РЕЗУЛЬТАТА ОБРАЗОВАНИЯ

KEY COMPETENCES AS A NEW PARADIGM OF EDUCATIONAL OUTCOMES

N. Burlakova

Summary. The article deals with the current educational paradigm, determines the status of the new educational paradigm on competence-based education. The author pays special attention to key competencies as a new paradigm of the educational result and their classifications. The article describes in detail the terminological field of this problem.

Keywords: paradigm, educational paradigm, competence, key competencies.

Бурлакова Наталья Вячеславовна

Аспирант, Московский государственный областной университет
bmv_ne@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы актуальной образовательной парадигмы, определяется статус новой парадигмы образования, основанной на компетенциях (competence-based education). Особое внимание автор уделяет ключевым компетенциям как новой парадигме результата образования и их классификациям. В статье подробно описывается терминологическое поле данной проблемы.

Ключевые слова: парадигма, парадигма образования, компетенция, компетентность, ключевые компетенции.

Современное образование развивается в соответствии с новыми тенденциями в геополитической, экономической, культурной сферах и призвано сформировать конкурентоспособного и мобильного специалиста, востребованного на рынке труда.

Система образования, как никакая другая общественная или социальная система, рефлектирует все социально-политические и экономические изменения, происходящие в обществе, поскольку именно от качества подготовки будущих специалистов зависит ее будущее, в том числе формат ее существования на мировой арене. Система образования претерпела несколько раз процесс реформирования. Это объясняется, на наш взгляд, возникающими ситуациями несоответствия между требованиями социального и общественного развития к номенклатуре и качеству образовательных услуг и реально функционирующей образовательной системой. Реформирование системы образования в России реализуется с учетом аналогичных мировых тенденций, но при сохранении уникальности отечественных научных и образовательных разработок последнего времени.

Любой процесс реформирования связан с введением новых стандартов, инновационных моделей и систем и не всегда проходит гладко. Демаркационной линией в успешности или неуспешности проводимых реформ в области образования является повышение или снижение эффективности функционирования образовательных организаций страны.

В содержании разработанной Правительством РФ Стратегии инновационного развития страны до 2020 г. [9] представлены направления модернизации, являющиеся приоритетными на данном этапе. На выбор этих направлений, как мы полагаем, оказали существенное влияние следующие факторы: несоответствие предлагаемого набора образовательных услуг учебных заведений новейшим требованиям рынка; недостаточно эффективная кадровая политика вузов в системе высшего образования (недостатки в системе повышения квалификации преподавателей, неэффективное функционирование международных научных и образовательных программ обмена преподавателями, недостаточный опыт привлечения иностранных преподавателей и специалистов) и др.

Эффективное функционирование системы образования и реализация модернизационных процессов возможны только с опорой на совокупность научно разработанных теоретических и методологических положений, которые в терминосистеме педагогической теории и образования фиксируются с помощью понятий «концепция» и «парадигма».

Рассмотрим сущность понятия «парадигма» применительно к системе современного образования, поскольку именно оно, по нашему мнению, наиболее четко и наукоемко отражает ее актуальное состояние с точки зрения науки. Статус науковедческой категории «парадигма» определяется как наивысший с методологической точки зрения [7]. Парадигма трактуется как теоретическая модель постановки проблем, которая является

образцом (эталоном) для решения исследовательских задач в определенной области. Также парадигма рассматривается как обобщающая модель методологической, теоретической и прикладной деятельности научного сообщества [1, с. 3–5; 4; 5 и др.].

Экстраполяция данного понятия в сферу образования приводит нас к определению его как педагогической парадигмы, которая представляет собой комплекс теоретико-методологических и методико-технологических предпосылок решения проблем образования, принятых научно-педагогическим сообществом в качестве регулятивов и образца образовательной деятельности.

Парадигма образования, представляя собой целостное явление, может также рассматриваться как совокупность парадигм, ее составляющих. К ним относятся цели, содержание, результат. К примеру, существовавшая долгое время «ЗУН-парадигма» образовательного результата предполагала реализацию нескольких процедур: теоретического обоснования результата, выявления и фиксации номенклатуры и иерархической совокупности знаний, умений и навыков, методико-технологического обеспечения процессов их формирования, контроля и оценки [11, с. 456; 12].

Однако изменения, происходящие в мире и России в сфере выдвижения целей образования, сопоставимых с решением проблем обеспечения успешного вхождения человека в мультикультурный и полиязычный мир, его эффективной адаптации в этом мире, вызывают острую необходимость в позиционировании в качестве приоритетного сегмента обеспечение образованием более полного, социально и личностно интегрированного результата. Терминологически данные тенденции были зафиксированы в понятиях «компетенция/компетентность», что свидетельствовало о становлении новой образовательной парадигмы результата образования с ориентацией на компетентностный подход как теоретико-методологическую платформу [3; 6].

Научный дискурс исследований сущности компетентностного подхода и понятий «компетенция» и «компетентность» представлен достаточно объемным исследовательским полем: от позиционирования компетенции как совокупности полномочий какого-либо лица до ее трактовки как способности осуществлять какую-либо деятельность, как возможности установления связи между знанием и ситуацией, как способности выявлять знания и реализовывать действия, релевантные для решения проблемы в конкретных условиях, а компетентностный подход рассматривается при этом с позиций ориентации на достижение результата, приобретение компетенций. Не останавливаясь подробно

на анализе существующих трактовки понятий «компетентность» и «компетенция», рассмотрим содержательно-смысловое наполнение понятия «ключевые компетенции».

Следует отметить, что впервые проблема формирования ключевых компетенций в образовательном процессе была сформулирована экспертами Совета Европы в 1996 г. в «Европейском проекте» по вопросам образования.

Под ключевыми компетенциями понимаются универсализованные умения выполнять определенный вид деятельности и совокупность способностей, которые способствуют эффективному мониторингу ситуации и достижению результатов в учебной и профессиональной сфере [2, с. 8].

Основными характерологическими особенностями ключевых компетенций, которые следуют из данного определения, являются: комплексность универсальных ментальных методов, приемов, способов и средств достижения поставленных целей; надпрофессиональность и надпредметность; фундаментальность для всех сфер жизнедеятельности человека. Формирование ключевых компетенций рассматривается ведущими учеными [2; 8; 10 и др.] как необходимое условие овладения функциональной грамотностью, осуществления процесса социализации и реализации профессиональной деятельности с высокой долей потенциальной эффективности.

Значимым с науковедческих позиций является решение вопроса о классификации ключевых компетенций. Совет Европы предложил пять групп ключевых компетенций, которые должны быть сформированы у граждан Европы:

- 1) компетенции, связанные с принятием ответственности, участием в решении различных вопросов, разрешением конфликтов (политические и социальные компетенции);
- 2) компетенции, связанные с жизнью в поликультурном и полиязычном обществе и предполагающие участие в межкультурной коммуникации с учетом различий в лингвокультурах разных стран и народов (межкультурные компетенции);
- 3) компетенции, связанные с реализацией устного и письменного общения и владением более, чем одним языком, для достижения успехов в социальной жизни и профессиональной деятельности (коммуникативные компетенции);
- 4) компетенции, связанные с расширением сферы информатизации общества, увеличением роли средств массовой информации и информационно-коммуникационных технологий, появлением необходимости ориентироваться в потоке инфор-

мации и уметь оценивать ее (информационные компетенции);

- 5) компетенции, связанные с непрерывным образованием («lifelong education»), со способностью учиться на протяжении всей жизни, совершенствовать умения в профессиональной и социальной сфере.

Отечественные ученые дополнили данную классификацию и предложили достаточно большое количество компетенций, выделенных на основе различных критериев. Приведем примеры нескольких классификаций.

На сегодняшний день определены и описаны следующие компетенции, входящие в состав ключевых компетенций:

- ◆ ценностно-смысловая, учебно-познавательная, общекультурная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностного самосовершенствования (А. В. Хуторской);
- ◆ информационные, коммуникативные, ролевые, самосовершенствования (Г. А. Сергеев);
- ◆ информационная, коммуникативная, кооперативная, проблемная (Г. А. Сергеев, В. И. Блинов).

Анализ классификаций ключевых компетенций и их номенклатуры позволяет выделить общие смысловые сегменты, основными среди которых являются: социальная и личностная значимость, смысловая ценность компетенции; её практическая обусловленность; наличие реальных объектов действительности, по отношению к которым вводится компетенция; парадигма знаний об этих реальных объектах; умения и способы деятельности, относящиеся к данным объектам; минимально необходимый опыт практической деятельности; уровни овладения компетенцией.

Резюмируя, отметим следующее. Основными вызовами современности по отношению к системе образования являются требования к ее инновационному научному и образовательному потенциалу, требование значимости образования для прогрессивного развития страны и ее высоким позициям на международном уровне. С позиций качества образовательной деятельности наиболее важным является ее результат, который в настоящее время описывается в рамках компетентностной парадигмы — новой парадигмы результата образования, а ключевые компетенции являются практическим воплощением современных требований к качеству образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А., Рыбакина Н. А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика, № 2, 2014, с. 3–14.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
3. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М.: Чистые пруды, 2007. — 32 с.
4. Лызь Н. А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике // Педагогика, № 8, 2005, с. 16–25.
5. Савотина Н. Л. Понятие «парадигма» и его статус в педагогике // Педагогика, № 10, 2012, с. 3–10.
6. Старикова, О. Г. Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход: дисс. ... докт. пед. наук. — Краснодар, 2011. — 434 с.
7. Ямбург Е. А. Гармонизация педагогических парадигм — стратегия развития образования // Учительская газета, № 12, 2004, с. 8–12.
8. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования /И. А. Зимняя // Эйдос: Интернет-журнал, 2006. [Электронный ресурс]. Режим доступа — <http://www.eidos.ru> проверено 21.02.2019
9. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. Режим доступа — <http://ac.gov.ru/files/attachment/4843.pdf> проверено 21.02.2019
10. Цибулько Г. Я., Пшеничный М. В. Смена образовательной парадигмы как ведущая тенденция инновационных изменений в системе современного образования // Молодой ученый. — 2016. — № 2. — С. 862–865 [Электронный ресурс]. Режим доступа — <https://moluch.ru/archive/106/24958/> проверено 21.02.2019
11. Чечева Н. А. От парадигмальной методологии — к качеству современного образования // Молодой ученый. — 2012. — № 6. — С. 456–457. [Электронный ресурс]. Режим доступа — <https://moluch.ru/archive/41/5004/> проверено 21.02.2019
12. Шляхова И. Б. Педагогическая парадигма, теория, проблемы, поиски путей решения // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). — СПб.: Свое издательство, 2015. — С. 54–64. [Электронный ресурс]. Режим доступа — <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8377/> проверено 21.02.2019

© Бурлакова Наталья Вячеславовна (bnv_ne@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

SOCIAL EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE STRATEGY OF PROFESSIONAL PERSONALITY QUALITIES DEVELOPMENT

N. Golubeva

Summary. the article states the importance of social emotional intelligence for critical thinking and reflection development in the process of interactive communication at ESP lessons. The survey of scientific works permits to conclude that professional personality qualities development can be optimized by foreign language competences development. The research proves that professional personality qualities development is realized via the development of social emotional intelligence.

Keywords: social emotional intelligence, critical thinking, reflection, professional personality qualities, interdisciplinary character, cognitive component, linguistic competence.

Голубева Надежда Борисовна

*К.п.н., доцент, Финансовый университет при правительстве Российской Федерации
dove.golubeva@yandex.ru*

Аннотация. статья обосновывает важную роль социального и эмоционального интеллекта для формирования критического мышления и рефлексии в процессе интерактивной коммуникации на занятиях иностранного языка. Изучение имеющихся научно-теоретических работ позволило нам сделать вывод о том, что развитие профессиональных качеств личности можно оптимизировать в процессе формирования иноязычной компетенции. Исследование помогло нам сделать вывод о том, что многие профессиональные качества личности не возможны без социально-эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: социально-эмоциональный интеллект, критическое мышление, рефлексия; профессиональные качества личности, междисциплинарный характер, когнитивная составляющая, лингвистическая компетентность.

Цель нашей работы — определить роль межкультурной коммуникации в развитии критического мышления и рефлексии в процессе преподавания профильно-ориентированного иностранного языка в вузах. По мнению Д. Халперна, критическое мышление — это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это определение характеризует мышление (интеллект) как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, — такой тип мышления, к которому прибегают для эффективного достижения цели [10, p.65].

В развитии когнитивной науки в определенный период времени слишком много внимания уделялось информационным, «компьютерообразным» моделям интеллекта, а аффективная составляющая мышления, по крайней мере, в западной психологии, отошла на дальний план. Понятие социального интеллекта как раз и явилось звеном, связывающим воедино аффективную и когнитивную стороны процесса познания. В сфере социального интеллекта вырабатывался подход, понимающий познание человека не как вычислительную де-

ятельность, а как социальный когнитивно-эмоциональный процесс [5, с. 101–102].

При подготовке специалиста со знанием языка в сфере профессиональной деятельности необходимо учитывать профильную специфику. Не вызывает никаких сомнений тот факт, что выпускник вуза должен быстро адаптироваться к меняющимся обстоятельствам, самостоятельно приобретать знания, уметь грамотно работать с информацией, т.е. находить необходимые источники для решения поставленной задачи, анализировать ее, обобщать, сопоставлять, делать аргументированные выводы и на их основании принимать решения [1, с. 258]. Иными словами, будущий специалист должен самостоятельно критически мыслить, уметь увидеть проблему и искать пути ее решения, используя современные технологии, уметь применять полученные знания, а также генерировать новые идеи, мыслить творчески. Всё указанное необходимо выполнять в коллективе или при его поддержке. Важным качеством является и стремление к самосовершенствованию и самопознанию не только в профессиональном, но и в нравственном плане, так как повышение самооценки и повышение чувства собствен-

ной значимости, как правило, ведут к профессиональным успехам непосредственно на рабочем месте или в процессе получения образовательных услуг [2, с. 42]. Для решения указанных проблем работник должен быть коммуникабельным, а во многих случаях должен уметь работать в команде, чтобы быть способным сотрудничать в различных социальных группах, то есть обладать социальным интеллектом [9, p.18].

Другой предпосылкой повышенного внимания к социально-эмоциональному интеллекту стала гуманистическая психология. Когда Абрахам Маслоу, в 50-х годах, ввел понятие самоактуализации, в западной психологии случился «гуманистический бум». Он подтолкнул серьезные интегральные исследования в области личности, объединяющие когнитивные и аффективные стороны человеческой природы [3, с. 267].

Один из исследователей гуманистической волны Питер Салоуэй в 1990 году выпустил статью под названием «Эмоциональный интеллект», которая, по признанию большинства в профессиональном сообществе, стала первой публикацией на эту тему. Он писал, что последние несколько десятков лет представления и об интеллекте, и об эмоциях коренным образом изменились. Разум перестал восприниматься как некая идеальная субстанция, эмоции как главный враг интеллекта, и оба явления приобрели реальное значение в повседневной человеческой жизни [9, p.21].

Салоуэй и его соавтор Джон Майер определяют эмоциональный интеллект как «способность воспринимать и понимать проявления личности, выражаемые в эмоциях, управлять эмоциями на основе интеллектуальных процессов». Другими словами, эмоциональный интеллект, по их мнению, включает в себя 4 компонента: способность воспринимать или чувствовать эмоции (как свои собственные, так и другого человека); способность направлять свои эмоции в помощь разуму; способность понимать, что выражает та или иная эмоция; способность управлять эмоциями [10, p.43].

Как позже написал коллега Салоуэя Дэвид Карузо, «очень важно понимать, что социальный интеллект это не противоположность интеллекту, не триумф разума над чувствами, это уникальное пересечение обоих процессов» [9, p.52].

Начиная с работ Й. Шумпетера, учеными делаются попытки определения предпринимателя как особого психологического типа, первым качеством которого выступает развитая интуиция, восполняющая недостаток информации, вторым — социальный интеллект, предполагающий сильную волю, преодолевающую инерцию мышления и сопротивление среды, третьим качеством

является креативность, помогающее задумывать новые комбинации и снижать степень неопределенности [2, с. 44].

Одним из первых создателей психологического портрета предпринимателя является В. Зомбарт, по мнению которого он должен обладать качествами завоевателя, организатора и творца [10, p.44]. По утверждению Б. Карлоффа, предприниматели — это творческие, высоко социализированные, энергичные люди. Они предпочитают принимать решения самостоятельно; восприимчивы к новому; открыты для конструктивной критики и похвал; стремятся принимать активное участие в бизнесе; любят быстрое развитие и нововведения; направлены на расширение дела; крайне требовательны к себе и к способностям своих компаньонов. В работах указываются два весьма важных качества: способность доводить дело до конца и умение объединить вокруг себя людей, благоприятствующих выполнению основных задач [3, с. 268]. Отмечается также внутренняя ответственность и опора на свои собственные силы, готовность к риску, решительное и смелое поведение.

Р. Хизрич и М. Питерс, ссылаясь на Р.С. Ронстад, приводят ряд особых качеств личности предпринимателя, которые можно отнести либо к критическому мышлению, либо к рефлексии. А именно: ясное понимание деятельности; отделение фактов от мифов; умение давать взвешенные оценки; умение находить нестандартные решения; умение вести себя и принимать решения в условиях неопределенности; умение вырабатывать новые коммерческие идеи; умение оценивать перспективность новых идей; умение находить знания, необходимые для создания нового дела; умение оценить внешнюю ситуацию; умение оценивать действия с точки зрения этики и морали; умение заключать сделки, устанавливать контакты, вести переговоры; умение получить причитающееся [4, с. 22].

Среди отечественных авторов развернутый портрет предпринимателя был предложен А.И. Агеевым. Обобщая данные, В.В. Томилов указывает на восемь ключевых качеств предпринимателя-менеджера, среди которых профессиональное критическое мышление; стратегическая рефлексия; предприимчивость; нравственные качества; организаторские способности; личная организованность; политическая культура, последние из которых относятся к категории социально-эмоционального интеллекта.

В педагогическом плане развитие деловых качеств наиболее плодотворно осуществляется через усвоение культуры предпринимательства. Она характеризуется как деловая, креативная, новаторская, инициативная, прогностическая, прагматичная, рационализаторская,

конкурентно- продуктивная, коммуникативная. В образовательной сфере перспективная разработка проблемы обеспечения профессионально-деловых качеств складывается в рамках личностного, аксиологического, герменевтического, синергетического, диалогического и задачно-ситуационного подходов [2, с. 41].

Личностно-деятельностный подход выступает отправным моментом развития профессионально-деловых качеств специалиста и полагает данные качества как сугубо личностные образования. Отсюда обучение должно носить персонифицированный характер, выстраиваться в логике личностного роста обучаемого, реализовывать его мотивы, интересы, цели, ценностные ориентации и т.д. В плане организации обучения данный подход тесно сопрягается с идеей и практикой развивающего обучения, которое центрируется на овладении обучающимся обобщенными способами познавательных действий как приемами саморазвития в образовательной сфере в качестве субъекта учебной деятельности.

Аксиологический подход исходит из представления о профессионально-деловых качествах как свойствах, возникающих на основе особого рода устремлений личности, направленных на постижение ценностей, закрепленных в культуре международной профессиональной деятельности. Кроме того, сами эти качества как способность выстраивать продуктивные отношения и действия в условиях межкультурной коммуникации представляют для личности определенную субъективную ценность и смысл, с точки зрения полноценного становления и развития в профессии [3, с. 267]. Другими словами, оценка достижений — рефлексия — не возможна без набора субъективных ценностей, как аппарата.

Герменевтический подход раскрывает непосредственную связь овладения профессионально-деловыми качествами с одновременным расширением сферы возможности понимания, объяснения, толкования, интерпретации профессиональных терминов, явлений, механизмов и процессов для выдвигания реалистических ясных целей и способов их достижения в деятельности. Данный подход полагает развитие профессионально-деловых качеств посредством углубленного постижения семантического и феноменологического пространства языка профессии, обучению искусству интерпретации текстов и символических образов и т.п. Подобный подход нашёл широкое толкование в работах по межкультурной коммуникации и сложностях, вытекающих из разницы понимания профессиональных явлений и терминов в разных англо-язычных странах [8, с. 280].

Синергетический подход открывает возможность расширенного целостного феноменологического понимания профессионально-деловых качеств как са-

моорганизующегося процесса, как открытой системы, органично связанной со сценариями развертывания событий в реальности на микро-, макро- и мега уровнях существования личности в обучении, в профессии, в культуре, в обыденной жизни [6, с. 49]. Педагогическое преломление синергетического подхода заключается, прежде всего, в возрастающей роли межпредметных связей, в работе всех преподавателей в общем направлении, а именно в направлении развития способностей студентов на основе формирования сущностных системных знаний, создания у них целостного представления не только о научной картине экономической деятельности и ее структуре, но и о её процессуальных связях с другими формами деятельности, о её результатах и последствиях. Таким образом, данный подход обеспечивает мотивированность обучающихся и их профессиональную креативность в дальнейшей деятельности.

В прикладном отношении эффективное развитие профессионально-деловых качеств в рамках языковой подготовки студентов может обеспечиваться применением социально-коммуникативного и задачно-ситуационного подходов.

Социально-коммуникативная природа профессионально-деловых качеств открывается в рамках интерактивного подхода, согласно которому данные качества формируются в результате диалогических взаимодействий и отношений. В этих отношениях происходит открытие социальной реальности другого человека, его мыслей чувств, представлений о мире и, как следствие, — открытие иных горизонтов рефлексии в профессии. Отсюда процесс подготовки должен строиться на основе субъект-субъектной парадигмы обучения, а развитие деловых качеств личности должно предусматривать овладение обучаемым целостной и развернутой процедурой диалога посредством культивирования различных форм учебно-педагогического сотрудничества в образовательном процессе. В этой связи учёт особенностей межкультурного делового общения видится нам приоритетным [2, с. 43].

В технологическом плане развитие профессионально-деловых качеств студентов экономических специальностей может основываться на применении задачно-ситуационного подхода (известный также как метод кейсовых заданий). Он означает овладение преподавателями технологией проектирования, постановки и решения различного рода образовательных задач, в рамках моделирования профессионально-деловых ситуаций. При этом, планирование и постановка этих задач должны идти от студента [9, р.32].

Общим знаменателем применения выше отмеченных подходов в системе подготовки специалиста экономи-

ческого профиля выступает компетентностный подход, который интегрирует и преломляет в себе механизмы и принципы различных подходов в целях приближения системы высшего образования к задачам полноценной и продуктивной профессиональной деятельности личности [8, с. 281]. В рамках данного подхода профессионально-деловые качества личности будущего специалиста рассматриваются как некие мега-качества или способности, на базе которых с опытом деятельности складываются профессиональные компетенции специалиста рыночной экономики. Анализ возможностей языковой подготовки в вузе показал, что на современном этапе курс иностранного языка может в полной мере стать личностно-развивающей учебной дисциплиной, поскольку он обладает уникальным дидактическим ресурсом и педагогическим потенциалом развития личности во всех рассмотренных выше направлениях.

Во-первых, в отличие от других дисциплин в центре дидактических усилий преподавателя здесь выступает не столько передача знаний, сколько обучение общению, что, безусловно, связано с изменениями сознания, с формированием новых качеств личности, то есть с развитием социального интеллекта. Более того, обучение языку в вузе носит, как правило, пролонгированный непрерывный характер, охватывая несколько лет обучения, что даёт возможность проводить более масштабную и глубокую педагогическую работу со студентами по формированию качеств профессионального социального общения.

Во-вторых, поскольку курс иностранного языка позволяет варьировать своим содержанием, предметным наполнением, то преподаватель может использовать в этом качестве материал из различных областей человеческой практики, науки, профессиональной деятельности. Это способствует более высокой мотивации студентов и развитию их креативности. Данные особенности выгодно отличают иностранный язык от других дисциплин в неязыковом вузе с точки зрения возможностей профессионализации обучения, формирования профессионально важных качеств и свойств личности. Однако, в сфере научно-методического обеспечения языковой подготовки в вузе эти возможности используются недостаточно. На основе обобщения опыта языковой подготовки в вузах можно констатировать, что в дидактическом плане в высшей школе доминируют два условно выделяемых подхода — лингвострановедческий и коммуникативный, в рамках которых выполняется большинство исследований последних лет [5, с. 102].

Первый подход центрируется на обучении языку посредством погружения в культуру страны и народа — носителя языка. Второй подход исходит из того, что язык усваивается в коммуникациях, а значит обучить языку

можно путем создания в образовательном процессе интенсивной среды общения, путем моделирования разноуровневого взаимодействия. Ведущей задачей выступает формирование коммуникативной компетентности обучаемых. В русле данного подхода исследуется феномен межкультурной коммуникативной компетенции, развиваются концепции вторичной языковой личности [8, с. 281]. Данные подходы разрабатывались под языковые специальности, однако в неязыковых вузах их применение оказывается малопродуктивным. Лингвострановедческий подход фактически уводит обучение в иноязычную культуру, не отвечает задачам будущей деятельности, не задает нужной мотивации. Коммуникативный подход при всех достоинствах также не достигает нужного эффекта в плане развития профессиональных компетенций. Таким образом, все указанные направления развивают социальный интеллект студентов.

Нам бы хотелось отметить «третий путь» дидактического построения курса иностранного языка. На этом пути данный курс должен служить своеобразным языковым мостом в предстоящую профессиональную деятельность, должен расширять возможности и способности профессиональной самореализации студентов [8, с. 282].

На первом этапе предлагается разработка содержательной конструкции дидактической работы. Эта конструкция выражена в виде набора профессионально-деловых качеств студентов экономических специальностей в рамках языковой подготовки в вузе, требующих особого педагогического внимания преподавателя иностранного языка. Данная структура складывается из пяти сопряженных составляющих профессиональной личности — когнитивной, социальной, мотивационной, эмоциональной, ценностно-смысловой.

Когнитивная составляющая включает общую эрудицию, развитую креативность и прогностичность мышления. Кроме того, данная составляющая также полагает социальный интеллект, наличие богатого словарного запаса, способность ориентироваться в социальных отношениях, знание нормативно-ролевых моделей и правил.

Социальная составляющая означает владение организаторскими умениями, навыками анализа, разработки и принятия решений, умениями конструктивного общения, владение методами убеждения, навыками слушания, умением реалистично оценивать людей, гибко вести себя в коммуникации. В числе значимых умений выделяются также умения координировать усилия других людей, умение работать в команде.

Мотивационная составляющая подразумевает общую направленность личности на дело, на конкрет-

ную задачу, подчиняющую все остальные мотивы. Существенным моментом выступает самомотивация как способность к внутреннему стимулированию своей деятельности. Межпредметный характер с ориентацией на профессиональную деятельность обучающего материала создают необходимые предпосылки для дополнительного интереса студентов к иностранному языку [5, с. 103].

Эмоциональная составляющая характеризует деловые качества личности со стороны чувственной сферы и волевых способностей. Прежде всего, здесь выделяется задача формирования эмоционального интеллекта, общей эмоциональной устойчивости, отражающей психическую стабильность. Под этим мы понимаем также низкую тревожность, оптимизм, подвижность, решительность, смелость, упорство в достижении цели, энергичность, энтузиазм, способность к самообладанию и саморегуляции своего состояния. С данными качествами сочетаются также толерантность, непредвзятое отношение, неприхотливость, социальная уживчивость. Указанная составляющая сочетает эмоциональную и социальную компоненты.

Ценностно-смысловая составляющая отражает мировоззренческий склад личности как носителя деловых качеств, для которой окружающий мир выступает как пространство для реализации своих планов, замыслов [8, с. 279]. В качестве ведущих ценностных ориентаций выделяются стремление внести свой вклад в преобразование действительности, создать нечто ценное и важное для других. В этом мировоззренческом контексте преобладающими субъективными смыслами жизни выступают справедливость как ценность построения отношений, создание блага как ценность построения деятельности, а также морально-нравственные императивы в лице чувства долга, честности, порядочности. Данная составляющая характеризует наличие рефлексии студентов.

Итак, представленная структура профессионально-деловых качеств может рассматриваться как база построения дидактического курса, цель которого состоит в формировании социально-эмоционального интеллекта студентов с целью оптимизации профессиональных личностных качеств обучаемых.

В качестве ориентировочной основы курса можно выбрать модель педагогического обеспечения профессионально-деловых качеств. Реализация данной модели обеспечивалась работой в рамках следующих трёх направлений работы: информационно-лингвистическое направление предусматривало интенсивное наполнение пространства изучаемого языка профессиональной лексикой, образами, символами и значениями; познавательно-герменевтическое направление работы [5, с. 103]

заключалось в движении к смысловому освоению языка, в достижении понимания студентами основных квалификационных и процедурных механизмов профессии, выработки осмысленной позиции в учебном процессе; интерактивное направление (связанное с формированием социального интеллекта) предусматривало организацию учебно-профессионального взаимодействия и сотрудничества путем моделирования деловых, равноправных, партнерских отношений в учебном процессе.

Необходимо подчеркнуть, что формирование профессионального качества критического мышления неразрывно связаны с формированием речевых умений в процессе обучения всем видам речевой деятельности, поскольку предметом речевой деятельности является мысль [7, с. 94]. Механизм критического мышления, как считают учёные, включает мыслительные операции, определяющие процесс рассуждения и аргументации: постановка цели, выявление проблемы, выдвижение гипотез, приведение аргументов, их обоснование, прогнозирование последствий, принятие или непринятие альтернативных точек зрения [4, с. 32]. Он включает способность применять базовые интеллектуальные умения (знания и понимание) для синтеза, анализа, оценки и передачи сложных и неоднозначных ситуаций и проблем. Сюда можно отнести умения выявления проблемы, прояснения ситуации, анализ аргументации, всестороннего изучения вопроса, разработки критериев для оценки решений и надежности источников информации, избегание обобщений [6, с. 50]. Таким образом, данное профессиональное качество сочетает в себе элементы креативности, рефлексии.

Следует обратить внимание на развитие разных интеллектуальных умений при обучении тому или иному виду речевой деятельности. При чтении и аудировании мы должны воспринять и оценить мысли и позицию автора, сравнить со своими и выбрать то, что считаем важным и нужным для нас. Это потребует от нас и рефлексии и критического мышления, т.е. анализа и оценки чужой аргументации [8, с. 280]. Критическое мышление всегда начинается с формулирования вопроса или проблемы, которую необходимо решить, осознать неизвестное, понять его, уяснить. При этом необходимо применить имеющуюся систему знаний, использовать понятия из разных областей. Это учебно-познавательная способность, и развивать ее у учащихся в современных условиях крайне важно, т.к. сегодня многие науки носят междисциплинарный характер [1, с. 258].

Основными параметрами определения эффективности формирования критического мышления являются компетенции, составляющие понятие коммуникативной компетенции: лингвистическая, социолингвистическая и прагматическая компетенции. Они, в свою очередь,

относятся к категориям социального интеллекта. Интеллектуальные способности, в том числе эмоциональные, входят в понятие прагматической компетенции и являются критериями ее оценки [5, с. 102].

По мнению Е.И. Федотовской, под сформированностью лингвистической компетенции понимают: владение новой лексикой, понятиями, реалиями, идиоматическими выражениями, терминами в соответствии с принятыми нормами английского языка и профильной тематики [8, с. 281]. Под социолингвистической компетенцией предполагают: умение адекватно использовать профессиональные реалии в соответствии с речевой задачей; знание особенностей современной политической ситуации в отдельных регионах в соответствии с изучаемыми темами. Под прагматической компетенцией исследователи определяют: умение вести дискуссию в диалоге, полилоге, то есть инициировать, поддерживать беседу, достигать компромисса, отстаивать собственную точку зрения, чего невозможно достичь без определённого эмоционального поля [8, с. 283].

Эмоциональная компетентность связана с эмоциональным интеллектом и основана на нем. Определённый уровень эмоционального интеллекта необходим для обучения конкретным компетенциям, связанным с эмоциями.

Например, способность четко распознать, что чувствует другой человек, дает возможность развить такие компетенции как способность влиять на других людей и воодушевлять их. Сходным образом, людям, которые лучше способны управлять своими эмоциями, легче развить такие компетенции как инициативность и способность работать в стрессовой ситуации. Именно анализ эмоциональных компетенций необходим для прогноза успешности в работе [6, с. 49]. Д. Гоулман определяет эмоциональный интеллект как совокупность самосознания, самоконтроля, адаптивности, чуткости и инициативности. Лидеры с высоким эмоциональным самосознанием прислушиваются к своим внутренним ощущениям и осознают воздействие своих чувств на собственное психологическое состояние и рабочие показатели [3, с. 267].

Первое, пытаться достигать актуализации знаний студентов с помощью интерактивных дидактических методик (мозговые штурмы, кейсы, презентации и т.д.) с целью повышения мотивации и повышения уровня эмоционального интеллекта группы.

Второе, способствовать развитию когнитивной рефлексии студентов с целью формирования компетенции критического осмысления материала — рефлексии — и его соотнесения с имеющимися знаниями, поиска оптимально правильных ответов на поставленные ранее вопросы [3, с. 266].

Педагоги, которые ставят перед собой задачу формирования критического мышления, отмечают следующие преимущества: работа в группе способствует развитию социально-эмоционального интеллекта участников. Так как совместное обучение облегчает работу над трудным, информационно насыщенным текстом, вырабатывает уважение к собственным и чужим мыслям и опыту, обостряет любознательность и инициативность, развивает активное слушание, эмпатию, повышает самооценку студентов; формирует критическое отношение к стереотипам, способствует формированию адаптивности через развитие чуткости и терпимости.

Таким образом, при обучении профильно-ориентированному иностранному языку развивается социально-эмоциональный интеллект. И, более того, развитие социально-эмоционального интеллекта может способствовать формированию профессиональным качеств личности вообще, а также коммуникативным иноязычным компетенциям, в частности, так как именно они лежат в основе работы с иноязычной информацией в самом широком понимании.

Итак, социально-эмоциональный интеллект носит междисциплинарный характер [5, с. 100], так как связывает воедино аффективную и когнитивную стороны процесса познания. А это значит, что студент не машина, что ему для познания и будущего профессионального успеха нужен преподаватель — человек, участник социума и носитель эмоций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубева Н. Б. Развитие критического мышления как важный элемент формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетенции // Вестник Университета (ГУУ). — М.: Издательский дом ГУУ, 2015. № 3 — С. 257–262
2. Голубева Н. Б. Критерии оценки сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции на примере преподавания иностранного языка в неязыковом ВУЗ-е // Современная наука актуальные проблемы теории и практики. — М. Научные технологии, 2015. № 5–6 — С. 41–44
3. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. — М, Альпина Бизнес Букс, 2005. — С. 266–269
4. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев [и др.] — СПб.: Альянс «Дельта», 2003. — 36с.

5. Мельничук М. В., Ненюк Е. А., Алисевиц М. В. Инновационные психолингвистические приемы как необходимая составляющая продуктивного обучения иностранному языку // *Инновации и инвестиции*. 2014. № 11. С. 18–21.
6. Мельничук М. В., Алисевиц М. В. Проблемы формирования интеллектуальной культуры современного студента // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 5–6. С. 48–51.
7. Тягуненко В. В. Проектирование и реализация технологии формирования рефлексивных умений обучающихся профессиональных учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук. — Тольятти, 2001. — С. 94.
8. Федотовская Е. И. К проблеме развития навыков критического мышления при работе с иноязычными текстами. // «Текст. Восприятие, информация, интерпретация». Сб. докладов I Международной научной конференции Российского нового университета. — Москва, 2002. — с. 279–283.
9. David R. Caruso, Peter Salovey. *The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership*. Jossey-Bass, — San Francisco, 2004. — P. 11–63
10. Stein J. S. and Book H., *The EQ Edge: Emotional Intelligence and your success*. Stoddart Publishing Co. Limited, 2000. — P. 14–67

© Голубева Надежда Борисовна (dove.golubeva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-АРХИТЕКТОРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF STUDENTS OF ARCHITECTURE READINESS FOR CREATIVE PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE COURSE OF THEIR INDEPENDENT WORK

A. Kiseleva

Summary. The problem of formation of students of architecture readiness for creative professional activity is discussed in the article. The essence of such terms as "formation of student's readiness for creative activity", "creative professional activity", and "student's independent work" is determined. It helped to define the notion of "formation of students of architecture readiness for creative professional activity in the course of their independent work". The author draws attention to the fact that well-formed readiness of students of architecture for creative professional activity will contribute to their creative activity, revealing students' creativity, their ability to analyze, evaluate and correct the results of their creative activity, grasp the range of problems of social life and meet some challenges of present day reality.

Keywords: formation of readiness, professional and creative activity, independent work of students, educational environment, professional significance.

Киселева Анна Валерьевна

Старший преподаватель, Уральский государственный архитектурно-художественный университет, (г. Екатеринбург) kav.7311@mail.ru

Аннотация. В статье представлено состояние проблемы формирования готовности студентов-архитекторов к профессионально-творческой деятельности. Выявлена сущность таких определений как «формирование готовности студентов к деятельности», «профессионально-творческая деятельность» и «самостоятельная работа студентов», что позволило уточнить понятие «формирование готовности студентов-архитекторов к профессионально-творческой деятельности в процессе самостоятельной работы». Автор акцентирует внимание на том, что сформированность готовности студентов-архитекторов к профессионально-творческой деятельности будет способствовать творческому процессу, раскрытию творческих способностей студентов-архитекторов, анализировать, оценивать и корректировать результаты своей творческой деятельности, оценивать проблематику жизнедеятельности общества, реагировать на вызовы современной действительности.

Ключевые слова: формирование готовности, профессионально-творческая деятельность, самостоятельная работа студентов, образовательная среда, профессиональная значимость.

В современных экономических и социокультурных условиях от будущих архитекторов требуются такие основные характеристики современного специалиста с высшим образованием как профессионала, гражданина и интеллектуала. Современный архитектор должен быть состоятельным в своей профессиональной области (уметь анализировать, оценивать и корректировать результаты своей творческой деятельности) и в социальной практике (уметь оценивать проблематику жизнедеятельности общества, реагировать на вызовы современной действительности). Помимо этого, ему необходимо обладать качествами, которые способствовали бы выходить за рамки своей профессии, осуществлять прорыв в смежные области деятельности, создавать свое будущее и конструировать архитектур-

ную сферу для социума в целом. В связи с этим, перед системой образования стоит задача организации соответствующей системы подготовки студентов-архитекторов, обеспечивающей формирование их готовности к профессионально-творческой деятельности. Исходным положением в исследовании стал анализ понятий «формирование готовности», «профессионально-творческая деятельность» и «самостоятельная работа студентов».

В Словаре русского языка С. И. Ожегова, «готовность» трактуется, как согласие сделать что-нибудь, и как состояние, при котором все сделано, все готово для чего-либо [10]. В педагогической литературе и психолого-педагогических исследований понятие «готовности» определяется разнопланово: И. Е. Брякова рассматривает пробле-

му готовности как развитие творческих способностей обучающихся [3], Л.А. Кандыбович и Д.И. Дьяченко исследуют готовность личности с точки зрения деятельности в напряженных ситуациях [15], В.А. Сластенин и В.П. Каширин изучают вопросы готовности студентов в плане будущей профессиональной деятельности [16]. А.А. Деркач — раскрывает сущностные характеристики этого понятия как наличие установки на включение в деятельность и преодоление стереотипов; способность к максимальному включению в деятельность; способность принятия обоснованного решения и ответственности за него [4]. По мнению А.Г. Ковалева, содержание готовности включает осознание личностной и общественной значимости деятельности, положительное отношение к ней и способность к ее выполнению [6]. Способность к мобилизации внутренних сил и резервов; эмоциональная устойчивость в процессе осуществления деятельности; интерес и желание действовать — таково определение «готовности» Е.Г. Козлова [8].

Понятие «формирование» также неоднозначно. Так, Педагогическая энциклопедия под ред. И.А. Каирова определяет как действие по значению глагола «формировать»; т.е. придавать чему-либо какую-либо форму или вид; организовывать, составлять, создавать» [12]. А.С. Макаренко рассматривал «формирование» как процесс «проектирования личности, чтобы она отвечала требованиям, которые предъявляет к ней общество» [5]. Являясь предметом психологического изучения, «формирование» представляется как целенаправленный процесс развития чего-либо и результат этого развития [13].

Таким образом, проблема определения понятия «формирование готовности студентов» при очевидной актуальности, не имеет единого толкования.

Опираясь на рассмотренные научные работы, а также других педагогов и психологов, мы характеризуем «готовность» как целостное, интегративное качество личности, базирующегося на твердом внутреннем убеждении в важности и актуальности будущей профессии, сформированное на основе взаимодействия и взаимопроникновения ценностно-мотивационного, когнитивного и рефлексивного компонентов, способствующее успешной реализации личностного творческого потенциала. «Формирование готовности студентов к деятельности», на наш взгляд, следует определять, как целенаправленное развитие личности под влиянием внешних факторов (обучение, воспитание, социальная среда).

При определении цели исследуемого процесса необходимо опираться на философские положения, поскольку любая целенаправленная деятельность человека предполагает наличие у него осознанного представле-

ния конечного результата. Философские исследования по данной проблематике показывают, что цель является идеально предвосхищаемым результатом любой деятельности, она порождается и определяется объективными условиями, существует во взаимосвязи со средствами, объективно включает в себя результат и процесс и выступает как главный направляющий вектор человеческой деятельности, определяющий способ и характер действий. Исходя из этого, целью процесса формирования готовности студентов к чему-либо, по нашему мнению, как важной части общего процесса профессионально-педагогической подготовки обучающихся, является формирование всесторонне развитой, совершенной личности, способной инициативно, творчески и компетентно решать различные задачи.

Данная цель достигается решением следующих задач:

- ◆ обеспечением студентов теоретическими и практическими знаниями;
- ◆ развитием методических умений, необходимых для эффективного применения полученных знаний в будущей профессии, и овладением методами архитектурно-художественного проектирования, отвечающих комплексу современных требований: знакомство с основами конструирования, как спецификой проектной деятельности, освоение практических приемов и способов разработки проектов различных зданий и сооружений;
- ◆ развитием мотивации и личностных качеств личности, необходимых для успешного выполнения профессиональных и иных задач.

Для своей профессиональной значимости студентам-архитекторам необходимо осознавать, что мировое научно-техническое развитие находится в неразрывной связи с процессом реализации инновационных творческих задач различного назначения, что делает необходимым постоянное обновление теоретических и методических основ подготовки будущих архитекторов. Эту проблему в процессе обучения в вузе эффективно решает профессионально-творческая деятельность обучающихся.

В этой связи первоочередную важность приобретает выявление содержания термина «профессионально-творческая деятельность студентов».

Учебно-профессиональная деятельность — это «особая форма учебной деятельности, результатом которой является формирование профессиональных знаний, умений и навыков и совершенствование качеств личности профессионала и профессиональных способностей» [7, с. 271].

В случае, когда речь идет о творческой деятельности, правомерно акцентировать внимание на способностях и качествах творческой личности, без наличия которых она невозможна. Так, например, необходимо отметить важность развития внимания и воображения и их тесную взаимосвязь. Образы, которые создает архитектор, содержат в себе не только перцепированные и усвоенные ранее явления и предметы, но и «прочитанные» по-новому. А воображение выражается непременно во всех аспектах культурной жизни, поскольку является основой всякой творческой деятельности, одинаково давая возможность взаимодействовать художественному, научному и техническому творчеству.

Уровень творческого воображения, и весь его объем определяются соотношением двух показателей: ограничительными условиями, от которых зависят объективная значимость и осмысленность творений; новизной и неповторимостью [1].

Для создания образов и сюжетов будущего проекта необходимо воображение, как и внимание. Это такая способность сознания пробуждать и генерировать идеи, обрабатывать их. Творческая деятельность тесно связана со всеми особенностями личности человека и не ограничивается только каким-либо одним, но именно воображение становится движущей силой преобразования действительности в целом и во всем его социокультурном, социополитическом и ином многообразии.

Не менее важную роль в творческой деятельности играет мышление как высший познавательный процесс. Творение архитектурных объектов осуществимо, только если обладаешь проектным мышлением, владеешь пониманием особенностей архитектурного проектирования и его научно-теоретической базой. Структурные компоненты проектного мышления объединяются в систему, обеспечивая, таким образом, успешность в создании архитектурного произведения. «Уникальность проектного мышления определяется особенностью, состоящей в том, что в его основе лежит синтез инженерного и художественного мышления, каждое из которых оказывает влияние на решение создаваемых объектов» [3, с. 87].

Говоря о художественном мышлении, в самом общем виде оно характеризуется эмоциональной выразительностью, образностью, неутилитарностью ассоциативностью и индивидуальностью. Создавая ассоциации и трансформируя их в образы, художник — мыслит. Чем разнообразнее и богаче ассоциации, тем ярче, интенсивнее выразительнее художественные сюжеты и образы, создаваемые на их основе [18].

Архитектор занимается профессионально-творческой деятельностью, которая соединяет в себе точный

прагматический расчет и искусство. Именно поэтому потребность в профессионально-творческой деятельности для студентов-архитекторов обусловлена социальной и общественной необходимостью в результате его деятельности, основная цель которой является воспитание творца, способного свободно оперировать пространством и формой, обладающего вкусом в поиске стилизованных решений; сознающего социальную ответственность за результат своей профессионально-творческой деятельности.

Организация профессионально-творческой деятельности студентов-архитекторов требует специальной организации учебного процесса, изменения в содержании, направленности, методологических подходах и образовательных технологиях в которых педагогический акцент смещается от суммы знаний студентам к их творческому овладению. Следует отметить, что системообразующим компонентом, который обеспечит целостность такого образовательного процесса, выступает творческий процесс [19]. На наш взгляд, наиболее эффективно развивать профессионально-творческую деятельность в процессе самостоятельной работы, реализующей познавательные, интеллектуальные, творческие, исследовательские и др. конкретные учебные задачи. Многие исследователи полагают, что именно самостоятельность является одним из основных факторов, влияющих на развитие творческого мышления и качеств личности, она проявляется в том, что обучающийся: «активно участвует в осознании и исследовании выдвинутой проблемы; умело применяет свои знания, жизненный опыт для установления новых связей и отношений; мысленно установив новые связи между предметами и явлениями действительности, стремится первым сформулировать эти связи в виде нового закона; выслушав неточную формулировку закона, моментально обнаруживает и устраняет недостатки; сформулировав закон, стремится самостоятельно определить его следствия; е) открыв новый закон, самостоятельно находит ему практическое приложение; ж) при решении задачи предлагает обоснованные способы её решения» [2, с. 56].

Подробный анализ исследований, посвященных проблеме организации и реализации самостоятельной работы студентов, позволяет выделить позиции, в которых раскрывается сущность самостоятельной работы. Ю.К. Бабанский и И.Я. Лернер и др. рассматривают ее как метод обучения [14]. И.Я. Зимняя, Л.Д. Никандров и др. считают ее видом учебной деятельности. В.А. Сластенин, Б.П. Есипов описывают ее как форму организации учебных занятий, а А.Н. Леонтьев, П.И. Пидкасистый как средство обучения [11].

Традиционно самостоятельную работу студентов представляют в виде организованной преподавателем

деятельности обучающихся, выполняемую в специально отведенное для этого время и определенной им же конечной цели. Результатом такой деятельности является поиск новых знаний, их осмысление и анализ, закрепление, формирование и развитие практических умений и навыков, обобщение и систематизация полученного опыта. В «Современном словаре по педагогике» самостоятельная работа определяется как «метод обучения и самообразования, предпосылка дидактической связи различных методов между собой» [17, с. 685].

Е. В. Щербакова рассматривает самостоятельную работу студентов как заранее планируемую деятельность, «выполняемую по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия» [20, с. 141]. Самостоятельная работа предназначена не только для овладения конкретной дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы

Таким образом, в педагогической науке самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид учебной деятельности или форма обучения, осуществляемая без непосредственного участия педагога, с другой — как самостоятельное познание и формирование у них методов для этого процесса.

Анализ научно-педагогической литературы, учебных планов, нормативных документов по вопросу организации самостоятельной работы в архитектурном университете позволил определить ее специфику. Основная задача организации и реализации самостоятельной работы студентов-архитекторов — это формирование готовности обучающихся к управлению собственной творческой и профессиональной деятельностью с целью приобретения индивидуального знания и индивидуального творческого стиля. Выполняя самостоятельно какой-либо вид работы, студент приобретает способность принимать на себя ответственность, самостоятельно решать возникающие проблемы, связанные с творческим процессом, находить конструктивные решения.

С учетом вышесказанного формирование готовности студентов-архитекторов к профессионально-творческой деятельности в процессе самостоятельной работы на сегодняшний день актуализировало проблему организации и планирования образовательного процесса

архитектурно-художественного университета. Ее решение предполагает создание такой образовательной среды учебного заведения, которая при определенных психолого-педагогических условиях и построении соответствующей модели обучения, будет способствовать творческому процессу и раскрытию творческих способностей.

Рассмотренные теоретические аспекты позволили нам определить, что формирование готовности студентов-архитекторов к профессионально-творческой деятельности — это процесс развития совокупных качеств, способностей и состояние личности, опосредованных с ее знаниями, умениями, опытом и системой межличностных отношений, мотивированных творческим развитием в основе которого лежат — инициирование проявлений индивидуальности и самобытности человека, формирование творческого отношения к делу, его самоутверждение, поиск индивидуального художественного стиля.

Профессионально-творческая деятельность обучающихся должна основываться на принципах проблемности, системности и индивидуализации, где важную роль играют такие интеллектуальные способности, как аналитическое и пространственное мышление, наблюдение и сравнение, умение анализировать, комбинировать, импровизировать, обобщать, систематизировать полученную информацию, на этой основе делать выводы и заключения. А также интеграционные механизмы — раскрытие и перевод внутреннего родства разнообразного художественного проявления, перенос, преобразование данной художественной формы в другую художественную модальность, эмерджентность (организация сложных систем, составленных из множества относительно простых взаимодействий).

Сформированная готовность студентов-архитекторов к профессионально-творческой деятельности будет способствовать в дальнейшем творческой самореализации, где ожидания личности до начала деятельности будут соразмерны результату и тем эмоциональным ощущениям, которые его сопровождают, а осознание собственной профессиональной значимости в категориях личностного роста, приобщит их к «открытию» мира и самого себя с перспективой — творить всегда, творить везде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аронов В. Р. Художник и предметное творчество. Проблемы взаимодействия материальной и художественной культуры XX века. / В. Р. Аронов — Москва: Советский художник, 1987. — 232 с.
2. Байков Ф. Я. Ученье и творчество / Ф. Я. Байков — Ленинград: Лениздат, 1979. — 135 с.
3. Брякова И. Е. Формирование готовности студентов педагогического вуза к развитию творческих способностей учащихся: диссертация ... канд. пед. наук / И. Е. Брякова. — Санкт-Петербург, 1997—186 с.

4. Деркач А. А. Состояние психологической готовности студентов к деятельности во время педагогической практики / А. А. Деркач // Психологические состояния. — Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1981. — 217 с.
5. Добрынина Т. Н. Анализ опыта А. С. Макаренко в современной социокультурной среде / Т. Н. Добрынина // Сибирский педагогический журнал. 2014. — № 6. — С. 216–220.
6. Ермолина М. А. Особенности формирования готовности к профессиональному самообразованию // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика., 2008. — № 6. — С. 59–64.
7. Канаева Н. А. Мотивация учебно-профессиональной деятельности и её влияние на становление будущих специалистов // Молодой ученый. — 2010. — № 4. — С. 271–273.
8. Кучерявенко И. А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности / И. А. Кучерявенко // Молодой ученый. — 2011. — № 12. Т. 2. — С. 60–62.
9. Молчанов В. М. Основы архитектурного проектирования: социально-функциональные аспекты. Учебное пособие. / В. М. Молчанов — Ростов на Дону: Феникс, 2004. — 160 с.
10. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. — Москва: Рус. яз., 1989. — 924 с.
11. Останина С. А. Организация самостоятельной работы студентов творческих вузов в условиях реализации ФГОС ВПО третьего поколения // С. А. Останина — Известия ВГПУ. 2014. № 6 (91). — С. 68–72.
12. Педагогическая энциклопедия. В 4 т. Т. 2. Ж-М / гл. ред. И. А. Каиров. — Москва: Сов. энциклопедия, 1965. — 912 с.
13. Практикум по психологии профессиональной школы / под общ. ред. Э. Ф. Зеера; Свердлов. инж. — пед. ин-т. — Свердловск, 1990. — 117 с.
14. Роговец О. П. Самостоятельная работа как средство творческого саморазвития студентов профессионального колледжа / О. П. Роговец // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2014. — № 4. — С. 150–152.
15. Сластенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. — 4-е изд., стереотип. — Москва: Издательский центр «Академия», 2006. — 480 с.
16. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск: Современное слово — 2001. — 928 с.
17. Семчук И. В. Проблема готовности к профессиональной деятельности на этапе обучения / И. В. Семчук // Альманах современной науки и образования — Тамбов: Грамота, 2011. № 11 (54). — С. 117–119.
18. Ушанева Ю. С. Роль натурной постановки в развитии художественно-образного мышления студентов факультета изобразительного искусства / Ю. С. Ушанева // Известия Южного федерального университета. — 2009. — № 4. — С. 122–128.
19. Чупрова Л. В. Системное становление творческой личности будущего специалиста в образовательном процессе вуза / Л. В. Чупрова // Вестник Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова. 2012. — № 3. — С. 82–85.
20. Щербакова Е. В. Самостоятельная работа студентов как важнейшая составляющая организации учебного процесса в вузе / Е. В. Щербакова // Молодой ученый. — 2010. — № 8. Т. 2. — С. 188–190.

© Киселева Анна Валерьевна (kav.7311@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Екатеринбург

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ WIKI-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

THE PROSPECT OF USING OF WIKI-TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**V. Lunev
T. Luneva
D. Rakhinskiy**

Summary. the article deals with the prospect of using the web 2.0 platform and wiki-technology in the educational process of the University in the information society. The main applications of these technologies in a classical version are shown. In addition, options for their development are offered. The variant of development by integration of conceptually close technologies for joint group training is considered. The theory of cooperative training that can provide a theoretical background for the architecture of Web 2.0 and wiki-technologies is considered.

Keywords: higher education, information society, architecture of Web 2.0, wiki-technologies, joint training, cooperative training.

Лунев Владимир Викторович

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

Лунева Татьяна Анатольевна

*К.т.н., доцент, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева» (г. Красноярск)
Lunyova T.A.sibgtu@yandex.ru*

Рахинский Дмитрий Владимирович

*К.ф.н., доцент, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный аграрный университет»
siridar@mail.ru*

Аннотация. В статье рассмотрены перспективы применения платформы Web 2.0 и wiki-технологии в образовательном процессе университета в условиях информационного общества. Показаны основные варианты применения данных технологий в классическом варианте. Также предложены варианты их развития путем интеграции концептуально близких технологий совместного группового обучения. Рассмотрена теория кооперативного обучения, способная выступить теоретической основой для архитектуры Web 2.0 и wiki-технологий.

Ключевые слова: высшее образование, информационное общество, архитектура Web 2.0, wiki-технологии, совместное обучение, кооперативное обучение.

Переход к информационному обществу становится одним из основных факторов, определяющих направление развития современного образования. Информационное общество — это общество, общественный экономический уклад которого во многом определяется производством информационных продуктов и оказанием информационных услуг. Оно знаменует собой переход от традиционной экономики к экономике, основанной на знаниях. Она производит более высокую добавленную стоимость, чем экономика индустриального общества. Главным продуктом в ней становятся инновации [5, С. 12–13].

Происходит информатизация образования. Новые информационные технологии оказывают существенное влияние на модернизацию образовательных технологий и определяют направление их совершенствования. Наблюдается резкое возрастание в истории общества объемов информации. Возникает уникальная возможность доступа фактически к любой информации и мгновенное ее получение из любой точки мира без существенных

денежных и временных затрат. Появляется интерактивный характер взаимодействия с информацией — возможность индивидуально выстраивать свою стратегию взаимодействия с ней. Отмечается возрастающая открытость и прозрачность информационной среды [2]. В этих условиях появляется потребность в новых технологиях обучения, направленных на ускорение и оптимизацию процесса обучения. В связи с этим интерес представляют wiki-технологии, основанные на архитектуре Web 2.0. Этот метод недооценен отечественным образованием и представляется нам перспективным.

Переход к платформам Web 2.0, произошедший 2000–2001 гг., позволил абонентам сети Интернет не только использовать ее как источник информации, но и самим создавать мультимедийный контент. В отличие от Web 1.0, Web 2.0 представляет собой платформу для социального взаимодействия, построенную на демократических принципах. Определяющими для нее факторами становятся человек, его социальные коммуникации и интересы. Таким образом, платформа Web 2.0 открывает

новые перспективы для участников образовательного процесса, поскольку позволяет обучающимся создавать учебный контент совместно, посредством группового взаимодействия [12].

Результатом распространения Web 2.0 стало появление новых образовательных технологий, направленных на повышение эффективности процесса обучения. Особый интерес представляет wiki-технология. Этот метод недооценен отечественным образованием и представляется нам перспективным.

Термин «вики» (происходит от гавайского слова *wikiwiki* «быстро-быстро») был впервые использован Уордом Каннигемом для описания концепции *wikiwikiWeb* — среды для быстрого гипертекстового взаимодействия. В качестве самого известного примера использования данной технологии можно назвать онлайн-энциклопедию *Wikipedia* [6, С. 90]. Е. Ю. Порошина определяет wiki-технологии, как систему, поддерживающую простой и доступный способ создания гипертекста, основанную на коллективном участии. Ее уникальность определяется тем, что возможность создания и редактирования записей предоставлена каждому члену сообщества, а сам процесс творчества носит нелинейный характер (результат коллективного разума) [8, С. 196].

Несмотря на то, что архитектура Web 2.0 и wiki-технологии существуют уже более десяти лет, они почти не получили развитие в отечественном высшем образовании ни в качестве исследовательского метода, ни в качестве метода преподавания [6, С. 91]. Применяемая во многих отечественных вузах платформа дистанционного обучения Moodle, в основном используется для переноса традиционных образовательных технологий в электронную образовательную среду, без их существенных изменений. Как справедливо отмечают некоторые авторы, платформа Moodle в первую очередь помогает организовать дистанционное взаимодействие между преподавателем и студентом и в меньшей мере применяется для взаимодействия обучающихся между собой [7]. Связано это во многом с тем, что в преподавательской среде нет понимания, как использовать опыт обучающихся для повышения эффективности образовательного процесса.

При этом отдельные преподаватели практики пытаются использовать архитектуру Web 2.0 и Wiki в качестве экспериментальных методов в учебном процессе. В первую очередь эти технологии получили апробацию в преподавании иностранных языков, где их применяют для создания совместных текстов (например, словарей) и дистанционного общения между носителями языка [15, С. 136–141]. Так, например, на сайте с wiki-технологией размещается глоссарий. Студенты заходят на сайт и вносят в него свои тексты и поправки. В ходе такой со-

вместной работы происходит обучение новым словам [13, С. 75].

Некоторые авторы предлагают использовать wiki-технологии как вспомогательный метод для совместной работы студентов над проектами. В данном случае в качестве гипертекста выступает проект или его презентация, расположенные на сайте, к которым получают доступ все, работающие над проектом студенты [1, С. 191].

Е. Ю. Порошина и Г. И. Мансурова выделяет возможные варианты применения wiki-технологий в образовательном процессе университета:

- 1) создание группового конспекта лекций. Студентам дается возможность в wiki-среде объединить все свои личные лекции в общий документ лекции. Это позволяет более полно восстановить лекционный материал и восполнить его для тех, кто пропустил информацию.
- 2) работа над групповым проектом. В этом случае wiki-среда выступает площадкой для групповой работы над проектом. Она дает возможность каждой группе студентов, работающих над проектом, использовать собственное пространство для записи результатов исследований, создания черновиков и оформления окончательного продукта.
- 3) мозговой штурм. Мозговой штурм — групповой творческий процесс решения какой-либо учебной проблемы, в котором поощряется высказывание любых идей и решений. Преподаватель может создать wiki-площадку для мозгового штурма для всей группы, где будут отображаться идеи, которые генерируют участники [6, С. 92; 8, С. 193–197].

На наш взгляд, слабое использование wiki-технологий на практике можно объяснить как инертностью образовательной системы в целом, так и ограниченностью применения данных технологий «в чистом виде». По нашему мнению, wiki-технологии необходимо дополнить образовательными технологиями, близкими им концептуально. Это позволит расширить горизонт их применения в высшем образовании. Наиболее близким к Web 2.0 и Wiki можно считать концепцию кооперативного (совместного) обучения, которая развивается со второй половины XX века в основном в высшем образовании.

Кооперативное обучение — это педагогическая технология, которая предполагает совместную работу студентов над решением общей задачи, обмен информацией и поддержку друг друга. Работа студентов происходит в небольших группах, члены которой работают вместе и несут ответственность за свое обучение и обучение товарищей по команде. Группы (обычно из четырех студентов) долгое время не меняют свой состав (например, в течение семестра) [9].

Выделяют основные условия для успешного кооперативного обучения:

1. Позитивная взаимозависимость. Успех отдельного обучающегося связан с успехом всей группы. Студенты мотивированы помогать друг другу для достижения групповой цели.
2. Взаимодействие, помогающее продвинуться вперед. Студенты активно помогают и поддерживают друг друга, делятся ресурсами и полученной информацией.
3. Индивидуальные и групповые подотчетности. Группа несет ответственность за достижение групповых целей. При этом каждый студент несет ответственность за вклад своей доли работы. Оценивается и работа группы и работа студента индивидуально.
4. Развитие навыков работы в команде. Студенты кроме знаний по дисциплине приобретают навыки межличностного общения и навыки работы в малых группах. Навыки работы в командах должны преподаваться как и академические.
5. Оценивание эффективности группы. Студенты должны научиться продуктивность работы своей группы. Они должны понимать, какие навыки в группе полезны, а какие нет [3, С. 43–44].

Кооперативное обучение опирается на теорию Л.С. Выготского, который считал, что социальное взаимодействие с более способными учениками и препода-

вателями содействует когнитивному развитию обучающихся [11, С. 97]. Западные исследования показывают высокую эффективность обучения, основанного на сотрудничестве, по сравнению с индивидуальным обучением [4].

Таким образом, теория кооперативного обучения и wiki-технологии могут концептуально дополнять друг друга. Кооперативное обучение может стать педагогической основой для wiki-технологий. В связи с этим перспективным нам также, кажется, теория коллективного разума, работающая по принципу нейронной сети [14] и развивающаяся в программировании теория глубокого обучения, используемая в первую очередь для создания искусственного интеллекта [10]. Можно предположить, что группа, организованная на принципах кооперативного обучения и wiki-технологий, превращается в разновидность нейронной сети с высокой степенью обучаемости и самообучаемости.

Таким образом, интерактивные технологии, основанные на групповых формах и принципах обучения с использованием интерактивной электронной среды имеют большие перспективы для отечественного высшего образования. Они могут стать одним из вариантов модернизации традиционных педагогических технологий, что позволит существенно повысить скорость и качество обучения студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ваганова О. И., Гладков А. В., Трутанова А. В. Формирование профессиональных компетенций бакалавров в условиях профессионального обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. — Т. 6. — № 2. — С. 190–193.
2. Васильев В., Сухорукова М. Информационное общество и образование // Высшее образование в России. 2004. — № 7. — С. 122–129.
3. Гаврилова Т. В. Виды совместного обучения за рубежом и в России // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. — № 4. — С. 42–45.
4. Джонсон Д. В., Джонсон Р. Т., Смит К. А. Кооперативное обучения возвращается в колледж // [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://charko.narod.ru/tekst/sb_ref_2001/05_cooper12.pdf.
5. Иванова Е. О. Тенденции развития образования в условиях информационного общества // Ярославский педагогический вестник — 2011. — № 2 — С.12–14.
6. Мансурова Г. И. Использование WIKI в образовательном процессе // Новые средства информатизации и перспективы их использования: материалы Международной научно-практической конференции (19 февраля 2016 г., Ульяновск). Ульяновск: ОГБПОУ УСК, 2016. — С. 90–93.
7. Писарев А. В. Возможности образовательной платформы Moodle в обучении информационным технологиям // Вестник ВолГУ. Серия 6. Вып. 13. — 2011–2012. — С. 71–74.
8. Порошина Е. Ю. Использование Wiki-технологии в процессе обучения // Сибирский педагогический журнал. 2011. — № 1. — С. 193–197.
9. Ренегар С. Р. Кооперативное обучение в высшем образовании // [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://charko.narod.ru/tekst/sb_ref_2001/06_Renegar2L.pdf.
10. Созыкин А. В. Обзор методов обучения глубоких нейронных сетей // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Вычислительная математика и информатика. — 2017. — Т 6. — № 3. — С. 28–59.
12. Тельтевская Н. В. Роль межличностного взаимодействия в профессиональной подготовке студентов // Вестник Поволжского института управления. — 2011. — № 4. — С. 95–99.
13. Титова С. В. Технологические, социальные и дидактические характеристики технологий Интернета второго поколения [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://istina.msu.ru/publications/article/10681478/>.
14. Харламенко И. В. Использование вики-технологии для организации совместной работы по составлению вики-гlossария терминов специальности силами студентов неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2016. — Т. 21. вып. 11. — С. 73–80.

15. Хау Дж. Краудсорсинг: Коллективный разум как инструмент развития бизнеса // Москва: Альпина Паблишер, 2012. — 288 с.
16. Юрова О. А. Функции информационных технологий веб 2.0 в обучении иностранному языку // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. — 2013. — № 1. — С. 136–141.
17. Рахинский Д. В. Информатизация системы народного образования (социально-философский анализ) // диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук, Красноярск, 2003. — 127 с.
18. Лунев В. В., Лунева Т. А., Бакшеев А. И., Рахинский Д. В., Савина Э. В. Ориентиры высшего образования постиндустриального общества // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, 2016. — № 1 (35). — С. 76–80.
19. Kudashov V. I., Chernykh S. I., Yatsenko M. P.,
20. Grigoreva L. I., Pfanenshtil I. A., Rakhinsky D. V. Historical reflection in the educational process: an axiological approach // Analele Universitatii din Craiova — Seria Istorie. — 2017. — Т. 22. — № 1. — С. 139–147.

© Лунев Владимир Викторович (vladimirL1@yandex.ru), Лунева Татьяна Анатольевна (LunyowaT.A.sibgtu@yandex.ru),

Рахинский Дмитрий Владимирович (siridar@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Красноярский государственный аграрный университет

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ДИАГНОСТИКИ НАЧАЛЬНОГО УРОВНЯ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «АГРОИНЖЕНЕРИЯ»

QUALIMETRIC APPROACH TO THE DEFINITION OF THE CONTENT OF DIAGNOSTICS OF THE INITIAL LEVEL OF COMPETENCES OF THE SPECIALTY “AGROENGINEERING»

**T. Rodygina
G. Belova
I. Russian**

Summary. the article deals with the prospects of using the qualimetric approach in education, in particular, for the diagnosis of students' readiness to study technical disciplines in the master's program. The problem of assessing the quality of education in the context of the competence approach is not solved without the tools of objective measurements. As a result of the theoretical analysis of the work, it can be concluded that the most effective tool for diagnosing the formation of a number of competencies of graduates is a heterogeneous criterion-oriented test. In the existing research on the methodology of such tests, the issues of determining their content area are least worked out. The purpose of this article is, first of all, in the development of qualimetrically based algorithm of technology of diagnostics of the initial level of competence in the system of bachelor's and master's degrees. The paper proposes a method of determining the content of the test area to assess the formation of the initial level of professional competence of masters in the direction of "Agroengineering" on the basis of thesaurus approach. Descriptors with the highest ratings can be used in the development of individual tasks for self-work of students to eliminate gaps in the formation of competencies at the undergraduate level; in the organization of differentiated training of students at the master's level.

Keywords: competence, qualimetry, information-semantic model, thesaurus, diagnostics, algorithm, tests.

Родыгина Тамара Александровна

*К.п.н., доцент, Ижевская государственная
сельскохозяйственная академия
9058748130@mail.ru*

Белова Галина Михайловна

*К.п.н., доцент, Ижевская государственная
сельскохозяйственная академия
fnpo@izhgsha.ru*

Русских Ирина Таировна

*К.п.н., доцент, Ижевская государственная
сельскохозяйственная академия
rit19861990@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются перспективы использования квалиметрического подхода в образовании, в частности, для диагностики готовности студентов к изучению в магистратуре технических дисциплин. Проблема оценивания качества образования в контексте компетентного подхода не решается без наличия инструментария объективных измерений. В результате теоретического анализа работ можно сделать вывод, что наиболее эффективным инструментом для целей диагностики сформированности ряда компетенций выпускников является гетерогенный критериально-ориентированный тест. В существующих на сегодняшний день исследованиях по методике составления подобных тестов наименее проработаны вопросы определения их содержательной области. Цель данной статьи состоит, прежде всего, в разработке квалиметрически обоснованного алгоритма технологии диагностики начального уровня компетенций в системе бакалавриат — магистратура. В работе предложена методика определения содержательной области тестов для оценки сформированности начального уровня профессиональных компетенций магистров по направлению подготовки «Агроинженерия» на основе тезаурусного подхода. Дескрипторы с наибольшими рейтингами могут быть использованы при разработке индивидуальных заданий для самостоятельной работы студентов по ликвидации пробелов в сформированности компетенций на уровне бакалавриата; при организации дифференцированного обучения студентов на уровне магистратуры.

Ключевые слова: компетенции, квалиметрия, информационно-семантическая модель, тезаурус, диагностика, алгоритм, тесты.

На современном этапе развития образования в России проблема оценивания качества образования рассматривается многими авторами в контексте компетентного подхода, являющегося главным фактором современных инноваций в высшем образовании. [1,2]. В условиях реализации компетент-

ного подхода качество образования как системная категория определяется, в том числе, и качеством сформированных у студентов или выпускников компетенций. Компетентность трактуется исследователями как совокупность компетенций, актуализированных в процессе их развития в определенных видах деятельности [3,4].

При многоступенчатом образовании каждая ступень профессиональной подготовки должна обеспечить определенный уровень сформированного результата подготовки в соответствии с психолого-профессиональной иерархией: на 1 ступени общенаучной подготовки — аналитико-синтетический уровень профессиональной подготовки; на выходе ступени базового инженерного образования (бакалавриат) — алгоритмический уровень; на уровне магистратуры — творческий, интеллектуально-поисковый уровень [5,6]. Для согласования параметров входов и выходов всех звеньев педагогической системы необходимо проводить диагностику начальных уровней сформированности компетенций на каждой ступени образования.

Особо важно иметь достоверную информацию об уровне компетенций выпускников бакалавриата перед началом изучения в магистратуре технических дисциплин. Проблемы изучения технических дисциплин магистрантами рассмотрены в работах [7,8]. В работе [7] отмечается, что методика обучения техническим дисциплинам в магистратуре может выступать как самостоятельная отрасль педагогической науки, частная дидактика, которая решает проблему формирования современных технических знаний магистранта на основе учебного материала. Следует также учитывать, что в магистратуре в одной группе оказываются выпускники бакалавриата разных направлений.

Введение федерального государственного образовательного стандарта, разработанного на основе компетентностного подхода, повышает актуальность диагностических проблем. Следует отметить, что квалиметрическое обеспечение как итоговой государственной аттестации, так и всего учебного процесса, в соответствии с требованиями ФГОС, еще не получило должного развития в вузах [9,10].

В работах Аванесова, М. Чельшковой и ряда других авторов отмечается, что в числе форм и методов модернизации образования могут использоваться задания в тестовой форме, тесты, адаптивное обучение и адаптивный тестовый контроль, квантованные учебные тексты с заданиями в тестовой форме, супертест, мониторинг, рейтинг, технологические системы управления самостоятельной работой школьников и студентов, а также коррекция знаний учащихся и студентов [10, 11, 12].

В существующих на сегодняшний день исследованиях по методике составления аттестационных тестов наименее проработаны вопросы определения содержательной области тестов. Цель данной статьи состоит, прежде всего, в разработке квалиметрически обоснованного алгоритма технологии диагностики сформированности на-

чального уровня компетенций в системе бакалавриат — магистратура. Определение содержательной области теста для оценки начального уровня профессиональных компетенций магистров предлагается проводить с использованием тезаурусного подхода [5,13].

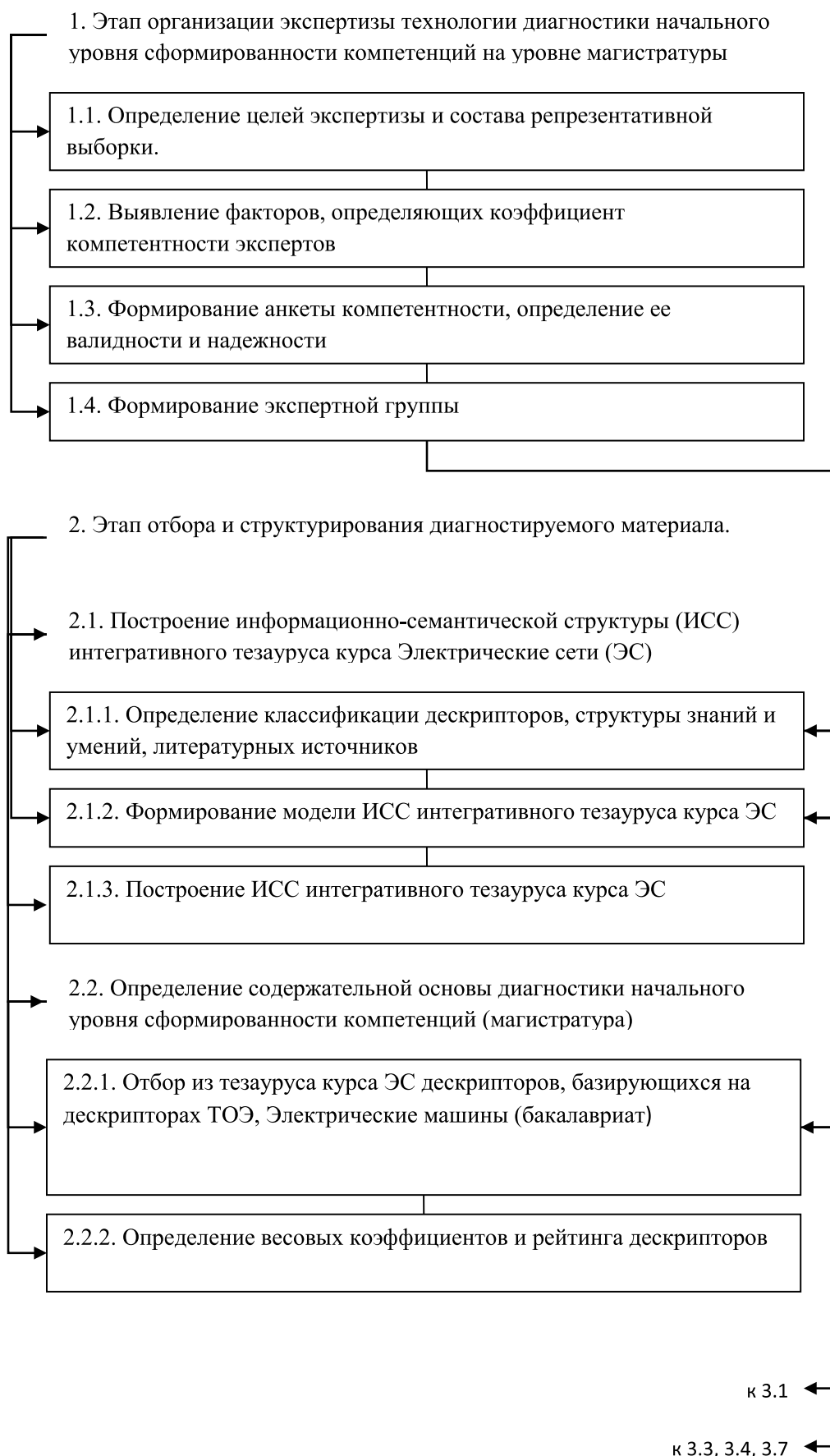
В основу предлагаемой методики отбора диагностируемого материала положена информационно-семантическая модель обучения [13]. Достижение баланса между учебным тезаурусом и понятийно-психологическим тезаурусом обучаемого возможно при ориентации построения учебного тезауруса дисциплины на уровень семантического содержания тезауруса студента, проводя диагностику начального уровня сформированности компетенций

Квалиметрический подход к проведению диагностики уровня сформированности компетенций предполагает использование экспертных методов на всех этапах ее проведения [14,15]. Экспертные методы являются основными методами исследования в квалиметрии — научной дисциплине, изучающей методологию и проблематику разработки комплексных количественных оценок качества любых объектов. Они являются надежным средством переработки слабо формализуемой и нечисловой информации, столь характерной для педагогических исследований.

Наиболее перспективным для применения в вузе признается метод групповых экспертных оценок (ГЭО). В его основе лежат следующие утверждения: в отличие от обычных комиссий в методе ГЭО эксперты работают независимо друг от друга; процедура отбора экспертов, разработка анкет и обработка полученных экспертных оценок проводится по определенному алгоритму в соответствии с требованиями ГОСТ; на основе индивидуальных экспертных оценок методами математической статистики получается коллективная экспертная оценка.

Блок-схема алгоритма педагогической технологии диагностики начального уровня сформированности профессиональных компетенций магистров, обучающихся по направлению подготовки «Агроинженерия», магистерская программа «*Электротехнологии и электрооборудование в сельском хозяйстве*» на примере дисциплины «*Электрические системы*» (ЭС), представлена на рис. 1.

Для обеспечения выполнения какого-либо одного требования стандарта (компетенции) магистратуры необходимо знание выпускниками бакалавриата материала нескольких дисциплин. Поэтому тест для диагностики уровня сформированности компетенции выпускников бакалавриата должен быть гетерогенным, состоящим из гомогенных критериально-ориентированных субте-



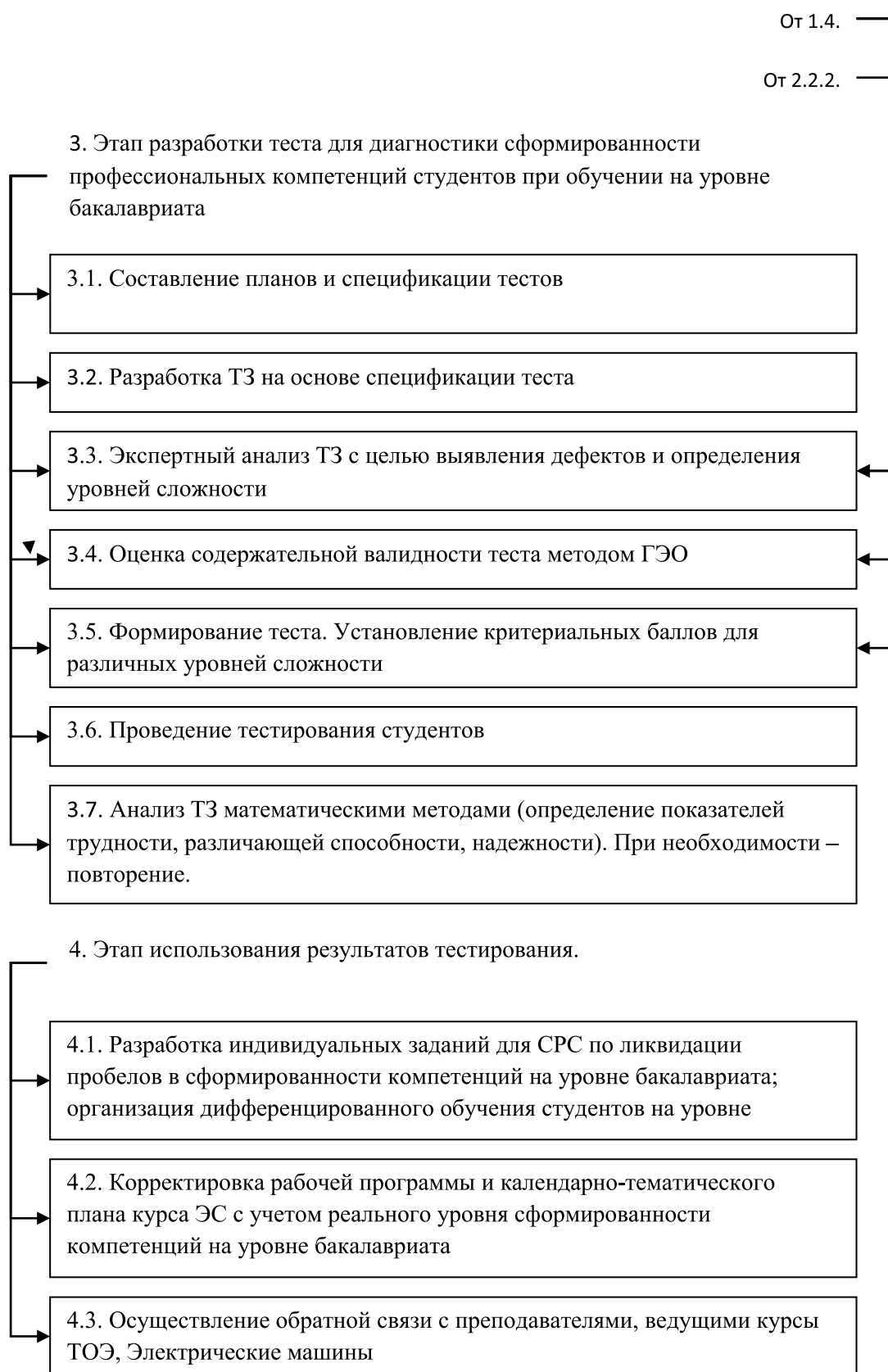


Рис. 1. Блок-схема алгоритма разработки теста для диагностики начального уровня сформированности профессиональных компетенций магистров

Таблица 1. Анкета по отбору учебного материала для диагностики начального уровня компетенций при изучении курса Электрические сети (фрагмент)

Дескрипторы курса Электрические сети (магистратура)	Дескрипторы курса ТОЭ, на которых базируются дескрипторы ЭС (бакалавриат)	Дескрипторы курса ЭМ, на которых базируются дескрипторы ЭС (бакалавриат)
Схема замещения ЛЭП 110кВ и выше	Сопротивления активное, индуктивное, емкостная проводимость	
Схема замещения трансформатора	Катушка на ферромагнитном сердечнике, вихревые токи, явление гистерезиса	Опыты х.х., к.з; схема замещения трансформатора; потери мощности
Расчет потокораспределения мощностей в питающей сети	Комплексный метод расчета электрических цепей. Активная, реактивная, полная мощности. Закон Ома, законы Кирхгофа, метод контурных токов	
Потери и падение напряжений	Сдвиг фаз Векторные диаграммы напряжений	
Определение коэффициента трансформации силового трансформатора с РПН	Магнито-связанные цепи	Коэффициент трансформации трансформатора, изменение числа витков обмоток.
Компенсация реактивной мощности	Параллельное соединение R, L, C –элементов, повышение cos φ, векторная диаграмма токов	

стов. Для такого теста особо важна содержательная валидность.

Для определения содержания диагностируемого материала при оценке начального уровня компетенций магистров, необходимо из тезауруса учебной дисциплины, изучаемой в магистратуре, отобрать те дескрипторы, для изучения которых необходимы компетенции, сформированные при обучении в бакалавриате, т.е. которые должны иметься в начальном понятийно-психологическом тезаурусе обучаемого.

Так, при изучении курса Теоретические основы электротехники (ТОЭ) в бакалавриате должна быть сформирована компетенция ОПК-4 — способность решать инженерные задачи с использованием основных законов механики, электротехники, гидравлики, термодинамики и теплообмена; при изучении курса Электрические машины (ЭМ) формируется компетенция ПК-8 — готовность к профессиональной эксплуатации машин и технологического оборудования и электроустановок. Дескрипторы дисциплины, изучаемой в магистратуре, и отобранные дескрипторы предшествующих дисциплин сводятся в анкету, которая направляется на экспертизу для установления уровней усвоения дескрипторов предшествующих дисциплин.

При математической обработке результатов отбора диагностируемого материала устанавливается частота использования i — го дескриптора предшествующей дисциплины по формуле

$$v_i = n_i / (n - 1),$$

где n — общее число выявленных дескрипторов предшествующей дисциплины; n_i — общее число использования i — го дескриптора в дисциплине.

Весовые коэффициенты дескрипторов определяются по формуле:

$$v_i = v_i S_i / S,$$

где $S_i = \sum K_{vj} S_{ij}$; $S = \sum S_i$; S_{ij} — число экспертов, рекомендовавших изучение i -го дескриптора на j -м уровне усвоения; K_{vj} — коэффициент значимости j -го уровня усвоения (установлены экспертным путем и подтверждены эмпирическими данными значения $K_{v1} = 0,1$; $K_{v2} = 0,3$; $K_{v3} = 0,6$).

Рабочая группа, анализируя значения v_i , усредняет их, проводит нормировку и ранжирует дескрипторы, присваивая 1-е место дескриптору, имеющему наибольшее значение v_i , последнее — дескриптору с наименьшим v_i .

В таблице 2 приведен фрагмент результатов математической обработки анкеты по отбору диагностируемого материала из курса ТОЭ (в экспертизе участвовали 10 преподавателей, ведущих курсы ТОЭ, ЭМ, ЭС), коэффициенты компетентности которых находились в пределах 0,027–0,079; погрешность коллективной экспертной оценки при доверительной вероятности 0,9 составила 12%)

В таблице 2 принято условное обозначение: УК — уровень компетенции, установленный экспертным путем. Таксономическая модель уровней компетенций

Таблица 2. Фрагмент результатов математической обработки анкеты по отбору диагностируемого материала из курса ТОЭ

№ п/п	Основные дескрипторы курса ТОЭ $D_{ТОЭ}$ (бакалавриат), необходимые для изучения курса электрические сети (магистратура)	v_i	УК $D_{ТОЭ}$	v_i	Рейтинг $D_{ТОЭ}$
Основные понятия и формулы:					
1.	Физические величины, характеризующие электрическую цепь постоянного тока (Q, I, U, R, E, φ) и соотношения между ними			Используются постоянно на 1–2 уровне компетенции	1–2
2.	Сопротивления активное, индуктивное, емкостная проводимость. Сдвиг фаз.	0,27	3	3,4	3
3.	Мощность и энергия электрического тока	0,16	3	1,7	5
Свойства и явления:					
5.	Электротехнических материалов (зависимость сопротивления проводников от ρ, S, l, t)	0,06	2	0,3	8–9
6.	Тепловое действие тока (нагрев проводников, расчет нагревательных элементов, предохранителей)	0,06	2	0,3	8–9
Законы и принципы:					
8.	Закон Ома	0,09	3	1,1	6
9.	Метод контурных токов	0,09	2	0,58	7
10.	Законы Кирхгофа	0,25	3	3,1	4

приведена в [5, 16]. Дескрипторы с наибольшим рейтингом определяют содержание субтеста по ТОЭ, аналогично обрабатывается анкета по курсу ЭМ.

Содержание теста должно находиться в диалектической связи с формой. Для диагностики профессиональных компетенций использовались как традиционные формы тестовых заданий: открытая, закрытая, на соответствие, на установление правильной последовательности, так и тематические и ситуационные задания.

Технология диагностики профессиональных компетенций, опирающаяся на приведенный выше аппарат

педагогической квалиметрии на каждом этапе диагностики, позволяет получить объективные, валидные и надежные результаты измерения профессиональных компетенций обучающихся. Определенная содержательная область диагностики является основой при разработке индивидуальных заданий для СРС по ликвидации пробелов в сформированности компетенций на уровне бакалавриата. Результаты тестирования позволяют организовать дифференцированное обучение студентов при изучении технических дисциплин на уровне магистратуры, осуществить обратную связь с преподавателями, ведущими базовые курсы в бакалавриате.

ЛИТЕРАТУРА

1. Звонников В. И., Челышкова М. Б. Современные подходы к оцениванию качества результатов высшего образования // Педагогические измерения. 2016. № 1. С. 32–38
2. Taylor, Amy M. «The validity of personality trait interactions for the prediction of managerial job performance». Theses and Dissertations. University of South Florida Scholar Commons. 2008, 316
3. Субетто А. И. Универсальные компетенции: проблемы интенсификации и квалиметрии (в контексте новой парадигмы универсализма в XXI века). СПб.; М.: Кострома: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; КГУ им. Н. А. Некрасова; Смоленский университет РАО. 2007. 150 с.
4. Хуторской А. В. Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 1. С. 9–16.
5. Белова Г. М., Родыгина Т. А. Проектирование тестов для оценки сформированности профессиональных компетенций обучающихся в системе непрерывного агроинженерного образования на основе интегративного тезауруса // Вестник МГАУ. 2009. № 6. С. 85–87
6. Русских И. Т., Костылев В. Н. Опыт организации модели сетевого взаимодействия вуза с сельскими школами по профильному обучению // Казанская наука. 2014. № 12. С. 231–234
7. Беляев А. В., Блохин А. Л., Левина Т. Г. Особенности преподавания технических дисциплин в магистратуре высшего профессионального образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2014. № 12. С. 94–99
8. Murdock, A.K., 2006. Online course development in technical teacher education programs. Journal of Industrial Teacher Education, 43: 74–90.
9. Анисимова Т. С., Асеева Е. Н., Вареникова Л. В. Восстановление доверия как ресурс преодоления негативных явлений в образовании // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 3. С. 23–30.

10. Аванесов В. Проблема педагогических измерений качества образования // Педагогические измерения. 2015. № 3. С. 3–14
11. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М., 2001. 409 с.
12. Lord F. M. Application of Item Response Theory to Practical Testing Problems. Hillsdale N-J. Lawrence Erlbaum Ass., Publ. 1980, 266 p
13. Мирошниченко А. А. Теория и технология конструирования профессионально-ориентированных структур учебных элементов: дис.д-ра пед.наук.-Ижевск; Глазов, 1999. 411с.
14. Булатова Е. Г. О квалитетрическом подходе в педагогических исследованиях // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 12. С. 59–63
15. Черепанов В. С. Основы педагогической экспертизы: учебное пособие. Ижевск. 2006. 124 с.
16. Родыгина Т. А., Белова Г. М. Квалитетрические основы диагностики общепрофессиональных компетенций // Теория и практика общественного развития. 2014. № 10. С. 92–96

© Родыгина Тамара Александровна (9058748130@mail.ru),

Белова Галина Михайловна (fnpo@izhgsha.ru), Русских Ирина Таировна (rit19861990@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

DESIGNING OF FORMING PRESCHOOLERS FINANCIAL COMPETENCE FOUNDATIONS IN LEARNING FOREIGN LANGUAGE PROCESS

**K. Soldatenko
S. Karpova
M. Kozurev**

Summary. The article is devoted to the issue of the problem of forming the foundations of financial competence of preschoolers in the process of learning foreign language. The article defines the specifics of designing teachers, children and parents' joint activities in the process of forming the foundations of financial competence in foreign language lessons. As a result, the conclusions about the essential parent's participation in the educational process are drawn. The authors found this fact influence not only on the positive dynamics of the formation of the foundations of financial competence of children, but also to increase motivation, overcoming family's psychological anxiety to the English speech perception in the performance of primary school tasks.

Keywords: early foreign language learning, financial competence of preschoolers, joint activities in foreign language lessons.

Солдатенко Ксения Юрьевна

Аспирант, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (МГПУ г. Москва);

Ассистент, ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (ГГТУ, г. Орехово-Зуево)

Ksusha24061989@yandex.ru

Карпова Светлана Ивановна

Д.п.н., профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (МГПУ г. Москва)

karpova_svetlana@inbox.ru

Козырев Михаил Денисович

ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (ГГТУ, г. Орехово-Зуево)

kozirev.misha986@mail.ru

Аннотация. В статье обоснована проблема формирования основ финансовой грамотности старших дошкольников в процессе обучения иностранному языку; выявлена специфика проектирования совместной деятельности педагогов, детей и родителей в процессе формирования основ финансовой грамотности на занятиях по иностранному языку. В результате сделаны выводы о необходимости участия родителей образовательном процессе, что оказывает существенное влияние не только на положительную динамику сформированности основ финансовой грамотности детей, но и на повышение мотивации, преодоление психологической тревожности у семьи к восприятию английской речи при выполнении заданий, необходимых для обучения в начальной школе.

Ключевые слова: раннее обучение иностранному языку, финансовая грамотность старших дошкольников, совместная деятельность на занятиях по английскому языку.

Современное дошкольное образование является преемственным звеном структурных элементов образования Российской Федерации [8]. В модернизации дошкольного образования обучение детей дошкольного возраста иностранному (английскому) языку имеет огромное значение и не остается без внимания исследователей: А.Л. Бердического,

М.З. Биболетовой, Н.Д. Гальсковой [3], Н.И. Гез, З.Н. Никитенко,

Е.И. Негневицкой, В.В. Сафоновой и др., т.к. качественное иноязычное образование является в настоящее время одним из приоритетов, как государства, так и общества [12].

Проблема обучения ребенка дошкольного возраста иностранному языку отмечена в исследованиях Е.Ю. Протасовой (теория и методика обучения дошкольников иностранному языку с использованием классических и современных научных подходов [7]), Н.М. Ро-

диной (теория и методика обучения второму языку в различных видах детской деятельности) и др. Научные разработки Е. Н. Нельзиной,

Л. К. Ничипоренко, Я. М. Колкера, Л. В. Кудрявцевой, М. Б. Рахманиной, Е. Г. Таревой, А. А. Тясто [11], А. В. Щепиловой и др. раскрывают современное состояние методики обучения иностранным языкам на этапе дошкольного детства.

Решение проблемы обучения старших дошкольников представлено в технологии деятельностного метода «Ситуация» Л. Г. Петерсон, основной задачей которой является формирование универсальных предпосылок учебной деятельности, становление опыта «открытия» новых знаний, знаково-символических форм мышления в процессе собственной деятельности с помощью «спонтанных» развивающих ситуаций [6]. Соответственно, занятия/мероприятия по иностранному языку строятся на постоянной смене деятельности: упражнения на внимание, усвоение нового и повторение изученного материала, комментирование, аудирование, коллективное действие с сопровождением слов, музыки, песни, выполнение творческих, практических заданий, участие в игровых ситуациях и т.д.

Следовательно, на протяжении дошкольного детства в процессе общения на родном и иностранном языке, совместной деятельности со взрослыми (усвоение социального опыта), сверстниками (обогащение социального опыта, выстраивание отношений с другими детьми посредством решения коммуникативных задач), а также самостоятельной игровой и др. деятельности (формирование самостоятельности посредством усвоенных нравственных норм) осуществляется формирование иноязычных коммуникативных умений детей. То есть, постоянное активное общение на родном и иностранном языке является необходимым условием обучения старшего дошкольника (через ознакомление с культурными и языковыми нормами и традициями семьи, общества, государства и других стран — Е. И. Сухова, С. И. Карпова [10]).

Данный аспект не исключает внедрение, интеграцию в образовательный процесс такого направления как формирование основ финансовой грамотности старших дошкольников, что является основой нравственно-трудового воспитания детей: ««Изолировать» финансовую грамотность от проблемы нравственно-трудового воспитания нельзя. Дети должны знать, что деньги — это ценность богатство и т.д., но им необходимо усвоить, откуда они берутся» (А. Шатова [14, с. 24]). Образование и воспитание как базовые инструменты повышения общей, в том числе и экономической, культуры также представлены в научных разработках Т. А. Арьфьевой [1], О. А. Блохиной [13], Е. Бродниковой,

Е. Красавиной [2], А. В. Зеленцовой [4], Л. Г. Киреевой [5],

Г. Л. Могилевской, Т. Поповой [8], И. А. Сасова и др.

Выделим задачи обучения иностранному языку в процессе формирования основ финансовой грамотности:

- ◆ воспитание у детей интереса к изучению иностранного языка и таких нравственных качеств, как любви к своим близким, гордости за свою страну и доброжелательное отношение к другим народам и странам;
- ◆ владение ребенком простыми экономическими знаниями;
- ◆ знакомство с чувственной, звуковой стороной нового языка через развитие слухового восприятия: фонематического слуха, оперативной памяти и вероятностного прогнозирования как основных механизмов аудирования;
- ◆ развитие у детей наглядно-образного мышления, произвольного внимания и произвольной памяти, эмоционально-волевой сферы;
- ◆ развитие у детей познавательной, языковой и речевой способностей.

Далее представим практическое исследование процесса формирования основ финансовой грамотности старших дошкольников в процессе обучения иностранному языку, базой которого является *Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение — детский сад № 13 «Тополёк» г. о. Люблино-Дулево Московской области.*

Цель — спроектировать совместную деятельность педагогов, детей и родителей в процессе формирования основ финансовой грамотности старших дошкольников на занятиях по иностранному языку.

Задачи:

- ◆ разработать план мероприятий по финансовому просвещению старших дошкольников на занятиях по английскому языку;
- ◆ реализовать запланированную деятельность с использованием современных технологий иноязычного обучения;
- ◆ определить качество совместной деятельности педагога, детей и родителей;

В практической части нашего исследования приняли участие дошкольники подготовительной группы — 15 человек и их родители — 25 человек, а также сотрудники детского сада (6 человек): заведующий, старший воспитатель, учитель-логопед, педагог английского языка, воспитатели подготовительной группы (2 человека).

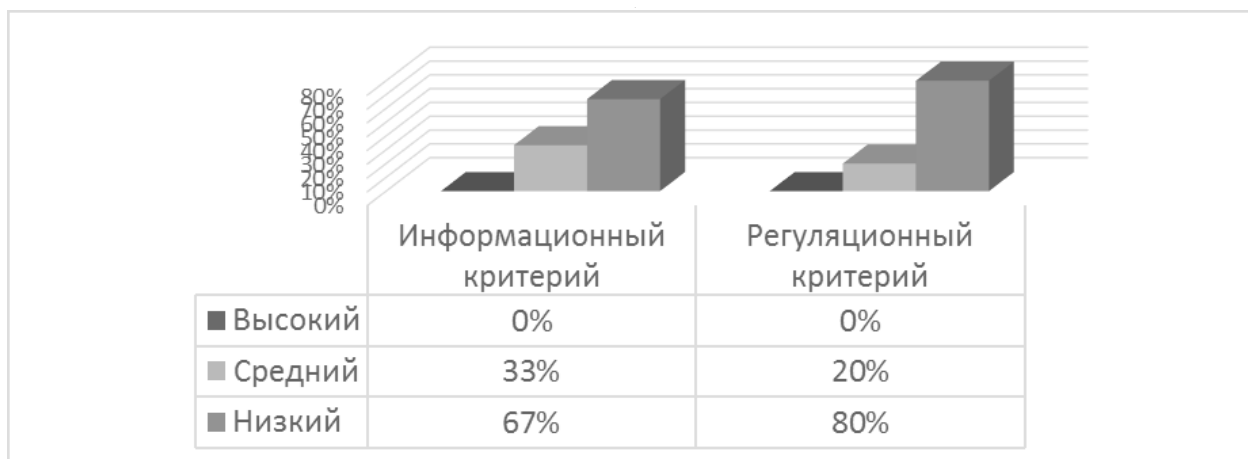


Рис. 1. Результаты исследования начального уровня сформированности основ финансовой грамотности старших дошкольников в процессе обучения иностранному языку

Критериями изучения уровня сформированности финансовой грамотности старших дошкольников выступили следующие:

1) информационный — владение ребенком простыми экономическими знаниями; формирование фонетических, лексических и грамматических иноязычных умений: усвоение определенного словарного запаса и простых грамматических структур иностранного языка (согласно разделам программы дополнительного образования по английскому языку дошкольной организации — обучение фонетике (аудирование, артикуляция), английскому алфавиту, лексике и грамматике, говорению (монологу, диалогу);

2) регуляционный — умение старшего дошкольника взаимодействовать со сверстниками в процессе игровой образовательной деятельности; владение способами вступать в диалог, оценивать общение на иностранном языке.

На начальном этапе работы (начало учебного года) мы провели диагностику уровня развития основ финансовой грамотности посредством наблюдения, анализа продуктивной деятельности детей, бесед с детьми, консультирования с педагогом английского языка, воспитателями и методистом дошкольной организации.

Наблюдение за дошкольниками в процессе образовательной деятельности по английскому языку показало: открытость, эмоциональность, любознательность, интерес и желание познавать новые слова, фразы, высказывания на английском языке, а также знакомиться с традициями, персонажами мультфильмов, сказок и др., обычаями, достопримечательностями страны изучаемого языка

Результаты исследования начального уровня сформированности основ финансовой грамотности старших дошкольников в процессе обучения иностранному языку представлены на рисунке 1.

Согласно рисунку 1 исследование уровня сформированности основ финансовой грамотности старших дошкольников в процессе обучения иностранному языку по выявленным критериям в начале года обучения показало преобладание низкого уровня развития. Полученные результаты являются предсказуемыми, т.к. дети только начали изучать иностранный язык. Данный аспект определил значимость и необходимость проектирования и практической апробации совместной деятельности педагогов, детей и родителей по формированию основ финансовой грамотности с использованием современных технологий обучения иностранному языку (рисунок 2).

Планирование работы предполагало участие старших дошкольников (детей 5–6 лет), сотрудников детского сада, родителей; план рассчитан на шесть месяцев обучения и включает в себя организацию и проведение педагогических мероприятий продолжительностью в 30–40 минут [13].

На 4 этапе практической работы (рисунок 2) мы осуществили пошаговое выполнение запланированных мероприятий с выбором различных занимательных форм организации совместной деятельности с презентацией и анализом результатов (групповая, мозговой штурм, совместная продуктивная деятельность) — таблица 1.

Далее отметим лексические единицы и грамматические структуры английского языка для изучения детьми старшего дошкольного возраста по каждому мероприятию:

Таблица 1. План мероприятий по формированию основ финансовой грамотности в процессе обучения иностранному языку

№	Название мероприятия	Технологии
1	Развлечение «Маленький финансист»	Мозговой штурм «Почему разные цены», сюжетно-ролевая игра «В супермаркете», работа с мультимедийной презентацией
2	Квест-игра «Финансы и профессии»	Сюжетно-ролевые игры «Как мы потратим зарплату?»; проблемная ситуация «Профессии», работа с мультимедийной презентацией
3	Тренинг «Семейный бюджет»	Коллективная дискуссия, разрешение проблемной ситуации «Как правильно распределить семейный бюджет?», работа с мультимедийной презентацией
4	Интерактивная игра «Наука-экономика»	Мозговой штурм «Как экономить денежные сбережения?», деловая игра «Хочу и надо», сюжетно-ролевая игра «Аукцион», работа с мультимедийной презентацией
5	Игра-путешествие «Поиск сокровищ пиратов» с элементами конструирования и изодейтельности	КВН «Мы на необитаемом острове», работа с мультимедийной презентацией
6	Совместная проектная деятельность «Открываем свое кафе»	Разработка и защита проекта с включение иноязычных высказываний (работа с англоязычным словарем)
7	Итоговое мероприятие: конструирование лепбука «Азбука финансов» с включение иноязычных высказываний	Работа с англоязычным словарем, карточками, фотографиями, мультимедийной презентацией



Рис. 2. Проектирование механизма совместной деятельности по формированию основ финансовой грамотности с использованием современных технологий обучения иностранному языку

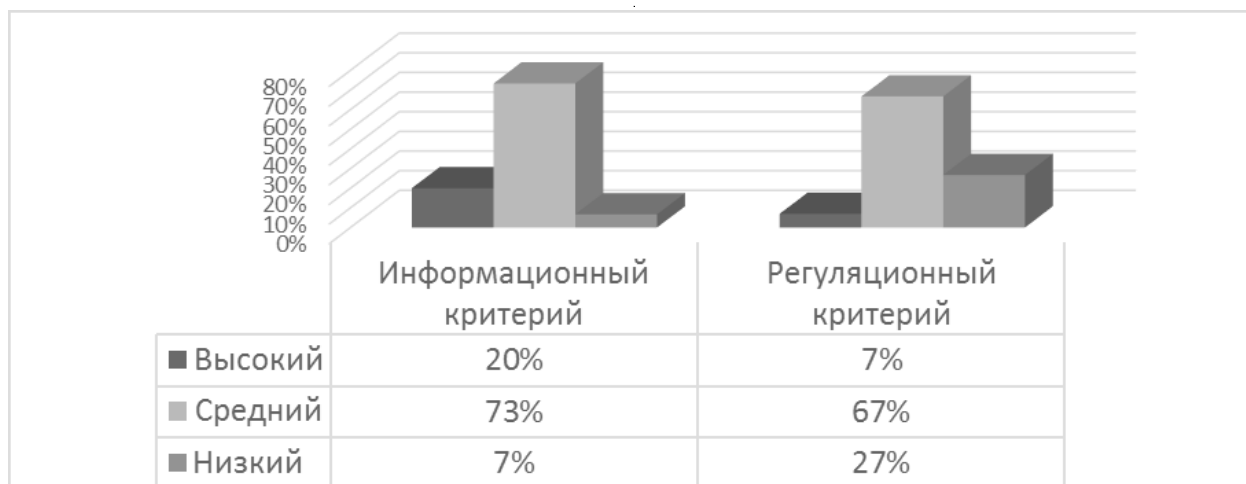


Рис. 3. Результаты исследования уровня сформированности основ финансовой грамотности старших дошкольников в процессе обучения иностранному языку

1) Развлечение «Маленький финансист»: деньги, купюра, монета, цена, рынок, копилка, покупка, магазин, супермаркет, касса; Сколько стоит? Что вы хотите купить? Ваш любимый магазин?

Иноязычные высказывания: money, bill, coin, price, market, piggy Bank, buy, shop, supermarket, cashier; How much is it? What do you want to buy? Your favorite store is...

2) Квест-игра «Финансы и профессии»: финансы, банк, зарплата, доход, расход, профессии; Какая ваша любимая профессия? Кем вы хотите стать? Как потратить зарплату? Купить...

Иноязычные высказывания: Finance, Bank, salary, income, expense, professions; What is your favorite profession? What do you want to become? How to spend salary? I want to buy...

3) Тренинг «Семейный бюджет»: бюджет, рубль, нужды, иностранные деньги, валюта, фальшивые деньги, товар; семья, Что необходимо покупать? Как потратить зарплату?

Иноязычные высказывания: budget, ruble, needs, foreign money, currency, counterfeit money, goods; family, What do you need to buy? How to spend salary?

4) Интерактивная игра «Наука-экономика»: экономика, экономить, бизнес, вклад, аукцион, распродажа, скидки; Что вы хотите купить? Что надо покупать?

Иноязычные высказывания: economy, economy, business, contribution, auction, sale, discounts; What do you want to buy? What do you need to buy?

5) Игра-путешествие «Поиск сокровищ пиратов» с элементами конструирования и изодейтельности: деньги, рубль, доллар, обмен, прожиточный минимум, доход, расход.

Иноязычные высказывания: money, ruble, dollar, exchange, living wage, income, expense. What do you need to buy? How to spend salary?

6) Совместная проектная деятельность «Открываем свое кафе»: бизнес, профессии, банк, кредит, меню, профессии, кадры, расход, доход.

Иноязычные высказывания: business, profession, Bank, credit, menu, profession, personnel, expense, income.

Проведение диагностики уровня сформированности основ финансовой грамотности в процессе обучения иностранному языку осуществлялось посредством бесед, анализа совместной творческой деятельности, анкетированию родителей, а также диагностической процедуры программы Е.Ю. Протасовой, Н.М. Родиной «Обучение дошкольников иностранному языку. Программа «Littlebylittle» [9] — количественный анализ при обработке данных был основан на суммировании баллов, полученных согласно картам наблюдений по уровням (высокий, средний, низкий).

Результаты исследования уровня сформированности основ финансовой грамотности старших дошкольников в процессе обучения иностранному языку представлены на рисунке 3.

Согласно рисунку 3 исследование уровня сформированности основ финансовой грамотности старших

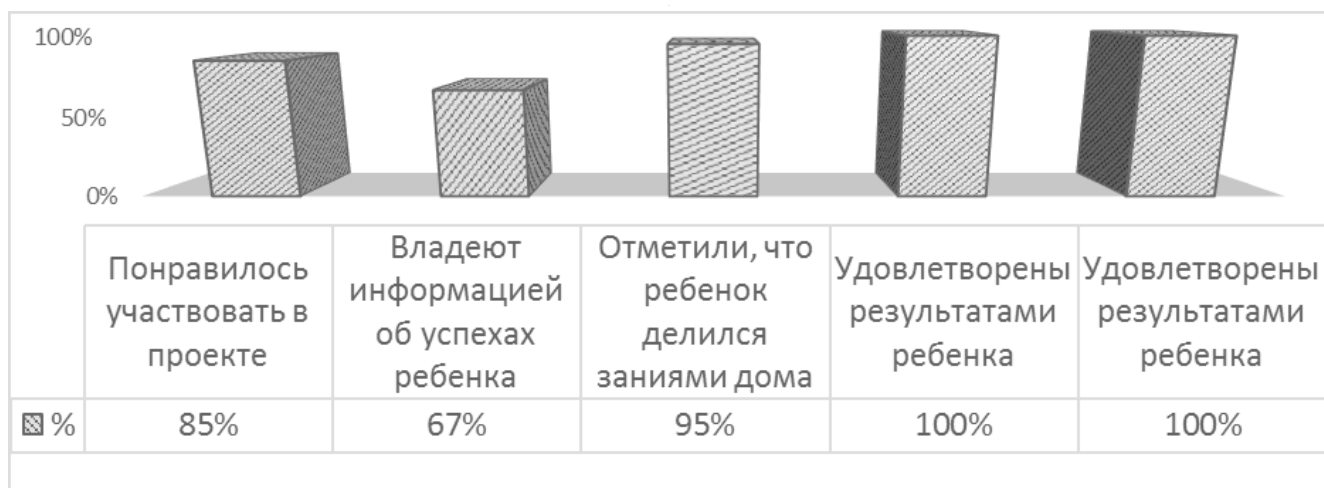


Рис. 4. Данные итогового анкетирования родителей



Рис. 5. Сравнительные результаты работы по формированию основ финансовой грамотности старших дошкольников в процессе обучения иностранному языку на начальном и заключительном этапах

дошкольников в процессе обучения иностранному языку по выявленным критериям показало преобладание среднего уровня развития.

Данные итогового анкетирования родителей «Ваше мнение» (рисунок 4) показали, что 85% родителям понравилось участвовать в проектной деятельности, итоговом мероприятии; 67% родителей владеют информацией об успехах, трудностях ребенка в образовательном процессе, результатах диагностики; 95% родителей отметили, что ребенок делился полученными знаниями дома; 100% родителей удовлетворены результатами

ребенка. На рисунке 5 показаны результаты итогового анкетирования родителей.

Далее представим сравнительные результаты работы по формированию основ финансовой грамотности старших дошкольников в процессе обучения иностранному языку на начальном и заключительном этапах — рисунок 5.

Согласно рисунку 5 можно сделать вывод о том, что практическая апробация совместной деятельности с детьми и родителями способствовала повышению

эффективности процесса развития основ финансовой грамотности детей, т.е. успешному овладению ребенком простыми экономическими знаниями; формирование фонетических, лексических и грамматических иноязычных умений: усвоению определенного словарного запаса и простых грамматических структур иностранного языка; а также умений старшего дошкольника взаимодействовать со сверстниками в процессе игровой образовательной деятельности; овладению способами вступать в диалог, оценивать общение на иностранном языке.

Таким образом, на основании полученных данных наблюдения и анализа активности и участия родителей в совместной образовательной деятельности, мы выявили положительную динамику в процессе формирования основ финансовой грамотности дошкольников, а также

в повышении мотивации, преодолении психологической тревожности у детей к восприятию английской речи при выполнении заданий, необходимых для обучения в начальной школе.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что формирование основ финансовой грамотности в процессе обучения английскому языку способствует духовно-нравственному и интеллектуальному развитию старших дошкольников — становлению дошкольника как человека культуры: культуры нравственной, речевой, культуры общения (коммуникативной культуры) и труда.

Данное исследование практически апробировано во XII Всероссийском конкурсе научно-исследовательских и творческих работ молодежи «МЕНЯ ОЦЕНЯТ В XXI ВЕКЕ», организованным НС «Интеграция» в 2018 году.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арефьева, Т. А. Дети и деньги. — СПб.: Речь, 2006. — 246 с.
2. Бродникова Е. Красавина Е. Дети и деньги. Растим миллионера. — СПб.: Питер, 2013.
3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.
4. Зеленцова, А. В. Повышение финансовой грамотности населения: международный опыт и российская практика / А. В. Зеленцова, Е. А. Блискавка, Д. Н. Демидов. — М.: КноРус, 2012. — 106 с.
5. Играем в экономику: комплексные занятия, сюжетно-ролевые и дидактические / авт.-сост. Л. Г. Киреева. — Волгоград: Учитель, 2008. — 169 с.
6. Методика обучения дошкольников иностранному языку: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Иностр. яз.» («Методика преподавания иностр. яз. в дошк. учреждениях») / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина. — Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС; Москва; 2010 <http://www.englishsthehelper.ru/1/15.pdf>
7. Нормативная база современного дошкольного образования: Закон об образовании, ФГОС ДО, порядок организации образовательной деятельности. — М.: Просвещение, 2014. — 112 с.
8. Попова, Т. Экономика для малышей, или как Миша стал бизнесменом: пособие для детского чтения. — М.: Педагогика-Пресс, 2010. — 341 с.
9. Протасова, Е. Ю. Обучение дошкольников иностранному языку. Программа «Littlebylittle» / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина. — М.: Карапуз-Дидактика, 2009. — 80 с.
10. Сухова, Е. И. Карпова, С. И. Развитие детской одаренности в отечественной системе образования // Вестник ТГУ. 2018. № 1 (171). [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-detskoy-odarennosti-v-otechestvennoy-sisteme-obrazovaniya>
11. Тясто, А. А. Игра как средство развития иноязычных умений / А. А. Тясто, М. В. Куимова // Молодой ученый. — 2015. — № 2. — С. 561–562.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/70512244/>.
13. Формирование основ финансовой грамотности у детей дошкольного возраста. Сценарии образовательных событий и занятий для детей и их родителей в ДОО. Сборник методических разработок / Сост. О. А. Блохина, О. В. Терешева — Калининград: КОИРО, 2017.
14. Шатова, А. Финансовая грамотность дошкольников: две стороны проблемы / А. Шатова // Дошкольное воспитание. — 2018. — ДВ2. — С. 22–26. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://dovosp.ru/wp-content/uploads/2018/02/shatova_dv_02_2018.pdf

© Солдатенко Ксения Юрьевна (Ksusha24061989@yandex.ru), Карпова Светлана Ивановна (karpova_svetlana@inbox.ru),

Козырев Михаил Денисович (kozirev.misha986@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РЕГУЛЯРНОЙ МЕТАФОРЫ В СТАНДАРТНЫХ КОНТЕКСТАХ

Баматгиреева Медина Вахаевна

*К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Чеченский
государственный педагогический университет»*

mbamatgireeva@yandex.ru

(на уровне исходных значений)

FUNCTIONING OF A REGULAR METAPHOR IN STANDARD CONTEXTS (AT THE LEVEL OF THE ORIGINAL VALUES)

M. Bamatgireeva

Summary. This article gives an idea of metaphor as a generally recognized method of nomination of objects by attracting figurative comparisons, through which cultural characteristics, values, people's attitudes to a particular phenomenon becomes known, and the main linguocultural meaning of the nomination of concepts of communities is the ability to reflect the national mentality in its semantics — a set of ideological and behavioral characteristics of the ethnic group, the national character — a relatively stable and integral, spiritual life of the linguistic personality.

Keywords: metaphORIZATION, a metaphor, a concept, a mental operation, figurative sense, the category of concepts.

Аннотация. В данной статье дается представление о метафоре как общепризнанном способе номинации объектов за счет привлечения образных сравнений, с помощью которого познаются культурные особенности, ценности, отношения народа к тому или иному явлению, а основной лингвокультурологический смысл номинации понятий общностей заключается в способности отражать в своей семантике национальный менталитет — совокупность мировоззренческих и поведенческих особенностей этноса, национальный характер — относительно устойчивый и целостный склад духовной жизни языковой личности.

Ключевые слова: метафоризация, метафора, концепт, ментальная операция, переносное значение, номинация понятий.

В последнее время в науке проявился высокий интерес к метафоре, так как роль метафорической номинации стала общепризнанным фактом. Метафора — один из существенных способов познания и концептуализации окружающей действительности. Всякий раз, когда требуется при «назывании» чего-либо «установить определенные отношения между тем фрагментом действительности, которому мы хотим дать название, и тем, с которым мы его сравниваем, возникает потребность в метафоре» [5, с. 108]. Свою, достаточно определенное умозрение высказал по данному вопросу и Х. Ортега-и-Гассет: «Метафора нужна нам не только для того, чтобы благодаря полученному наименованию сделать нашу мысль доступной для других людей; она необходима нам самим для того, чтобы объект стал доступней нашей мысли. Метафора не только средство выражения, она еще и важное орудие мышления» [11, с. 71].

В более целостной форме познавательная концепция метафоры была изложена в трудах Дж. Лакоффа, главной позицией которой является условие, что понятийная система, в рамках нее человек думает и действует, метафорична по своей сути, метафоры проникли в повседневную жизнь не только в языке, но и в мыслях и поступках. По мнению Дж. Лакоффа, метафора является основным механизмом, с помощью которого «не только осознаются абстрактные концепты, но и создается возможность абстрактно мыслить» [7]. Другими словами, метафоры игра-

ют важнейшую роль в процессе концептуализации человеком окружающей действительности, так как именно они позволяют проследить аналогии между различными предметами и явлениями, давая возможность применить знания и опыт, имеющиеся в одной области, для решения проблем в другой. Метафоры зачастую представляют возможность «выразить трудновыразимое и обозначить то, для чего еще нет прямого обозначения, причем выразить и обозначить, не увеличивая словарь единиц выражения и их синтаксическую сложность» [10, с. 101]. Любая новая информация появляется в результате запоминания и закрепления в определенном смысле произвольно осуществленного выбора, это в полной мере относится и к метафоре, обеспечивающей номинацию ранее не употреблявшихся, новых понятий за счет спонтанных, а нередко и антиномических «сравнений». Таким образом, когнитивные лингвисты расценивают метафору как неотъемлемую часть смысловой системы человека, важный способ пополнения вокабулярия.

По современным представлениям, метафора — «это и процесс, создающий новое значение языковых выражений в ходе их переосмысления, и способ создания языковой картины мира, возникающей в результате когнитивного манипулирования уже имеющимися в языке значениями с целью создания новых концептов, особенно для тех сфер отражения действительности, которые не даны в непосредственном ощущении» [12, с. 3]. Часто «новое может

быть высказано только метафорой, а в любой метафоре непременно присутствует нечто новое» [6, с. 80]. Соответственно, метафоризация — «это процесс, приводящий к получению новых знаний о мире в ходе его оязыковления путем использования уже имеющихся в языке наименований» [13, с. 46], «основная ментальная операция, способ познания и объяснения мира — связана с процессом отражения и обозначения нового через старое [9, с. 11]. Другими словами, метафора и метафоризация — это своеобразные доступы к пониманию устоев мышления и процессов формирования ментальных представлений о мире.

Естественно, процесс метафоризации происходит не хаотично, а подчиняясь конституированным факторам. Метафора является важным средством интерпретации, объяснения, вербализации понятий, потому как «в науке все прокладывает себе путь метафорическим языком» [6, с. 79]. Процесс реминисценции нового — явление не мгновенное, а складывающееся поэтапно. Исследователи считают, что первоначальный этап заключается в заблаговременном формировании нового знания, которое в своей основе чаще связано с привлечением аналогий, сравнений, сопоставлений с чем-то уже известным, так как что-то новое сложно, а иногда и невозможно более или менее адекватно словесно выразить (вербализовать). Метафоризация предшествует промежуточной стадии — додефинитивной, раскрывающей по мере накопления знаний уже с явной полнотой обнаруженные новые факты и процессы. И только после, на дефинитивной стадии, когда познавательный процесс позволяет выявить и описать не только отдельные концепты, но и упорядочить их в виде целостной концепции, метафорические термины могут быть заменены более точными и исчерпывающими терминами, хотя достаточно часто именно метафорические, казалось бы, временные термины приобретают конвенциональный характер и становятся общепринятыми [1]. Анализ существующих в литературе данных позволяет выделить такие основные «версии» происхождения метафор, как «копирование по аналогии», «перенос», «проецирование», «ассоциация», «заимствование» [4, с. 3–13; 7; 8, с. 24 и др.].

В научной литературе даются следующие определения *метафоре* [от греческого *metaphora* — перенос] — это вид тропа, оборот речи, заключающий скрытое уподобление, образное сближение слов на базе их переносного значения; перенос названия с одного предмета на другой на основании какого-либо сходства их признаков; троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т.п., для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогично данному в каком-либо отношении; переносное значение слова, образование такого слова. Как извест-

но, схожесть предметов, получающих одно и то же название, может проявляться по-разному: они могут быть похожи по форме, по цвету, по функции; сходство в расположении двух предметов по отношению к чему-либо, в их оценке, в производимом ими впечатлении, также нередко служит основанием для наименования одним словом разных явлений и т.д. Зачастую метафоризация смыслов происходит в результате переноса качеств, свойств, действий неодушевленных предметов на одушевленные. Следует отметить, что в широком смысле термин «метафора» применим к любым формам употребления слов в непрямом значении, а его долгое употребление в переносном значении может привести к тому, что это значение перестает восприниматься говорящими как вторичное и как переносное. Переносное значение — самый типичный вид вторичных (в отличие от первичных — исходных) лексических значений. Так, например, рассмотрим формальный аспект метафорической базы наименований понятия «общность / объединение людей», используемых при создании образных номинаций: общность — это совокупность, единство, целостность, общность может составлять некое количество людей, т.е. неопределенное количество. Лексемы *много, немного, мало, несколько, сколько-нибудь* и др., образующие лексико-грамматический разряд числительных, — это неопределенно-количественные числительные. Для множественного числа выделяется семантический тип, обозначающий собирательное множество. К такому типу относятся лексемы *друзья, враги* и т.д. Первичное, прямое значение слов *армия, гвардия, дружина, когорта, лагерь, полк, рать, рота, фронт* стилистически нейтральное. Но сближение данных слов по количественному признаку придает иной смысл, и они уже воспринимаются как целостная, собирательная совокупность; совокупность большого количества чем-то объединенных людей. Так, «*куча* — скопление чего-нибудь сыпучего; нагромождение, откуда — множество кого-нибудь. *Горсть* — количество чего-нибудь, помещающееся в руки, сложенные так, что в них можно что-нибудь положить; о людях — «незначительное, очень малое число». Собирательное множество слов *беднота* — от «бедный», *нищета* — от «нищий», *голь, гольтьба, голь перекатная* — от «голый» характеризуют положение людей в обществе; перенос прямого значения в образное по признаку «не имеющий средств к существованию» (в различной степени). В отличие от этих слов, слова *аристократия, верхушка* также имеют собирательное множество, но перенос значения имеет противоположный признак — «привилегированная часть группы». *Болото* — общественная среда, находящаяся в состоянии застоя, косности, ассоциируется по старым народным представлениям как топь, трясина, как место обитания нечистой силы. *Омут* — глубокая яма на дне реки, озера. *В тихом болоте / омуте черти водятся* — о том, кто тих, смирен только с виду.

Свора — перенос прямого значения «борзые собаки, вообще несколько собак, сошедшихся вместе» в образное на основе перевода слова с количественно-предметного значения в категорию признака с негативным значением — «сборище, шайка». *Сволочь / сволота* — «сброд, подлые люди». *Рвань* — «нечто рваное, изодранное, потрепанное; остатки пряжи, ниток», по признаку «ненужности» — негодный человек, шваль. *Шваль* — негодная вещь, вещи; отсюда — негодный, ничтожный человек, люди, рвань. Представленную категорию лексем можно отнести к синонимичным, сближение которых происходит на основании их общего отрицательного собирательного значения. Слово *рвань* входит в определение слова *шваль*; *сволочь / сволота* в своем определении имеют слово *сброд*. А *сброд* — люди, принадлежащие к преступным элементам; от «сбродный» — случайно сошедшийся вместе» [2]. Таким образом, эти лексем и их значения можно выявить как одно, вытекающее, исходящее из другого, как звенья одной цепи. Толкование понятия «общность / объединение людей» соответствует обыденным, свойственным повседневной жизни представлениям о нем. Понятие «общность / объединение людей» в неформальной лексике русского языка имеет множество наименований. Расслоение общества обнаруживается в языке, в просторечии. Значения слов, обозначающих те или иные общности / объединения людей, связаны с ключевым значением слов, выраженных существительными *общность, совокупность, единство, группа*, глаголами *группировать, объединять*. Проведенный анализ лексикографических данных выявил, что основанием для объединения людей в группы являются те или иные черты, свойства (происхождение, родствен-

ные связи; гражданство, принадлежность к постоянному населению данного государства; положение в обществе и т.д.), действия, общие цели, задачи, интересы [3].

Синонимия дает большие возможности выбора лексических средств, а стилистическое многообразие огромного числа лексем, обозначающих разные общности людей, требует вдумчивой оценки с точки зрения их мотивированности в речи [2]. Слова, используемые в разных языковых областях, понятные носителям языка независимо от их места жительства, профессии, образа жизни составляют общенародную лексику, которая включает в себя и слова общепонятные, но употребляемые не всеми говорящими из-за грубости, вульгарности этих слов. Слова, характерные для письменной речи и имеющие особую стилистическую окраску, составляют *книжную лексику*: *альянс, ассоциация, генерация, демос, народонаселение, содружество, элита, этнос* и др. Терминологическая лексика включает в себе больше информации, чем всякая другая, поскольку термины возникают не в обиходе, а в соответствующих областях научной и практической деятельности. В обиходно-бытовой речи такие слова неупотребительны. Разговорная лексика состоит из слов, имеющих несколько сниженную (по сравнению с нейтральной лексикой) стилистическую окраску и характерных для разговорной речи. В официально-деловом и научном стиле такие слова (или слова с таким значением) не употребительны. Номинация общностей / объединений людей в русском языке разнообразна [2]. Метафорическое описание понятия об общности / объединении людей и его анализ показывает, что метафорой номинируются именно общности с отрицательной оценкой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л. М. Проблемы термина и терминообразования: Учебное пособие по спецкурсу. Пермь, 1998.
2. Баматгиреева М. В. Вербализация понятия «общность / объединение людей» в русской языковой картине мира: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2010.
3. Баматгиреева М. В. Сопоставление лексем русского языка для формирования синонимических рядов и лексико-семантических // Современные тенденции развития науки и технологий: материалы XIX Международной научно-практической конференции. Белгород, 2016.
4. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Концептуальная модель значения идиомы // Когнитивные аспекты лингвистики. Тверь, 1991.
5. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. М., 1981.
6. Кулиев Г. Г. Метафора и научное познание. Баку, 1987.
7. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Язык и моделирование социального взаимодействия. М., 1987.
8. Липилина Л. А. Когнитивные аспекты семантики метафорических инноваций: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1998.
9. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. М., 2005.
10. Никитин В. М. О семантике метафоры // ВЯ. М., 1979. № 1.
11. Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры // Теория метафоры. М., 1990.
12. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М., 1986.
13. Телия В. Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте. М., 1988.
14. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Сб. науч. ст. М., 1988.

© Баматгиреева Медина Вахаевна (mbamatgireeva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛЕКСИЧЕСКОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ В РОМАНЕ Ф. С. ФИЦДЖЕРАЛЬДА «ВЕЛИКИЙ ГЭТСБИ»

THE LEXICAL EXPRESSION OF NEGATIVE EMOTION IN THE NOVEL «THE GREAT GATSBY» BY F. S. FITZGERALD

E. Bashilova

Summary. The aim of the article is to reveal the problem of expressing the negative emotions and moral decadence in F. S. Fitzgerald's novel "The Great Gatsby". The importance of the present study is determined by the fact that the problems of moral degradation are similar to the present epoch and modern generation.

Keywords: emotions, modern generation, moral decadence, epoch, analysis, novel, negative.

Башилова Елена Игоревна

*К.филол.н., доцент, Московский Городской
Педагогический Университет
bashiloval@mail.ru*

В статье анализируется лексическое выражение отрицательных эмоций и духовного упадка героев и их воплощение в художественном тексте романа Ф. С. Фицджеральда «Великий Гэтсби». Важность исследования состоит в его злободневности — проблема потери моральных устоев близка современному поколению и эпохе.

Ключевые слова: эмоции, современное поколение, анализ, моральные устои, эпоха, роман, негативный.

После трагедии 1914 года в Америке много писали об абсурдности и бессмысленности жизни. В послевоенном буме материального благополучия только лишь усиливалось ощущение духовной пустоты и одиночества... Этот период Ф. С. Фицджеральд называл «джазовым веком», а классики — «ревущими двадцатыми», джазовая музыка прочно входит в массовую культуру, в которой в свою очередь трансформируются такие понятия как позор и неприличие. Будучи тонким художником, писатель видел, как на пределе эмоций обнажается все, что скрыто за масками внешнего процветания... Слезы и гнев, радость и смех, ярость и страх — все эти эмоции — музыка души... Большинству разновидностей джаза свойственна вокальная экспрессия, импровизация, а в послевоенной Америке в этом музыкальном жанре появилась коллективная массовая импровизация, которая возвела главную идею джаза в абсолют. Ф. С. Фицджеральд, рисуя эмоциональный накал страстей этого времени, выражает переживания и волнения своих героев яркими стилистическими приемами. Где же соприкасаются живые эмоции и художественный текст?

Конечно, сложно поставить на одну ступень неординарный и многоликий мир эмоций и его воплощение в художественном тексте. Так язык не только передает информацию, но и отражает внутреннее миропонимание субъекта. Важно помнить, что в своей характеристике эмоции очень многолики. Само это понятие (фр. *émotion* — эмоция, лат. *emovere* — волновать, возбуждать) заключается в душевных переживаниях индивида, связанных с внешними раздражителями, которые

вызывают у него волнение, а также чувства (ненависть, любовь, радость, страх, презрение, сострадание, гнев и пр.). Способность испытывать эмоции — это неотъемлемое качество человека, которое играет важную роль в его жизни. Сама сфера эмоций в последнее время вызывает большой интерес, иногда речь заходит даже о «возвращении» эмоций; их также называют «черными дырами» в современной науке, материей «загадочной», «неконтролируемой», «эфемерной», «преходящей», «трансцендентной» и «неоднозначной» [4: с. 19–27].

Например, Р. А. Будагов замечает, что людям вообще необходим язык, с помощью которого они могут выражать мысли, понятия и чувства, осознавая их значимость, как для себя, так и для других. На таком именно языке люди и говорят, в ежедневной практике посредством речи выражается все, что им нужно в повседневных жизненных ситуациях [3]. Жизнь сложна, невозможно жить без эмоций, их «практическое, действительное сознание» — это языковые эмотивно окрашенные единицы, и эти единицы являются результатом взаимодействия реальности и языка. Поэтому любое слово, также и эмотивное, находится в единстве функции звучания и значения. Так образом, эмоция — это не только одна из форм отражения реальности (выражение отношения к миру, окружающему нас), сама по себе эмоция является для языка объектом отражения и потому регистрируется в языке так: *disparagement, joy, despondency, exaltation, fear, panic, irritation, liking, nervousness, grief, etc.* (лат.). Таким образом, эти «наименования» эмоций являются в языке уже мета-эмоциями, а они сами не обозначают эмоции, так как это их понятийное обозначение. А если

слово лишь обозначает, называет эмоцию, то оно не эмоционально. Семантика такого слова и есть вызываемые им образы различных чувств, а не сами чувства [5: с. 23].

Ф.С. Фицджеральд сумел подобрать необходимый словесный инструментарий, краски, звуки, образы для романа «Великий Гэтсби», так что текст обрел жизнь, вызывая эмоции у читателя, побуждая его к сопереживанию.

Внимание приковывает зарисовка Фицджеральдом отрицательных эмоций. Учеными лингвистами определено, что в любом языке каждая эмоция, представленная в тексте художественного произведения, в любом случае, должна быть номинирована через средства лингвистические или паралингвистические (жесты, мимику, телодвижения).

Особенностью выражения эмоций на лексическом уровне является трудность их передачи какой-то одной частью речи, так как в большинстве случаев оно представлено словосочетаниями: «с надменным поведением» (*with a supercilious manner*), «два надменно светящихся глаза явно выделялись на его лице» (*two shining arrogant eyes had established dominance over his face*), «женоподобное чванство его костюма для верховой езды» (*the effeminate swank of his riding clothes*). И так, с точки зрения структуры, конкретные реализации эмоций в тексте так же неоднозначны, как сами эмоции в жизни. И совершенно ясно, что эмоция — это переживание, которое связано непосредственно с человеческим самосознанием. И.В. Брожик прав, когда говорит, что сам термин «переживание» указывает на вторую функцию ценностей — их способность вызывать физиологические изменения в состоянии субъекта, проявляющиеся в настроениях, эмоциях, аффектах. Естественно, что сами эмоции должны быть отражены в семантике слова и других единицах языка [2].

В романе «Великий Гэтсби» определилось несколько приемов передачи эмоционального состояния героев романа от автора к читателю посредством художественного текста. Важным инструментом вживания эмоций в текст произведения служат метафоры. Метафора — вполне естественный способ осмысления мира, когда незнакомое выражается через известное. Это очевидно, потому что эмоции нельзя непосредственно увидеть и трудно назвать.

Одна из основных метафор романа — это «Долина Шлака, призрачная нива, на которой шлак (*ashheaps*) всходит, как пшеница», и населяющие ее «шлаково-серые человечки». Их унылые «шлаковые дома, трубы, дым, поднимающиеся к небу» вызывают у читателя эмоции отчаяния и безнадежности. «...И сейчас же шлаковые

человечки закопшатся вокруг с лопатами и поднимут такую густую тучу пыли, что за ней уже не разглядеть, каким они там заняты таинственным делом. Но проходит минута-другая, и над этой безотрадной землей, над стелющимися над ней клубами серой пыли вы различаете глаза доктора Т.Дж. Эклберга. Глаза доктора Эклберга голубые и огромные — их радужная оболочка имеет метр в ширину. Они смотрят на вас не с человеческого лица, а просто сквозь гигантские очки в желтой оправе, сидящие на несуществующем носу» [6: т. 1].

Страх наводит образ этих глаз на рекламу (*over the ash-heaps the giant eyes of doctor T.J. Eckleburg kept their vigil*), которые смотрят «не с человеческого лица» на «безотрадную землю». Уилсон после трагедии с его женой в состоянии аффекта повторяет одну фразу — «бог все видит», а этот всевидящий символ на рекламе олицетворяет безликого бога, не утешающего, не обещающего никакой моральной опоры. Он все видит, но глаза его безучастны. Это бог духовной пустоты. И в душе Уилсона, под влиянием стресса и коварства Тома Бьюкенена, доминирует импровизация на тему «машина смерти» («*death car*»), и он станет ее реальным воплощением. Чувства настороженности и опасения Фицджеральд предварительно привносит в текст эпизодами с участием водителей машин. Метафорой «машина смерти» автор снял всю неясность этого мотива в романе.

Накал страстей, нестерпимое эмоциональное напряжение, которое имеет свою почву у каждого персонажа (эпизод в номере гостиницы), трансформировались у Фицджеральда в образ невыносимой жары. «На следующий день было пекло» (*the next day was broiling*); «нижнее белье ползло вверх по мне, как влажная змея, опутывая ноги, а холодные бусинки пота быстро мчались по спине» (*underwear kept climbing like a damp snake around my legs and intermittent beads of sweat raced cool across my back*). «Отворите еще окно», — не оглядываясь, распорядилась Дэйзи. — «Окна кончились, дорогая...» — «Ну, тогда принесите топор...». Еще одна великолепная метафора писателя: как удар топора действуют в этом эпизоде слова Гэтсби, прямолинейные, настоятельные, сказанные в непоколебимой уверенности, что Дэйзи любила всегда только его, сказанные в жажде «прорубить» к атмосфере ясности и определенности.

Другой инструмент Фицджеральда — это фразеологические обороты. Фразеологизмы в тексте выполняют не только формальную функцию номинации определенного явления в действительности, но и несут эмоционально-оценочную функцию. Например, провоцируют у читателя презрение: «В Нью Хеван были люди, смертельно ненавидевшие его» (*There were men at New Heaven who had hated his guts*). Или разочарование и печаль, когда

Гэтсби понимает, что совершил ошибку: «У Дэзи нескромный голос, — заметил я. — В нем звенит...» — Я запнулся. — «В нем звенят деньги», — неожиданно сказал он.

Эмотивную семантику английского текста «Великого Гэтсби» несут в себе глаголы, наречия, существительные, прилагательные и их сочетания. Они усиливают эмоцию, а иногда принимают эмотивную семантику полностью на себя. Как, например, «наклонилась назад с небрежным изяществом» (*leaned back jauntily*) — презрение; «зло посмотрел» (*looked wildly*) и «неистово разразился Том» (*broke out Tom violently*) — раздражение, гнев; «нос Вольфшейма вспыхнул негодованием ко мне» (*Mr. Wolfsheim's nose flashed at me indignantly*) — презрительное возмущение. Именные и глагольные конструкции пробуждают читателя к эмоциональному восприятию текста. Например, соответствующие реакции вызывают фразы: «чувство пренебрежения» (*feeling of defiance*); «неисправимо горд» (*incurably dishonest*); «зевнул в голос и встал» (*yawned audibly and got to his feet*); «прорычал» (*roared*).

Важно отметить, что сила, оживляющая художественный текст, сокрыта и в характеристиках-описаниях персонажей произведения. Глазами героев мы видим изображаемые среду и время, других действующих лиц и их взаимоотношения. Находясь в постоянном эмоциональном напряжении, читатель сопереживает и соглашается (либо нет) то с позицией какого-либо героя, то с позицией самого автора. Оттого характеристики персонажей — важное подспорье для принятия читателем решения о состоятельности того или иного действующего лица романа.

Так высшей негативной окраской обладают описательные средства для создания образа Тома Бьюкенена: «It was a body capable of enormous leverage a cruel body». Очевидной отрицательную коннотацию в этом предложении делает наличие слова «жестокий» (*cruel*). Оно влияет на эмоциональную сферу читателя и изначально формирует у него негативное отношение к персонажу. Голос Тома — грубый, хриплый тенор (*gruff husky tenor*), его манеры неуклюжи (*hulking*). Характеристика образа, подкрепленная вышеупомянутыми языковыми единицами, относится к эмоциональной категории «злость». Здесь сама функция эмоции «злость» состоит в том, что она как бы является эмотивным базисом для коррекции социальных контактов, помогая устранить накопившиеся отрицательные эмоции, а также служит средством представления негативного отношения к персонажу или ситуации максимально эмоционально отрицательного состояния субъекта. Действия Тома подтверждают созданное впечатление: «Ловко размахнувшись, Том Бьюкенен сломал ей нос голой рукой» (*Making a short deft movement Tom Buchanan broke her nose with his opened*

hand). В этом случае сама ситуация определяет это предложение в категорию эмоции «злость»: женщина подвергается жестокому обращению со стороны мужчины.

И после цепочки трагических событий Ф.С. Фицджеральд окончательно формирует у читателя протест против таких представителей общества: «Не знаю, чего тут было больше — беспечности или недомыслия. Они были беспечными существами, Том и Дэзи, они ломали вещи и людей, а потом убегали и прятались за свои деньги, свою всепоглощающую беспечность или еще что-то, на чем держался их союз, предоставляя другим убирать за ними» [б: т. 1].

В разных эпизодах автор пишет о вещах, которые он «презирал и презирает» в людях. Однозначно его отношение к посетителям дома Гэтсби, которые, пользуясь гостеприимством, тем не менее, передают друг другу сплетни о хозяйне дома: «Мне говорили, будто он когда-то убил человека»; «А, по-моему... во время войны он был немецким шпионом»; «Вы обратите внимание, какое у него бывает лицо, когда он думает, что его никто не видит. Можете не сомневаться, он убийца». И читатель наверняка вспомнит текст: «...шлаковые человечки закопашатся вокруг с лопатами и поднимут такую густую тучу пыли...».

Это особенно ярко звучит в контрасте с описанием автором намерений главного героя: «Нет, Гэтсби себя оправдал под конец; не он, а то, что над ним тяготело, та ядовитая пыль, что вздымалась вокруг его мечты»; «Гэтсби верил в зеленый огонек, свет неимоверного будущего счастья, которое отодвигается с каждым годом. Пусть оно ускользнуло сегодня, не беда — завтра мы побежим еще быстрее, еще дальше станем протягивать руки... И в одно прекрасное утро...» [б: т. 1].

В печаль отверженности героя вовлекает читателя рассказ Ника о прощании с Гэтсби: «Ничтожество на ничтожестве, вот они кто, — крикнул я, оглянувшись. — Вы один стоите их всех, вместе взятых». В человеческой породе они представляют собой шлак (*ashheaps*) — продукт отхода, побочный, после изъятия ценных компонентов из «руды». И ценностью человеческой породы в романе представлен великий Гэтсби:

«...В этом человеке было поистине нечто великолепное, какая-то повышенная чувствительность ко всем посулам жизни, словно он был частью одного из тех сложных приборов, которые регистрируют подземные толчки где-то за десятки тысяч миль. ...Это был редкостный дар надежды, романтический запал, какого я ни в ком больше не встречал и, наверно, не встречу» [б: т. 1].

Итак, художественный текст не просто связная последовательность графических знаков. Роман Ф.С. Фи-

Фиджеральда наглядно показывает, что оживить текст автору помогает целый багаж языкового инструментария. Именно эти художественные средства и служат точкой соприкосновения мира человеческой психологии и художественного текста. Анализ текста романа «Великий Гэтсби» позволил классифицировать и каталогизиро-

вать, можно сказать, самые употребляемые словосочетания и конструкции, в которых упоминаются отрицательные эмоции. Этот, так называемый, каталог представляет своеобразный «эмоциональный профиль», который позволяет сопоставить внутренний мир и язык автора и его героев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Fitzgerald F. S. *The Great Gatsby*. Pub. Penguin English Library. — UK Penguin Books, LTD, 861590, 2018. — 160с.
2. Брожик В. В. *Марксистская теория оценки*. — М.: Прогресс, 1982. — 261 с.
3. Будагов Р. А. *Язык-реальность-язык*. М., 1983. — 279 с.
4. Вестер Х.-Г./Vester H.-G. *Emotions in postemotional culture// Representations of emotions*. — Tübingen: Narr, 1999.
5. Ибраев Л. И. *Надзнаковость языка*. // *Вопр. Языкознания*, 1981, № 3.
6. Фиджеральд Ф. С. *Избранные произведения*. В 3-х т. Т. 1. *Великий Гэтсби*. Пер. с англ. / — М.: ТОО «Сварог», 1993. — 432 с.

© Башилова Елена Игоревна (bashiloval@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский Городской Педагогический Университет

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК НА ПРИМЕРЕ РОМАНА А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»

THE PECULIARITIES
OF CULTURE-BOUND TERMS
IN THE NOVEL "EUGENE ONEGIN"
BY ALEXANDER PUSHKIN
AND THEIR TRANSLATIONS
FROM RUSSIAN INTO ENGLISH

*M. Velenteenko
A. Tadzhibova*

Summary. The article deals with translation methods to produce adequate translation from Russian into English of various culture-bound terms used in the verse novel "Eugene Onegin" written by A. S. Pushkin. It should be stressed that culture-bound terms provide national and cultural identity of the piece of writing. The article gives an analysis of culture-bound terms translation methods (geographic, ethnographic and socio-political) in translating the original text into English, the essence of each particular translation technique, as well as the advantages and disadvantages. The illustrative examples are taken from the S. Mitchell and W. Arndt translations of the novel.

Keywords: culture-bound term, methods of translation, transliteration, transcription, a problem of poetry translation, adequate translation.

Велентеенко Мария Васильевна

Сургутский государственный университет

Таджибова Аксана Наруллаховна

К.филол.н., доцент, Сургутский государственный университет

tadzhibova_an@surgu.ru

Аннотация. В фокусе данной статьи рассматриваются способы и приемы адекватного перевода на английский язык реалий, использованных А. С. Пушкиным в романе «Евгений Онегин», создающих национально-культурный колорит произведения. В ходе исследования производится анализ способов передачи номинаций реалий (географических, этнографических и общественно-политических) при переводе оригинального текста на английский язык, раскрываются сущность того или иного переводческого приема, а также преимущества и недостатки его применения. Примеры реалий взяты из переводов романа С. Митчелла и У. Арндта.

Ключевые слова: реалия, приемы и способы перевода реалий, транслитерация, транскрипция, проблема перевода поэтических текстов, адекватность перевода.

Вопрос о переводимости или непереводимости реалий всегда занимал особую позицию в переводческой практике и по сей день вызывает много споров, так как перевод реалий играет важную роль в раскрытии авторского замысла. Реалии, как правило, уникальны и свойственны только одному языку. Их спектр широк: реалии бытовые, этнические, культурные, исторические, а главной задачей реалий является передача колорита, поэтому для переводчика важно дать наиболее адекватный и полноценный перевод реалии.

Термин «реалия» в современном его понимании был употреблен Л.Н. Соболевым в 1952. О реалиях также упоминается и в трудах Г.В. Чернова и В.С. Виноградова. А.Е. Супрун называет реалии «экзотической» лексикой [14], А.А. Реформатский — «варваризмами» [13], В.П. Берков — «алиенизмами» [3]. Л.С. Бархударов определяет реалии как предметы и явления, специфичные для данного народа и страны [2].

Само слово «реалия» произошло от латинского прилагательного ср. рода мн. числа *realis*, -e, что в переводе означает «вещественный», «реальный». Позже, под влиянием аналогичных лексических категорий превратилось в существительное женского рода. Этим словом стали обозначать материальную вещь или какой-либо предмет, зачастую связывая его с понятием «жизнь». Например, *реалии европейской жизни*.

В переводоведении термин «реалия» укрепился в значении «реалия-слово». В понимании болгарских лингвистов, ученых С. Флорина и С. Влахова реалии — это слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому; будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, а следовательно, не поддаются переводу на общих основаниях, требуя особого подхода [7, с. 47]. В связи с этим перевод

реалий на иностранный язык вызывает особую трудность у переводчика.

Задача переводчика осложняется еще и тем, что поэтический перевод, являясь особым видом художественного перевода, требует от переводчика не только основательной теоретической базы и переводческого навыка как такового, но и таланта к поэзии.

При переводе поэтического текста перед переводчиком стоит непростая задача: осуществить максимально точный перевод текста, при этом сохранив его художественное единство, добиться оказания должного эстетического и эмоционального воздействия на читателя, не теряя авторскую индивидуальность стиля. При том, что едва ли существуют универсальные принципы поэтического перевода.

Особый интерес представляет исследование передачи различных реалий на конкретном языковом материале. Материалом данного исследования послужили примеры передачи реалий, отобранные из переводов романа в стихах «Евгений Онегин» на английский язык С. Митчеллом и У. Арндтом.

Реалии относятся к таким языковым единицам, которые представляется невозможным четко классифицировать. Классификации ученых разнятся. В данной работе мы взяли за основу классификацию реалий С. Флорина и С. Влахова, которая, на наш взгляд, является наиболее полной.

Более подробно рассмотрим группу реалий, входящих в предметное деление, согласно которому, все реалии делятся на *географические*, *этнографические* и *общественно-политические*. Данные три группы в свою очередь делятся на подгруппы. В итоге классификация выглядит следующим образом:

1. Географические реалии
2. Этнографические реалии
 - 2.1. Быт
 - 2.2. Труд
 - 2.3. Искусство и культура
 - 2.4. Этнические объекты
 - 2.5. Меры и деньги
3. Общественно-политические реалии
 - 3.1. Административно-территориальное устройство
 - 3.2. Органы и носители власти
 - 3.3. Общественно-политическая жизнь
 - 3.4. Военные реалии.

Лингвисты предлагают разные способы перевода реалий, при том, что они отличны друг от друга, у них

все же есть много общего. В данной работе мы рассмотрим приемы перевода реалий, описанных в труде С. Влахова и С. Флорина [7, с. 79].

Выделив две основные трудности при передаче реалий, такие как отсутствие в ПЯ соответствия (эквивалента) из-за отсутствия у носителей этого языка обозначаемого реалией объекта (референта) и необходимость, наряду с семантикой реалии, передать и колорит — ее национальную и историческую окраску, С. Влахов и С. Флорин обобщили приемы перевода реалий и выделили всего две группы:

- I. Транскрипция
- II. Перевод (замены).

Последняя в свою очередь подразделяется на следующие переводческие приемы:

1. Неологизм:
 - а) калька
 - б) полукалька
 - в) освоение
 - г) семантический неологизм
2. Приблизительный перевод:
 - а) принцип родо-видовой замены
 - б) функциональный аналог описание
3. Контекстуальный перевод.

Какой способ перевода выбирать — транскрибировать или переводить, зависит от характера текста, значимости реалии в контексте, характера самой реалии, словообразовательных возможностей языка, литературной и языковой традиции, а также от предполагаемого читателя перевода.

Для анализа переводческих приемов, используемых при переводе реалий романа «Евгений Онегин» на английский язык, были отобраны следующие реалии:

Географические реалии: *мурава*, как название эндемика; *денница*, как явление природы.

Этнографические реалии: *сени*, *дрожки*, *самовар*, *баня*, *блины*, *квас*, *телогрейка*, *кибитка*, *бричка*, *тройка*, *кафтан*, *хлеб-соль*, как относящиеся к быту; *купец*, *ящик*, как люди труда; *горелки*, *хоровод*, *шайка домовых*, *морочить (дурака)*, *трунить*, принадлежащие к искусству и культуре; *повеса*, *баба*, *кляча*, *мужики*, *казаки*, *калмык*, *жучка*, *душенька*, *молодец*, *барышня*, *буян*, *трибун* в качестве этнических объектов; как мера — *верста*, а также словосочетание *мерить на один аршин*.

Общественно-политические реалии: *градские заставы* — реалия, связанная с административно-тер-

риториальным устройством; *барицина, ярем, оброк*, как социальные явления; *крестьянин, барин, барская (ягода), баре, челядь*, как сословия и их члены; *атаман*, как командир; *княгиня*, как титул.

Анализ данного практического материала показал, что наиболее частотным приемом передачи реалий романа «Евгений Онегин» явился прием приблизительного перевода (72%), наименее частотным — введение неологизма (1%). Примерно четверть всех реалий была передана при помощи приема транскрипции (21%).

В рамках приблизительного перевода, С. Митчелл и У. Арндт чаще всего прибегали к такому приему, как перевод реалии при помощи функционального аналога (53%), реже — описания (16%) и родо-видовой замены (3%). И единственным случаем передачи реалии при помощи введения неологизма стал прием калькирования (1%).

Рассмотрим более подробно наиболее интересные, на наш взгляд, способы перевода реалий на английский язык.

При передаче реалии *сени* С. Митчелл и У. Арндт воспользовались приблизительным переводом, а именно функциональным аналогом: *doorway* — «дверь, проход»; *marbled entry* — «мраморный вход». *Сениями* в деревенских избах и в старину в городских домах называли помещение между жилой частью дома и крыльцом [11], что имеет не много общего со значениями *дверь, проход* или *мраморный вход*. Хотя и удалось реализовать коммуникативное намерение автора, у читателя едва ли сложится верное представление о такой жилой постройке, ярком национальном явлении русского быта как *сени*. Выбирая способ приблизительного перевода, в обоих случаях переводчиками опускается реалия, вместе с которой исчезает и национально-исторический колорит, что снижает адекватность перевода.

В данном случае способ приблизительного перевода оказался наиболее предпочтительным. Оба переводчика воспользовались данным приемом, передав реалию *мурава лугов* при помощи функционального аналога. В данном случае *grass* мы можем перевести как «трава», а *emerald field* — как «изумрудный луг». Художественная выразительность второго варианта передачи реалии особенно соответствует коммуникативной интенции автора.

При передаче реалии *блины* У. Арндт воспользовался приемом транскрипции, дополнительно сопроводив свой перевод описательным элементом: *Russian bliny*. Данная комбинация является весьма эффективным способом, т.к. полностью сохраняет национально-историче-

ский колорит реалии, а вместе с тем пополняет копилку фоновых знаний англоязычной публики. В более молодом переводе С. Митчелла так же реалия передана посредством функционального аналога *pancakes*, который автор перевода также сопроводил описательным элементом *Russian*, дополнительно предложив и вариант транскрипции реалии: *Russian pancakes (or bliny)*.

С. Митчелл осуществил приблизительный перевод, заменив реалию *блины* функциональным аналогом *pancakes* наряду с описанием (*Russian*), а также дополнительно передал реалию при помощи транскрипции. У. Арндт воспользовался приемом транскрипции также сопроводив ее описательным элементом: *Russian bliny* — «русские блины».

При переводе реалии *квас* оба переводчика воспользовались транскрипцией: *kvas*. Такое переводческое решение подкреплено желанием автора более точно передать реалию, называющую национальный напиток. Прием транскрипции у С. Митчелла переданы и такие относящиеся к быту реалии, как средства передвижения: *кибитка* — *kibitka*, *бричка* — *britska*, *тройка* — *troika*, *дрожки* — *droshkies*. Таким образом автору перевода удалось передать национально-исторический колорит бытовых реалий, описывающих жизнь России XIX века.

Стоит отметить, что у обоих переводчиков такая реалия как *самовар* опущена. С. Митчелл: *To court their semi-Russian neighbour; / When he arrived, the guests would labour* У. Арндт: *The well-to-do "half-russian neighbor," / Good-looking, too, became fair game; / Much ingenuity and labor / Was spent by many a watchful dame*

В большом толковом словаре говорится, что встречать с хлебом солью то же, что подносить хлеб-соль [11]. В случае с переводом реалии *хлеб-соль* оба переводчика отказались от передачи реалии: *Are welcomed with solicitation, / With exclamations and good cheer*. С. Митчелл *Their kin, arrived from such a distance, / Is wined and dined with fond persistence / And treated to a steady drone* У. Арндт

Хотя С. Митчеллу и У. Арндту удалось передать ситуативную обстановку и коммуникативное намерение автора, реалия все же оказалась утраченной, а значит и информация об исторически сложившемся русском обычае встречать дорогих гостей с хлебом-солью окажется для читателей недоступной.

При помощи приема калькирования у С. Митчелла передана реалия *телогрейка*: *body warmer fitting*. У. Арндта это *fleecy cloak of skin* — посредством прие-

ма приблизительного перевода — описания. Несмотря на то, что в данном примере реалия утрачивает форму и национально-исторический колорит, ее смысловое содержание все же передано весьма точно: рецепиенту понятны функции данного предмета одежды, а значит, автору перевода в целом удалось передать авторский замысел, что позволяет считать перевод адекватным.

При переводе реалии *купец* авторы не учли такую значительную историческую деталь, как то, что в Российской империи купцы были выделены в отдельное сословие, в так называемое «третье сословие» — после дворянства и духовенства. А значит, понятие *купец* намного шире, чем просто *торговец*, хоть купцами и считались люди, занятые в сфере торговли. В связи с этим следует сделать вывод, что функциональный аналог *merchants*, посредством которого оба автора передают реалию *купец* в рамках приема приблизительного перевода, не выражает семантику реалии в полной мере. Однако это не препятствует пониманию ситуации в рамках данного контекста, что облегчает восприятие текста читателями.

Передача реалии *жучка* также не передает полноценно смысл, вложенный автором в данные строки.

*Вот бегают дворовый мальчик,
В салазки жучку посадив,*

Жучкой принято считать собаку небольших размеров. При переводе данной реалии С. Митчелл, в рамках приблизительного перевода, прибегает к приему функционального аналога: *a small dog* — «некрупная собака»: *An impish household lad who's chosen / To seat a small dog on his sled, / And play the part of horse instead* [21]; В итоге получается нейтральный аналог оригинала. При таком способе перевода теряется этимологическая составляющая слова *жучка* — черная, жучкового цвета собака, и понятие становится более обобщенным — реалия исчезает, скрашивается, несмотря на то, что общая картина происходящего и функциональный смысл реалии читателю становится понятен.

При переводе реалии *шайка домовых* оба переводчика воспользовались приемом приблизительно-

го перевода посредством функционального аналога. У С. Митчелла *домовые* это *goblins*, то есть «*гоблины*» — маленькие уродливые создания, причиняющие людям вред, реалия *шайка* при этом опущена. У Арндта *домовые* это *sprites* — «феи, эльфы». Замена *домовых феями* не представляется точной передачей реалии, хоть и является более знакомым и понятным для иностранного читателя явлением. Что же касается реалии *шайка*, то У. Арндт прибегает к приему приблизительно-го перевода, заменяя реалию *шайка* функциональным аналогом *band*, которое можно перевести как «*стая*» («*стая эльфов*»). В данном случае коннотативность реалии *шайка* утрачивается, и у читателя не возникают реальные ассоциации.

Итак, анализ вариантов перевода русских реалий романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» дает возможность сделать некоторые выводы. Во-первых, в большинстве случаев прием функционального аналога в рамках приблизительного перевода выступает в качестве основного способа передачи реалий. Высокая частотность использования данного приема объясняется его эффективностью смысловой передачи, при этом не происходит перегрузки перевода дополнительными синтаксическими конструкциями, что позволяет облегчить восприятие текста читателем. Однако данный прием приводит к нейтрализации, а зачастую и полному исчезновению национально-культурного колорита реалии.

Наиболее точными способами передачи реалий являются транскрипция в комбинации с описательным переводом. Однако и у данного приема есть свои нюансы: синтаксически конструкция весомо усложняется, что усложняет восприятие текста читателем.

Полноценный перевод реалий обеспечивает качественный и адекватный перевод произведения. Одна из главных задач переводчика, заключающаяся в наиболее точной передаче содержания текста оригинала, требует от переводчика не только владения тем или языком, но и наличия фоновых знаний, т.е. знаний о культуре, традициях, истории, об особенностях жизненного уклада и быта, служащих основой для эквивалентного перевода реалий.

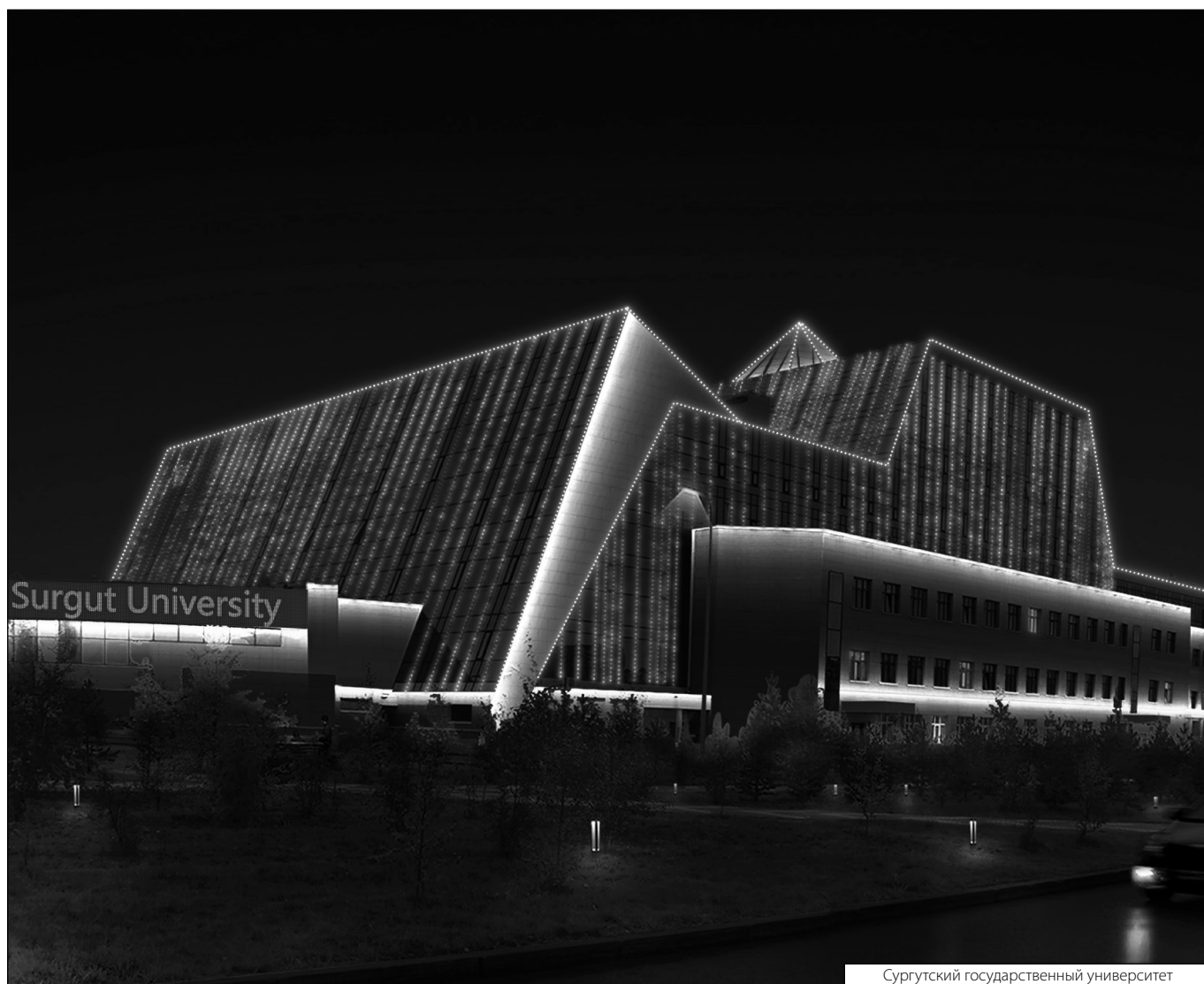
ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Едиториал УРСС, 2004. — 571 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: Междунар. отношения, 1975. — 240 с.
3. Берков В. П. Вопросы двуязычной лексикографии. Л.: изд-во ЛГУ, 1973 г. — 188 с.
4. Верещагин Е. М., Костомаров, В. Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. — 1035 с.
5. Верещагин Е. М., Костомаров, В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. — 251 с.
6. Виноградов В. С. Введение в переводоведение. М.: Изд-во ин-та общего среднего образования РАО, 2001 г. — 224 с.

7. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: 1970—408 с.
8. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. — 140 с.
9. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. — 1209 с.
10. Комиссаров В. Н. Теория перевода. М.: 1990 г. — 253 с.
11. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 1998. — 1536 с.
12. Пушкин А. С. Евгений Онегин. Драмы. М.: Издательство АСТ, 2016. — 317 с.
13. Реформатский А. А. Введение в языковедение. М.: 2008 г. — 536 с.
14. Супрун А. Е. Экзотическая лексика Филологические науки. М.: 1958. — 231 с.
15. Томахин Г. Д. Реалии — американизмы. М.: Высшая школа, 1988 г. — 240 с.
16. Уваров В. Д. Материальные и психологические реалии и их значение для перевода. М.: изд-во МГПИИЯ, 1972. — 79 с.
17. Федоров А. В. Основы общей теории перевода. СПб.: Филологический факультет СПбГУ. М.: ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002 г. — 416 с.
18. Чуковский К. И., Высокое искусство. М.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015 г. — 416 с.
19. Швейцер А. Д. Современная социолингвистика. Теория, проблемы, методы. М.: Наука, 1977. — 176 с.
20. Arndt W. Eugene Onegin. Alexander Pushkin. Publisher: Ardis Publishers; 2 revised edition, 2009. — 244 pp.
21. Mitchell S. Eugene Onegin. Alexander Pushkin: A Novel in Verse Translated with an introduction and notes by Stanley Mitchell [1932–2011]. London, etc.: Penguin Books, 2008.

© Велентеенко Мария Васильевна, Таджибова Аксана Наруллаховна (tadzhibova_an@surgu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сургутский государственный университет

ПОЛИТИЧЕСКИ КОРРЕКТНЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ РАСОВЫХ И ЭТНИЧЕСКИХ МЕНЬШИНСТВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Герасименко Дарья Викторовна

*К.филол.н., старший преподаватель, Московский
государственный университет имени М. В. Ломоносова
daryaguerasimenko@gmail.com*

POLITICALLY CORRECT WORDS AND EXPRESSIONS DENOTING RACIAL AND ETHNIC MINORITIES IN MODERN ENGLISH

D. Gerasimenko

Summary. The present article is devoted to the issue of politically correct terminology concerning racial and ethnic minorities in the English language. The study aims to investigate the influence of political correctness on the English language and the resulting changes. The article examines traditional lexemes denoting the above-mentioned social groups from the political correctness perspective. It also provides examples of new linguistic units designed to replace the traditional ones. The article demonstrates that modern English is highly perceptive to social and cultural changes in a given society and tends to incorporate the relevant changes.

Keywords: political correctness, racial and ethnic minorities, discrimination, stereotype, lexeme, linguistic unit.

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению политически корректных обозначений расовых и этнических меньшинств в современном английском языке. Целью работы является изучение влияния движения политкорректности на современный английский язык и те изменения, которые происходят в результате этой тенденции. В статье рассматриваются традиционные обозначения представителей указанных слоёв населения с точки зрения политкорректной идеологии и приводятся новые лексемы, призванные прийти на смену привычным языковым единицам. Показывается, что язык чутко реагирует на социальные и культурные изменения в жизни общества, воспринимая соответствующие нововведения, которые постепенно становятся языковой нормой.

Ключевые слова: политическая корректность, расовые и этнические меньшинства, дискриминация, стереотип, лексема, языковая единица.

Введение

Политическая корректность как социальное, культурное и языковое движение получило широкое распространение в современном англоязычном мире за последние несколько десятилетий. Одним из основополагающих принципов движения политкорректности является уважение к личностной ценности индивида, стремление не обидеть его и не задеть его чувств вне зависимости от пола, возраста, расовой и этнической принадлежности, состояния здоровья, социального статуса или даже внешних данных. Корректное отношение проявляется во всех сферах жизни общества, и не в последнюю очередь — в языке, поскольку лингвистический фактор является одним из важнейших в современном мире.

Язык и окружающая его действительность находятся в сложном процессе взаимодействия и взаимовлияния. С одной стороны, в языке отражается не только реальный мир, окружающий человека, но только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира [3, с. 14]. С другой сторо-

ны, он формирует личность человека, носителя языка, через навязанные ему языком и заложенные в языке видение мира, менталитет, отношение к людям и многое другое, то есть через культуру народа, пользующегося данным языком как средством общения [8, с. 109].

Политическая корректность предполагает стремление избежать отношений, действий и, прежде всего, форм языкового выражения, которые основаны на предубеждении и могут вызывать чувство обиды у людей в зависимости от их пола, возраста, цвета кожи, расовой принадлежности или физического состояния [13, с. 367]. Языковые единицы, являющиеся стереотипными или содержащими негативную коннотацию, заменяются на соответствующие нейтральные или положительные лексемы.

Один из основных разделов политкорректной терминологии представлен языковыми единицами, обозначающими представителей расовых и этнических меньшинств. Традиционные лексемы данной группы в английском языке воспринимались представителями меньшинств как стереотипные и негативно окрашенные. Соответственно, их целью стало искоренение негативно оценочной лексики и замена её на нейтральную или положительную.

Данный аспект политической корректности тесно связан с понятием этнических предрассудков и стереотипов — преобладающих в обществе негативных установок в отношении этнического меньшинства в целом и отдельных его представителей [1, с. 176]. По мнению некоторых исследователей, этнические стереотипы присущи обществу в целом. Эти стандартные представления имеются у большинства людей, составляющих тот или иной этнос, в отношении людей, входящих в иной или собственный этнос [2, с. 458].

Литературный обзор

В работе исследователя А. Мазруи указывается на стереотипы, существующие в английском языке касательно представителей расовых и этнических меньшинств, и говорится о необходимости их замены на соответствующие корректные аналоги. Автор пишет о пережитках расизма в английском языке, которые проявляются в положительных коннотациях слова *white* и отрицательных — *black*. Когда говорящий употребляет слова с данными оттенками значения, он, пусть и неосознанно, придерживается уходящей корнями в прошлое расистской традиции, которая ассоциирует чёрное с плохим, а белое с хорошим [11, с. 81].

Исследователь объясняет эти стереотипы с религиозной точки зрения, приводя в пример изображения дьявола чёрным, а ангелов белыми в христианской традиции. Такая метафорика цветообозначений является пережитком расизма в английском языке и может существенно помешать ему выполнять роль языка международного общения в современном мире. Автор призывает к «дерасиализации» английского языка — критическому переосмыслению стереотипной лексики и созданию альтернативных лексем.

Похожую стереотипизацию отмечает Р.Б. Мур. По мнению автора, культура западного общества в целом и англоязычного в частности пронизана восприятием белого как положительного и чёрного как негативно-го. К дополнительным оттенкам значения *black* можно отнести отсутствие морали и доброты, зло, бесчестие и грех, в то время как *white* означает благородство, честность и чистоту [12, с. 271].

Материалы и методы

Сторонники политкорректной идеологии предлагают различные нововведения для обозначения людей с разным цветом кожи. Так, О. Лорде предлагает использовать словосочетание *person of colour/person of Colour* для обозначения людей с отличающимся от белого цветом кожи [10, с. 355]. По аналогии с данным вариантом, для обозначения белокожего на-

селения предлагается лексема *person of noncolour* [9, с. 52].

По мнению Б. Эмиел [5, с. 9], в тех случаях, когда человек принадлежит наполовину к белой, наполовину к другой расе, не следует называть его традиционными способами, например *part black, part Native American* или *part Asian*. Подобные языковые единицы указывают на то, что белая раса является стандартом и нормой, в то время как все остальные — своего рода отклонением от неё. В качестве альтернативного варианта исследователь предлагает словосочетание *part white*.

Авторы словаря политкорректной терминологии Г. Бирд и К. Серф выделяют несколько периодов в процессе изменения обозначений чернокожего населения Америки [6, с. 35]. Так, в первой половине XX века этнических африканцев называли *negro*. В 30–40-е годы началось движение за права данной этнической группы, что отразилось в написании самого слова. В американских средствах массовой информации *Negro* стало печататься с заглавной буквы, что обозначало растущее признание прав выходцев с африканского континента.

В 50–60-е годы, с расцветом движения за гражданские права чернокожего населения Америки, *Negro* было вытеснено из словарного состава языка, поскольку вызывало негативные ассоциации с периодом рабства и угнетения. Его заменило прилагательное *black* в качестве антонима к *white*, что должно было подчеркнуть равное положение этнических африканцев и белого населения Соединённых Штатов.

В дальнейшем слово *black* также стало вызывать возражения. Основной причиной, как было указано ранее, стали негативные коннотации данной лексемы в английском языке. Кроме того, как пишет И.Л. Аллен, это слово традиционно использовалось рабовладельцами в отношении чернокожих рабов [4, с. 71]. Как следствие, в 80–90-е годы XX века *black* стало постепенно вытесняться из английского языка, и на смену ему пришли политкорректные аналоги. Одними из наиболее распространённых являются словосочетания *African American / African-American*, а также *Afro-American* [6, с. 4]. Они признаны корректными, поскольку не напоминают о рабовладельческом прошлом, не содержат негативных оттенков значения, а также отсылают к этнической родине чернокожего населения Америки.

Стоит отметить одну интересную тенденцию в современном английском языке. Несмотря на то что слово *black* традиционно считается некорректным и задевающим чувства чернокожего населения, оно довольно часто встречается в устной и письменной речи наряду с *Afro-American* и *African American*. Возможно,

одной из причин является то, что сами афроамериканцы не сильно возражают против данного обозначения и не считают его оскорбительным. Д. Кристал приводит результаты опроса общественного мнения, согласно которому семьдесят процентов опрошенных чернокожих граждан Америки предпочли называться *black*, а не *African American* [7, с. 177].

Изменения коснулись и наименований представителей индейских племён, проживающих на территории США. Традиционное обозначение индейцев *Indian* считается некорректным, особенно в словосочетании *Red Indian*, поскольку содержит прямое указание на цвет кожи. Словарь политкорректной терминологии предлагает несколько языковых единиц, призванных заменить изначальный вариант [6, с. 37]. К их числу относится словосочетание *Native American* — оно нейтрально и содержит даже положительный оттенок значения, поскольку напоминает о том, что именно индейцы исторически являются коренными жителями Америки. Словосочетание *American Indian* также отвечает требованиям политической корректности.

Другими вариантами здесь могут выступать *indigenous person* и *indigenous people / indigenous population*, а также *indigenous American*. Некоторые сторонники политкорректности считают, что наиболее правильным было бы называть американских индейцев в соответствии с конкретным племенем, представителями которого они являются — например, *Cherokee*, *Iroquios*, *Navajo*.

Возражения сторонников политкорректного движения также вызывает слово *Eskimo*. Согласно словарю политкорректной терминологии [6, с. 47], корректными обозначениями жителей Аляски являются словосочетания *Native Alaskan* и *Alaskan Native*. Они подчёркивают тот факт, что представители эскимосских племён, наравне с этническими индейцами, являются коренными жителями Америки. Подходящим вариантом выступает также *indigenous Alaskan*. По мнению некоторых сторонников движения, наиболее правильным было бы определять жителей Аляски не неким общим термином, а использовать наименования конкретных этнических групп — например, *the Aleuts*, *the Inupats* или *the Yupiks*.

Значительную этническую группу, проживающую в англоязычных странах и, в частности, в Соединённых Штатах Америки, представляют выходцы из стран Азии. Традиционно обозначавшая представителей этой этнической группы лексема *Oriental* была признана не политкорректной, поскольку была выбрана не самими коренными азиатами, а европейцами [6, с. 99]. На смену ей приходит словосочетание *Asian American / Asian-*

American, подчёркивающее национальную идентичность выходцев из азиатских стран [6, с. 7].

На территории США проживает множество выходцев из стран Латинской Америки и Карибского бассейна. В 70-е годы XX века для их обозначения употреблялся термин *Hispanic / Hispanics*. Однако данное слово не соответствует требованиям политкорректности, поскольку авторство термина принадлежит не самим коренным латиноамериканцам, а европейцам. Политкорректными аналогами здесь выступают *Latino / Latino person* при наименовании отдельного представителя этнической группы и *Latinos / Latino population / Latino citizens* для обозначения совокупности [6, с. 40]. Данные языковые единицы подчёркивают связь этнических латиноамериканцев с их исторической родиной.

Результаты

Движение политической корректности оказало значительное влияние на английский язык в области наименования представителей различных расовых и этнических групп, населяющих англоязычные страны. Традиционные обозначения выходцев из других стран были признаны неполиткорректными, поскольку содержали в себе негативные оттенки значения и не подчёркивали равное положение их носителей с жителями англоязычных стран европейского происхождения. Языковые единицы, тем или иным образом задевающие чувства и достоинство граждан, постепенно вытеснялись из оборота, и на смену им приходили политкорректные аналоги.

В словарный состав языка вошли политкорректные языковые единицы, являющиеся в большинстве своём конкретными, лаконичными, свободными от негативных коннотаций и эмоциональной окрашенности. Они содержат непосредственное указание на этническое происхождение, обозначают расовую принадлежность в целом, а также в ряде случаев подчёркивают, что тот или иной индивид является гражданином той страны, в которой проживает.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод, что современный английский язык восприимчив к тенденциям, происходящим в обществе, и в его структуру постепенно входят и занимают в ней прочное место нововведения, вызванные к жизни социальными и культурными изменениями. Ярким примером таких инноваций могут служить политически корректные слова и выражения, употребляющиеся в отношении расовых и этнических меньшинств, проживающих в англоязычных странах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дейк Ван Т. Язык. Познание. Коммуникация. — М., Прогресс, 1989.
2. Крысин Л. П. Этностереотипы в современном языковом сознании: к постановке проблемы // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. — Екатеринбург, 2003.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М., 2000.
4. Allen I. L. Unkind Words: Ethnic Labelling from Redskin to Wasp. — N.Y., 1990.
5. Amiel B. The Frightening Tyranny of Language // Maclean's Magazine. — N.Y., 1990.
6. Beard H., Cerf C. The Official Politically Correct Dictionary and Handbook. — New York, 1993.
7. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. — Cambridge, 1995.
8. Frank F. W. Language, Gender and Professional Writing: Theoretical approaches and guidelines for nonsexist usage. — N.Y., 1989.
9. Kramarae C., Treichler P. A. A Feminist Dictionary. — Boston, 1985.
10. Lorde A. Age, Race, Class and Sex: Women Redefining Difference // Racism and Sexism: An Integrated Study. — N.Y., 1988.
11. Mazrui A. A. The Political Sociology of the English Language. — The Hague, 1975.
12. Moore R. B. Racist Stereotyping in the English Language // Racism and Sexism: An Integrated Study. — N.Y., 1988.
13. Oxford guide to British and American culture. — Oxford, 2005.

© Герасименко Дарья Викторовна (daryaguerasimenko@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИКАЛИЗАЦИИ ИМЕННЫХ ПРИЗНАКОВ РУТУЛЬСКОГО МАСДАРА

Ибрагимова Мариза Оглановна

Д.филол.н., в.н.с., Институт языка, литературы
и искусства Дагестанского научного центра РАН
(г. Махачкала)
mariza71@mail.ru

SPECIFICS OF GRAMMATICALIZATION OF NOMINAL SIGNS OF MASDAR IN THE RUTUL

M. Ibragimova

Summary. The article analyzes the nominal characteristics of masdar, its orientation to the categories of number and case. It is revealed that their grammaticalization is not always identical with similar categories of names: when making plurals forms, markers typical for the name and for the verb are used at the same time. The declension of masdar in the plural is characterized by the addition of case markers to the direct basis, which is not the norm for the rutul language. The range of use of the meanings of the cases forms of masdar in the rutul language is limited.

Keywords: rutul language, masdar, declension of masdar, markers of grammatical class.

Аннотация. В статье проведен анализ именных признаков масдара, его ориентация на категории числа и падежа. Выявлено, что их грамматикализация не всегда идентична с аналогичными категориями имён: склонение масдара во множественном числе отличается присоединением маркеров падежа к прямой основе, что не является нормой для рутульского языка; круг употребления падежных форм масдара в рутульском языке ограничен.

Ключевые слова: рутульский язык, масдар, склонение масдара, маркеры грамматического класса.

Масдар как единица языка, объединяющая именные и глагольные признаки, представляет особый интерес для лингвистов. В переводе с арабского языка термин «масдар» означает «источник», так как арабские грамматисты считают масдар семантическим источником всех глагольных форм. Масдар, как правило, «передает абстрактное название самого действия или состояния без каких-либо указаний на лицо, время, залог и другие конкретные характеристики глагола» [Гранде Б.М.: 186].

Масдар в рутульском языке образуется от всех глаголов при помощи аффикса *-н* с огласовкой. Среди глагольных признаков можно отметить заключенное в глагольной основе значение переходности/непереходности, противопоставление утвердительных и отрицательных форм, маркеры класса. При этом основные категорий спряжения — времени, наклонения, лица — отсутствуют.

Среди именных признаков можно отметить ориентацию на категории числа и падежа. Множественное число от масдара образуется изменением классных маркеров:

Таблица примеров доказывает противопоставление в оформлении классных показателей во множественном числе, обусловленное категорией разумности/неразумности:

	ед. число	мн. число
1 класс	<i>гъарсын су(о)къун</i> «искать» «сидеть»	<i>дарсын, сыдкьыІн</i>
2 класс	<i>рарсын, суркъун</i>	<i>дарсын, сыдкьыІн</i>
3 класс	<i>варсын, сувкъун</i>	<i>гъарсын, сы(о)къыІн</i>
4 класс	<i>гъарсын, су(о)къун</i>	<i>гъарсын, сы(о)къыІн</i>

классы разумных (1, 2)	<i>дарсын</i> «искать» <i>сыдкьыІнбыр</i> «сидеть»
классы неразумных (3, 4)	<i>гъарсын</i> <i>сы(о)къыІн</i>

В рутульском языке выявляется параллельная форма масдара, образованная посредством форманта *-й-*, совпадающая в единственном числе с формами желательного наклонения, и только в формах плюралиса передающая семантику масдара:

лешун «братъ» (масдар) — *лешуй* «пусть возьмет» — *лешу-й-быр*
сукьун «сидеть» (масдар) — *сукьуй* «пусть сядет» — *сукьуй-быр*

Как правило, масдар на *-й* употребляется в форме плюралиса и только в разговорной речи, чаще всего в устойчивых сочетаниях, в названиях игр:

хъидхь-уй-мар
гнаться-1, 2-MSD-PL
салки

гидкьуймар
прятаться-1, 2-MSD-PL
прятки

цIар ивийбыр
камень (плоский) вбросить-3-MSD-PL
классики

Маркеры *-быр, -мар*, присоединяясь к масдару на *-й*, образуют формы плюралиса от глагольных основ, содержащих классные показатели мн. числа. Употребление этой формы в устойчивых сочетаниях свидетельствует о его архаичности в языке.

Масдарные формы ед. числа склоняются по первому типу склонения, который характеризуется именительной (прямой) основой оформления косвенных падежей:

Ном.— <i>хъацун</i> «слушать»	<i>гакъын</i> «смотреть»
Эрг.— <i>хъацун-ире</i>	<i>гакъын-ире</i>
Ген.— <i>хъацун-ид</i>	<i>гакъын-ид</i>
Дат.— <i>хъацун-ис</i>	<i>гакъын-ис</i>

В рутульском языке масдар образует формы всех 17 падежей, но они не употребляются в некоторых их значениях: как правило, падежные формы масдара оформляют объект действия, не выражая обстоятельственных значений места, характерных для падежных форм имён существительных [2015: 24].

Склонение масдаров мн. числа осуществляется также по первому типу склонения (с присоединением маркеров падежа к прямой основе, содержащей маркеры класса множественного числа), что является исключением на фоне склоняемых форм плюралиса от других частей речи в рутульском языке, которые изменяются по падежам по типу склонения со вставочными элементами, присоединяя в косвенных падежах вставочные элементы:

1, 2 кл. 3, 4 кл.	
Ном.— <i>хъадацун</i>	<i>хъацун</i>
Эрг.— <i>хъадацун-ире</i>	<i>хъацун-ире</i>
Ген.— <i>хъадацун-ид</i>	<i>хъацун-ид</i>
Дат.— <i>хъадацун-ис</i>	<i>хъацун-ис</i>

Низкая частотность употребления падежных форм масдара мн. числа в рутульском языке (в разговорной речи, в определенном контексте) позволяет сделать заключение о переосмыслении носителями рутульского языка масдара и восприятию его более как глагольной формы, чем как формы, близкой к имени и способной к склонению. Это подтверждается фактами из научной

литературы по рутульскому языку. Так, А. Дирр квалифицировал масдар неопределенную форму глагола на *-ун*. [1911: 68].

Г.Х. Ибрагимов также приравнивал масдар к неопределенной форме глагола, отмечая, что «В мух. (мухадском — М.И.) диалекте в значении неопределенной формы глагола употребляется масдар на *-ун*: *гъыгъ-ын* «делание», *гъацI-ын* «знание», *йез-ин* «доение», *йирхъ-ын* «хождение» и т.д.» [2004: 106].

С. М. Махмудова инфинитив и масдар указывает в одном ряду: «Глагол имеет инфинитивную форму на *-с* и масдарную форму на *-н*» [2001: 93].

Иной точки зрения придерживался Е.Ф. Джейранишвили, относивший масдар (наряду с абсолютивом, инфинитивом и причастием) к глагольно-именным формам, так как «1) их форманты восходят к падежным окончаниям, — к характ. суффиксам дательного, родительного падежей, тем самым имеют характер именного словообразования; 2) выражая (содержанием) действие-состояние, эти формы в словосочетании имеют предикативное значение...» [1983: 580]. Действительно, формант инфинитива *-с* совпадает с маркером датива, а форманты масдара *-н* и причастия *-вд/-ды* совпадают с современным (*-вд/-ды*) и реконструируемым (*-н*) маркерами генитива. Нам не удалось соотнести с маркерами указанных лингвистом падежей форманты абсолютива *-а/-ра/-вр* (но обнаружилось, что они совпадают с аффиксами эргатива).

В рутульском языке выявляется ограниченное количество слов с финальным *-л*, которые сохраняют семантику процессуальности, но при этом их отнесенность к именам существительным не вызывает сомнения. Подобные отглагольные существительные образуют бинарные оппозиции с масдарными формами:

ешин «плакать» — *ешел* «плач»
езин «сеять» — *езел* «посев»
етин «бить» — *етал* «побой»
един «болеть» — *едал* «болезнь»

Сравнение лексем в этих парах позволяет сделать вывод о грамматических и синтаксических различиях между ними. Во всех случаях масдары и отглагольные имена образуются от единой основы. При этом масдары образуются присоединением реляционных суффиксов, отглагольные имена — путем присоединения деривационных суффиксов.

Исходя из того факта, что соотношение именных и глагольных значений в масдарах разных языков неравномерное, можно прийти к заключению о преобладании глагольных признаков у рутульского масдара, в отличие от языков с преобладанием именной природы масдара

(например, арабского языка). Наше исследование продемонстрировало некоторую размытость именных признаков масдара в рутульском языке.

Таким образом, масдару присущи именные признаки (числа, склонения), но их грамматикализация не всегда идентична с аналогичными категориями имён. Склонение масдара обнаруживает своеобразие: при изменении по падежам форм плюралиса маркеры падежа присоединяются к прямой основе, не выявляя в структуре

вставочных элементов, традиционно присоединяемых к основе имен существительных и субстантивов. Круг употребления значений форм падежей масдара в рутульском языке ограничен: они не используются в падежных значениях, традиционных для имён (в частности, в функции обстоятельства места).

Условные сокращения: MSD — масдар, PL — множественное число, Ø — нулевой аффикс, 1–1-й класс, 2–2-й класс, 3–3-й класс, 4–4-й класс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гранде Б. М. Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении. М., 1963.
2. Джейранишвили Е. Ф. Цахский и мухадский языки. 2. Морфология. Тбилиси, 1983.
3. Дирр А. М. Рутульский язык. Тифлис, 1911.
4. Ибрагимов Г. Х. Рутульский язык. Синхрония и диахрония. Махачкала, 2004.
5. Ибрагимова М. О. Сравнительная характеристика падежей в диалектах рутульского языка. Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Махачкала, 2018.
6. Махмудова С. М. Морфология рутульского языка. Москва, 2001.

© Ибрагимова Мариза Оглановна (mariza71@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российская Академия Наук

ФИЛОЛОГИЯ И БЕЛЛЕТРИСТИКА

Клубкова Татьяна Владимировна

К.филол.н., Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ)
wirbelt@yandex.ru

PHILOLOGY AND FICTION

T. Klubkova

Summary. The article is concerned with the interaction of philology/ linguistics and literature/ fiction, from Classical Antiquity to the Present Day, particularly in the domain of teaching General Linguistics and the History of Language Sciences. For the purpose of discussion, both incidental allusions and texts reflecting certain linguistic theories can be used, e.g. works by Paul Auster and Nikita Razgovorov connected with various aspects of linguistics and different periods.

Keywords: General linguistics, history of linguistics, the interaction of Philology and belles-lettres.

Аннотация. В статье рассматривается взаимодействие филологической науки и беллетристики, существовавшее от античности до современности и возможность применения в преподавании истории языкознания и общего языкознания. Предлагается использовать как случайные схождения, так и тексты, отражающие те или иные лингвистические теории. В качестве таких отражающих состояние лингвистической науки текстов предлагаются произведения П. Остера и Н. Разговорова, связанные с разными аспектами языкознания и разными периодами.

Ключевые слова: история языкознания, взаимодействие филологии и беллетристики.

Феномен в исторической перспективе

Следы филологических знаний в беллетристике могут быть случайными, либо же связь текста с наукой оказывается подчеркнутой. К примеру, одна из первых энциклопедий — «Брак Филологии и Меркурия» Марциана Капеллы, где невеста получает в подарок на свадьбе семь служанок — Грамматику, Диалектику, Риторику, Геометрию, Арифметику, Астрономию, Гармонию, т.е. семь свободных искусств. Отсюда известно *Grammatica est ancilla Philologiae*. Драматический сюжет служит обрамлением свода античной науки, поводом для занимательного изложения знаний.

А.Л. Верлинский показывает, что аномалии языка обсуждали не только философы: так, Еврипид (в монологе Федры из «Ипполита») демонстрировал интерес к омонимии как явлению, представляющему закономерную, хотя и досадную особенность языка [1, с. 107–113]

Следы служанок Филологии обнаруживаются в самых разных текстах, от Г. Филдинга до Н. Лескова. Том Джонс-найденых поселается в комнате по имени «Солнце»: «Солнце, куда проводили Джонса, подлинно получило свое название, как *lucus a non lucendo*: это была комната, куда солнце едва ли когда либо заглядывало, — можно сказать, самая худшая комната в доме» [2, с. 218–219] Филдинг использует *Lucus a non lucendo*, т.е. классический пример «названия по противоположности», восходящий к бл. Августину: «Далее мы имеем дело с названиями по противоположности... Здесь известны случаи: *lucus a non lucendo* «*lucus* (роща), потому что она не *lucet* (светит)», *bellum quod res bella non sit...*» [3, с. 23]. В рассказе Н.С. Лескова «Старинные психопат-

ты» появляются паньчи, которые «...оказались очень странными людьми, совершенно разного нрава — один как Гераклит, а другой как Демокрит» [4, с. 476], т.е. видны следы классического образования автора и персонажей (Гераклит и Демокрит — важные фигуры в античном «споре о правильности имен»).

Дж. Свифт (1667–1745, Swift) в «Путешествиях Гулливера» (*Gulliver's Travels*) сатирически изображает своих современников: на острове Лапута строят машину для порождения правильных мыслей поклонники Раймунда Луллия, изобретают всеобщий язык, как Дж. Вилкинс и Дж. Дальгарно, сокращенное письмо, как И. Рич, ведут споры о приоритете, как Лейбниц и Ньютон. О сущности языка рассуждает персонаж итальянца Т. Ландольфи (1908–1979, Landolfi) в рассказе «Диалог о двух системах», в повести «Сложение волн» Р. Ибрагимбекова астрофизик изучает «психологический портрет этноса на основе синонимического анализа языка» [Ибрагимбеков]1, В. Скотт (1771–1832, Scott) в романе «Айвенго» приводит сведения об истории английского языка. Множество лингвистических сведений можно заметить в романах Терри Пратчетта.

Эти сведения могут быть случайными как у Г. Фильдинга или Н. Лескова, либо сюжетообразующими как в «Путешествиях Гулливера» или «Айвенго», иногда и сам текст создается как иллюстрация определенных лингвистических наблюдений. Возросший интерес к психолингвистической и общелингвистической проблематике можно продемонстрировать на примере философского детектива П. Остера (Auster) «Стеклянный город» («*City of Glass*»)[6].

П. Остер, выстраивая детективный сюжет о ребенке, выросшем в изоляции, напоминающий историю Каспара

Хаузера, использует хрестоматийный рассказ Геродота о фараоне Псамметихе и младенцах, историю мальчика из Авейрона, вспоминает и Вавилонскую башню и всемирный язык, демонстрируя таким образом знакомство с современной лингвистикой. Коллаж Остера иллюстрирует разные концепции и мотивы истории лингвистики: происхождение языка, споры о старшинстве языков, еврейский язык как праязык человека, причины многоязычия. (К сожалению, в прекрасном переводе имеются досадные погрешности, геродотовский фараон Псамметих назван Псамтик, философ Раймунд Сабундский носит имя Реймон Себон) [6]

Стоит отметить, что рассказ Геродота о фараоне и младенцах и описание эксперимента императора Фридриха II использует У.Эко (Есо) как эпиграфы к вполне серьезной монографии о попытках создания всемирного языка [7, с. 9], рассказ о мальчике из Авейрона многократно обсуждался в психолингвистических текстах, легенда о Вавилонской башне всегда упоминалась и упоминается при обсуждении возникновения многоязычия.

Лингвистический текст в советской фантастике

Реабилитация кибернетики, споры о структурализме, начавшиеся после известной статьи С.К. Шаумяна «О сущности структурализма» [8, с. 44] были весьма бурными. В редакционной статье в «Вопросах языкознания» говорится: «Нашей задачей является быстрее создание электронных машин для перевода. Для этого требуется решение ряда чисто лингвистических проблем, среди которых наиболее важной является сведение грамматики языков, на которые рассчитана данная машина, к системе правил, выражаемых посредством определенного кода. В этой связи необходимо усилить критическое изучение методов современной структурной лингвистики и математической логики. Вместе с тем из того обстоятельства, что некоторые приемы структурального анализа языка помогают при создании и применении электронных переводческих машин, нельзя еще непосредственно делать заключения о научной правомерности и оправданности принципиальных основ структурализма. Работа по машинному переводу должна вестись объединенными усилиями лингвистов, математиков и специалистов в области теории информации и электроники. Осуществление выдвинутой в недавнее время идеи создания машины для устного перевода требует решительного подъема исследований в области фонологии и экспериментальной фонетики», т.е. «электронная переводческая машина» нужна, но структурализм все равно сомнителен.

Ситуация с машинным переводом отражена «Попытке к бегству» А. и Б. Стругацких, что весьма убедительно

и наглядно показывает Е. Вельмезова [10, с. 337–382]. Кстати, Е. Вельмезова рассматривает и другие ситуации использования актуальных лингвистических проблем в беллетристике 19–20-го вв.

Крайне критическое отношение к структурализму высказывает А. Мельничук: структурализм отрывает язык от реальности, он бесплоден, извращает действительный характер отношений внутри языка и между языком и действительностью, толкает языкознание на путь идеалистического схематизма, структурализм несостоятелен [11, с. 38–49]. Повесть братьев Стругацких «Попытка к бегству», в которой анализ и перевод инопланетного языка осуществляет «структуральнейший лингвист», тактично высмеивает подобные статьи.

В юмористической фантастической повести Н. Разгоровова «Четыре четыреки» [12] встречается множество намеков на этот исторический контекст. Действие повести происходит на Марсе, готовится юбилейное издание трудов основателя Академии Рига, но «Риг жил и творил за два века до печально знаменитой четырехсотлетней войны» физиков и лириков, словари лирического языка уничтожены. История этой дискуссии описана в статье К.А. Богданова [13]. Герой повести, научный комментатор (именно потребность в комментировании привела к возникновению и античной и индийской филологии), анализируя фразу «Я на коллиматорах бусуку съел», пытается определить значение слова «бусука». Значение приходится выделять из ограниченного количества контекстов, т.к. все словари древнего языка уничтожены. Фразы «Бусука — лучший друг тиды. Бусука воет, ветер носит. Любить, как бусука палку. Четыре четыреки, две растопырки, седьмой вертун — бусука» комментатор принимает за «древнейшие выводы из первичных физических наблюдений» [12, 136].

Действуя по принципу подстановки, комментатор получает «запутанный ряд переходных значений: Бусука — лучший друг ученого, Риг съел бусуку, Риг съел лучшего друга ученого», что все же не приводит к пониманию конкретного слова «бусука». Во фразе «Бусука воет, ветер носит» приходится устанавливать и значение слова «выть». Герой привлекает дополнительный текст, чудом сохранившийся в архиве на обороте экзаменационного билета: «Хотел бы в единое слово я слить свою грусть и печаль и бросить то слово на ветер, чтоб ветер унес его вдаль» и догадывается, что «выть — сливать грусть и печаль в единое слово». Исследователь производит дальнейшие подстановки, проделывает морфемный анализ, выделяет морфемы слова «вертун» (сравнивая его с шатуном, частью кривошипного механизма) и приходит к выводу, что вертун — «это важная деталь лирика, преобразующая внутренние порывы в определенный вид эмоционального движения» [12, с. 137].

В процессе анализа герой-комментатор понимает, что «лирики неизбежно должны были иногда за отсутствием необходимого им слова прибегать к комбинациям слов, где нарушались их обычные, рациональные, осмысленные связи» [12, с. 138], сравнивает эти комбинации с иррациональными числами, т.е. додумывается до существования фразеологических оборотов и вплотную подходит к разгадке тайны бусуки.

Но как при дескриптивном анализе позволяет после совершения обязательных процедур в случае необходимости обратиться к помощи информанта, так и комментатору помогает экстралингвистический фактор — встреча с пришельцем (на Марс

прилетает посланец Земли, собака), напоминая о забытых ныне Лайке, Белке и Стрелке. Все действия фантастического марсианского комментатора пародируют способы анализа текста, использовавшиеся в 60-х гг. XX-го в.

Е. Вельмезова вполне убедительно доказывает и демонстрирует на большом количестве примеров, что использование материала литературных произведений расширяет возможности преподавания истории соответствующих дисциплин [10, с. 9]. И повесть Н. Разговорова, и роман П. Остера вполне могут быть использованы с той же целью в курсах Истории языкознания и Общего языкознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верлинский А. Л. Античные учения о возникновении языка. СПб.: 4 Филологический факультет СПбГУ, 2006. — 412 с.
2. Фильдинг Г. История Тома Джонса, найденыша. Избранные произведения в двух томах. М., ГИХЛ, 1954. Т. 2. — 828 с.
3. Пизани В. Этимология: История — проблемы — метод. М.: Изд-во иностранной литературы, 1956. — 188 с.
4. Лесков Н. С. // Собр. соч. в 11 т. М., ГИХЛ, 1958. т. 7, с. 448–491.
5. Ибрагимбеков Р. Сложение волн. Дружба народов, 2008, № 8. [Электронный ресурс] URL: <http://magazines.russ.ru/druzhba/2008/8/ib2.html> (дата обращения: 20.02.2019).
6. Остер П. Стекланный город // Иностранная литература, 1997. № 6. С. 135–202. [Электронный ресурс] URL <http://magazines.russ.ru/inostran/1997/6/oster.html> (дата обращения: 20.02.2019)
7. Эко У. Поиски совершенного языка в европейской культуре. СПб.: Alexandria, 2007. — 417, [4] с.
8. Шаумян С. К. О сущности структурализма // Вопросы языкознания. № 5. 1956. С. 38–54.
9. О некоторых актуальных задачах современного советского языкознания // Вопросы языкознания. 1956, № 4. С. 3–13.
10. Вельмезова Е. В. История лингвистики в истории литературы. М.: Индрик, 2014–416 с.
11. Мельничук А. С. К оценке лингвистического структурализма // Вопросы языкознания. № 6. 1957, с. 38–49
12. 12 Разговоров Н. Четыре четверки // Наука и жизнь. 1964. № 1, с. 133–138.
13. Богданов К. А. Физики vs. лирики: к истории одной «придурковатой» дискуссии // Новое литературное обозрение. 2011. № 111. [Электронный ресурс] URL: <http://www.zh-zal.ru/nlo/2011/111/ko7.html> (дата обращения: 20.02.2019).

© Клубкова Татьяна Владимировна (wirbelt@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ПРОЗЫ Б.Л. ПАСТЕРНАКА В ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

PHRASEOLOGICAL UNITS OF B.L. PASTERNAK'S PROSE IN THE LEXICO-GRAMMATIC ASPECT

L. Kozhanova

Summary. The article deals with the analysis of the phraseological units of B.L. Pasternak's prose in terms of their lexical and grammatical structure. The following groups of phraseological units are distinguished: nominal, verbal, adjective, adverbial, modal, interjection, communicative, and the peculiarities of each of these groups are considered.

Keywords: phraseological units, phraseological system, lexical and grammatical, nominal, verbal, adjective, adverbial, modal, interjection, communicative.

Кожанова Лариса Владимировна

*К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский
государственный*

*Университет инженерных технологий», Воронеж
l.kozhanova@bk.ru*

Аннотация. В статье проводится анализ фразеологических единиц прозы Б.Л. Пастернака с точки зрения их лексико-грамматической структуры. Выделяются следующие группы фразеологических единиц: именные, глагольные, адъективные, адвербиальные, модальные, междометные, коммуникативные и рассматриваются особенности каждой из этих групп.

Ключевые слова: фразеологические единицы, фразеологическая система, лексико-грамматический, именные, глагольные, адъективные, адвербиальные, модальные, междометные, коммуникативные.

В последнее время появилось множество работ, посвященных анализу творчества Б.Л. Пастернака. Исследовались метонимичность и метафоричность языка писателя, проводился интертекстуальный анализ его произведений, рассматривались особенности стиля и синтаксиса.

К сожалению, фразеология прозы Б.Л. Пастернака почти не изучена, отсутствуют и работы, посвященные рассмотрению перевода его фразеологического наследия на английский язык. Тем не менее, фразеологический запас прозаических произведений Б.Л. Пастернака исключительно богат и разнообразен в семантико-стилистическом, лексико-грамматическом и историко-генетическом отношениях.

Ведь именно фразеология является одним из активных эмоционально-экспрессивных средств воздействия на читателя.

«В просторечной и диалектной лексике, фразеологизмах, разговорно-просторечных конструкциях Пастернак видел первоэлемент народного творчества, который уже в самом себе несет большой заряд экспрессивной энергии и изобразительной силы» [9; 365].

Целью нашего исследования является комплексное изучение лексико-грамматических особенностей фразеологической системы Б.Л. Пастернака.

При этом мы придерживаемся понимания фразеологии в широком смысле слова вслед за Н.М. Шанским,

З.Д. Поповой, М.М. Копыленко, Л.И. Ройзензоном, В.Л. Архангельским и другими учеными-языковедами. Пословицы и поговорки, крылатые выражения, словосочетания терминологического характера признаются фразеологическими единицами (ФЕ). Иными словами, «всякое языковое образование — каким бы оно по своему размеру, структуре и значению ни было — является фразеологизмом, если оно сверхсловно и воспроизводимо» [10; 11].

Материалом исследования явились ФЕ, извлеченные методом сплошной выборки из прозаических произведений Б.Л. Пастернака.

В лексико-грамматическом отношении пастернаковская фразеология представлена всеми типами характерологических единиц, выделяемых на основе общности значения, набора парадигматических форм и синтаксических функций.

При соотношении фразеологизма с той или иной частью речи мы вслед за В.П. Жуковым учитываем в первую очередь такие грамматические и семантические свойства ФЕ, как: 1) способ выражения грамматически господствующего компонента, благодаря которому предсказывается категориальное значение фразеологизма; 2) синтаксическая функция фразеологизма в предложении; 3) семантические особенности фразеологизма; 4) сочетательные способности фразеологизма.

Большую группу составляют *именные фразеологические единицы (ФЕ)*, грамматически господствующим

компонентом которых выступает имя существительное: *казанская сирота; черная неблагодарность; нечистая сила; лобное место; чудеса в решете; бабье лето; мастерица на все руки; человек в футляре; белый билет; вольный казак; игра судьбы; корень зла; полная чаша; пустое место; набитый дурак; добрая душа; темная дура; мелкая сошка* и др.

Наиболее продуктивны в этой группе адъективно-субстантивные и субстантивно-субстантивные сочетания. Они объединяются общим значением предметности, грамматическими категориями рода, числа, падежа и синтаксическими функциями, определяющими набор парадигматических форм.

Именные ФЕ употребляются в пастернаковском тексте чаще всего в функции дополнения:

«В июле я ездил в Москву на комиссию, призваться, и получил *белый билет*, чистую отставку...» [6; 327]; «Он усмотрел в чем *корень зла*, где средство исцеления» [7; 464]; «А когда ее оставляли в покое, это доказывало, что ее считают *пустым местом* и не замечают» [7; 88] и т.п., реже — в функции именной части составного сказуемого: «Пока она у нас жила, дом был *полная чаша*» [7; 473]; «Все они, с точки зрения Павла Павловича, были *набитые дураки и дуры*» [7; 119]; «Вы мужчина, вы — *вольный казак...*» [7; 425].

Характерной особенностью пастернаковского употребления фразеологизмов является использование именных ФЕ в синтаксической функции подлежащего — «явление сравнительно редкое, точнее сказать, не характерное для этого разряда фразеологизмов» [4; 129]:

«Но всегда какая-нибудь *добрая душа* на краю света проведает, что в Варыкине поселился доктор...» [7; 288]; «А это *нечистая сила* с ангельским воинством сошлась, рубятся, вот что ваши с басалыжскими» [7; 373]; «*Бабье лето* прошло. Стояли ясные дни золотой осени» [7; 348].

Самую многочисленную группу характерологических ФЕ в прозе Б.Л. Пастернака составляют *глагольные фразеологизмы*, грамматически опорным компонентом которых является глагол. В структурном отношении они представляют собой следующие минимальные сочетания: 1) глагол + имя существительное в винительном падеже без предлога или (реже) с предлогом: *не находить <себе> места; захватывает дух; бросать тень; навострить уши; промочить горло; задевать <за> струну; приходить в сознание; хватать <за> душу; играть роль; прийти в чувство; видать виды* и др.;

2) глагол + имя существительное в родительном падеже с предлогом или (реже) без предлога: *схо-*

дить с ума; упускать из виду; не хватает духу; выходит из моды; сбивать с толку; вылетать из головы и др.;

3) глагол + имя существительное в творительном падеже без предлога или (реже) с предлогом: *вырвать с корнем; не верить ушам; махнуть рукой; стоять горой; тряхнуть стариной; упасть духом; поминать добром; ходить гоголем; смыть кровью* и др.;

4) глагол + имя существительное в дательном падеже с предлогом или без предлога: *не верить глазам; класть к ногам; давать по шапке; пропустить по рюмочке* и др.;

5) глагол + имя существительное в предложном падеже: *навязнуть в уши; топтаться на месте; валяться в ногах; очутиться на бобах; не укладывается в голове; вертится на языке* и др.;

6) глагол + наречие: *пропади пропадом; набить битком; видеть насквозь; достаться даром; пропадать даром* и др.

Более сложные структуры характерологических ФЕ образуются распространением минимальных уточняющих прилагательных, именами существительными или наречиями: *ум за разум заходит; попасть из огня да в полымя; пальца в рот не клади; сам черт ногу сломит; пускать пыль в глаза; выводить на чистую воду; судить со своей колокольни; уронить себя в собственных глазах; переливать из пустого в порожнее; брать грех на душу* и под.

Глагольные ФЕ объединены общим значением действия или процесса и грамматическими категориями лица, числа, времени, вида, залога и категорией рода в прошедшем времени, хотя соотношение этих категорий у разных ФЕ различно (например, ФЕ *заговаривать зубы* имеет оба вида, *водить за нос* — только несовершенный вид, *терять голову* — употребляется во всех формах лица, *выведенного яйца не стоит* — только в форме третьего лица и т.п.).

Глагольные ФЕ в прозе Б.Л. Пастернака обычно выполняют синтаксическую функцию сказуемого: «Маркел *пошел в гору* и в Сивцевом больше не обретался» [7; 477]; «Эта выходка *поставила ее в тупик*» [5; 93]; «Он *валялся в ногах* у Воронюка и целовал ему руки, умоляя освободить его, но ничего не помогало» [7; 230]; «Я *видно, право сошел с ума*» [7; 282].

Адъективные ФЕ имеют общее значение качественной характеристики или состояния предметности, а также грамматические категории рода и числа. В пастернаковской прозе данная категория ФЕ довольно разнообразна в структурном плане. Наибольшую группу составляют сочетания имени прилагательного (прича-

ствия), согласованного с именем существительным в беспредложных или предложных формах: *выдавший виды; легкий на подъем; сбившиеся с ног; острый на язык; легкая рука; с чужого плеча; не укладывающийся в сознании* и др.

Наблюдаются также субстантивно-глагольные сочетания типа: *пальца в рот не клади; свет не видал*, а также конструкции с сочинительной связью: *ни в дочку, ни в сопелочку; ни дать ни взять; ни жива ни мертва*.

Адъективные ФЕ употребляются в пастернаковской прозе преимущественно в функции согласованного определения: «Так могут рассуждать люди, хотя может быть и *выдавшие виды*, но ни разу не узнавшие жизни, не почувствовавшие ее духа, души ее» [7; 346]; «Втайне мадемуазель гордилась этой *острой на язык* бой-бабой» [7; 146]; «Случайности так и льнули к нему, он имел на них дар, *легкую руку*» [6; 143].

Гораздо реже эти ФЕ употребляются в функции именной части составного именного сказуемого: «Потомственные железнодорожники Тиверзины были *легки на подъем* и разъезжали по всей России по даровым служебным удостоверениям» [7; 47]; реже — несогласованного определения: «На другой день утром к Гордону *ни жива ни мертва* прибежала Марина» [7; 486].

Значение качественной характеристики действия или процесса, а также меры и степени качественной характеристики лица или предмета имеют *адвербиальные фразеологизмы* (семантически и функционально соотносительные с наречиями и наречными словосочетаниями). Наряду с глагольными, они являются самой многочисленной группой характерологических ФЕ пастернаковской прозы. В зависимости от специфики общего значения (качественной характеристики действия или предметности) адвербиальные ФЕ объединяются в семантические разряды:

образа действия: *как грибы <после> дождя; сложа руки; как зеницу ока; как <будто> снег на голову; с ног до головы; в шутку; с трудом; на скорую руку* и др.; меры: *как в бездонной бочке; ни капли; до смерти* и др.; степени: *до конца; до (последней) нитки; до глубины души* и др.; времени: *со дня на день; от времени до времени; с малых лет; тем временем; без году неделя; от молодых ногтей; с первых шагов; с минуты на минуту; не сегодня-завтра* и др.; места: *черт знает куда; за тридевять земель; на край света; в двух шагах; куда глаза глядят* и др.; причины: *по доброй воле; от нечего делать; от полноты души; от <всей> души* и др.; цели: *ради прекрасных глаз; для очистки совести; ни за грош; не солоно*

хлебавши; без толку и др.; условия: *ни в коем случае; ни за какие деньги* и др.

В лексико-грамматическом отношении заметно выделяются ФЕ — сочетания предлога (чаще всего *на* и *до*) и имени существительного в соответствующей форме: *на руках; с ходу; без памяти; на руку; с богом; на глазах; в шутку; на бегу; с трудом; под нос; в сторону; до нитки; в честь; на глаз; до конца; под рукой; до смерти; на носу; на ходу; за версту* и др.

Подобные конструкции с одним знаменательным компонентом академик В. В. Виноградов называет «грамматическими идиоматизмами», появившимися в языке вследствие возникновения новых соотношений между значением предлога и значением падежной формы как результата того нового синтаксического значения, которое приобрела эта предложно-падежная конструкция в целом [2; 575].

Эта тенденция (перераспределение функций, количественный рост предложных конструкций, изменение семантической системы предлогов) находит отражение в языке произведений Б. Л. Пастернака.

Большую группу составляют конструкции: предлог + имя существительное с согласованным с ним препозитивным прилагательным, местоимением или числительным: *с пустыми руками; в двух словах; на всех парах; на первый взгляд; по доброй воле; на короткую ногу; с малых лет; с легкой руки; на задних лапках; от всей души; со всех ног* и т.д.

Встречаются и конструкции предлог + имя существительное с согласованным с ним постпозитивным прилагательным: *со дна морского; на веки вечные*.

Меньшую группу составляют конструкции предлог + имя существительное, прилагательное или местоимение и зависимое от него существительное в родительном падеже: *на край света; от полноты души; за тридевять земель; на краю пропасти; на два слова; в порядке вещей; на краю гибели* и т.д.

Активно используются в пастернаковской прозе адъективные ФЕ, образованные сочетанием предложно-падежной формы имени существительного с предложно-падежной формой другого имени существительного: *с минуты на минуту; с ног до головы; с ноги на ногу; от времени до времени; от зари до зари; с глазу на глаз; из угла в угол; из рук в руки; из конца в конец; с головы до ног; от поры до поры; от слова до слова* и др.

Среди ФЕ, представляющих собою конструкции с подчинительными союзами, активно функционируют

в прозе Б.Л. Пастернака единицы, образованные с помощью сравнительного союза *как*: *как об стенку горох*; *как грибы <после дождя>*; *как огня*; *как зеницу ока*; *как свои пять пальцев*; *как сапожник*; *как вкопанный*; *как истукан*; *как маков цвет*; *как на ладони*; *как две капли воды*; *как лунь (седой)* и т.п.

Многие из этих ФЕ ослабили или утратили компаративную семантику в результате фразеологизации и «как сравнительные обороты они могут рассматриваться лишь в диахроническом плане» [1; 108].

Характерно, что довольно распространенные в системе языка ФЕ со структурно-организующим союзом *хоть* в прозе Б.Л. Пастернака представлены лишь отдельными единицами: *хоть кол на голове теши*; *хоть глаз выколи*; *хоть бы что*.

Значительно реже представлены конструкции с сочинительными союзами: *ни к селу ни к городу*; *то и дело*; *не на живот, а на смерть*; *пока суд да дело*; *с бору да с сосенки*; *вдоль и поперек* и др.

Разновидностью данного типа ФЕ можно считать тавтологические сочетания однокорневых компонентов с предложной связью между ними типа: *рука об руку*; *бок о бок*; *точка в точку*; *мах за махом*; *точь-в-точь* и т.п., которые встречаются в пастернаковской прозе и принадлежат к продуктивным образованиям фразеологической системы языка [8; 88].

Следует отметить, что адвербиальные ФЕ принадлежат к самым пестрым по своей структурно-грамматической организации. А.В. Жуков выделяет около ста структурных моделей, по которым они построены [3; 70].

Активно употребляются также в пастернаковской прозе бессоюзные конструкции ФЕ с адвербиальным значением типа: *шиворот-навыворот*; *шалды-балды*; *шито-крыто*; *с бухты-барахты*; *чуть-чуть* и др.

Адвербиальные ФЕ употребляются в синтаксической функции обстоятельств. В прозе Б.Л. Пастернака чаще других функционируют ФЕ со значением образа действия, степени, локальные и темпоральные. Характерные примеры: «Чтобы приостановить таяние своих средств и не сидеть *сложив руки*, мадам Гишар купила небольшое дело, швейную мастерскую Левицкой близ Триумфальных ворот у наследников портнихи...» [7; 36]; «Их обыскали, нагло оглаживая их *с ног до головы*, ухмылявшиеся казаки» [7; 66–67]; «Они были уверены, что отворят парадное и в дом войдет так хорошо им известная женщина, *до нитки* вымокшая и иззябшая...» [7; 160]; «Однако мысли его витали *за тридцать земель* от предмета его занятий» [7; 301]; «Ей хотелось бежать

куда глаза глядят от себя самой и Кологривовых...» [7; 88]; «Послали в объезд с ревизией. *Чорт знает куда*» [7; 391]; «Во-первых, власть новая. Еще *без году неделя* правит...» [7; 393]; «Так и ждите, *не сегодня-завтра* упекут» [7; 429].

Небольшую группу характерологической фразеологии составляют глагольно-пропозиционные ФЕ. В структурно-грамматическом плане они соотносятся с элементарными двусоставными предложениями, т.е. представляют собой предикативные структуры. Но их компоненты не вступают в семантико-синтаксические отношения, поэтому эти предикативные единицы можно рассматривать в качестве таковых лишь в плане формально-синтаксической организации. Субъект и предикат различаются в них лишь формально. В результате утраты субъектно-предикативных отношений в этих сочетаниях сформировалось обобщенно-целостное фразеологическое значение — значение действия, которому подвергается кто-либо или что-либо, или значение состояния, в котором кто-либо находится. Глагольно-пропозиционные ФЕ обладают грамматическими категориями времени и вида. Они объединены также общей синтаксической функцией главного члена односоставных предложений. К ним относятся ФЕ типа: *сердце сжимается*; *волосы встают дыбом*; *след простыл*; *сам черт ногу сломит*; *мурашки бегают по спине (по телу, по коже)*; *нелегкая понесла*; *лед тронулся*; *руки опускаются*; *бабушка еще надвое сказала*; *бес вселился*; *глаза на лоб лезут* и др., например:

«У Юры *сжималось сердце* от их неиспытанной силы» [7; 75]; «Смятение это отдавало Лару во все больший плен чувственного кошмара, от которого у нее *вставали волосы дыбом* при отрезвлении» [7; 84]; «Кое-кто из повскакавших мужчин, насилу уяснив себе в чем дело, бросились *вдогонку*, но грабителя *и след простыл*» [7; 112]; «И вот сколько годов прошло, *мурашки по мне бегают*, как косилась тетя Марфуша на здоровые мои ноги...» [7; 513] и др.

Образность, эмоциональность прозы Пастернака, ее эмотивность находят отражение в широком использовании качественно своеобразных разрядов ФЕ — *модальных и междометных*. В отличие от всех перечисленных типов ФЕ они не могут выполнять номинативную функцию.

Модальные фразеологические единицы, как и модальные слова и частицы, «определяют точку зрения говорящего субъекта на отношение речи к действительности или на выбор и функции отдельных выражений в составе речи. Выражая оценку высказываемой мысли или способа ее выражения, они граничат одной своей стороной с «частицами речи», с реляционными словами, но резко отличаются от основных разрядов или классов

их (предлогов и союзов) своими синтаксическими функциями» [2; 594–595].

В прозе Б.Л. Пастернака употребляются глагольные и именные типы модальных ФЕ: *в конце концов; не может быть и речи; по крайней мере; можно сказать; в крайнем случае; чего доброго; мало того; в самом деле* и др.

Модальные ФЕ выражают самую разнообразную гамму субъективных оценок автора. В прозе Б.Л. Пастернака они употребляются для субъективной передачи чужой речи, оценки высказываемого, оценки способа выражения, логической связи между высказываниями, обозначения характера речевой экспрессии высказывания, логической оценки сообщения и т.п.:

«Может я спасся бы *в конце концов*» [7; 461]. (Здесь употреблено в качестве обобщения); «... надо пересилить себя и принести эту жертву. Потому что о моей поездке *не может быть и речи*» [7; 451]. (Здесь выражение эмоционального волевого отношения говорящего к предмету высказывания); «*Одним словом*, кузнец Вахк Железное брюхо» [7; 278]. (Здесь употреблено для перехода к обобщению, итогу речи) и т.д.

С модальными, благодаря субъективной окраске, тесно смыкаются междометные ФЕ. Они не имеют специальных грамматических показателей лексико-грамматических разрядов фразеологизмов и выражают различные чувства, волеизъявления лица, формы речевого этикета.

Междометные ФЕ представляют собой грамматически оформленные сочетания в определенной степени десемантизированных компонентов. Они отличаются чрезвычайным структурно-грамматическим разнообразием, строятся по моделям сочинительных и подчинительных сочетаний, односоставных и двусоставных предложений, но лишены грамматических значений.

Большинство междометных ФЕ в прозе Б.Л. Пастернака — эмоционального плана. Они выражают преимущественно эмоции отрицательного характера: негодование, упрек, досаду, неодобрение и пр.: *Бог знает что; чтоб вам пусто было! уму непостижимо! чёрт побери; хоть убей; к чёрту; вот так фунт!* и т.п. Например:

« — Ах, *чтоб вам пусто было!* Пропал, пропал! Ну что теперь делать?» [7; 237]; « — Ах, *чтоб вас чорт побрал.* Что за наваждение!» [7; 237]; «Да ну тебя *к чорту.* Стреляйся, пожалуйста» [7; 86].

Качественно своеобразный разряд пастернаковской фразеологии составляют междометные ФЕ императив-

ного характера, выражения речевого этикета и культурные обращения, утратившие свое первоначальное значение и употребляющиеся в пастернаковской прозе в качестве гибридных эмоционально-модальных восклицаний: *добро пожаловать! батюшки светы! дай Бог; с Богом; какими судьбами? милости просим; слава Богу; ей-Богу; Бог миловал; сколько лет, сколько зим! ради Бога; Бог милостив; в добрый час; не правда ли* и др. Обратимся к тексту:

«Как их не приветствовать. *Добро пожаловать.* Работайте, боритесь, ищите» [7; 412]; «*Ой батюшки светы,* дорогие товарищи, что с нами сделалось, войдите в наше положение!» [7; 514]; « — А, это вы? *Сколько лет, сколько зим!* Вечером прошу в мою землянку» [7; 378]; « — Наконец-то. Ну *слава, слава Богу,* что все так получилось, — твердила Антонина Александровна» [7; 266].

Не менее разнообразна по структуре и значению коммуникативная фразеология пастернаковской прозы. К ней относим структурно соотносительные с предложением ФЕ, выполняющие коммуникативную функцию. Они функционируют в речи как замкнутые структуры, не подвергающиеся, как правило, компонентным распространениям. Основу коммуникативной фразеологии составляют устойчивые фразы, традиционно именуемые пословицами, поговорками, крылатыми выражениями и афоризмами. В составе коммуникативной фразеологии выделяются два структурно-грамматических типа:

1. ФЕ, организованные по структурным схемам простого односоставного и двусоставного предложений: *хоть кол на голове теши; грех смеяться; не в один день Москва построилась; щип ветра в поле; своя ноша не тянет; камень на камени не останется; вот тебе и весь сказ;*

2. ФЕ, организованные по структурным схемам сложносочиненных и сложноподчиненных предложений: *свои собаки грызутся, чужая не подходит; скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается.*

Встречаются в прозаических произведениях Б.Л. Пастернака и ФЕ, организованные по типу сложных бессоюзных предложений: *слово — серебро, молчание — золото*, например: «Это истина вечная. *Слово серебро, а молчание золото*» [7; 392].

Коммуникативные ФЕ функционируют в прозе Б.Л. Пастернака в традиционной грамматической форме, а также в качестве предикативных частей сложного предложения. Например: «Что делать? *Сердце не камень.* Решил принять» [7; 297]; «Име одна, — тезки, а фа-

милие разная, Федот, да не тот» [7; 335]; « — Свои собаки грызутся, чужая не подходит,— отрезал Худолеев» [7; 44]; « — Скоро, говорят, сказка сказывается, да не скоро дело делается. А и сказку мою не скоро сказать. В три года не выложить» [7; 358].

Таким образом, в пастернаковской прозе достаточно широко представлены все основные лексико-грамматические типы номинативных и коммуникативных ФЕ, выделяемые во фразеологической системе современного русского литературного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авксентьев, Л. Г. Сучасна українська мова. Фразеологія. [Текст] / Л. Г. Авксентьев. — Харків, 1988. — 136 с.
2. Виноградов, В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове). [Текст] / В. В. Виноградов. — М., 1986. — 639 с.
3. Жуков, В. П. Морфологическая характеристика фразеологизмов в русском языке. [Текст] / В. П. Жуков, А. В. Жуков. — Л., 1980. — 97 с.
4. Молотков, А. И. Основы фразеологии русского языка. [Текст] / А. И. Молотков. — Л.: Наука, 1977. — 283 с.
5. Пастернак, Б. Л. Детство Люверс. [Текст] / Б. Л. Пастернак // Воздушные пути. Проза разных лет. — М.: Совет. писатель, 1982. — С. 56–108.
6. Пастернак, Б. Л. Люди и положения. [Текст] / Б. Л. Пастернак // Собр. сочин. в 5-ти т. Т. 4. Повести. Статьи. Очерки. — М.: Худ. лит-ра, 1991. — С. 296–346.
7. Пастернак, Б. Л. Доктор Живаго. [Текст] / Б. Л. Пастернак // Избр. в двух томах. Т. 2. — СПб.: Кристалл, 1998. — 506 с.
8. Скрипник, Л. Г. Фразеологія української мови. [Текст] / Л. Г. Скрипник. — Київ, 1973. — 280 с.
9. Смолицкий В. Г. Б. Пастернак — собиратель народных речений // Пастернаковские чтения. Вып. 2. — М.: Наследие, 1998. — 368 с.
10. Шанский Н. М. О фразеологизме как языковой единице и предмете фразеологии // Проблемы устойчивости и вариантности фразеологических единиц. — Тула, 1968.

© Кожанова Лариса Владимировна (l.kozhanova@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Воронеж

РЕАЛИЗАЦИЯ ТАКТИКИ ИНИЦИИРОВАНИЯ КОММУНИКАЦИИ УЧИТЕЛЯМИ ШКОЛ РОССИИ И США В РАМКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

INITIATING TACTICS REALIZATION BY TEACHERS OF RUSSIAN AND AMERICAN SCHOOLS

*E. Korol
Yu.Zhigulina*

Summary. The article deals with special aspects of pedagogical discourse. Pedagogical strategies and tactics are defined. They contribute the realization of the main pedagogical aim. The aim is to produce the conditions for a human formation. This process is arranged with the help of communication. The comparative analysis of the communicative behavior of the teachers of Russian and American schools according to the verbal initiating tactics realization of was described.

Keywords: pedagogical discourse, strategies, tactics, organizing strategy, supporting strategy.

Король Елена Витальевна

К.филол.н., доцент, Сургутский государственный университет

Жигулина Юлия Олеговна

Аспирант, Сургутский государственный университет

Аннотация. В статье рассматриваются особенности педагогического дискурса. Определены педагогические стратегии и тактики, которые способствуют реализации основной цели педагогического дискурса. Цель заключается в создании условий для становления целостного человека. Данный процесс осуществляется при помощи коммуникации. Проведен сравнительно-сопоставительный анализ речевого поведения учителей школ России и США согласно вербальной реализации тактики инициирования коммуникации.

Ключевые слова: педагогический дискурс, стратегии, тактики, организующая стратегия, содействующая стратегия.

Педагогический дискурс начал планомерно изучаться во второй половине XX в. в связи с общей антропоцентрической направленностью лингвистических исследований.

Понятие «педагогический дискурс» появилось в 70-е годы XX в., когда он стал как частная область общего дискурс-анализа (Дж. Синклер, М. Култхард и др.). И он описывался как ситуативно и социально обусловленная речевая деятельность. Изучая речевое взаимодействие учеников и учителей на уроках, Джон Синклер и Малколм Култхард пытались найти ответы на вопросы о том, как связаны последовательные высказывания в потоке речи, кто и как управляет ходом общения, как меняются роли говорящего и слушающего, как вводятся новые темы и как заканчиваются старые, как, какими языковыми данными можно доказать существование единиц, превосходящих высказывание, и так далее [8, с. 51–53].

По мнению А. К. Михальской, анализ педагогического дискурса является основой для «нахождения путей достижения актуального педагогико-риторического идеала — гармонизирующего педагогического диалога» [5, с. 316]. Проведение анализа педагогического дискурса предполагает решение таких проблем, как интерпретация и взаимопонимание, оптимальное использование

коммуникативно-речевых педагогических стратегий, тактик, языковых стилей, функций и средств непрямого информирования, как вербальной, так и невербальной природы.

Изучение стратегий и тактик речевого поведения человека вызывает много споров: в современной теории коммуникации фактически нет общепринятого определения понятия «стратегия».

Стратегия рассматривается как способ приобретения, сохранения и использования информации (Дж. Брунер), совокупность правил и положений (Козелецкий), способ решения проблемы (И. Лингарт, Ф. Клике), план действий (Л. Л. Гурова, Т. В. Корнилова), система правил рекомендаций по преобразованию объектов (М. Л. Смутьсон), общая схема решения (А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, Т. К. Горобец) [7]. Под стратегией также понимается линия речевого поведения [5, с. 316], некоторая последовательность речевых действий, организованных в зависимости от цели взаимодействия [4, с. 256], определенная направленность речевого поведения в данной ситуации в интересах достижения цели коммуникации [6, с. 170]. Стратегии реализуют общий замысел общения, его конечную цель, тактики выполняют функцию осуществления стратегий речи через конкретные речевые шаги, соответствующие общей стратегии [1, с. 42].

Исходя из общепринятых определений понятия «стратегия» применительно к педагогической деятельности, вслед за В.Н. Чернобровкиным, мы рассматриваем стратегию как систему мыслительных действий учителя, которая характеризуется единым отношением, к результату деятельности (цели), обуславливает определенный уровень творчества в процессе деятельности и определяет индивидуальный стиль деятельности педагога.

В педагогическом дискурсе стратегии речевого поведения преподавателя тесно связаны с функциями этого типа общения. Выделяются такие функции как информативная, регулятивная, организаторская, нормативная и познавательная [3, с. 13].

В соответствии с функциями педагогического общения нами мы выделяем пять основных коммуникативных стратегий речевого поведения учителя: объясняющая, оценивающая, контролирующая, содействующая, организующая.

Тактика деятельности определяется как действие, направленное на решение отдельной задачи, или ее фрагмента. Если стратегия является личностным образованием, то тактика — ситуативное, пригодное для решения конкретной задачи действие или их совокупность (В.А. Моляко) [7].

Антонова Н.А. выделяет 11 тактик для выражения стратегий педагогического дискурса. К ним относятся следующие: тактика установления речевого контакта; тактика поддержания речевого контакта; тактика стимулирования будущей работы учащихся; тактика концентрации внимания; тактика стимулирования физической деятельности; тактика стимулирования ментальной деятельности; тактика поддержания побуждения; регулирующая тактика; контролирующая тактика; тактика инициирования коммуникации; тактика оценки действий [1, с.43].

В настоящей статье рассматриваются и анализируются вербальные элементы, используемые учителем для тактики инициирования коммуникации, которая помогает реализовать организующую и содействующую стратегии.

По определению Н.Д. Десяевой, организующая стратегия дискурса заключается в совместных действиях участников общения: 1) этикетные ходы педагогического дискурса (приветствия, обращения, знаки внимания); 2) директивные ходы («Прочитайте текст на стр. 24», *wrap it around*), а также трафаретные формулы, используемые при возникновении и разрешении конфликта; 3) тренировочные и игровые высказывания как на уроке, так и во время внеклассных мероприятий [2, с. 192].

Содействующая стратегия педагогического дискурса состоит в поддержке и исправлении учащегося. Содействие учителя направлено на создание оптимальных условий для формирования личности человека (критика либо эмпатия). Содействующая стратегия выражается в виде положительного отношения к адресату как исходного постулата общения. Примеры выражения данной стратегии в речи учителя американской школы: *I like that solving* (мне нравится это решение), *go ahead* (продолжай работать). [2, с. 192].

Материалом исследования послужили записи коммуникативных ситуаций учителя из видео уроков школ США и России. Всего было проанализировано по 8 видеуроков из русскоязычной и американской школ. Продолжительность записи коммуникативных ситуаций видео уроков составляет до 30 минут. В ходе работы анализу подвергались видеуроки по таким дисциплинам как математика, информатика, биология, обществознание на начальном и среднем уровнях образования.

Как и предполагается по логике построения урока, тактика инициирования коммуникации ярко выражена на начальном этапе занятия. Однако использование языковых средств для осуществления данной тактики можно отметить и на протяжении всего урока, как в школах США, так и в школах России (*Наш урок мы начнем со следующего задания...; Tell me two things you did yesterday.*).

Для реализации организующей стратегии в американских школах учителя используют условные типы предложения, содержащие вербальные средства, иницирующие коммуникацию (*If you weren't here yesterday just take your journal and draw a large square. If you don't finish, please, don't panic, take a deep breath and we will work on it tomorrow. If you were absent yesterday try asking your neighbor what we were doing.*). В основном, учителя употребляют нулевой и первый типы условных предложений, которые содержат условие и результат в настоящем времени, и выражают реальную ситуацию. Данный вербальный элемент помогает учителям настроить учеников на работу в классе эмоционально, а также организовать учебный процесс согласно плану урока.

В школах России учителя предпочитают использовать утвердительные, побудительные высказывания для организации учебного процесса (*Попробуем отгадать засекреченные слова. Сейчас я буду читать предложения, а вы должны поставить + или -*).

Употребление вопросительных и условных предложений учителями в России и в США в равной мере помогает реализовать содействующую и организующую стратегии на уроках. Важно отметить, что в школах США

Таблица 1. Сопоставление вербальной реализации стратегий учителями в школах России и США

	Организирующая стратегия	Содействующая стратегия
Российские школы	побудительные высказывания вопросительные предложения глаголы в повелительном наклонении (20 лекс.ед.)	вопросительные предложения
Школы США	условные предложения вопросительные предложения глаголы в повелительном наклонении (36 лекс.ед.) конструкция <i>to be going to</i>	вопросительные предложения

учащиеся ведут диалог с учителем, задавая свои вопросы, как правило, уточняющие материал или детали изучения по теме урока, что указывает на установившийся контакт между учителем и учеником (*Shall we circle the places and then people?*).

Для поддержания речевого контакта учителя российской школы используют вопросительные предложения, которые ориентированы на выполнение не только организующей стратегии, но также и содействующей (*О каких понятиях мы разговариваем? Что такое ложь? Какие вы видите отличия?*).

Как в российских, так и в американских школах организация урока не обходится без применения учителем повелительного наклонения (*скачивайте; копируйте; заполняйте таблицу; go ahead; put; go; try; move on*). Проведя статистический подсчет вербальных единиц, мы пришли к выводу, что учителя школ США используют глаголы в повелительном наклонении во время уроков чаще, чем учителя школ России для организации учебного процесса. Данные вербальные единицы в виде императивов помогают учителю реализовать коммуникативное намерение настроить учащихся на выполнение конкретных задач на уроке.

Учителя школ США часто употребляют конструкцию *to be going to*, которая служит для выражения ближайших планов, намерений. При этом следует отметить то, что учителя американских школ используют сокращенную разговорную форму данной конструкции — *gonna*, что делает речь учителя более неформальной. Таким образом педагог реализует тактику сближения в коммуникации с детьми, разряжает формальную атмосферу урока, а также устанавливает и поддерживает контакт с учениками (*We're gonna make...; you're gonna have an opportunity; I will actually gonna use...; today we're gonna learn some new words...*). Употребляя конструк-

цию *to be going to*, учитель реализует организующую и содействующую стратегии.

На основе языкового анализа было проведено сопоставительное исследование вербальной реализации организующей и содействующей стратегий в рамках тактики инициирования коммуникации (Таблица 1).

Сравнив речевое поведение учителя на уроках в школах России и США, мы пришли к выводу, что для реализации тактики инициирования коммуникации учителя обеих стран наиболее часто употребляют в своей речи вопросительные предложения. Они являются неотъемлемой составляющей в речи учителя. Из таблицы видно, что вопросительные предложения помогают учителю организовывать деятельность на уроке, а также проявить содействие в работе с учениками.

Реализовать организующую стратегию учителям российских школ помогают также побудительные предложения, в то время как учителя школ США употребляют в своей речи условные предложения, а также конструкцию *to be going to* (*собираться что-то сделать*), для выражения планов, что смягчает коммуникацию и стимулирует доверительные отношения «учитель-ученик». Эта направленность коммуникации подтверждается также и участием школьников в реализации коммуникативной ситуации обучения. Педагоги школ России и США используют в речи повелительное наклонение, но при этом учителя из США применяют данное грамматическое явление чаще, чем учителя в России.

Выделенные вербальные элементы для реализации педагогических коммуникативных стратегий в рамках тактики инициирования коммуникации указывают на отличные друг от друга приемы организации работы в классе на разных этапах уроков российских и американских школ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Н. А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке. — Саратов, 2007. — С. 158
2. Десяева Н. Д., Лебедева Т. А., Ассуирова Л. В. Культура речи педагога. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 192 с.
3. Ипполитова Н. И. Педагогическая риторика. М., 2001. 13 с.
4. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М., 2002. 284 с.
5. Михальская А. К. Педагогическая риторика: История и теория. М., 1998. 432 с.
6. Паршина О. Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России. Астрахань, 2004. 195 с.
7. Чернобровкин В. Н. Детская психология [Электронный ресурс] // Чернобровкин В. Н. Основные стратегии и тактики деятельности учителя в напряженных ситуациях 2015–2019. URL: <http://childpsy.ru/dissertations/id/20062.php>. (Дата обращения: 13.02.2019).
8. Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Chicago, IL: The University of Chicago Press

© Жигулина Юлия Олеговна (l.kozhanova@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сургутский государственный университет

ОЦЕНОЧНЫЙ МОДУС В АРГУМЕНТАЦИИ ДИСКУРСА ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ СУДЕБНЫХ ДЕЯТЕЛЕЙ)*

Куликова Ольга Викторовна

Д.филол.н., профессор, МГИМО МИД РФ
ok517@yandex.ru

EVALUATION MODUS IN ARGUMENTATION OF THE PUBLIC SPEAKING DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF JUDICIAL ACTIVISTS' SPEECHES)

O. Kulikova

Summary. The article deals with some specific features of argumentation in judicial activists' public speeches as well as with a number of issues of evaluation in argumentative discourse, in particular, in rhetorical argumentation. The author identifies context types being the basis of the evaluation modus realization in argumentation of public speeches. The article also contains information related to the results of some judicial discourse research. The author draws a parallel between judicial discourse and public speaking discourse in terms of using the evaluation modus in speakers' argumentation.

Keywords: argumentation; evaluation; modus; public speech; judicial activist; judicial discourse.

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые особенности аргументации публичного выступления судебных деятелей, очерчен круг вопросов, связанных с оценкой в аргументативном дискурсе, в частности, в риторической аргументации, выделены типы контекста, лежащие в основе реализации оценочного модуса в аргументации публичных выступлений, представлены некоторые выводы исследований аргументации и оценки в судебном дискурсе, проводится параллель между судебным дискурсом и дискурсом публичного выступления судебных деятелей в плане использования оценочного модуса в аргументации выступающих.

Ключевые слова: аргументация; оценка; модус; публичное выступление; судебный деятель; судебный дискурс.

Аргументация представляет собой неотъемлемый компонент юридического, в частности, судебного дискурса во всем многообразии его жанров, к которым относятся речь прокурора, речь адвоката, речь подсудимого в свою защиту, речь потерпевшего, реплика как особый вид судебной речи [Бачалишвили 2013, с. 170]. В рамках судебного дискурса его участники в соответствии с их статусно-ролевыми характеристиками и интенциями применяют такие коммуникативные стратегии, как стратегия самозащиты, обвинения, защиты, нападения и психологического воздействия [Климович 2015, с. 5]. Успешное применение коммуникативных стратегий в судебном дискурсе в значительной степени обусловлено владением техникой ведения дел в суде, определяемой как «совокупность приемов, используемых при разработке содержания и структу-

ры представляемых в суде документов (жалобы, ходатайства, доказательства по делу и др.)» [Климович 2015, с. 3]. При этом одним из важнейших условий признается владение техникой аргументирования, адекватный выбор языковых средств, знание правил ведения критической дискуссии и оперирование ими на всех уровнях рассмотрения дела [Климович 2015]. Упомянутые выше стратегии направлены на повышение эффективности коммуникативного процесса в судебном дискурсе, что, в конечном счете, означает достижение запланированного результата.

Принадлежность выступающего к юридической профессии предполагает хорошо сформированное умение аргументированного изложения собственной точки зрения.

* В данной статье мы опираемся на результаты проведенного нами исследования эвристических стратегий аргументации, суммированные в монографии «Эвристика аргументации (лингвокогнитивное исследование)». — М.: Издательство ГЕОС, 2010. — 296 с.

В настоящей статье мы обратимся к рассмотрению некоторых особенностей публичных выступлений судебных деятелей, так как их речь принято считать наиболее близкой к образцам ораторского дискурса, особенно в части использования ораторских приемов и аргументации. Особый интерес для нас представляет реализация модуса оценки в аргументации публичных выступлений судебных деятелей.

Вопрос заключается в том, насколько аргументация (и, в частности, реализация оценочного модуса в аргументации) публичного выступления судебных деятелей вне зала судебных заседаний¹ коррелирует с основными параметрами выступлений в рамках судебного дискурса. Рассмотрение данного вопроса проводилось на базе сопоставления с основными характеристиками судебного дискурса (такими как аргументация и оценка), для чего привлекались результаты исследовательских работ по указанной проблематике и что выводит настоящую статью в русло кросс-жанровых исследований.

Традиционно являясь предметом исследований в философии и логике, аргументация рассматривается как интеллектуальная деятельность «по поиску оснований и доводов, их анализу и отбору, планомерному рассмотрению альтернативных версий с их проверкой и оценкой логических следствий, с выбором наиболее эффективных решений, а также наиболее убедительных для адресата средств обоснования» [Теория и практика аргументации 2001, с. 3].

Безусловно, отличительным признаком аргументации является логичность, проявляющаяся в аргументативном дискурсе. Вместе с тем, исследователями отмечается, что высшие требования определенности и строгости предъявляются исключительно к логическим и математическим доказательствам [Теория и практика аргументации 2001, с. 3]. Другими словами, логическая аргументация, применяемая преимущественно в логике и математике, приравнивается к логическому доказательству. В иных случаях — ситуациях повседневного общения, политических дебатах, судебных разбирательствах, публичных выступлениях и т.п.— аргументация приобретает несколько иной характер и понимается скорее как «приведение доводов с целью изменения позиции или убеждений другой стороны (аудитории)» [Ивин 2002, с. 6].

Принимая за основу данное определение, исследователи судебного дискурса подчеркивают, что «применительно к юридическому (судебному) дискурсу это еще

¹ Здесь имеются в виду различные общественные мероприятия, предполагающие выступление оратора перед достаточно большой и организованной аудиторией.

и убеждение оппонентов в своей правоте» [Бачалишвили 2013, с. 170].

Профессиональная деятельность юриста предполагает умение четко и убедительно изложить свою точку зрения в суде, обосновать судебное решение, а также отстаивать правомерность своей позиции по вопросу, связанному с профессиональной проблематикой, в научной дискуссии. Таким образом, исследователи юридического дискурса отмечают, что юридический дискурс, как судебный, так и научный, является «строго аргументативным» [Климович 2015].

Схожесть основной коммуникативной цели судебной аргументации и аргументации публичных выступлений — убедить партнера / партнеров по коммуникации в правомерности позиции оратора, заставить оппонента изменить его точку зрения, добиться расположения противоположной стороны — позволяет утверждать, что принадлежностью как судебного дискурса, так и дискурса публичных выступлений является *риторическая аргументация*.

Как отмечает А.А. Волков, «риторика строит норму публичной аргументации, задает правила политической и судебной дискуссии», устанавливая норму «словесной организации убеждающих аргументов» [Волков 2009, с. 7, 8].

Риторическая аргументация, в отличие от логической, ориентирована на аудиторию и ее представления об окружающей действительности [Куликова 2007]. Современные философы видят конечную цель риторической аргументации в том, чтобы «убедить аудиторию в справедливости предлагаемого ее вниманию положения, склонить ее к принятию этого положения и, возможно, к действию, предполагаемому им» [Ивин 2002, с. 8], подчеркивая, что «риторические аргументы в принципе не доказывают и не манипулируют — они убеждают, т.е. побуждают добровольно принять предлагаемое решение или идею при наличии или принципиальной возможности иных решений, которые могут быть столь же правильными. Риторическая аргументация не обладает принудительной силой доказательства» [Волков 2009, с. 13–14].

Среди факторов, лежащих в основе риторической аргументации (аудитория/адресат, ситуация общения, выбор уместных и убеждающих аргументов, комплекс убеждений, разделяемых аудиторией и позволяющих ей принять доводы аргументирующего [Grasso 2002]), ведущим является фактор адресата, обуславливающий специфику критериев, которым должна соответствовать риторическая аргументация.

В свете рассмотрения вопросов, связанных с ролью модуля оценки в аргументации судебного дискурса и дискурса публичных выступлений, отметим два¹ критерия риторической аргументации, предполагающих наличие в аргументативной цепочке *оценочных аргументов*.

В первую очередь, к данным критериям относится *критерий приемлемости*, предполагающий «обязательную опору на систему взглядов и ценностей аудитории в процессе аргументирования» [Куликова 2010, с. 42], что придает убедительность аргументам и обеспечивает необходимый коммуникативный эффект, достигаемый, прежде всего, за счет включения в дискурс аргументов *оценочного* характера.

Следующий критерий риторической аргументации — это *критерий релевантности*, предполагающий размещение частей аргументации, коррелирующих с системой ценностей аудитории, в фокусе внимания реципиентов, что минимизирует усилие реципиента, направленное на обработку представленной в аргументативном дискурсе информации, и активизирует соответствующие взгляды и убеждения аудитории. Данный критерий риторической аргументации также предполагает обращение к *оценочным аргументам*, способным вызвать адекватную, чаще всего, запланированную, реакцию адресатов аргументации оратора.

Обязательный учет ценностей, убеждений и настроений аудитории составляет основу посылок аргументации, среди которых выделяют:

- ◆ иерархическую систему ценностей и предпочтений аудитории (их базовая характеристика — неустойчивость и изменчивость),
- ◆ систему достаточно устойчивых представлений аудитории (реальные факты, которые не имеет смысла опровергать),
- ◆ общепризнанные истины, ориентированные на изменчивые предпочтения или трудно прогнозируемые ценности, присущие аудитории [Perelman, Olbrechts-Tyteca 1958].

В судебном дискурсе основу ценностной картины мира составляет признание закона и закрепление социальных традиций, «зафиксированных в систематизи-

¹ Помимо упоминаемых здесь критериев приемлемости и релевантности, исследователями выделяется еще один критерий риторической аргументации, не являющийся предметом рассмотрения в настоящей статье, — это критерий достаточности, «подразумевающий, что аргументация должна содержать достаточно информации для того, чтобы аудитория могла произвести оценку обсуждаемого объекта или состояния дел на основе непредвзятой точки зрения, излагаемой адресантом. Кроме того, от говорящего требуется привести такое количество аргументов, которое позволит аудитории решить, что предлагаемый вывод вполне обоснован» [Grasso 2002, с. 55]; [Куликова 2010, с. 42–43]

рованном знании законов общества» [Климович 2015, с. 4].

По мнению А. Черниковой, «в юридическом дискурсе самым главным субъектом правовой оценки выступает государство, от имени которого издаются законы. Все прочие субъекты соизмеряют свою оценку с суждениями этого субъекта, поскольку если оценка существенным образом не совпадает с нормами закона, ее нельзя признать правомерной. В связи с этим даже те оценки, которые судебный оратор предлагает от себя, позиционируются как объективные, общепринятые, опирающиеся на правовые, или хотя бы морально-этические нормы, принятые в обществе» [Черникова 2009].

По наблюдению некоторых исследователей, в судебном дискурсе превалирует отрицательная оценка, что объясняется, во-первых, психической предрасположенностью человека считать хорошее нормой, и во-вторых, спецификой общения в судебной сфере, «где положительная оценка нередко вызывает недоверие и подозрение в лицемерии» [Черникова 2009]. Кроме того, ученые отмечают преобладание в судебном дискурсе рациональной оценки над эмоциональной. И наконец, из всего спектра оценок для юридического дискурса наиболее характерными являются психологические, этические и нормативные оценки, при этом в судебных выступлениях наиболее частотными оказываются психологические (*рассудительный человек, жесткий характер, теплое сочувствие и пр.*) [Черникова 2009].

Возвращаясь к вопросу реализации оценочного модуля в аргументации, подчеркнем, что в риторической аргументации понятия ценности и, соответственно, оценки являются центральными и обуславливают ориентированность риторической аргументации на реципиента. В подтверждение данного положения, приведем мнение Н.Д. Арутюновой, которая, со ссылкой на Стивенсона, указывает, что «оценка ...предназначена для воздействия на адресата» и «отражает не собственно семантический, а прагматический аспект языковой ситуации» [Арутюнова 1988, с. 44].

Таким образом, оценка относится к разряду коммуникативно-прагматических явлений². Это значит, что понимание оценок возможно только в рамках контекста, послужившего их основанием. Для оценки характерна практически полная контекстуальная за-

² Некоторые исследования содержат концепцию модуля как результата взаимодействия адресанта и адресата (см., например [Копытов 2012, с. 12]), что указывает на коммуникативно-прагматическую природу оценки как интегративной части оценочного модуля.

висимость. Как отмечает Е. М. Вольф, «в мире оценок действует не истинность относительно объективного мира, а истинность относительно концептуального мира участников акта коммуникации [Вольф 2002, с. 203], то есть оценка структурирует и отражает ценностную картину мира коммуникантов. Процедура оценки в аргументации связывается с понятием точки зрения, так как от точки зрения зависит, какая именно ценность будет придана оцениваемому объекту, т.е. в результате перемены точки зрения (или перспективы) объект может предстать в совершенно ином свете [Grasso 2002. с. 54].

Контекст, формируемый оценкой, характеризуется такими признаками, как аксиологичность; экспликация оценки; обоснование выбора; принятие решения; непротиворечивость текста, основанного на оценке; прагматическая направленность, которой отводится особая роль в процессе коммуникации [Куликова 2010, с. 226]. Включение в аргументацию оценочных высказываний создает контекст эксплицитной оценки. При этом в исследованиях оценки и способов ее дискурсивной реализации отмечается, что оценка присутствует практически в любом тексте — в явной или неявной форме [Вольф 2002]; [Ивин 2002]; [Рябцева 2005].

Оценочный контекст публичного выступления, аналогично выступлению в суде, может быть как эксплицитным, открыто воздействующим на партнера по коммуникации, так и имплицитным, содержащим скрытую оценку.

Здесь необходимо отметить, что исследователи выделяют два типа аргументации: эпистемическую, основанную на знаниях, и диалектическую, применяемую тогда, когда в распоряжении аргументирующего отсутствуют доводы, основанные на точных знаниях [Walton 1993]. Если в основе диалектической аргументации заложен оценочный контекст, то эпистемическая аргументация строится на базе эпистемического контекста, центральными понятиями которого выступают знание и мнение, демонстрирующие довольно тесную взаимосвязь [Куликова 2010, с. 232]. Эксплицитный эпистемический контекст реализуется в аргументативном дискурсе прежде всего за счет включения в текст аргументации эпистемических предикатов. Имплицитный эпистемический контекст формируется на основании информации, приводимой оратором в подтверждение аргументации и служащей обоснованием его точки зрения. Формально это безоценочный контекст, содержащий «нейтральную» информацию, составляющую основу аргументов оратора, не стремящегося выразить в них свое отношение к сообщаемому.

Как показывает анализ эмпирического материала, модус оценки в аргументации публичных выступлений судебных деятелей обнаруживает активное взаимодействие с эпистемическим модусом, что создает оценочно-эпистемический контекст развертывания аргументативного дискурса.

В основе создания имплицитного оценочно-эпистемического контекста лежит использование в качестве аргументов информации, за которой в общественном сознании закреплена оценка со знаком «плюс» или «минус» [Куликова 2010, с. 240]. Автор аргументации уверен, что привлекаемые им в качестве аргументов объективные данные, а также хорошо известные и доступные широкой публике сведения, будут оценены аудиторией в соответствии с принятыми в обществе нормами. В таких аргументах отсутствует явно выраженная модальность. Подобная аргументация часто строится с опорой на фоновые знания аудитории, составляющие систему «общих» знаний, формирующих прагматический универсум дискурса [Лузина 2000], что позволяет оратору добиться запланированного им коммуникативного эффекта.

Сочетание эксплицитной оценки с мнением (но не фактами, представляющими знание) образует эксплицитный оценочно-эпистемический контекст аргументативного дискурса [Куликова 2010, с. 246]. В большинстве случаев именно мнение, вводящее оценочное суждение, выполняет роль промежуточного звена между эпистемическим и оценочным контекстами.

Поскольку публичное выступление представляет собой значительный по протяженности текст, мы проиллюстрируем приведенные выше положения отдельными фрагментами аргументации судебных деятелей, выступавших за рамками судебного процесса.

Проведенный анализ текстов публичных выступлений, содержащих аргументацию, в целом, показал сходство аргументации публичных выступлений, принадлежащих одному и тому же автору (в нашем случае это судебный деятель высокого ранга — лорд главный судья Англии и Уэльса, председатель отделения королевской скамьи Высокого суда правосудия¹), с основными характеристиками судебного аргументативного дискурса, такими как четкая структурная организация, сдержанность тона и преобладание рациональной аргументации над эмоциональной. При этом дискурсивная реализация оценочного модуля аргументации публичных выступле-

¹ англ. Lord Chief Justice of England and Wales THE RT HON. THE LORD THOMAS OF CWMGIEDD (Cwmgiedd is a village in the community of Ystradgynlais, Powys, Wales. It is 32.8 miles (52.8km) from Cardiff and 156.9 miles (252.4km) from London) [17].

ний отличается сочетанием практически всех типов контекста, рассмотренных выше. Например, в выступлении¹ лорда главного судьи на заседании в Банке Англии присутствуют аргументы, в основе которых лежит **имплицитный оценочно-эпистемический** контекст:

A-1². Law and regulation now by and large operate, though with exceptions that need ironing out, as a coherent whole. However, prior to 1982, apart from statutory regulation directed largely at solvency, and save where the criminal law intervened, or in the few disciplinary proceedings that took place, the power of regulation was effectively the ability of the chairs of City institutions, such as Lloyd's or the Stock Exchange, and the Governor of the Bank, to remove from the system those whose conduct...

В основе данного аргумента, который оратор приводит в поддержку идеи о необходимости укрепления системы законодательства, применяемого в банковской сфере,— факты, хорошо известные присутствующим на заседании. Выступающий открыто не выражает своей оценки современного состояния дел по сравнению с тем, что было раньше, за исключением сдержанной одобрительной характеристики современной системы — *a coherent whole*, что в данном контексте приобретает положительную коннотацию и придает оценке автора имплицитный характер. В целом же, слушатели, посвященные в суть проблемы, могут самостоятельно оценить представленную информацию, в отношении которой в общественном сознании закрепились оценка со знаком «минус». Кроме того, на вербальном уровне к отрицательной оценке состояния дел до 1982 года слушателей «подводит» союз *“however”*, выступающий сигналом противопоставления ситуации до 1982 г. и после.

Аргументы публичного выступления часто строятся с опорой на **имплицитный эпистемический контекст**, когда говорящий предполагает, что приводимые им данные найдут адекватную оценку публики. Когнитивным основанием создания имплицитного эпистемического контекста служат так называемые «общие знания», разделяемые оратором и слушателями, а также единство системы мнений и оценок выступающего и его аудитории. В качестве подобных аргументов часто ис-

¹ Выступление посвящено вопросам укрепления правоохранительной системы страны, а также необходимости уделять больше внимания этическим проблемам в сфере законодательства и правоохранения и обеспечению ее целостности, что и является главным тезисом аргументации оратора [<https://www.judiciary.gov.uk/announcements/speech-by-the-lord-chief-justice-worthy-of-trust-law-ethics-and-culture-in-banking>].

² Так как в рамках статьи не представляется возможным привести весь текст достаточно объемного выступления, мы включаем в рассмотрение лишь отдельные аргументы, сохраняя при этом оригинальную нумерацию частей текста.

пользуются примеры (известные факты, события и т.п.) без эксплицитно выраженного авторского отношения:

A-7. Let me take the late Mr Robert Maxwell as an example of the importance of trust and the limits of regulation. In a report published in 1971, Inspectors appointed by the predecessor of the Department of Business had concluded that he was not a person who could be relied upon to exercise proper stewardship of a publicly quoted company. In 1988, when Mr Maxwell applied to the then regulator to be the chairman of the investment managers of the pension fund, he was approved. The distinguished chairman of the regulator was recorded as observing that it was “a pity that we could not exclude that crook”. He was in effect driven to that view because Mr Maxwell was the kind of man who would have challenged the regulator in court and a regulator cannot act without hard evidence <...>.

Следующий аргумент в поддержку тезиса построен на основе **контекста эксплицитной оценки**, где автор, прибегая к использованию однокоренной лексики оценочного характера, открыто дает неодобрительную характеристику правовой системе, установившейся между 1982 и 2000 годами:

A-6. ...However, the system established between 1980 and 2000 of law and regulation was shown, by the financial crisis, to be *inadequate*. Much essential work has been done to address *inadequacies* and to make the system work more effectively.

Эксплицитный эпистемический контекст реализуется за счет дискурсивного воплощения предикатов знания, мнения, воли и т.д. Признаки эксплицитного контекста находим в следующем аргументе:

A-9. But strengthened it must be, for, as I have explained, law and regulation are not enough. There is a further imperative: markets are increasingly driven by innovation. <...> A by-product of innovation is that it takes time for law and regulation to catch up. In our common-law world (and I cannot stress enough the importance of the Common Law), we can move forward more rapidly through our case law, but such development must await disputes which may take time to arrive in the courts.

Далее этот же аргумент содержит эксплицитное выражение отношения автора к предмету обсуждения, что составляет основу **контекста эксплицитной оценки**:

Were we to depend on regulation, it is inevitable that time is needed to agree on the principles applicable to an innovative product. *Over-zealous or premature* regulation

can *stifle* innovation. There is therefore a second reason for the development of ethical standards.

Таким образом, с точки зрения дискурсивной реализации модуля оценки приведенный выше аргумент представляет собой неоднородный фрагмент текста, основанный на эксплицитном оценочно-эпистемическом контексте, что типично для дискурса публичных выступлений (аналогично аргументу А-1).

Присутствующие в данном дискурсе типы контекста, составляющие основу аргументов, в совокупности формируют оценочно-эпистемический контекст с преобладанием эпистемического компонента, что, с одной стороны, создает эффект объективности и беспристрастности выступления, а с другой — свидетельствует о заинтере-

сованном, не безразличном отношении выступающего к проблеме, отражая его отношение к предмету выступления (тем самым реализуя оценочный модус). Данная тенденция соответствует классическим канонам, следование которым принято в аргументации судебных выступлений, — преимущественная опора на факты и другие объективные данные, привлекаемые в качестве аргументов, сдержанность в выражении оценки с целью продемонстрировать объективность и беспристрастность выступающего в сочетании с сочувственным отношением к подзащитному (или осуждающим — к обвиняемому).

Представляется, что проведенный анализ позволяет наметить перспективу в области кросс-жанровых исследований, а также подробного изучения жанрового поведения адресанта в различных типах дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт — М.: Наука, 1988. — 341 с.
2. Бачалишвили О. В. Аргументация как речевое действие в судебном дискурсе. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/argumentatsiya-kak-rechevoe-deystvie-v-sudebnom-diskurse>
3. Ивин А. А. Риторика: искусство убеждать. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. — 304 с.
4. Волков А. А. Теория риторической аргументации. — М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2009. — 398 с.
5. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. — М.: Едиториал УРСС, 2002. — 280 с.
6. Климович О. В. Средства речевого воздействия в судебном дискурсе. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/pdf/16729.pdf>
7. Копытов О. Н. Модус на пространстве текста: монография. — Хабаровск: Изд-во ХГИИК, 2012. — 299 с.
8. Куликова О. В. Интенциональность как мотивационная основа риторической аргументации // Профессиональное общение: когнитивно-функциональный аспект. — Ч. 1. — М.: Рема, 2007. — 224 с. (Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та; вып. 519. Серия Лингвистика) — С. 3–6.
9. Куликова О. В. Эвристика аргументации (лингвокогнитивное исследование). — М.: Изд-во «ГЕОС», 2010. — 296 с.
10. Лузина Л. Г. Виды информации в дискурсе // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: Сб. обзоров / РАН. ИНИОН. Центр гуманитарн. науч. — информ. исслед. Отдел языкознания. Редкол.: Ромашко С. А., отв. ред. и др. — М., 2000. С. 137–151.
11. Рябцева Н. К. Язык и естественный интеллект / РАН. Ин-т языкознания. — М.: Academia, 2005. — 640 с.
12. Теория и практика аргументации. Сборник научных трудов / РАН. Ин-т философии, отв. Ред. И. А. Герасимова. — М., 2001. — 182 с.
13. Черникова А. Специфика оценочных аргументов в разных видах дискурса. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.rusnauka.com/6_NiTSB_2009/Philologia/41508.doc.htm
14. Grasso F. Towards a framework for rhetorical argumentation // Proceedings of the 6th Workshop on the Semantics and Pragmatics of Dialogue (EDIALOG-2002) / Ed. by J. Bos, M. E. Foster, C. Matheson. — Edinburgh, UK, 2002. — P. 53–60.
15. Perelman Ch., Olbrechts –Tyteca L. Traite de l'argumentation. La nouvelle rhetorique. — P.: Press univ. de France, 1958. — 734 p.
16. Walton D. Alethic, Epistemic and Dialectical Models of Argument // Philosophy and Rhetoric. — Vol. 26, № 4, The Pennsylvania State University, University Park, PA, 1993. — P. 302–310.
17. <http://findwords.info/term/cwmgiedd>
18. <https://www.judiciary.gov.uk/announcements/speech-by-the-lord-chief-justice-worthy-of-trust-law-ethics-and-culture-in-banking>

© Куликова Ольга Викторовна (ok517@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В КИНОТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ КИНОФИЛЬМОВ Э. РЯЗАНОВА)

Ли Янь

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет (СПб)
feizaidemami@yandex.ru

METAPHORICAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT "LOVE" IN KINOTEXT (BY THE EXAMPLE OF FILMS OF E. RYAZANOV)

Li Yan

Summary. The article deals with the language implementations of the metaphorical concept "love" in the texts of films by E. Ryazanov. This study is attempt to distinguish and analyze the metaphorical projections that form the images of love: conceptual metaphors with the semantic component "heart"; "Love is a living being"; "Love is an object"; "Love is a container"; "Love is an element"; "Love is madness"; "Love is a game"; "Love is a battle, struggle"; "Love is rivalry, competition"; "Love is a hunt"; "Love is slavery, captivity"; "Love is a country"; "Marriage is not for love is a prison". The specificity of functioning of metaphors representing the concept of "love" in the kinotext is revealed through the identification and description of the cognitive structure of the distinguished metaphoric models. It reflects the national and cultural singularity of the use of metaphors in expressing feelings of love, it demonstrates the interrelation between the study of the linguistic picture of the world and the study of conceptual metaphor as one of the ways of its creation.

Keywords: concept; love; conceptual metaphor; kinotext; linguistic view of the world.

Аннотация. Статья посвящена языковым реализациям метафорического концепта «любовь» в текстах кинофильмов Э. Рязанова. В данном исследовании предпринята попытка выделить и проанализировать метафорические проекции, формирующие образы любви: концептуальные метафоры со смысловым компонентом «сердце»; «любовь — живое существо»; «любовь — предмет»; «любовь —местилище»; «любовь — стихия»; «любовь — сумасшествие»; «любовь — игра»; «любовь — сражение, борьба»; «любовь — соперничество, соревнование»; «любовь — охота»; «любовь — рабство, плен»; «любовь — страна»; «брак не по любви — тюрьма». Раскрыта специфика функционирования в кинотексте метафор, репрезентирующих понятие «любовь», посредством выявления и описания когнитивной структуры выделяемых метафорических моделей. Отражено национально-культурное своеобразие употребления метафор в сфере выражения чувств любви, и продемонстрирована взаимосвязь между исследованием языковой картины мира и изучением концептуальной метафоры как одного из способов её создания.

Ключевые слова: концепт; любовь; концептуальная метафора; кинотекст; языковая картина мира.

В современной лингвистике проблема описания языковых средств объективации определённого концепта представляет большой интерес для исследователей. Концептуальные исследования характерны как для лингвокультурологии, так и для когнитивной лингвистики. В рамках лингвокультурологии концепт рассматривается как «культурно-ментально-языковое» образование, своего рода сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека [14, с. 40]. В когнитивной науке концепт связывается с «тем аспектом лингвистики, который обращен к проблеме значения как ментальной сущности, к роли слова в процессах категоризации действительности, речемыслительной деятельности» [8, с. 11].

В каждой культуре концептуальную картину мира всегда составляют ключевые концепты, которые значимы как для отдельного языкового индивида, так и для всеобщего лингвокультурного сообщества [9, с. 51]. Среди них концепт «любовь» предстаёт универсальным и многогранным явлением, без которого сложно пред-

ставить ландшафт русской ментальности. С точки зрения русского менталитета, любовь есть глубокое и противоречивое чувство, сопровождаемое различными эмоциями. Не подлежит сомнению то, что любовь как важнейшее человеческое чувство всегда является излюбленной темой не только авторов литературных произведений, но и кинорежиссёров всех времён. Концепт «любовь» занимает ведущее место в концептосфере кинопроизведений Э. Рязанова.

Смысловые слои концепта, формирующие фрагменты картины мира, могут быть выявлены через анализ языковых средств его репрезентации [11, с. 16]. Одним из важнейших способов вербальной реализации концепта является метафора, суть которой заключается в восприятии сущности одного вида в терминологии сущности другого вида [6, с. 27]. Посредством её осуществляется осмысление более абстрактной сферы в терминах более конкретной [15, с. 245]. Одним из центральных объектов изучения в когнитивной теории метафоры служат концептуальные метафоры [1, с. 13], фор-

мирующие ракурсы видения окружающего мира, способы его познания, структурирования и объяснения [2, с. 20]. Ощутимый рост примеров употребления концептуальных метафор наблюдается в текстах различных типов, в том числе и в креолизованном тексте, фактура которого состоит из двух негомогенных частей: вербальной и невербальной [13, с. 180–181]. В качестве ведущего типа креолизованного текста выступает кинотекст [4, с. 48], который традиционно трактуется как «информационное сообщение, изложенное средствами кинематографа» [3, с. 67]. Произведение киноискусства, как отмечают многие исследователи, представляет собой особую знаковую систему и рассматривается как определенный тип текста [7, с. 78]. Анализ механизма вербализации концептов способом метафорического переноса в текстах фильмов до сих пор не проводился российскими лингвистами.

Любовь — понятие необычайно ёмкое и многозначное. В данной статье мы ставим целью рассмотреть метафорическое моделирование образа любви как чувства, основанного на половом влечении, в кинофильмах Э. Рязанова и выделяем следующие метафорические проекции, выражающие чувства любви: концептуальные метафоры со смысловым компонентом «сердце»; «любовь — живое существо»; «любовь — предмет»; «любовь —местилище»; «любовь — стихия»; «любовь — сумасшествие»; «любовь — игра»; «любовь — сражение, борьба»; «любовь — соперничество, соревнование»; «любовь — охота»; «любовь — рабство, плен»; «любовь — страна»; «брак не по любви — тюрьма». Средством выявления и описания когнитивной структуры выделяемых метафорических моделей раскрывается специфика функционирования в кинотексте метафор, репрезентирующих понятие «любовь», выявляется национально-культурное своеобразие употребления метафор в сфере выражения любовных чувств, также демонстрируется взаимосвязь между исследованием языковой картины мира и изучением концептуальной метафоры как одного из способов её создания.

В кинопроизведениях Э. Рязанова сердце способно, как всякий человек, обладать чувством любви, страдания и др. Персонализация концепта «сердце» обусловлена тем, что любовь как 'чувство горячей сердечной склонности' в русской языковой картине мира осмысливается прежде всего с действием сердца, его состоянием [5, с. 145]. Лексемы «сердце» и «душа», метафоризирующиеся при выражении отношения к любви, чаще всего оказываются взаимозаменяемыми. Сердце/душа может даже испытывать боль от любви: «Душа ни по ком до сих пор не страдала, но ты повстречалась мне» («Девушка без адреса», 1957); «В какие годы сердце горше плачет? Увы, конечно, на исходе дней» («Старые клячи», 2000). Первый пример взят из песни, которую спел герой Павел

Гусаров, когда ему долгое время не удалось найти в Москве любимую девушку. В данном контексте значение глагола «страдать» приравнивается к значению глагола «любить», герой до сих пор ни по ком не страдал, значит он никогда раньше не был влюблён. Отсюда мы видим, что в русском менталитете настоящая любовь чаще всего сопровождается страданием, любовь без мучений представляется несерьёзной и нереальной. Кроме того, сердце как человек может проявлять психическую усталость: «Усталое сердце давно без огня, всё в прошлом, Арнольд, у меня!» («Девушка без адреса», 1957).

Сердце предстаёт в фигуре непослушного, упрямого человека, который всё делает по-своему, игнорируя все приказы и команды: «Неудобно, люди же ведь кругом смотрят, Клава! Сердцу ведь не прикажешь» («Девушка без адреса», 1957). Данное устойчивое словосочетание «Сердцу не прикажешь» передаёт следующие смыслы: «невозможно заставить человека полюбить или разлюбить кого-либо», «чувства от сердца главенствуют над разумом». Таким образом, один из признаков любви — неподконтрольность.

Помимо очеловечивания, сердце может фигурировать как конкретный предмет. В кинотексте приобретение чьей-либо любви ассоциируется с похищением сердца, следовательно, полюбить значит потерять, утратить сердце. Образ сердца как украденного предмета объективируется в выражении «Куда мне похищать сердца прекрасных фей» («Гусарская баллада», 1962). Героиня Шурочка, переодетая корнетом, притворилась своим несуществующим двоюродным братом перед поручиком Ржевским, за которого просватали. Опираясь данным выражением, она подчёркивает отсутствие намерения добиться любви своей кузины, то есть себя самой. Сердце также уподобляется твёрдому объекту, целостность которого нарушена. Оно наделено признаком расщепившегося, расколовшегося предмета — наличием щели на поверхности. Это репрезентировано высказыванием «Вам, наверно, всем видна в бедном сердце трещина» («Девушка без адреса», 1957). Заметим, что здесь присутствует по контексту ещё одна метафорическая аналогия «трещина — это любовная боль, рана». Персонаж фильма, потерпевший неудачу в любви, осмысливает глубокую рану любви как разлом на поверхности какого-либо предмета. В его представлении сердце, наполненное любовью, подобно целостному объекту, а сердце, переживающее несчастье в любви, подобно предмету с трещиной.

Сердце ещё обладает пространственным измерением. В русском языке для концептуализации внутреннего мира человека характерна локализация чувств в сердце. Концептуализация сердца в виде метафоры контейнера обусловлена его трактовкой как 'символа средоточия чувств, переживаний человека' [10, с. 208]. Понятие

«сердце» в смысле места локализации чувства зачастую метафорически переосмысливается и интерпретируется какместилище любви или любимого человека. Метафорическая аналогия «сердце — этоместилище» вербализуется в песенных словах: «А если сдуру стрела амура порой в моё сердечко попадет» («Андерсен. Жизнь без любви», 2006); «Назначь мне свиданье. У нас на земле. В твоём потаённом сердечном тепле» («Старые клячи», 2000). Словосочетание «попасть в чьё-либо сердечко» соотносится с состоянием влюблённости. Мы видим, что любовь — это существо, необъяснимое и не подвластное воле человека, её приход ощущается влюбленным как нечто неожиданное и неосознанное. Бывает часто, что влюбленный проявляет психологическую неготовность к приходу любви. Концепт «сердце» также может ассоциироваться с жилым помещением, в котором человек чувствует себя тёплым.

Таким образом, при вербализации любовных переживаний метафоризованное слово «сердце» может восприниматься как человек, материального объекта иместилища и выступает в этих метафорических предложениях в качестве субъекта, объекта воздействия, пространства.

Когнитивные признаки, структурирующие концепт «любовь», репрезентированы, прежде всего, посредством метафоризации лексемы «любовь». Метафорическое переосмысление эмоциональной лексемы «любовь» в тексте кинопроизведений Э. Рязанова осуществляется следующими метафорическими моделями: «любовь — живое существо (человек, животное)»; «любовь — предмет»; «любовь —местилище»; «любовь — стихия (огонь, воздух)»; «любовь — сумасшествие»; «любовь — игра»; «любовь — сражение, борьба»; «любовь — соперничество, соревнование»; «любовь — охота»; «любовь — рабство, плен»; «любовь — страна».

В киноязыке любовь концептуализируется в виде антропоморфной метафоры в следующих фразах: «Надеюсь, я только, друзья на любовь, она мне дорогу подскажет» («Девушка без адреса», 1957); «Любовь спешит ко мне навстречу. Мне не до сна, в душе весна» («Дайте жалобную книгу», 1965). В первом примере говорящий — герой фильма «Девушка без адреса» Паша Гусаров долгое время не мог найти любимую девушку, адреса которой он не знает, но был твёрдо уверен в том, что рано или поздно её найдет, хотя его друзья были уверены в обратном. Таким образом, в сознании персонажа любовь фигурирует в качестве надёжного проводника. Во втором примере любовь, встреченная человеком в молодости, образно осознаётся как человек, совершающий стремительное целенаправленное движение. Более того, любовь, как человек, может находиться в мрачном настроении: «Поглядишь хандра все любит.

А любовь, всегда хандрит» («О бедном гусаре замолвите слово», 1980). Любовь также вступает в негативное взаимодействие с человеком, она фигурирует в качестве субъекта действия обмана: «Любовь — загадка, как она дурачит, не хватит жизни разобраться в ней» («Старые клячи», 2000). Как объект воздействия она может даже стать жертвой убийства «Ах, что он делает, любовь мою губя» («Старые клячи», 2000).

Метафорическое структурирование слова «любовь» осуществляется также посредством зооморфной метафоры. Любовь может иметь часть тела, свойственную летающему животному: «Я так летаю на крыльях любви» («Небеса обетованные», 1991).

Для русской языковой картины мира свойственна устойчивая метафорическая связь «любовь — это материальный объект». Когнитивный признак предметности любви выражен онтологическими метафорами. Представление о любви как о некоей ценности, нуждающейся в охране, заложено в основу реплик типа «Что может быть прелестнее, когда любовь храня» («Жестокый романс», 1984); «О вы, хранящие любовь. Неведомые силы! Пусть невредим вернётся вновь. Ко мне мой кто-то милый» («Служебный роман», 1977). Безусловно, что существуют в мире разнообразные виды и возможные формы любви. Героиня фильма «Служебный роман» — начальница лет под сорок ожидает уже не страстной и романтической любви, а именно скромной, но искренней, надёжной любви, основанной на взаимопонимании и взаимоуважении. Ей нужен мужчина, способный сохранять любовь к ней на протяжении всей жизни. Словосочетание «хранить любовь» в метафорическом смысле интерпретируется как «проявлять и беречь любовь к кому-либо долгое время».

Восприятие любви как богатства находит отражение и в примере «О, сколько здесь женщин красивых бежало, армейцам любовь отдавая без сдачи, без слез, без истерик, без писем, без жалоб» («О бедном гусаре замолвите слово», 1980). В понимании персонажей фильмов Э. Рязанова любовь можно не только сохранять для себя, но и отдавать другому полностью. Не желая мелочиться в любви, любящий человек не скрывает от любимого свою симпатию, а откровенно показывает всё сердце. Кроме того, мы можем нести любовь как некую вещь и пройти с ней некое расстояние: «Любовь пронёс я через все разлуки» («Девушка без адреса», 1957). Существует в мире такая крепкая любовь, которая не подвергается влиянию долгого расставания влюблённых. Иногда человек не замечает любви: «Он не имеет права пройти мимо любви» («Тихие омуты», 2000).

Мы иногда воспринимаем любовь как некоеместилище с внутренней частью и внешней поверхностью.

Это проиллюстрировано выражением «Усы запускать и закручивал лихо. Пускаясь в любовную неразбериху» («О бедном гусаре замолвите слово», 1980). В любви как вместилище может быть беспорядок, который в контексте примера подразумевает тоску, мучение в любви.

Отметим, что в киноязыке одним из устойчивых способов метафоризации любви является уподобление любви стихиям. Рискованная, опасная, но неодолимая, необоримая черта, прослеживаемая в любовной страсти, в рассмотренных фильмах чаще всего соотносится с метафорическим тождеством «любовь — огонь». Например, «Я словно бабочка к огню, стремилась так неодолимо в любовь, в волшебную страну...» («Жестокый романс», 1984); «Усталое сердце давно без огня, всё в прошлом, Арнольд, у меня!» («Девушка без адреса», 1957); «— Прошу вас не играть с огнём, — А я не боюсь обжечься» («Зигзаг удачи», 1968). Любовная страсть, душевный пыл не только доставляют влюблённому удовольствие, но и таят в себе опасность и разрушительную силу. Человек, испытывающий страстное чувство, подобен смелой бабочке, подлетающей к огню, от безумия он не думает о возможных потерях, страданиях, и даже смерти. А человек, потерпевший неудачу в любви, сравнивается с человеком, получившим ожог. Здесь метафорический перенос основан на температурном ощущении. Мы видим, что в русском сознании любовь носит жертвенный характер. Любовная страсть, возникающая и быстро исчезающая, подобна быстро угасающему огню: «Любовь у вас вспыхнет, но недолго продлится» («Предсказание», 1993). В отличие от страсти, настоящая прочная любовь рассматривается как вечно горящий огонь, который даёт тепло: «Две звезды горят над нами, и не погаснет пламя любви моей» («Карнавальная ночь 2, или 50 лет спустя», 2007); «На закате туманного дня, та любовь согревает меня!» («Карнавальная ночь 2, или 50 лет спустя», 2007).

Стихийные признаки соотносятся с ещё одной концептуальной метафорой «любовь — воздух»: «Мне трудно дышать без твоей любви. Вспомни меня, Оглянись, позови!» («Старые клячи», 2000). Любящий не представляет свою жизнь без любимого, считая, что именно этот человек (любимый) предназначен ему судьбой. При отсутствии ответной любви влюблённого охватывает сильный страх одиночества и его ничто не радует. Вместе с тем, возлюбленный/возлюбленная может сам/сама превратиться в воздух: «Числа я не знаю, но с этого дня, ты светом и воздухом стал для меня» («Старые клячи», 2000).

Смысловой элемент концепта «любовь» — наличие риска вербализируется также при помощи метафорической модели «любовь — игра», которая представлена целым рядом выражений: «Расстаться, Арнольд, насту-

пила пора. Любовь, любовь — роковая игра!» («Девушка без адреса», 1957); «Вам, усачам, в любви и карты в руки!» («Гусарская баллада», 1962); «Нет, в игру я эту не играю больше, ни правды не хочу, ни лжи» («Гусарская баллада», 1962). В фильмах Э. Рязанова непредвиденность любви ассоциируется с риском в карточной игре. Риск ведёт либо к беде, либо к счастью. Случай, когда человеку удалось добиться любви, уподобляется случаю, когда в игре у него на руках хорошие карты. А случай, когда человек несчастлив в любви, переосмысливается как случай, когда ему выпала плохая карта.

Состояние влюблённого часто напоминает состояние нездорового человека. Те, кто глубоко погружён в любовь, могут проявлять симптомы, как в случае заболевания. Наиболее распространённой вариацией концептуальной парадигмы «любовь — болезнь» является метафора «любовь — сумасшествие». Аналогия между любовью и безумием прослеживается в контексте «Прощай, любить не обязуйся. С ума схожу, иль восхожу к высочайшей степени безумства» («Жестокый романс», 1984). Влюблённый настолько очарован объектом своего обожания, что готов ради него на любые поступки, порой он, как психически нездоровый человек, теряет разум и не контролирует себя.

В кинотексте одним из наиболее выраженных метафорических переносов, формирующих образность концепта «любовь», является концептуальная метафора «любовь — сражение, борьба». При этом существительное «любовь» понимается и описывается с помощью военной лексики. Ситуации в любовных отношениях — подчинение в любви, измена, страдание от утраченной любви коррелируют с ситуациями, которые бывают на войне — капитуляция, побег, гибель. Примерами служат такого рода предложения: «И потом, зачем я вам сдался? У меня дети. У меня их двое — мальчик и...» («Служебный роман», 1977); «— А от меня ты тоже убежишь? — Нет, от тебя не убежишь» («Ирония судьбы или с легким паром», 1975); «Вася, я погибаю» («Жестокый романс», 1984). В последнем примере обнаруживается тесная связь концептов «любовь» и «смерть», героиня двухсерийного фильма «Жестокый романс» Лариса огорчена тем, что её любимый человек скрывает от неё своё обручение. Обман в любви приравнивается Ларисой к убийству, а разочарование в любви — к смерти.

Можно сказать, что путь к сердцу возлюбленного/возлюбленной в языковой картине мира русского народа осознаётся как нелёгкий, требующий приложения усилий, борьбы. Возможность агрессивной реализации чувства любви отражается в метафорическом высказывании «Я люблю тебя и буду за тебя бороться» («Зигзаг удачи», 1968). Стремление добиться любви сопротивляющегося чувству человека воспринимается как осада кре-

пости. Соответственно, человек, поддавшийся чувству после долгого сопротивления, — это взятая крепость после долгой осады: «Держался, держался и рухнул» («Ирония судьбы или с легким паром»). Крепость же в русской культуре — это 'укреплённый пункт, подготовленный к круговой обороне и длительной борьбе в условиях осады' [5, с. 652]. Это хорошо защищённое от нападения снаружи сооружение напоминает человека, который не хочет или не может быть влюбленным в кого-либо.

Многие считают любовь потерей свободы. Концептуальная метафора «любовь — потеря свободы» чаще всего предстаёт в своих разновидностях «любовь — рабство», «любовь — плен». Аналогия между любовью и рабством, пленом в исследуемых фильмах подкрепляется следующими контекстами: «Клинусь, я всё бы отдала на свете за кого-то!» («Служебный роман», 1977); «Работать была вашей красоты, не правда ли. Прошлой осенью» («Гусарская баллада», 1962); «Родная моя! Желанная! Я вам раб навеки!» («О бедном гусаре замолвите слово», 1980); «И потом, зачем я вам сдался? У меня дети. У меня их двое — мальчик и...» («Служебный роман», 1977). Здесь имеет место подчинённость не физическая, как происходит на войне, а духовная. Любящий человек предстаёт как пленник или раб, так как сталкиваясь с чувством любви, он как бы теряет способность к независимому мышлению. Его воля подвластна любимому им человеку. Употребляя глаголы-репрезентанты — «отдать», «сдаться», содержащие семантический признак «принужденность», «недобровольность», влюблённый как будто оказался в положении против своей воли, а на самом деле довольно охотно принимает распоряжения любимого.

Героиня фильма «Служебный роман» Калугина была несчастна в предыдущей любви: подруга отобрала у неё жениха. В разговоре с Новосельцевым она сравнивает эту подругу с соперником, противником в соревновании. Метафорическая проекция «любовь — соперничество, соревнование» репрезентирована в таких высказываниях, как «Я ликвидировала всех подруг. Я их... я их уничтожила» («Служебный роман», 1977); «Я проиграла в ней жестоко» («Служебный роман», 1977).

Концептуальная аналогия «любовь — охота» объективируется в реплике типа «Кто был охотник, кто добыча?» («Жестокий романс», 1984). Охотник ассоциируется с тем, кто стремится достичь своей цели в любовных отношениях, а добыча с тем, кто пассивно принимает всё, что с ним происходит. В таком случае любовь уже не отражает желания обоих людей, в ней один человек целеустремлён, не учитывает чувства другого и, таким образом, другому человеку легко стать жертвой любви. Пострадавший от такой целеустремлённой любви человек похож на добычу во время охоты.

Ещё одна концептуальная метафора с компонентом «любовь» — это метафора «любовь — страна». Концептуализация любви как страны осуществляется в тексте песни из фильма «Жестокий романс», где любовь воспринимается как страна волшебная, прекрасная, обманная, неверная и весёлая: «Я, словно бабочка к огню, стремилась так неодолимо в любовь, волшебную страну, где назовут меня любимой, где бесподобен день любой, где не страшилась я б ненастья. Прекрасная страна — любовь, страна — любовь, ведь только в ней бывает счастье. Пришли иные времена, Тебя то нет, то лжешь, не морщась. Я поняла: любовь — страна, где каждый человек — притворщик. Моя беда, а не вина. Что я наивности обречён. Любовь — обманная страна, и каждый житель в ней обманщик. Зачем я плачу перед тобой и улыбаюсь так некстати. Неверная страна — любовь. Там каждый человек — предатель. Но снова прорастет трава. Сквозь все преграды и напасти. Любовь — весёлая страна. Ведь только в ней бывает счастье» («Жестокий романс», 1984). Эта песня исполняется после неожиданного ухода возлюбленного Ларисы — владельца судоходной компании Паратова. Как в словах песни, так и в понимании Ларисы любовь подобна стране, где происходят сложные взаимоотношения — в ней возможно испытываются не только счастье и надежда, но и страдание от обмана и предательства. Любовь может придать человеку новую жизненную силу и смелость, сделать жизнь интересной, своеобразной и насыщенной, но может принести в жизнь беду и боль.

В фильме Э. Рязанова «Жестокий романс» Паратов, несмотря на то, что он обручен, завязывает роман с Ларисой. В своё оправдание он сравнивает брак не по любви с тюрьмой, из которой невозможно вырваться, а обручальное кольцо — с цепями: «Вы допускаете, что человек, скованный по рукам и ногам цепями, может так поддаться чувству, что забудет обо всём на свете, о жизни, которая гнетет его, забудет о цепях, которые его сковывают? Потом наступает прозрение и рассудок говорит, что эти цепи разорвать невозможно» («Жестокий романс», 1984); «Я обручен, Лариса. Вот эти цепи, которые сковывают меня на всю жизнь» («Жестокий романс», 1984). Вступление в брак не по любви, на взгляд Паратова, похоже на пожизненное заключение в тюрьму, а обручальное кольцо — это кандалы, которые сковывают его по рукам и ногам. Связь между женитьбой не по любви и лишением свободы воплощается и в реплике фильма «Гусарская баллада»: «Да если б я хотел — сто раз являлся случай жениться... Но берег свободу я свою!».

Нетрудно обнаруживаем, что объединение песни, тип текста которой принадлежит поэтическому, и кинотекста является отличительной чертой кинематографического произведения Э. Рязанова. Песня в фильме комментирует сюжет и продвигает его развитие. Это

и подтверждает Н. П. Пинежанинова, полагая, что поэтический текст является частью сюжетного развертывания фильма [12, с. 79]. Он задаёт смысловую проекцию для понимания и интерпретации отдельных фрагментов кинотекста. Понимая глубину поэтического текста в фильме, мы должны по возможности соотносить его со смыслом сюжетного развития [12, с. 77].

В целом можно заключить, что в кинофильмах Э. Рязанова концепт «любовь» раскрывается посредством ряда когнитивных моделей, формирующих парадигму образов, основанных на сходстве с понятием «любовь» по ряду признаков. Среди выделяемых моделей наиболее распространёнными являются метафорические аналогии «любовь — стихия» и «любовь — сражение, борьба». Мы видим, что в кинотексте актуализируются стихийные признаки любви и агрессивный аспект в любовных отношениях. Чувство любви может вступить

в позитивное и негативное взаимодействие с человеком, таким образом, концепт «любовь» связывается как с лексемами «счастье», «надежда», «тепло», так и с лексемами «боль», «рана», «горечь», «риск», «смерть» и др.

Метафорические выражения, реализующие концепт «любовь», наблюдаются больше в песенных словах, чем в репликах персонажей фильмов. Метафоры, представленные в песнях из фильмов, обладают стилистической окраской, свойственной метафорам, употребляемым в поэтическом контексте. Песня в фильме служит продуктивным вспомогательным средством передачи и интерпретации мыслей и эмоций персонажей. Изучение метафорической репрезентации культурного феномена «любовь» в кинотексте позволяет выявить некоторые культурные информации, закодированные в языковых воплощениях данного концепта и способствует более полному представлению русской языковой картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А. Н. Когнитивная теория метафоры: почти двадцать лет спустя // Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. М.: УРСС, 2004. С. 7–21.
2. Будаев Э. В. Становление когнитивной теории метафоры // Лингвокультурология. Вып. 1. Екатеринбург, 2007. С. 16–32.
3. Бугаева Л. Д. Кинотекст: прояснение значения // Мир русского слова. 2011. № 4. С. 67–73.
4. Ворошилова М. Б. Политический креолизованный текст: ключи к прочтению. Моногр. Екатеринбург: УрГПУ, 2013. 194 с.
5. Кузнецов С. А. Современный толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 2004. 960 с.
6. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
7. Лотман Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллинн: Ээсти раамат, 1973. 140 с.
8. Лысенко М. А. Концепт счастье и его метафорическое преломление: магистерская диссертация. Екатеринбург, 2016. 179 с.
9. Маслова В. А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2004. 208 с.
10. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., дополненное. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
11. Пименова М. В. Методология концептуальных исследований // Антология концептов. Т. 1. Волгоград, 2005. С. 15–20.
12. Пинежанинова Н. П. И всё приобретает новый внезапный смысл... (Интеграция поэтических текстов Арсения Тарковского в фильмы Андрея Тарковского) // Мир русского слова. 2011. № 3. С. 75–79.
13. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. С. 180–186.
14. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.
15. Lakoff G. The contemporary theory of metaphor // Metaphor and thought. Ed. by Ortony A. Cambridge, 1993, vol. 2, P. 202–251.

© Ли Янь (feizaidemami@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОЧЕТАНИЯ С СИНЕСТЕТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В ОПИСАНИИ РАБОТ САЛЬВАДОРА ДАЛИ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ КАТАЛОГОВ ЖИВОПИСИ)

COMBINATIONS WITH A SYNESTHETIC COMPONENT IN THE DESCRIPTION OF THE WORKS OF SALVADOR DALI (ON THE MATERIAL OF ART CATALOGS OF PAINTING)

S. Petrova

Summary. The work is devoted to the complex functional-semantic analysis of descriptions of pictures, based on the synesthetic metaphor, used within the English-speaking art critic discourse. The article discusses the synesthetic descriptions used in the specialized English-speaking art criticism discourse on the material of the museum catalogs describing the surrealist painting of S. Dali. One of the features of using such descriptions is the appeal of their authors to the synesthetic experience of the perceiving individual. The article identifies and analyzes the models of intersensual transfer, underlying the synesthetic metaphors. The goal of the author is an attempt to define the functions of these metaphors in the interpretation of the paintings of the great Spanish painter.

It is noteworthy that in the comments to his paintings, art critics, as a rule, avoid erased metaphors and clichés, preferring expressive epithets, rarely used metaphors, unconventional collocations, which are absent in corpus dictionaries. Thus, the method of description is close to the object of description: Dali-surrealist is known to have a commitment to bright colours, uncommon forms, combining incompatible images and objects.

The article pays special attention to the difficulties of intersemiotic translation, that is, the transfer of content expressed by means of non-verbal sign system to a natural ("verbal") language.

Keywords: synesthesia, art discourse, metaphor, sensory systems, surrealism.

Петрова Светлана Алексеевна

*Аспирант, Российский педагогический университет
им. А. И. Герцена
sa_petrova@inbox.ru*

Аннотация. Работа посвящена комплексному функционально-семантическому анализу описаний картин, образованных на основе синестетической метафоры, используемых в рамках англоязычного искусствоведческого дискурса. На материале музейных каталогов, описывающих сюрреалистическую живопись С. Дали, в статье рассматриваются синестетические дескрипции, употребляемые в специализированном англоязычном искусствоведческом дискурсе. Одной из особенностей использования таких описаний является апелляция их авторов к синестетическому опыту воспринимающего индивида. В статье выделяются и анализируются модели межчувственного переноса, лежащие в основе синестетических метафор. Исследовательской задачей автора, соответственно, является попытка определить функции этих метафор в интерпретации картин великого испанского живописца.

Примечательно, что в комментариях к его картинам искусствоведы, как правило, избегают стертых метафор и клише, отдавая предпочтение экспрессивным эпитетам, редкоупотребимым метафорам, неконвенциональным коллокациям, отсутствующим в корпусных словарях. Таким образом способ описания приближается к объекту описания: известна приверженность Дали-сюрреалиста к яркой цветовой гамме, незаурядности форм, совмещению несовместимых образов и объектов.

В статье уделяется особое внимание трудностям интерсемиотического перевода, то есть передачи содержания, выраженного средствами невербальной знаковой системы, на естественный («словесный») язык.

Ключевые слова: синестезия, искусствоведческий дискурс, метафора, сенсорные системы, сюрреализм.

В статье анализируются синестетические конструкции, используемые в англоязычном искусствоведческом дискурсе, а именно в музейных каталогах живописи. Дескрипции рассматриваются в лингвистическом аспекте, включающем в себя как вербальные, так и невербальные знаки, а значит изучается взаимодействие метафор с единицами, входящими в неязыковые системы знаков. Объектом рассмотрения являются синестетические сочетания в искусствоведческих текстах, использованные для описания художественных работ

в стиле сюрреализм. Предмет — типы синестезии, лежащие в основе этих дескрипций. Цель статьи состоит в определении функций конструкций с синестетическим компонентом в искусствоведческом дискурсе.

Сюрреализм — одно из самых значительных и долговечных художественных направлений европейского авангардного искусства XX века. Впервые понятие «сюрреализм» ввел французский поэт Гийом Аполлинер, обозначив жанр своей пьесы — «сюрреалистическая драма».

В 20–30-х гг. новое направление уже активно использовали художники, поддержавшие автора первого Манифеста Сюрреализма Андре Бретона, раскрывшего и сформулированного теоретические основы нового направления литературно-художественной мысли в 1924 году. Основой сюрреализма Манифест называет фрейдизм. Вслед за Зигмундом Фрейдом художники-сюрреалисты считали, что творческое вдохновение исходит из сферы подсознания, которая проявляет себя во время сна, гипноза, болезненного бреда, внезапных озарений или автоматических действий. В связи с этим на смену привычным пейзажам, натюрмортам и портретам приходит «случайное блуждание карандаша по бумаге», создающее формы и выражающее личные переживания художника [1].

Сюрреалистическое направление в изобразительном искусстве осуществлялось по двум направлениям: одни художники в процессе создания живописных полотен основывались на бессознательном (автоматизм при изображении предметов и явлений): в их работах преобладали свободно текущие образы, произвольные формы, переходящие в абстракцию (Макс Эрнст, Андре Массон, Пабло Пикассо в один из периодов его творчества, Жоан Миро и другие); другое направление, которое возглавлял Сальвадор Дали, основывалось на иллюзорной точности воспроизведения ирреального образа, возникающего в подсознании на уровне «шестого чувства». Такие картины отличаются тщательной манерой письма, точной передачей светотени, форм и перспективы.

Художники-сюрреалисты с помощью бессознательного стремятся подняться над ограниченностью как материального, так и идеального мира, стереть границы личности и общества. Для них мир — беспорядочная масса явлений, личность не знает, где начинается ее «Я» и где оно заканчивается, где мир, и что он такое. Среди общих особенностей искусства сюрреализма можно выделить такие как фантастика абсурда, алогизм, парадоксальные сочетания форм, зрительная неустойчивость и изменчивость образов.

Зритель, поддаваясь иллюзорной живописи, втягивается в лабиринт обманов и неразрешимых загадок: твердые предметы растекаются, плотные приобретают прозрачность, тяжелые — невесомость, несовместимые объекты активно взаимодействуют, и все это создает образ, невозможный в реальности.

Однако любое произведение изобразительного искусства предстает перед зрителем как целостный образ, сохранивший замысел автора в его формально-содержательном единстве. В стремлении раскрыть целостный структурный характер восприятия следует обратиться к гештальтпсихологии, утверждающей, что «факты зрительного восприятия объясняются не только свойствами

объектов восприятия, но и врожденной, имманентной структурой феноменального поля, действием электрических полей головного мозга» [2].

Такие перцептивные гештальты как размытые объекты и формы, мастерски выполненные художниками-сюрреалистами, особенно привлекают авторов текстов, описывающих и интерпретирующих эти работы. Таким образом, представление единого предмета искусства включает в себя как собственно картину, так и ее описание — креолизованный текст.

Креолизованный текст — это текст, фактура которого состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык) [3, с. 180]. Задача креолизованного текста — создать ситуацию, когда читатель за описанием картины не просто «видит» ее, но и «ощущает» её в тактильных прикосновениях, воспринимает «запах» изображенных на ней объектов. В итоге, комментирующий текст о живописи становится её своеобразным иконическим знаком, а значит переносит на себя ряд свойств, присущих обозначаемому им объекту.

Одной из особенностей такого описания можно назвать его апелляцию к синестетическому опыту читателя/зрителя, которая позволяет наполнить формальные стороны изображения эмоционально-аффективными состояниями и чувствами.

Процесс смешения чувств и переживаний призывает ввести понятие синестетической метафоры, в основе которой лежит ситуация, при которой характеризующее понятие одной сенсорной системы описывается через термины, присущие другой. На основе таких взаимодействий можно выделить следующие модели межчувственного переноса:

1. Графемно-цветовая синестезия — возникновение цветовых ассоциаций при чтении и произношении букв, цифр и слов. Проведенное исследование среди синестетов показало, что многие воспринимают букву «А» как всегда окрашенную в красный цвет. Языковой пример: «the scarlet letter» (произведение американского писателя Н. Готорна).
2. Визуально-слуховая синестезия — способность некоторых людей «слышать» звуки при наблюдении за предметами, даже если эти предметы не производят никаких звуков. Языковой пример: «a crying stone».
3. Акустико-тактильная синестезия — звуки могут вызывать ощущения в различных частях тела.
4. Тактильно-цветовая (тактильно-визуальная) синестезия — кинестетические ощущения приводят к появлению (цветовых) образов. Языковой пример: «a soft white».

5. Ольфакторно-цветовая (визуальная) — запахи могут вызывать (цветовые) визуальные образы.
6. Лексико-гастическая синестезия — у человека появляются вкусовые ассоциации от каких-либо слов, образов.
7. Кинестетическая синестезия сочетается с различными видами синестезии и двигательными характеристиками объекта. Языковой пример: «running smell» [4].

На основе этих видов синестетического переноса строятся синестетические описания, которые используются в искусствоведческом сюрреалистическом дискурсе, в котором лингвистические выражения синестезии становятся одним из элементов интерпретации художественных работ.

Рассмотрим примеры использования такого рода метафор в каталогах творчества наиболее яркого представителя сюрреализма, испанского художника Сальвадора Дали (1904–1989).

В своих работах Сальвадор Дали отдавал предпочтение ярким цветам, незаурядным формам и совмещал часто несовместимые образы и объекты. Подобно автору, критик стремится вовлечь читателя в мир иллюзорных фантазий и наполняет формальное текстовое описание картины яркими межчувственными метафорами и оборотами.

Использование приема синестезии можно связать с тем, что, по мнению исследователей, яркие цвета вызывают ассоциативное мышление у человека. Так, нестандартные «текущие» формы побуждают к зачастую неосознаваемым тактильным действиям, а значит и описания, референцирующий к основным способам восприятия мира (визуальным, аудиальным, кинестетическим, густаторным и ольфакторным) более близки и понятны человеку [5, с. 10]. А выбор цветового ряда может зависеть как от набора устойчивых (базисных) личностных характеристик, так и от актуального состояния, обусловленного конкретной ситуацией [6].

Представляя картину «Мрачная игра» (**'Lugubrious game'**), авторы каталога 'Salvador Dalí: Liquid Desire' Национальной галереи Виктории в Мельбурне описывают изображенные на ней и уже типичные для С. Дали мотивы — животных, насекомых и птиц, камни и части тела человека, слитые воедино [7, с. 95–98].

Художник в своих работах уделяет особое внимание игре цвета и форм, отмечая это, искусствовед указывает на контраст, выраженный в резкой свето-тени (*'Sharp light long shadows try to catch still alive figures* — тактильно-визуальная синестезия), выделяет объекты,

создавая «ритмический контраст форм» (*'Forms turn more rhythmically by contrast created between two worlds'* — визуально/тактильно-слуховая синестезия). Наречие 'rhythmically' являясь фундаментальным элементом музыки, используется для описания звуков (sound rhythmically). Природная составляющая сочетания и связь с простыми действиями, выполняемыми как животным, так и человеком, (to breath rhythmically). В представленной выше метафоре понятие «ритмично» (от «ритмичность» — повторение) используется для описания повторяющихся форм, изображенных художником на картине. Это сочетание является авторским и не содержится в корпусных словарях английского языка («Corpus of contemporary American English» и «British National Corpus»).

Согласно корпусным словарям метафора 'Sharp (light long) shadows' является редкоупотребимой. Определение 'sharp' ('not rounded or curved' — Longman dictionary) характеризует тень «острого» объекта, которому она принадлежит. В связи с этим кинестетический признак остроты переносится на визуальный образ, воспринимаемый зрителем.

Избегая стертых метафор и клише, автор текста использует экспрессивный эпитет sharp, который приобретает особый оттенок смысла в контексте. Необычным является и выбор порядка представления определений. Возможно, желая показать необычность выбранных художником образов и его уникальные формы работы, автор не следует общему правилу расстановки прилагательных (opinion, size, shape...colour...) [8].

В каталоге живописи 'Tiny Surrealism: Salvador Dalí and the Aesthetics of the Small' уже другой критик Роджер Ротман описывает вышеупомянутую картину как смешение различных по структуре объектов: «мягкие объекты и фигуры» (*'Soft objects and limp figures play together and mix.* — тактильно-визуальная синестезия) сочетаются, трансформируются и врезаются в «холодные твердые волны» (*'The figures clash into the cold hard waves that run and guard hard as crystal object'*– тактильно-визуальная синестезия) оберегающие «твердый как кристалл памятник» (*'a hard as crystal object'*– тактильно-визуальная синестезия). А «тихий, спокойный, небольшой шлейф дыма» (*'Seeming quiet little plume of smoke curls behind'* — аудиально-визуальная синестезия) становится «резким и острым» (*'The smoke turns to sharp and spiky ending nearby.'* — тактильно-визуальная синестезия).

Определение 'soft' ('not hard, firm, or stiff, but easy to press'– Longman dictionary) часто используется для описания предметов, так как сочетание 'soft objects and figures' уже устоялось в языке. Однако метафора 'hard

waves' ранее не применялась для описания произведений искусства. Вышеупомянутое выражение часто используется серфингистами, которые так описывают слишком сильные волны. Говоря о картине, нетрудно заметить, что «волнами» критик называет камни, которые завиты как гребни волн и небезосновательно являются твердыми (*hard* — 'firm, stiff, and difficult to press down, break, or cut' — Longman dictionary).

Устоявшиеся метафоры 'clear as crystal' и 'hard as a diamond' не используется критиком, он отдает предпочтение авторскому сочетанию 'hard as crystal object', тем самым показывая, что объект может поддаться разрушению в будущем, поскольку 'crystal' не обладает стойкостью 'diamond'. Такой случай употребления коллокации является уникальным.

В метафоре 'quiet little plume of smoke' употребляется определение 'quiet', отмеченное в толковом словаре Longman, призвано описывать объекты, процессы, места ('not making much noise, or making no noise at all'). Однако, дым сам по себе не издает звуков, а значит сочетание не имеет буквального значения. По мнению автора текста она направлена на актуализацию внимания читателя/зрителя на то, что группа объектов парит над статуей словно дым и, несмотря на кричащие цвета, безмолвствует ('without much activity or without many people' — Longman dictionary).

Задача автора текста — приблизить описание к объекту, именно поэтому он нередко прибегает к авторским метафорам, призывая читателя еще раз осознать необычность картины С. Дали.

При описании картины «Приспосабливаемость желаний» ('**Accommodations of Desire**') автор каталога 'The Life and Masterworks of Salvador Dalí' в очередной раз подчеркивает «резкий тональный контраст» ('*A sharp tonal contrast intensifies the power of the image.*' — тактильно-цветовая синестезия) между фоном произведения, напоминающим пустыню, и яркими «кричащими» красными рисунками на камнях ('*Fairly flatly-coloured loud rich, red area is seen in the background*'- тактильно-визуальная — аудиальная синестезия), призваны своей яркостью воздействовать на зрителя.

Фон картины критик описывает конвенциональными метафорами ('*sharp contrast*' ('sharp differences are very big and very noticeable' — Longman dictionary), '*flatly coloured*' ('in a smooth and even way'), однако, говоря о силуэтах на камнях, он использует авторское синестетическое сочетание ('loud rich, red area'), стараясь максимально точно передать изображенные на полотне красным образы кричащих львов (loud — 'making a lot of noise' — Longman dictionary).

Изображенные камни достойны особого внимания зрителя, поскольку они занимают важное место в творчестве С. Дали. По мнению автора текста, на картине представлены два типа камней: «холодные острые тихие камни» ('*The cold silent jagged stones are scattered around.*' — аудиально-тактильно-визуальная синестезия) и «шумные гладкие камни» ('*The big loud smooth stones are the center of the composition*' — аудиально-тактильно-визуальная синестезия). Шумные камни названы так из-за кричащих образов, которые на них изображены. Таким образом в картине происходит уже привычное разделение на несколько миров: громкий мир живых существ противопоставляется спокойствию и тишине пустыни, в которой они находятся. Используя авторские препозитивные эпитеты 'loud' и 'silent', критик создает антитезу, на которой строится описание картины.

Двойственный мир, но уже более выраженный, художник использует в картине «Метаморфозы Нарцисса» ('**The metamorphosis of Narcissus**'). Описывая картину, автор текста вводит орнаментальную информацию о том, чему она посвящена. Согласно древнегреческому мифу, Нарцисс был необыкновенно красивым юношей, увидевшим своё отражение в водах источника и влюбившимся в него. По одной версии, он зачах, не в силах утолить свою страсть, однако, более драматичный вариант повествует, что он склонился к воде, чтобы обнять своё отражение, упал и утонул. Впоследствии боги превратили его в нарцисс. Дали изображает Нарцисса сидящим у воды и глядящим в неё, а рядом стоит разрушающийся камень, повторяющий очертания его фигуры, но воспринимается уже по-иному, — как рука, держащая луковицу или яйцо с растущим из него цветком. На заднем плане жестикулирует группа обнаженных людей, в то время как третья нарциссоподобная фигура появляется на горизонте. В Нарциссе до превращения еще бьется человеческое тепло, а после, став камнем, он дает импульс для новой жизни, уже потеряв свой человеческий образ. Художник изобразил процесс ухода души в красках, а автор текста стремится передать его интенции: теплые желтоватые тона переходят в серые, холодные ('*The warm colour of the body goes over to the cool tones of the hand*' — тактильно-цветовая синестезия ('warm colours contain the colours red, yellow, and orange, which make you feel comfortable and happy' — Longman dictionary), так гладкая кожа юноши ('*The soft lively skin of the young man is covered by the black clouds*' — тактильно-визуальная синестезия) становится холодным каменным одеянием ('*Previously warm body changes into the cold stony wear*' — тактильно-визуальная синестезия).

Большинство представленных выше синестетических метафор являются тактильно-визуальными. Визуальный компонент очевиден, поскольку автор текста работает с изобразительным невербальным знаком — карти-

ной. Формы, которые использует художник (размытые, острые, облегающие и другие) вызывают тактильные ассоциации у зрителя, а автор текста стремится приблизить описание к картине.

Интерпретируя работы сюрреалистической живописи, невозможно избежать синестетических описаний. Так или иначе одна семиотическая система (визуальная) сталкивается с другими системами восприятия информации. Авторы текстов о живописи являются субъектами интерсемиотического перевода, которая заключается в переходе от образного кода к вербальному. Иными словами, преобразуя «изобразительный текст» музыки и живописи в словесный, они осуществляют переключение кодов семиотических систем (совокупности знаков) — переводят «язык» визуальных образов на язык слов [9].

В искусствоведческом дискурсе, описывающем работы Сальвадора Дали, целесообразно выделить универсальные сочетания (те, которые являются частотными 'cold/warm colour', 'warm/cool tone' и принадлежат дискурсу живописи) и авторские описания (то есть те дескрипции, которые не являются конвенциональными: 'loud red', 'silent stones' и другие).

Наиболее интересными для анализа представляются авторские описания. Однако следует отметить, что не в малой степени их использование обусловлено направлением живописи. Размытые структуры, присущие направлению сюрреализма, в особенности творчеству С. Дали, глубокая визуальная целостность образа оказывают не только эстетическое, но и эмоционально-когни-

тивное воздействие на адресата. Работы, выполненные в стиле «сюрреализм», являются яркими и отходят от реалистического построения образов на картине.

Творческое преобразование действительности подчиняется своим законам и осуществляется в соответствии с определенными способами и приемами работы художников-сюрреалистов, а в последствии и авторов текстов о живописи. Автор текста используя интерсемиотический перевод (передача информации несловесной семиотической системы с помощью средств словесного языка) переводит информацию с одного объекта (картина) на другой (текст). В связи с этим, объект описания при помощи авторских дескрипций раскрывается в тексте максимально близко к его визуальному оригиналу. Такие представления, благодаря операциям анализа и синтеза, возникают на основе того, что уже запечатлено в сознании, а значит автор текста не только определяет эстетические идеалы, но и реконструирует их, формулируя новые смыслы.

«Чем синестетичнее произведение, тем оно гениальнее», — говорил Б.М. Галеев [10]. Синестезия — особый способ кодирования информации. Она вербализуется в языке в текстовом формате посредством образных средств и стилистических приемов, компоненты которых приобретают способность сочетаться через межвидовые ассоциации (сочетания репрезентативных систем); опредмечивая эстетические идеалы носителей языка, и позволяет реконструировать концептуальную картину мира автора-художника, которую стремится передать автор текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Интернет-издание о креативных индустриях [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lookatme.ru/mag/archive/experience-other/137839-gid-posyurrealizmu> (дата обращения: 24.02.19)
2. Гештальт и искусство. Рудольф Арнхейм как основатель современной психологии искусства [Электронный ресурс]. URL: <https://everything.kz/article/36159579-geshtalt-i-iskusstvo-rudolf-arnkheym-kak-osnovatel-sovremennoy-psikhologii-iskusstva> (дата обращения: 24.02.19)
3. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. — М.: Наука, 1990. — 240 с.
4. Википедия: свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D1%8F> (дата обращения: 24.02.19)
5. Базыма Б. А. Психология цвета. Теория и практика. — СПб.: изд-во «Речь», 2005. — 112с.
6. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. М.: ИПИ, 1997, 2001.-480с.
7. Salvador Dalí: Liquid Desire, National Gallery of Victoria, 2009. — 328p.
8. Willis D., Wright J. Basic Grammar: Self-Study Edition, Collins Cobuild, 2004. — 240p.
9. Елина Е. А. Креолизация текста в сфере искусства [Электронный ресурс]. URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/journals/izvestiya/pdf/2013/12/13/04_elina.pdf (дата обращения: 24.02.19)
10. Галеев Б.М., Человек, искусство, техника. (Проблема синестезии в искусстве). -Казань: Казан. ун-т, 1987.-264с.

© Петрова Светлана Алексеевна (sa_petrova@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТРАТЕГИЯ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ВОЗДЕЙСТВИЯ БРИТАНСКОГО ПОЛИТИКА НА ПЕРЕГОВОРНУЮ ПОЗИЦИЮ

POSITIONING STRATEGY AS A MEANS TO INFLUENCE BRITISH POLICY IN NEGOTIATING POSITION

O. Petrukhina

Summary. The article is devoted to the attempt to comprehend the importance of the correct use of certain communicative strategies of British politics in the negotiation process. It is noted that positioning strategies in a certain way allow not only to understand the tactics of the opposite side, but also to determine for what purpose the interlocutor is affected and how to respond effectively to it. The article analyzes such methods of influence as appeal to value categories and expression of the author's initiative of joint action with the addressee. The author comes to the conclusion that the use of political metaphors by the British politician affects, first of all, the feelings of the addressee bypassing the requirements of the laws of logic.

Keywords: strategy, institutional discourse, positioning, argumentation, appeal, value categories, genre.

Петрухина Оксана Петровна

*К.филол.н., Хакасский государственный университет
им. Н. Ф. Катанова
Petrukhina1@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена попытке осмысления важности правильного использования определенных коммуникативных стратегий британского политика в процессе ведения переговоров. Отмечается, что стратегии позиционирования определенным образом позволяют не только понимать тактические приемы противоположной стороны, но и определить, с какой целью на собеседника оказывается воздействие и как эффективно реагировать на него. В статье дан анализ таких приемов воздействия как апелляция к ценностным категориям и выражение авторской инициативы совместного действия с адресатом. Автор приходит к выводу, что использование британским политиком политических метафор воздействует, прежде всего, на чувства адресата в обход требований, предъявляемых законам логики.

Ключевые слова: стратегия, институциональный дискурс, позиционирование, аргументация, апелляция, ценностные категории, жанр.

Целью данной статьи является рассмотрение основных коммуникативных стратегий, применяемых на практике в ходе проведения переговорного дискурса. Любой политик будет использовать заранее продуманную стратегию, и планировать четкую организацию публичных выступлений. В современной лингвистике существуют различные классификации и названия стратегий и тактик. Интерпретации понятия «стратегия» могут варьироваться в зависимости от того, какой подход применяется ученым в исследовании дискурса: текстовый, психологический, риторический, когнитивный или прагмалингвистический [11].

Стратегия интерпретируется исследователями по-разному. Одни определяют стратегию как «содержательный элемент текста» [7, с. 199; 200] или как система выстроенных «по принципу иерархии компонентов» [1, с. 9]; другие — «совокупность процедур над моделями мира участников ситуации общения» [4, с. 7] или «общий план, или «вектор», речевого поведения» [9, с. 6]. Стратегия — это некоторая инвариантная схема, которая состоит из одного или нескольких действий, направленных на преодоление некоторой проблемной ситуации [9]. Стратегия является целенаправленной, интерактивной и реализуется посредством набора необходимых для достижения определенной цели речевых тактик, а также реализующих речевые тактики коммуникативных ходов или приемов.

Под коммуникативной стратегией понимается комплекс речевых действий, которые направлены на достижение коммуникативной цели». Данный комплекс «включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана» [4, с. 54]. Можно отметить, что данный процесс является планом оптимальной реализации коммуникативных намерений реципиентов, учитывающий как объективные, так и субъективные условия, и факторы, при которых протекает сам акт коммуникации и которые обуславливают внешнюю и внутреннюю структуру текста.

Соответственно, коммуникативная стратегия — это цель, которая определяет конечный пункт вербального поведения говорящего и наблюдателя в конкретной ситуации. Она является вектором движения этой цели. Таким образом, определяется следующая последовательность действий:

Следует уточнить, что перлокутивная интенция у говорящего выражается в том, чтобы произвести желаемые изменения в когнитивных структурах адресата, в его иерархии ценностей и системе оценок с одной стороны. С другой стороны — изменить поведение адресата так, чтобы оно соответствовало желаниям говорящего. В дискурсе переговоров Т. Блэра мы можем только пред-

Схема 1



положить, что политик может добиться такого эффекта путем воздействия на логический аспект мышления слушателей и воздействия на эмоции адресата.

Позиционирование представляет собой определенный подход к коммуникациям, а точнее — к формированию определенного образа в сознании общественности. Сам термин «позиционирование» широко используется не только в маркетинге, но и в политической деятельности. Американские маркетологи Эл Райс и Джек Траут трактуют данную категорию следующим образом: «позиционирование не есть то, что производитель делает со своим товаром. Позиционирование — это операция на сознании потенциальных покупателей. То есть вы позиционируете продукт в умах своих клиентов» [8, с. 12].

Леонов В.В. считает, что позиционирование следует рассматривать как наделенный определенными характеристиками виртуальный образ и, соответственно, для достижения высокого уровня позиционирования требуется демонстрация качественного отличия предмета информационного продвижения от конкурентов. В данном случае, также, важно не выйти за рамки ценностных ориентаций целевой аудитории [6].

Применимо к политике, можно сказать, что позиционирование политика — это создание определенного образа в умах слушателей. Поэтому большинство экономических категорий связанных с понятием позиционирования легко адаптируются в политическом контексте.

Жанр переговоров, несомненно, является прототипом в сфере институционального дискурса профессионального политика и дипломата. Как отмечает В.И. Карасик, выделение персонального и институционального дискурса — всего лишь исследовательский приём, отражающий специфику поля взаимодействия, его участников и знаковые особенности текста, так как в реальности мы редко сталкиваемся с абсолютно обезличенным дискурсом. «Для каждого вида институционального дискурса характерна своя мера соотношения между статусным и личностным компонентами» [5, с. 11].

Институциональность жанра переговоров объясняется тем, что главным признаком является принадлеж-

ность всех участников переговоров к определённому социальному институту — правительству, организации и т.д.

«С точки зрения когнитивного подхода сущность процесса переговоров состоит в двусторонней передаче знаний, которая приводит, по крайней мере, к частичному согласованию моделей мира и достижению консенсуса» [2, с. 32]. В переговорах происходит конкретное взаимодействие конкретных участников дискурса, где стратегии воздействия играют очень важную роль для участников.

Проанализировав корпус примеров выступлений британского политика Тони Блэра, мы пришли к выводу, что особенностью бывшего премьер-министра как языковой личности в данном жанре является стратегия позиционирования, использующая комплекс средств воздействия (аргументирование, манипулирование) на переговорную позицию противоположной стороны.

Обратимся к фрагменту переговоров Тони Блэра и посла Сирии И. Мустафы по сохранению мира на Ближнем Востоке:

TONY BLAIR: A major part of the answer to Iraq lies not in Iraq itself but outside it, in the whole of the region where the roots of global terrorism are to be found, where the extremism flourishes.

IMAD MOUSTAPHA (Syria's Ambassador to the US): We have played a constructive role in the past. Syria has invited Israel time and again to reengage in a peace process. [14].

ТОНИ БЛЭР: Большая часть ответа будущего Ирака лежит не в самом Ираке, а за его пределами, во всем регионе, где находятся корни глобального терроризма и где процветает экстремизм.

ИМАД МУСТАФА (Посол Сирии в США): В прошлом мы играли конструктивную роль. Сирия неоднократно приглашала Израиль возобновить мирный процесс.

Участниками переговоров являются официальные представители заинтересованных сторон. Между чле-

нами сообщества существуют особые условия коммуникации, и Т. Блэр рассматривает конкретные события, являющиеся значимыми для Великобритании и США. Это речь, отражающая суть его политической идеологии (сотрудничество стран Европы, но в первую очередь, Великобритании с США) и конкретные предложения по ведению политики в мире (установление демократического правительства в Ираке).

Языковая деятельность премьер-министра направлена на изменение существующего положения на Ближнем Востоке в соответствии с данными ему полномочиями. Он считает, что основная стратегия ведения внешней политики — это борьба с глобальным терроризмом, который очевиден в Ираке. Т. Блэр говорит, что необходимо начинать эту борьбу с Израилем и Палестины, так как именно там сосредоточено ядро экстремизма ("Israel and Palestine is the score"). Посол Сирии соглашается с утверждением главы правительства, подтверждая, что Сирия уже вела переговоры с Израилем по вопросу установления мира.

Британский политик в данном выступлении использует метафоры: *the roots of global terrorism, the extremism flourishes*. Исследователи сходятся во мнении о том, что политические метафоры являются значительным инструментом манипуляции общественным сознанием [13]. Они стимулируют «способность человека к эмоциональному мышлению» [10, с. 28], являются иррациональными, а соответственно, более действенными в дискурсе Т. Блэра. Такой способ аргументации относится скорее к способам внушения, чем убеждениям, так как воздействует, прежде всего, на чувства адресата в обход требований, предъявляемых законам логики. Это эффективное средство воздействия на адресата, заключение дискурса в так называемую «метафорическую рамку» считается разновидностью манипуляции, часто встречающаяся в других жанрах Т. Блэра.

В таком жанре, как переговоры основным приёмом Тони Блэра является обеспечение осознания проблемной ситуации и выявление альтернатив её разрешения:

ТОНИ БЛЭР: *The only British foreign policy that could work is one based on strong alliances. (1) For that reason our partnership with America and our membership of the EU are precisely suited to Britain. For that reason anti-Americanism or euro-skepticism are not merely foolish, they are the surest route to the destruction of our true national interest.*

ИМАД МУСТАФА: *In one way or another, Syria wants to become a part of the solution to the problem. We are willing to engage and we can help — I'm not claiming we have the magical wand — we can play a constructive role. ... the*

price should be very clear — we want a comprehensive, fair and honorable Middle East settlement [14].

TONY BLAIR: Единственная британская внешняя политика, которая может сработать, основана на сильных союзах. По этой причине наше партнерство с Америкой и наше членство в ЕС как раз подходят для Великобритании. По этой причине, антиамериканизм или евроскептицизм — это не просто глупость, это самый верный путь к уничтожению наших истинных национальных интересов.

IMAD MOUSTAPHA: Так или иначе, Сирия хочет стать частью решения проблемы. Мы готовы участвовать, и мы можем помочь — я не утверждаю, что у нас есть волшебная палочка — мы можем играть конструктивную роль. ... цена должна быть предельно ясной — мы хотим всеобъемлющего, справедливого и достойного ближневосточного урегулирования.

В своем выступлении британский политик использует стратегию позиционирования, представленную тактикой признания авторитета Британии, для того чтобы всему миру заявить от имени британского народа о необходимости в сотрудничестве с Америкой, единственно возможного на земле. Премьер-министр убежден в необходимости данного сотрудничества в борьбе с терроризмом и экстремизмом. Иллокутивная сила пропозиции (1) заключается в том, что он верит в то, что партнерство с Америкой является единственно правильным решением в ведении политики. В данном отрывке анализируется позиция Т. Блэра по отношению к адресатам в аспекте спецификации используемой им стратегии. Это аргументативная стратегия, включающая в себя тактику единения. Одним из приёмов является выражение авторской инициативы совместного действия с адресатом: употребление личного местоимений *we, our*, которые имеют в контекстах различное смысловое наполнение:

- ◆ «политик» + «народ, Британия», «политик» + «правительство Великобритании». Эксклюзивное «our» рассматривается в дискурсе Т. Блэра от лица правительства Великобритании — *"for that reason our partnership with America and our membership of the EU are precisely suited to Britain"*.
- ◆ «политик» + «политики-союзники». Адресат-союзник в речах главы правительства эксплицитен: Т. Блэр считает основным союзником США в ведении внешней политики и урегулировании политических действий в странах мира.

Т. Блэр, говоря о роли Британской внешней политики, эксплицитно указывает степень уверенности с помощью модального оператора *could*. Иллокутивная сила сигнализируется данным модальным глаголом, который в своем эпистемическом значении выражает вероятность того,

что Британия сможет стать главным инструментом в урегулировании политических действий в Ираке.

Использовавшийся в данном отрывке прием лексического повтора способствует внушениюдвигаемых утверждений и автоматизирует их восприятие. Повтор лексической единицы «for that reason» позволяет оратору закрепить в сознании аудитории мысль о сотрудничестве и идею о готовности американцев взять на себя глобальную миссию по восстановлению порядка во всем мире. Стратегия позиционирования и тактика использования лексического повтора используется Т. Блэром для того, чтобы развеять сомнения аудитории в аргументированности заявлений политика.

С внешней стороны, дипломатическое речевое поведение участников кооперативно [3]. Однако за «внешней благопристойностью» и абстрактностью обсуждаемой проблемы — терроризм, — стоит «конфликт переговорных позиций сторон» [2, с. 31]. В данном примере нет точек соприкосновения. Каждый из переговорщиков говорит только о своей роли ведения внешней политики: Т. Блэр ведёт борьбу с антиамериканизмом и евро-скептицизмом, а посол ставит перед собой цель установить всесторонне развитое, честное и достойное соседство на Ближнем Востоке.

Переговорную позицию двух сторон характеризует апелляция к ценностным категориям. Т. Блэр ар-

гументирует такими ценностями, как «национальные интересы», «безопасность». Дистрибуция данных лексем в высказываниях позволяет доказать, что перед нами *argumentum ad populum* [12]. Это означает, что политик играет на эмоциях собеседника, управляя им в том направлении, которое представляется ему наиболее выгодным. Сфера чувств является очень важным объектом для манипуляции. Цель данных иллюкативных актов — вызвать эмоциональную реакцию. Так, используя лексику с положительной коннотацией: *our partnership, true national interest* Т. Блэр вызывает у слушателя положительные эмоции: уверенность и смелость. Политик внушает мысль о том, что Британия обеспокоена судьбой всего человечества и принесет свободу всем странам. При этом он вызывает к чувству солидарности и сотрудничеству других стран.

В результате анализа приведённого выше фрагмента дискурса переговоров приходим к следующему заключению:

- ◆ глава Кабинета использует такие коммуникативные стратегии, как выявление проблемных вопросов и позиционирование;
- ◆ апелляция к ценностным категориям и аргументированность заявлений британского политика, а также использование метафор для убеждения реципиента оказываются весьма успешной стратегией в дискурсе Тони Блэра.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникин Е. Е. Стратегия сопоставления в российской и американской рекламе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2008.
2. Баранов А. Н. Что нас убеждает? (Речевое воздействие и общественное сознание). М.: Знание, 1990. 64 с.
3. Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1985. Вып. 16. С. 217–250.
4. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 2-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2002. 284 с.
5. Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5–20.
6. Леонов В. В. Качество информационного воздействия. К.: Ирпень: Перун, 2011. 368 с.
7. Методология исследований политического дискурса. Актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. Вып. 2. Сост. и общ. ред. Ухвановой-Шмыговой, Минск.: БГУ, 2001. 479 с.
8. Райс Э., Траут Дж. Позиционирование. Битва за узнаваемость. СПб: Питер, 2001. 256 с.
9. Сковородников А. П. О необходимости разграничения понятий «риторический прием», «стилистика фигура», «речевая тактика», «речевой жанр» в практике терминологической лексикографии. Риторика-Лингвистика: сб. статей. Смоленск: СГПУ, 2004. Вып. 5. С. 5–10.
10. Хахалова С. А. Метафора в аспектах языка, мышления и культуры. Иркутск: Изд-во ИГЛУ, 1998. 248 с.
11. Шейгал Е. И., Иванова, Ю. М. Предвыборные теледебаты как жанр стратегической коммуникации // *Respectus Philologicus* № 5 (10). Вильнюс, 2004. С. 29–41.
12. Eemeren F. H. van. *Argumentation, Communication and Fallacies: A Pragma-Dialectical Perspective* / F. H. van Eemeren, R. Grootendorst. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Publishers, 1992. 236 p.
13. Lakoff G. *Metaphors We Live By*. Chicago: University Chicago Press, 1980. 242 p.
14. Blair T. Use Iran and Syria for peace. *Czech Republic News* [Electronic resource]: <http://www.spa-in-czechrepublic.com/article-231815-en.html>. 2006 (дата обращения 15.01.2018).

© Петрухина Оксана Петровна (Petrukhina1@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ И МЕСТО ТЮРКСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ИСТОРИИ РУМЫНСКОГО ЯЗЫКА

Семенова Екатерина Алексеевна

*К.филол.н., доцент, Московский Государственный
Университет им. М. В. Ломоносова
e.a.semenova@mail.ru*

THE ROLE AND PLACE OF TURKIC BORROWINGS IN THE HISTORY OF THE ROMANIAN LANGUAGE

E. Semenova

Summary. The article raises the question of Turkic borrowings in the history of the Romanian language. Their peculiarity is that this type of borrowing has always been indirect: Romanians had no direct contacts with the Turks. The periodization of the Romanian language perception of certain words is given. The main thematic groups of Turkic borrowings are considered, examples of certain shifts in the meaning of such words are given, the reasons for their occurrence are explained.

Keywords. Turkisms, Romanian language, history of Romanian language, borrowings, Turkish language

Аннотация. в статье поднимается вопрос о тюркских заимствованиях в истории румынского языка. Особенность их в том, что данный вид заимствований всегда проходил опосредованно: прямых контактов с тюрками у румын не было. Приводится периодизация восприятия румынским языком тех или иных слов. Рассматриваются основные тематические группы тюркских заимствований, приводятся примеры тех или иных сдвигов в значении подобных слов, разъясняются причины их возникновения.

Ключевые слова: тюркизмы, румынский язык, история румынского языка, заимствования, турецкий язык.

Румынский язык по сравнению со своими романскими собратьями считается языком более демократичным. В силу истории своего развития, возможно, также в силу своего географического положения (территория распространения румынского языка является как бы оторванной от территории распространения других разновидностей романской речи) румынский язык не мог не впитать в себя огромное количество иноязычных заимствований. Языковой пласт заимствованных слов неоднороден. До XVII в. заимствования происходили в основном из нероманских языков: греческого (через дунайскую латынь), славянских языков, венгерского. Являясь языком, входящим в балканский языковой союз, румынский обнаруживает общие черты не только с южнославянскими балканскими языками, такими, как сербский, хорватский, македонский, словенский, болгарский, но и с новогреческим и албанским.

Военные походы Османской империи на Балканы не могли не оставить след в языках тех народов, с которыми велись войны. Так, например, лингвистическим исследованиям тюркского элемента в болгарском, сербском, македонском, греческом языках отводится значительное место. Однако в отношении румынского языка существует лишь несколько общих работ.

Подобное отношение к тюркскому элементу в румынском языке может быть оправдано: в отличие от многих балканских стран, румынские княжества так никогда

и не были полностью завоеваны Османской империей. То есть, исторических свидетельств о прямых контактах с турецким населением не имеется. Тем не менее, тюркский элемент в румынском языке присутствует в значительной степени.

Различают два основных этапа тюркских заимствований: более древний с небольшим количеством заимствованных слов и более новый, более влиятельный в плане пополнения лексического фонда румынского языка. Первый этап длился с IX–X веков вплоть до XIV–XVI веков и связан с влиянием языков кочевых тюркских племен. Второй этап происходил примерно в XV–XVIII вв. И связан с периодом османского владычества. Примечательно, что заимствования более нового периода осуществлялись, как и в случае заимствований из новогреческого языка, по сути на расстоянии, поскольку такого понятия, как румынско-турецкая общность, никогда не существовало. Турки никогда не селились на территории румынских княжеств, даже не взаимодействовали с ними напрямую. Контакты с турками осуществлялись опосредованно, с помощью высылаемых Портой греческих наместников.

Таким образом, следует отметить, что тюркские заимствования вообще не ограничиваются только лишь заимствованиями эпохи османских завоеваний. Румынский язык, как и, допустим, русский, вобрал в себя слова и из татарского языка, и из некоторых других тюркских языков, существующих в разное время.

Так, например, по мнению немецкого лингвиста Бартольда, собственно тюркский язык был привнесен в Восточную Европу еще печенегами в конце IX века. Языки тюркских племен, которые населяли территорию Румынии или имели какое-либо влияние на судьбу румынского народа извне, местами оставили довольно значительные следы в его языке. Этим периодом датируются такие слова, как *habar* (довольно частотно употребляющееся во фразе *habar n-am* «понятия не имею»), *hambar* «сарай», *murdar* «грязный», и пр.

Языковое влияние со стороны печенегов и половцев в румынской лингвистической традиции называется «*influență turcească veche*», в отличие от более нового, османского периода. Разграничение заимствований из языков печенегов и половцев и заимствований более позднего периода османского владычества является довольно проблематичным из-за неточной лингвистической информации и не всегда ясных критериев разделения. Более достоверные сведения о языке, отраженные какими-либо письменными источниками, очень немногочисленны. Поэтому исследователь обычно действует на основании сравнительно-исторического периода: слова, не имеющие эквивалента в современном турецком языке или присутствующие в нем в каком-либо ином фонетическом варианте принято считать заимствованиями более раннего периода.

Такой не совсем точный подход не мог не вызвать определенное количество разночтений в работах разных ученых-лингвистов. Так, например, О. Денсусяну считает, что такие слова, как *bardac* «стакан», *chiog* «лысый» были заимствованы еще у половцев, несмотря на их соответствие словам в современном турецком языке. Иванэску же добавляет в этот список также такие слова, как *scrut* «пепел», *dușman* «враг», *cioban* «пастух». Возможно, данные ученые, являясь румынами по происхождению, неосознанно хотят приуменьшить влияние османского периода истории Румынии на формирование румынского языка.

Как бы то ни было, в целом тюркское влияние принято разделять на четыре периода:

1. Авары. Некоторые исследователи говорят об аварском влиянии на румынский язык. Это племенное объединение, состоящее в основном из тюркоязычных народов. Они совершали набеги на славян, франков и Византию, а в середине VI века в бассейне Дуная (на территории современной Паннонии) сформировали свое государство — Аварский Каганат. Таким образом, первое тюркское влияние на румынский язык могло осуществиться задолго до прихода в Румынию других тюркских народов.

2. Печенеги (около 900–1060 гг.), половцы и торки (около 1050–1300 гг.). В X веке они занимали территорию

Северного Казахстана. Потом, распавшись на несколько племен в середине X в., вслед за торками-огузами они перешли Волгу и хлынули в степи Причерноморья и Северного Кавказа. Огромная территория, занятая половцами от западных отрогов Тянь-Шаня до Дуная в XI–XV вв. называлась Дешт-и-Кипчак, или Половецкая земля. Торки (также называемые гузы, узы) — кочевое племя тюркского происхождения, которое выделилось из племенного объединения огузов. К середине XI века торки вытеснили печенегов и обосновались в южнорусских степях. В 1060 году они выступили против объединенного войска русских князей, но были разбиты и в 1064 году, преследуемые половцами, вторглись в пределы Византии, опустошив Македонию и Фракию.

3. Татары (около 1250–1500 гг.). В XIII веке территория Балкан, в том числе и румынские княжества, подверглись еще большему опустошению из-за набегов татар. В то время как Молдова целиком оказалась под татарским господством, на территории Валахии их власть распространилась лишь частично. Разбойничьи набеги кочевники совершали и на территорию Трансильвании. Однако был и положительный аспект таких событий: необходимость защиты от нападений татар и венгерских войск ускорила процесс создания самостоятельных государств Валахии (около 1324 г.) и Молдовы (1359 г.).

4. Турки (около 1400–1800 гг.). В XIV — XVI вв. Валахия и Молдова вели тяжелую борьбу с Османской империей, пытавшейся подчинить Дунайские княжества. Успешную борьбу против турок вел господарь Валахии Мирча Старый. Однако в условиях усиливавшегося натиска турок он вынужден был согласиться на выплату турецкому султану дани. Со времени правления Петра Арона (1454–1518) Молдова также должна была выплачивать Турции ежегодную дань. Гнет местных и турецких феодалов, непрерывные войны вызывали мощные народные восстания. В 1490–1492 гг. в северной части Молдовы произошло восстание под руководством Мухи. В XV–XVI вв. имели место восстания и в Трансильвании.

Для того, чтобы определить, из какого тюркского языка пришло каждое румынское заимствование, необходимо проводить точный этимологический анализ. Заимствования, не попавшие в эти группы, можно отнести к какому-либо иному тюркскому языку. Также бывает трудно определить этимологию слов, заимствованных из различных диалектов османского языка.

Мы рассматриваем конкретную эпоху с середины XV по XVIII века, когда румынские княжества сначала подвергались многочисленным нападениям, а затем и попадают под военно-экономическое, а иногда и политическое господство Османской империи.

Каким же образом тюркизмы входят в румынский язык, если прямых контактов с турецким населением у румынских княжеств не было? Прежде всего стоит упомянуть о тесных контактах с балканскими народами, которые в данную эпоху находились под непосредственным влиянием Османской империи. Так, например, этимологический словарь румынского языка указывает на большое количество слов, заимствованных из турецкого, которые являются общими для румынского и болгарского, а также для румынского и сербского языков. Некоторые слова были привнесены цыганами. Заимствования в XVII веке происходили благодаря греческому языку. Это были греческие переселенцы, известные в истории как «фанариоты» (от слова «Фанар», греческого района в Стамбуле). Не участвуя непосредственно в «османизации» Румынии, турки, все же, создают там свои институты, во главе которых стоят чиновники греческого происхождения, знающие турецкий язык. Кроме того, некоторые румынские княжества частично находились под непосредственным влиянием Османской империей, поэтому отрицать полностью факт непосредственного влияния нельзя. Например, известно, что на территории современной Румынии вели достаточно активную деятельность турецкие ростовщики, и, возможно, поэтому в румынском есть огромное количество слов, связанных с деньгами.

Помимо лексических заимствований, которых мы коснемся немного позже, можно также говорить о некоторых морфологических и фонетических явлениях, возникших в румынском под влиянием турецкого. Так, например, Л. Шиняну (*Sainean L. L'influence orientale sur la langue et la civilization roumaines, 1902*) говорит о влиянии турецкого сингармонизма на фонетический строй румынского языка. К сожалению, он не указывает, в чем именно выражается данное влияние, однако мы можем предположить, что речь может идти о правилах образования множественного числа существительных, где гласные часто подвержены прогрессивной ассимиляции. Например: *carte — cărți, stea — stele, creion — creioane* и пр.

В области морфологии есть ряд словообразовательных суффиксов, заимствованных из турецкого. Обычно их семантика связана с образованием значения лица. Самыми распространенными являются суффиксы *-giu, -liu, -iu* происходят, соответственно, от турецких *-ci, -li, -i*. Например, в турецком есть слово *palavra* — «слово», которое с помощью суффикса *-ci* преобразуется в *palavraci* «обманщик, болтун». Его румынским эквивалентом является слово *palavragiu* с тем же значением. Однако, румынский язык образует и собственные слова с этими суффиксами. Так, например, от турецкого *saka* «ведро» (рум. *sasa* «ведро») невозможно образовать слово со значением лица, в то время как в румынском су-

ществует слово *sacagiu* «продавец воды», образованное с помощью суффикса *-giu*.

Нужно также отметить, что большинство турецких заимствований в румынском языке легко узнаваемо благодаря не только своему фонетическому облику, но и особому морфологическому оформлению. Так, большинство тюркских заимствований, являющихся существительными женского рода, имеют несвойственное румынскому языку окончание на ударное *-a* или *-ea*: *mangafa, haimana, tuşama, catifea, madea* и пр. (наиболее частотными окончаниями существительных женского рода в румынском языке являются — неударные *-ă, -e*). К средствам специального оформления подобных слов относится также и определенный артикль: *-ua*, например, *tuşamaua*. Во множественном числе подобные слова приобретают окончание *-ale, -ele*, также нетипичные для румынского языка. Все оформленные таким образом слова являются заимствованными из турецкого. Упомянутый выше суффикс *-iu* и его варианты могут служить не только для передачи значения лица, но и для оформления большинства заимствованных из турецкого прилагательных: *parangiu, cârmâzâu, chefliu* и пр. Существительные мужского рода, заимствованные из турецкого, специального морфологического оформления не имеют.

Более подробно мы остановимся на лексических заимствованиях. Их тематика довольно обширна, но все же конечна. Так, основными сферами тюркских заимствований являются:

1. одежда, а также материалы и их цвета;
2. названия растений, животных, части тела животного и, по аналогии, человека;
3. очень многочисленны и до сих пор функциональны заимствования в сфере еды, обустройства жилища и быта человека;
4. большой, но архаичный сегмент, связанный с военной, административной, экономической, а также ремесленной тематикой;
5. праздники, развлечения, азартные игры, обрядовые слова;
6. небольшой, но очень функциональный сегмент слов, обозначающих характеристики человека;
7. наречия образа действия, междометия.

Кроме того, существует ряд идиоматических выражений с использованием тюркизмов. Интересно, что обычно они не являются кальками с турецкого языка (что типично, например, для болгарских тюркизмов). Румынский язык использует собственные средства для их создания. Так, например, в румынском существует выражение *a vinde apa la sacagiu*, дословно «продавать воду продавцу воды», значение которого можно передать русским выражением «учить ученого». Тюркизмом здесь является лишь одно слово — *sacagiu*. Однако, в турец-

ком языке нет не только самого подобного выражения, но и слова, эквивалентного румынскому *sacagiū*, несмотря на то, что это слово является тюркизмом, образованным от *saka* «ведро», и суффикса *-giū*, также заимствованного из турецкого. Можно привести в качестве примера и такие выражения, как *frutoasa coz* «очень красивая» (вне выражений слово *coz* в румынском не используется, а в турецком оно обозначает «грецкий орех»), или *îndragostit lulea* «сильно влюблен». Само по себе слово *lulea* пришло из турецкого и обозначает «люлька для табака», но, как видно, в контексте приведенного выше выражения оно приобрело самостоятельное значение.

Нужно также упомянуть, что мы имеем дело с заимствованиями из языка, с говорящими на котором румынские княжества вели упорные войны на протяжении нескольких столетий. Подобный факт не мог не отразиться и в языке. Так, например, существует целый пласт выражений со словом *turc*, и все они носят уничижительный характер. Приведем несколько примеров: *a fi turc* (дословно: «быть турком», обозначает: «не хотеть понимать»), *turcul plătește* (дословно: «турок платит»; обозначает «вынужденная плата за других людей»), *doar nu vin turcii* (дословно «ведь не идут же турки», обозначает «не торопись, успеешь»).

Таким образом, оценочная характеристика заимствованных из турецкого слов должна отличаться от первоначальной. Конечно, изменение значений в отрицательную сторону встречается довольно часто. Однако явной тенденции к диминуции значений в целом не прослеживается. В некоторых сферах заимствований, например, в словах, связанных со строительством и обустройством жилища, напротив, наблюдается обратное явление. Это связано, вероятно, с тем, что турки вносят и положительные изменения в некоторые сферы румынского быта. Приведем несколько примеров из «строительной» сферы: турецкое *harabe* «руины» переходит в румынское *harabaie* со значением «огромный дом, громадина, большая комната»; турецкое *iatak* «кровать» в некоторых регионах Румынии сохранилось в значении «спальня» (*iatac*). Турецкое *parmak* «палец» обозначает «верстовой столб» (*parnac*). Еще одной «положительной» сферой является ремесленная лексика. Большинство заимствованных в ней слов вообще не изменили своего значения по сравнению со своим турецким этимологом. Правда, к ремесленной области изначально относилось слово *raruscu* «продавец тапочек», которое в румынском развивает отрицательное значение: *rarigiū* «ничтожество, обманщик». С другой стороны, продажа тапочек, возможно, не являлась прибыльным делом в то время, что могло способствовать развитию подобного значения.

Эти два страта румынской лексики — строительный и ремесленный — вообще достаточно насыщены тюр-

кизмами, актуальными и по сей день. Например, при описании комнаты мы не сможем обойтись без тюркизмов: *tavan* «потолок», *pergavaz* «подоконник», *geam* «стекло, окно», *canapea* «диван». Правда, в румынском языке есть слово *masă* «стол», являющееся исконно латинским (*mensa*), которое присутствует и в турецком: *masa* «стол». Подобное заимствование объяснимо с культурно-исторической точки зрения: в турецком обиходе рассматриваемой эпохи столов не было.

Безусловно, существует группа слов-тюркизмов, развивающих новые значения по сравнению со своими этимонами. Можно выделить два отправных момента изменения значений: 1) при изначальном заимствовании, то есть когда румынское слово изначально имеет новое значение по сравнению со своим турецким этимологом, 2) изменение значений, происходящее уже в рамках самого румынского языка, то есть когда румынский развивает новое значение, существующее параллельно с изначальным заимствованным. Последнее же, в свою очередь, становится архаизмом.

В первом случае мы чаще всего имеем дело со словами, обозначающими осязаемые предметы. Например, *repscă* «лапа» заимствуется в румынском в значении «подошва» (*pingea*). Изменению значений при изначальном заимствовании также подвергается большинство слов, обозначающих некие абстрактные понятия. Можно заметить, что в значениях данной группы слов наблюдается тенденция к диминуции. Так, например, турецкое *nur* «божественный свет» переходит в румынский язык со значением «шарм». *Tabiat* «природа, натура» в румынском развивает более сильное значение: *tabiat* «мания». *Hal* «состояние, положение дел» приобретает отрицательную оценку: *hal* «тяжелое, затруднительное положение».

Слова-характеристики человека в основном развивают свое новое значение уже в пределах румынского языка. Чаще всего они также носят уничижительный оттенок. Интересно проследить развитие значений этой группы слов.

Эти слова в румынском языке имеют занятное происхождение. Лишь небольшая часть из них происходит от этимонов, также являющихся характеристиками человека. Большинство же из них образовано от слов с совершенно иной семантикой. Мы выделим несколько семантических групп турецких слов-этимонов, развивающих в румынском языке значения, связанные с характеристикой человека.

1. Самая большая группа — это слова, обозначающие профессиональную деятельность человека. Отметим, что виды деятельности, представленные в этой сфере,

довольно оригинальны: сводники, палачи, мясники, шулеры, разбойники и пр. Самое интересное, что от таких профессий не всегда образуются характеристики с отрицательной коннотацией. Яркий пример — это румынское слово *gealat*, имеющее значение положительное: «воинственный, здоровый человек», этимологом которого является турецкое *cellât* «палач». С другой стороны, само слово «палач» в румынском языке также является тюркизмом (*casar*), однако образовано оно от иной профессии: *kasar* «мясник». Приведем также другие примеры, уже с отрицательной коннотацией: тур. *pezevenk* «сводник» — рум. *pezevenchi* «шарлатан»; тур. *harami* «разбойник» — рум. *haramin* «бездушный человек»; тур. *rarissu* «продавец тапочек» — рум. *rarigiu* «обманщик, ничтожество».

2. Ряд слов — характеристик человека образован от турецких этимологов, обозначающих цвета. Каких-либо ярко выраженных тенденций к приобретению положительной или отрицательной коннотации у подобных слов не наблюдается, поскольку обычно они развивают значения, совершенно не связанные с изначальными. Например: тур. *rembe* «розовый» → рум. *rembe* «экстравагантный», тур. *sakir* «серовато-голубой» → рум. *seaciŕ* «косоглазый».

3. Существует группа слов, образованных от названий животных. Например: тур. *bursuc* «барсук» эволюционирует в рум. *bursuc* «отшельник»; тур. *hergele* «необъезженная лошадь» в румынском приобретает значение «говорливая женщина» (*herghele*).

4. Слова, обозначающие ткани, а также элементы одежды, также образуют, правда, достаточно небольшое количество слов-характеристик человека. Это, например, тур. *ŷarkalı* «человек в шапке», перешедшее в рум. *ŷarcaliu* со значением «дурень», или же тур. *madde* «материя», развивающее в румынском значение «бесхарактерный человек, тряпка» (*madaea*).

5. Наконец, слова, которые изначально, в турецком языке, являлись характеристиками человека и образовывали подобную же группу слов в румынском, делятся на две группы: 1) слова, сохранившие в румынском свое изначальное значение, пусть даже с небольшими изменениями, и 2) слова, приобретающие принципиально новое значение. Примечательно, что большинство заимствованных слов-характеристик в обеих группах уже изначально, в турецком, имеют негативную окраску.

В первую группу попадает значительно меньше слов, чем во вторую. Это, например, тур. *haimana* — рум. *haimana* «праздник человек», тур., рум. *budala* «дурень», тур. *kabaz*, рум. *cabaz* «глумливый», тур. *iŷguzer*, рум. *iŷchiuzar* «хитрец», тур. *zevkil*, рум. *zefliu* «веселый»

и пр. Кроме первого приведенного слова, все остальные здесь являются архаизмами.

Вторая группа более многочисленна. Кроме того, в ней, в отличие от первой, очень мало архаичной лексики. Конечно же, большинство турецких слов получают более негативную оценку в румынском языке. Например, тур. *fodul* «добрый, благородный» превращается в румынском в *fudul* «гордый, заносчивый». Тур. *hafif* «легкий, быстрый» превращается в *afif* «без гроша в кармане». Турецкое *babalik* «старец, уважаемый человек» в румынском теряет свою положительную семантику: *babalaŷ* «старый, немощный человек».

Кроме того, турецкие слова, уже имеющие негативную оценку, приобретают новое значение, также негативное: тур. *zampara* «бабник» → рум. *zamparagi* «лентяй»; тур. *zorba* «деспот» → рум. *zurbagiu* «скандалист»; тур. *tembel* «лентяй» → рум. *Tembel* «тупой, идиот».

Безусловно, есть и примеры, когда изначально негативное значение сменяется позитивным или нейтральным: тур. *acemi* «неопытный» → рум. *acemi* «новичок»; тур. *avvan* «вероломный, коварный» → рум. *avan* «грозный». Однако, в процентном соотношении таких слов, конечно, намного меньше.

Отметим, что все упомянутые выше значения, связанные с характеристиками человека, румынский язык развивает самостоятельно. В турецком языке подобных значений или же оттенков значений рассмотренные слова не имеют.

Идиоматические выражения со словами-тюркизмами занимают большое место в румынском лексиконе. В данной статье мы хотели лишь отметить их исключительно разговорный характер: в официальной лексике они не употребляются. Что касается литературных источников, то авторы используют данную идиоматику для усиления вербальных характеристик своих персонажей, прежде всего для придания им таких черт, как необразованность, невоспитанность, провинциальность и пр.

Таким образом, мы имеем дело с целым стратом румынской лексики, прежде всего неофициального и регионального характера, который интересен по многим причинам. Это и иллюстрация исторического и культурного развития румынских княжеств, поскольку лексика часто отображает и некие исторические реалии, и отношение к ним народа. Это и интересный алгоритм изменения значений, отражающий не только тенденции румынского языка, но и общественно-политическую ситуацию упоминаемого нами периода. Рассматривая тюркизмы в румынском языке, мы в очередной раз можем

убедиться, что, несмотря на географическое положение Румынии, она имеет много общего с культурой и историей балканских народов, что отражается и на лингвистическом строе румынского языка.

Следует также обратить внимание на то, что в современном румынском языке слова турецкого происхождения в основном утрачивают свою производительную способность. Во многом их судьба перекликается с судьбой новогреческих заимствований. У некоторых слов бывает трудно установить точную этимологию (то есть неизвестно зачастую, заимствовано ли слово напрямую из турецкого языка или из новогреческого). Например, суффиксы *-arisi* и *-irisi*, изначально пришедшие в румынский язык из новогреческого, могут прибалаться в современном румынском языке для образования глаголов к словам не только греческого, но и турецкого происхождения. Так, глагол *publicarisi* «публиковать» имеет греческое происхождение, в то время как глагол *furlandisi* «раздуваться от гордости» — турецкого происхождения. Говоря о словоизменительных и словообразовательных суффиксах, можно констатировать, что таковых суффиксов турецкого происхождения не так

уж много. Более того, имеющиеся наиболее распространенные два суффикса — *lâc* (*geamlâc* «форточка») и *-giu* (*tinichigiu* «оловянных дел мастер») — в настоящий момент не являются продуктивными.

Безусловно, основная масса турецких заимствований в современном турецком языке относится к устаревшей лексике. Многие слова сейчас носят уничижительный оттенок. Например, слово *peltea* изначально имело значение «фруктовое желе». В современном же румынском языке это слово осталось для обозначения какого-то занудного действия: *Raportul lui*

Mircea era o peltea «Доклад Мирчи был сплошным занудством».

Вместе с тем, около сотни турецких слов очень прочно вошли в активную лексику румынского языка. В основном это, конечно же, существительные, однако существует много наречий и междометий, использующихся в быту ежедневно. Например, междометие *haidem*, которое можно перевести как «давай, пойдём», наречие *degeaba* «напрасно».

ЛИТЕРАТУРА

1. Гумилев Л. Н. Древние тюрки. Москва, 1968
2. Лурье С. В. Историческая этимология. Москва, 1998
3. Самойлов А. Н. Краткая учебная грамматика османско-турецкого языка. Москва, 1925
4. Chihac A. Dictionnaire d'etymologie daco-romane. Francfort, 1879
5. Dumistracel S. Lexic romanesc. Cuvinte, metafore, expresii. Bucuresti, 1980
6. Ghetie I. Istoria limbii romane literare. Bucuresti, 1980
7. Suci Emil. Cuvinte romanesti de origine turca, Bucuresti, 2006
8. Wendf, Heinz. Die turkischen Elemente in Rumanischen. Berlin, 1960

© Семенова Екатерина Алексеевна (e.a.semenova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

С.П. ШЕВЫРЕВ И Ф.И. БУСЛАЕВ: СВЯЗЬ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ

Чапаева Любовь Георгиевна

*Д.филол.н., профессор, Московский педагогический
государственный университет
lg4@mail.ru*

S.P. SHEVYREV AND F.I. BUSLAEV: COMMUNICATION AND CONTINUITY

L. Chapaeva

Summary. The mutual relations of professor of the Moscow university S. P. Shevyrev and his disciple and follower F. I. Buslaev are examined in the article. A teacher defined scientific interests of famous philologist in a great deal, in particular his aspiration to study Russian in indissoluble connection of diachrony and synchrony.

Keywords: Shevyrev, Buslaev, teacher, disciple, Russian language, Church Slavonic language.

Аннотация. В статье рассматриваются взаимоотношения профессора Московского университета С.П. Шевырева и его ученика и последователя Ф.И. Буслаева. Учитель во многом определил научные интересы знаменитого филолога, в частности, его стремление изучать русский язык в неразрывной связи диахронии и синхронии.

Ключевые слова: Шевырев, Буслаев, учитель, ученик, русский язык, церковнославянский язык.

Степан Петрович Шевырев (1806–1864), один из «архивных юношей» в молодости, посещавший собрания «Общества любомудров», был известен как поэт и переводчик, публицист и историк литературы, профессор Московского университета, ведущий критик журналов «Московский вестник», «Московский наблюдатель», «Москвитянин», автор ряда филологических исследований («История поэзии», например).

Как филолог С.П. Шевырев увлеченно исследовал древности: перевел церковнославянскую грамматику с латинского языка, изучал славянские рукописи в Ватиканской библиотеке, старинные памятники отечественной литературы. О широте литературных и лингвистических интересов свидетельствует диапазон его переводов с древних и современных языков, объем академических курсов в университете, где он читал не только историю мировой поэзии, но и сравнительную историю церковнославянского и русского языков, историю русской словесности. Один из его учеников, принадлежащий к лагерю западников, вспоминал: «Второе полугодие было все посвящено преподаванию церковнославянского языка, что также было бесполезно, хотя вовсе не соответствовало университетскому курсу» [10. С. 52].

Магистерской диссертацией его было рассуждение о Данте («Дант и его век») (Кстати, и Ф.И. Буслаев, благодаря научным изысканиям Шевырева, заинтересовался «Божественной комедией», отмечал народность языка этого произведения, что тоже способствовало выбору собственного направления исследований: «старина» и «народность» были его девизом). Его докторская диссертация: «Теория поэзии в историческом ее развитии

у древних и новых народов» (защищена в 1836 году в Москве, и, по замечанию И.В. Ягича, «диспут был блестящий при многолюдном собрании» [11. С. 660]. Лекции Шевырева печатались в различных журналах, и в целом его исследования неоднократно переиздавались.

В современной отечественной науке Степана Петровича Шевырева принято относить к сторонникам «официальной народности», но, например, Буслаев считал его взгляды вполне славянофильскими. По мнению И.В. Ягича, Шевырев не был ни полным славянофилом, ни безусловным сторонником «официальной народности», «но научный интерес, посвящаемый им преимущественно русской литературной старине, не встречал сочувствия у Белинского, Герцена и прочих западников, опасавшихся, что с такими занятиями, как восхваление древнерусской литературы, сопряжена ретроградность» [11 С. 661]. В.Г. Белинский написал известный памфлет «Педант. Литературный тип», где пародийно пересказывал идеи Шевырева [1].

С язвительностью отзывался о нем и Герцен, в частности, о его лекциях, в которых преобладало описание «прелестей духовных писателей восточной церкви». В то же время И.В. Киреевский отмечал, что лекции Шевырёва являют собой «новое событие нашего исторического самопознания», открывают «богатое царство нашего древнего слова» [5. С. 11], и благодаря Шевырёву зарождается история древнерусской литературы как особая наука. И.В. Киреевский считал, что в лекциях и научных исследованиях Шевырёва «нет борьбы русского просвещения с западным», поэтому и восторг, и резкое неприятие его идей необъективны [Там же.

С. 12–13]. Как справедливо заметил Ю. Манн, в статьях и рецензиях Шевырёва «зерна перемешаны с плеве-лами» [6. С. 240]. Тем не менее, в 30-х годах Шевырев был одним из самых образованных русских филологов, его мнения о многих предметах опирались на широкие знания не только русской, но и мировой истории, литературы и языкознания. В частности, любопытны его интерпретации Пушкина и Гоголя, особенно на фоне общей достаточно холодной оценки и непонимания прозы Пушкина, появившейся в это время. Шевырёв одним из первых очень высоко оценил повести Пушкина (подробнее о лингвистических взглядах С. П. Шевырева см.: [9]).

Федор Иванович Буслаев поступил в Московский университет в 1834 году, когда там преподавали Н. И. Надеждин, М. П. Погодин, С. П. Шевырев, Т. Н. Грановский. «Новые тогда профессора Шевырев, Надеждин и Давыдов — производили огромное влияние на студентов», — писал И. А. Гончаров. Их лекции «были благотворны для слушателей по новости, смелости идей, языка — они сближали науку и искусство с жизнью, изломали рутину, прогнали схоластику и освежили умы слушателей — внесли здравый критический взгляд на литературу» [4 С. 228–229]. За четыре года обучения в Московском университете Буслаев, благодаря им, основательно изучил древние языки, и не только церковнославянский, палеографию, свободно читал по-польски, изучал еврейский язык. Его воспоминания о своих учителях наполнены любовью, теплотой и благодарностью, несмотря на некоторые разногласия и переоценку их научных достижений. Но главным своим Учителем он считал Степана Петровича Шевырева. Он впервые на чтении древнерусских памятников познакомил Буслаева с историей языка и вызвал в нем ответный интерес к этой области. В своих воспоминаниях он называет его не иначе, как «любимый дорогой мой профессор», «мой дорогой наставник» [3. С. 185; С. 406].

Как отмечал М. П. Погодин, своими успехами в языке Шевырёву обязаны Буслаев, Самарин, Фет и др. [8. С. 22]. Ф. И. Буслаев вспоминал, что С. П. Шевырёв развивал у слушателей любовь к русскому языку, «знакомил с элементами книжной речи в языке церковнославянском и русском, отличая в нем народные или простонародные формы от принятых в разговоре образованного общества», читал со студентами «летопись Нестора», художественные произведения от Ломоносова до Пушкина, и «при этом вдавался в разные подробности из книг Шишкова о старом и новом слоге, из заметок Пушкина о русском народном языке» [7. С. 217–218]. «Все это, низведенное теперь в программу средних учебных заведений, было тогда свежее новостью на университетской кафедре...» [3. С. 134]. «Эти лекции Шевырева, — продолжает Федор Иванович, —

производили на меня глубокое, неизгладимое впечатление, и каждая из них представлялась мне каким-то просветительным откровением, дававшим доступ в неисчерпаемые сокровища разнообразных форм и оборотов нашего великого и могучего языка. Я впервые почувствовал тогда всю его красоту и сознательно полюбил его. Чтобы дать вам понятие о силе животворного действия, оказанного на меня Степаном Петровичем в его филологических наблюдениях и анализах, достаточно будет сказать, что они воодушевляли меня и были положены в основу моих грамматических и стилистических исследований, когда я работал над составлением моего сочинения: «О преподавании отечественного языка» (издано в 1844 г.). Невыразимо радостно и лестно было мне видеть в экземпляре этого сочинения, подаренном мною С. П., отметки его собственной рукою на полях страниц: «моя мысль», «мое замечание» [Там же. С. 134]. Привлекал его в профессуре и неподдельный интерес, воодушевление, с которым тот буквально на глазах студентов приходил к каким-то заключениям.

Буслаев достаточно быстро стал помощником Шевырева, его ассистентом. Он готовил для него практические материалы, например, «составил систематический свод грамматик: Смотрицкого, Ломоносова, академической, больших, или полных, грамматик Греча и Востокова и церковнославянской Добровского» [3. С. 140]. И благодаря этой работе смог стать замечательным учителем русского языка, и когда был домашним учителем, по его словам, пользовался «сколько нужно и возможно лекциями С. П. Шевырева» [Там же. С. 196].

Благодаря Шевырёву Буслаев так же высоко ценил творчество и роль в создании русского литературного языка Карамзина и Пушкина, он писал, что «Карамзин и Пушкин были мне авторитетными руководителями в моих грамматических соображениях. Первый щедро рукою брал в свою прозу меткие слова и выражения из старинных документов, а второй украшал свой стих народными формами из сказок, былин и песен. Этот великий поэт всегда ратовал за разумную свободу русской речи против беспощадного деспотизма, против условных, ни на чем не основанных предписаний и правил грамматики Греча, которая тогда повсеместно господствовала. Еще на студенческой скамейке из лекций профессора Шевырева я оценил и усвоил себе это заветное убеждение Пушкина и старался сколько мог провести его в своих разрозненных исследованиях о языке и слоге, помещенных во второй части моего сочинения «О преподавании отечественного языка» [Там же. С. 284].

В начале сороковых годов Буслаев, кроме обязанностей домашнего учителя у графа Строганова, препода-

вал в гимназии и продолжал оставаться помощником Шевырева на кафедре русской литературы: проверял сочинения, домашние задания и передавал различные поручения профессора.

О высокой оценке достижений своего ученика Шевыревым говорит такой эпизод. Когда Буслаев защищал магистерскую диссертацию «О влиянии христианства на славянский язык. По Остромирову Евангелию», был серьезный диспут, на котором присутствовал и Шевырев, сделавший замечания к работе. Буслаев приводит в одном из писем любопытные факты: «в слове *колымага*, *колыма* — определил (Шевырев.— Л.Ч.) двойственным числом (от формы *коло*) — *колесо*; в выражении русских песен: «спела тетивка», по академическому словарю, видел *готовую*, *быструю* тетиву, тогда как по-моему она поет...» [Там же. С. 309–310], но общий вывод учителя был чрезвычайно положительный. После этого экзамена Шевырев спорил с Крюковым, который принимал философию, о том, кому больше обязан Буслаев своим образованием (спор имел под собой и идеологическую подкладку: Крюков был западником и казался Шевыреву анархистом и атеистом).

И палеографией Буслаев стал заниматься по рекомендации Шевырева: когда к юбилею университета готовились различные издания (между прочим, Шевырев написал историю Московского университета), Буслаеву было поручено Шевыревым описание нескольких рукописей, где его заинтересовали заставки и заглавные буквы, т.е. орнаменты, изучению которых впоследствии Буслаев посвятил много времени.

После того, как Буслаев в 60-х гг. стал профессором университета, он читал лекции по сравнительной грамматике и истории русского языка, но в конце концов решил сосредоточиться на народной словесности и древнерусской литературе. Говорил он о себе, что «по разнообразию предметов, на которые расходуя силы, я принадлежу к поколению стародавних профессоров, моих наставников» [Там же. С. 364], в числе которых на первом месте называл Шевырева.

На протяжении многих лет Буслаев писал Шевыреву (он часто бывал за границей как домашний учитель), хранил о нем добрую и благодарную память. Есть только один эпизод, слегка омрачивший их отношения. В 1846 году в «Отечественных Записках» была напечатана рецензия на часть опубликованных лекций Шевырева из «Истории поэзии». Поскольку эти рецензии Буслаев писал в соавторстве с западником Алексеем Галаховым, поклонником и сторонником Белинского, то в рецензии есть «камешки в огород» славянофильских высказываний Шевырева, например: «Шевырев хотя и просвещенный филологией западную, смотрит на нее весьма подозрительно и в филологах немецких видит каких-то нам недоброжелателей» [2. С. 19]. Буслаев вспоминал, что иногда одну и ту же статью они писали вдвоем, так что впоследствии он уже и не мог отличить, что принадлежит ему, а что Галахову.

С горечью писал Буслаев о вспыльчивом и нетерпимом характере Шевырева, что стало причиной его отставки и увольнения из Московского университета: подрался с графом Бобринским на одном из заседаний Общества истории и российских древностей в 1856 году. Буслаев после него стал заведовать той же кафедрой Московского университета.

Буслаев любил преподавать и считал это поприще чрезвычайно важным. Он писал: «Профессор, как бы специально ни предавался он своей науке, отличается от ученого вообще тем, что он передает науку слушателям, что он лично излагает перед ними свои исследования и убеждения и руководит их живым словом и примером» [3. С. 508]. И именно эти качества были у его учителя Степана Петровича Шевырева. Впрочем, как и у самого Федора Ивановича Буслаева.

В заключение следует заметить, что как филолог-лингвист Степан Петрович Шевырев незаслуженно забыт. Для своего времени он был фигурой заметной и безусловно сыграл важную роль в становлении историко-лингвистической науки. По крайней мере, как мы видим, формирование знаменитого ученого — Федора Ивановича Буслаева — было бы невозможно без его плодотворного влияния.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинский В. Г. Педант. Литературный тип // Отечественные записки. 1842. Т. XXI. № 3. С. 39–45.
2. Буслаев Ф. И. (рец.) История русской словесности, преимущественно древней. Том первый. Москва. 1846 // Отечественные записки. 1846. Т. XLVI. № 5. С. 17–36.
3. Буслаев, Ф. И. Мои Досуги. Воспоминания. Статьи. Размышления. М.: Русская книга, 2003. 608 с.
4. Гончаров И. А. Статьи, заметки, рецензии, автобиографии // Собр. соч. в 8 томах. Т. 8. М.: Гос. Изд-во художественной литературы, 1955. С. 5–230.
5. Киреевский И. В. Полн. собр. соч.: В 2 т. / Под ред. М. Гершензона. М.: Книгоиздательство «Путь», 1911.
6. Манн Ю. В. Русская философская эстетика. М.: МАЛП, 1998. 381 с.
7. Московский университет в воспоминаниях современников (1755–1917). М.: Современник, 1989. 735 с.

8. Погодин М. П. Воспоминание о Степане Петровиче Шевыреве. Спб.: Печатня В. Головина, 1869. 60 с.
9. Чапаева Л. Г. Синтетизм лингвистической концепции С. П. Шевырева // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2006. № 3. С. 112–115.
10. Чичерин Б. Н. Москва сороковых годов М., 1997. 304 с/
11. Ягич. И. В. История славянской филологии. М., 2003. 976 с/

© Чапаева Любовь Георгиевна (lg4@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

НАШИ АВТОРЫ

Avdeeva N. — Senior lecturer, Peoples Friendship University of Russia
nadia0107@yandex.ru

Bamatgireeva M. — Candidate of Philology, Assistant Professor, FSBEI HE «Chechen State Pedagogical University»
mbamatgireeva@yandex.ru

Bashilova E. — Associate Professor, Moscow City Pedagogical University
bashiloval@mail.ru

Belova G. — Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Izhevsk state agricultural Academy
fnpo@izhgsha.ru

Bolotina N. — Senior lecturer, Peoples Friendship University of Russia
pascale1963@mail.ru

Borochin M. — Candidate of pedagogical Sciences, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov
bmi1969@mail.ru

Burlakova N. — Postgraduate, Moscow state regional University
bnv_ne@mail.ru

Chapaeva L. — Moscow state university of education
lg4@mail.ru

Gerasimenko D. — Ph.D. (Philology), Moscow State Lomonosov University
daryaguerasimenko@gmail.com

Golokova V. — Candidate of medical Sciences, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov

Golubeva N. — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation
dove.golubeva@yandex.ru

Ibragimova M. — Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Scientific Centre of Russian Academy of Sciences (Makhachkala)
mariza71@mail.ru

OUR AUTHORS

Karpova S. — Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Moscow City Pedagogical University
karpova_svetlana@inbox.ru

Kiseleva A. — Ural State University of Architecture and Art (Ekaterinburg)
kav.7311@mail.ru

Klubkova T. — Candidate of philological Sciences, St. Petersburg State University
wirbelt@yandex.ru

Korol E. — Surgut State University

Kozhanova L. — Candidate of philology, Associate Professor, FSBEI HE «Voronezh state University of engineering technology», Voronezh
l.kozhanova@bk.ru

Kozurev M. — State educational institution of higher professional education Moscow region "State University of Humanities and Technology", Orekhovo-Zuevo city
kozirev.misha986@mail.ru

Kudrin E. — Candidate of pedagogical Sciences, assistant professor, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov

Kulikova O. — Doctor of philology, professor, Moscow State Institute of International Relations (University)
ok517@yandex.ru

Li Yan — Saint-Petersburg State University (SPb)
feizaidemami@yandex.ru

Luneva T. — Siberian state University of science and technology named after academician M.F. Reshetnev (Krasnoyarsk)
LunyowaT.A.sibgtu@yandex.ru

Lunev V. — Siberian Federal University (Krasnoyarsk)
vladimirL1@yandex.ru

Nedorubov A. — Candidate of history, assistant professor, Volgodonsk construction vocational school №69
batrakan@rambler.ru

Papina O. — Khakass Technical Institute (branch) of Siberian Federal University (Abakan)
rrr385@rambler.ru

Petrova S. — Postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia
sa_petrova@inbox.ru

Petrukhina O. — Candidate of Philology, The Khakas State University named after N.F. Katanov
Petrukhina1@yandex.ru

Rakhinskiy D. — Krasnoyarsk state agrarian University
siridar@mail.ru

Rodygina T. — Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Izhevsk state agricultural Academy
9058748130@mail.ru

Russian I. — Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Izhevsk state agricultural Academy
rit19861990@mail.ru

Semenova E. — Candidate of Philology, associate Professor, Lomonosov Moscow State University
e.a.semenova@mail.ru

Soldatenko K. — Postgraduate student of “Moscow City Pedagogical University”; assistant of the State educational institution of higher professional education Moscow region, “State University of Humanities and Technology” Orekhovo-Zuevo city
Ksusha24061989@yandex.ru

Stryapikhina A. — Institute of food technology and design (branch) of Nizhny Novgorod state University of engineering and economics (Nizhny Novgorod)
anna-stryapikhina@rambler.ru

Tadzhibova A. — Surgut State University
tadzhibova_an@surgu.ru

Velenteenko M. — Surgut State University

Zhigulina Y. — Surgut State University

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускаются.
- ◆ 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).

