

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№11–2 2024 (НОЯБРЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

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

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

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

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

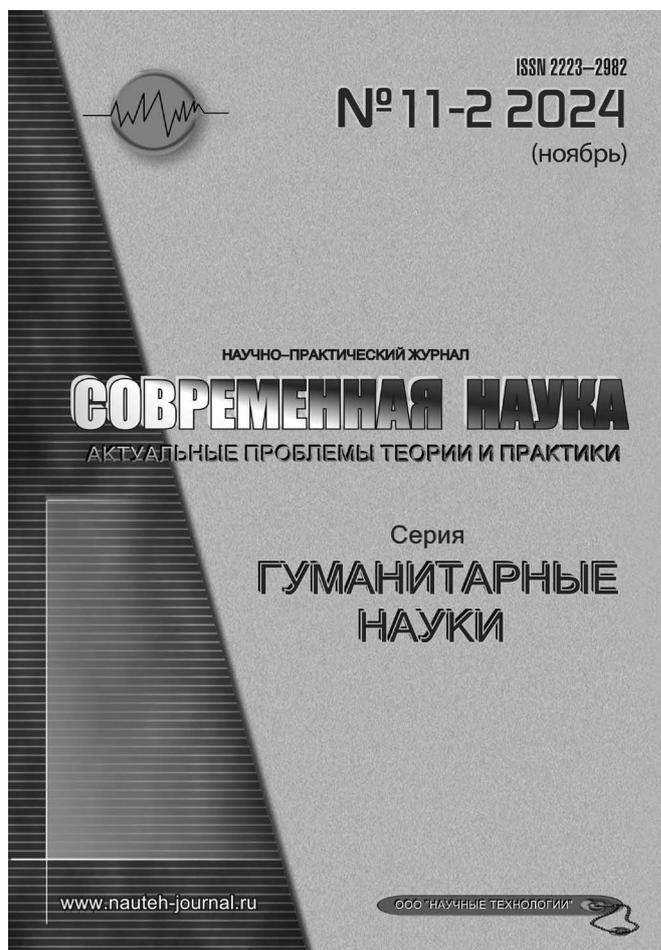
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки №11-2 (ноябрь) 2024 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



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 18.11.2024 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)

Какваева Сабрина Бастаминовна — д.филол.н., доцент, Дагестанский государственный медицинский университет Минздрава РФ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Жамбаева У.Б., Жамбаев Б.Ц. – Национальный вопрос в истории бурят в контексте буддизма
Zhambaeva U., Zhambayev B. – The national question in the history of the Buryats in the context of Buddhism 7

Лескова И.В., Зязин С. Ю. – Закономерности и особенности эволюции политико-географических образов российского исторического «пространства»
Leskova I., Zyazin Yu. – Patterns and aspects in the evolution of political and geographical images of the Russian historical "space" 11

Малиш М.А. – Роль молодежных организаций (пионерии и комсомола) в формировании советского государства
Malish M. – The role of youth organizations (pioneers and Komsomol) in the formation of the Soviet state. 14

Медушевский Н.А. – Культ Легбы в истории и традиции народов Западной Африки на примере народности эве. (Часть 2. Обряды культа, социальная и историческая роль)
Medushevsky N. – The cult of Legba in the history and traditions of the peoples of West Africa on the example of the Ewe people (Part 2. Cult rites, social and historical role) 17

Педагогика

Алексеенко С.Н., Гайворонская Т.В., Дробот Н.Н. – Формирование нравственно-профессиональных ценностных ориентиров у студентов медицинского вуза
Alekseenko S., Gaivoronskaya T., Drobot N. – Developing Moral and Professional Values in Medical University Students 24

Архипова С.В., Нестерова Т.А., Смородинова М.С. – Исследование пространственных представлений у дошкольников с косоглазием и амблиопией
Arkhipova S., Nesterova T., Smorodinova M. – The study of spatial representations in preschoolers with strabismus and amblyopia 35

Баева Т.А., Кубачева К.И., Синицына Т.А. – Обучение иностранному языку специальности как один из методов регуляции психоэмоционального состояния студентов медицинского вуза
Baeva T., Kubacheva K., Sinitzina T. – Teaching foreign language for professional purposes as a method for regulating the psychoemotional state of medical students 40

Басте З.Ю. – Когнитивные преимущества билингов в современном обществе, особенности владения английским языком как вторым иностранным
Baste Z. – Cognitive advantages of bilinguals in modern society, peculiarities of english language proficiency as a second foreign 46

Го ХуаГэ – Методические аспекты преодоления культурно-лингвистических барьеров в интерпретации русского вокального репертуара студентами китайских музыкальных вузов
Guo Huage – Methodological aspects of overcoming cultural and linguistic barriers in the interpretation of the Russian vocal repertoire by students of Chinese music universities 50

Голубева И.А. – Научно-исследовательская деятельность студентов 1940–70 гг.: концептологический анализ
Golubeva I. – research activities of students in the 1940-70s: conceptological analysis. 54

Евстафьева И.Т., Макаркина Н.В., Шкурченко И.В., Пакеева А.А. – Междисциплинарный проект по биологии и химии в организации проектно-исследовательской деятельности школьников <i>Evstafieva I., Makarkina N., Shkurchenko I., Pakeeva A.</i> – Interdisciplinary project in biology and chemistry in the organization of design and research activities of schoolchildren 59	Константинова Н.В. – Steam-подход к технологическому обучению в младшей школе: возможности и ограничения <i>Konstantinova N.</i> – Steam-approach to technology education in elementary school: opportunities and limitations 91
Енокаева С.С., Петьков В.А., Джурикова Ф.Д., Ортабаев А.Д., Катаев К.А. – Пути интеграции образовательного модуля «Основы военной подготовки» в профессиональную подготовку бакалавров физической культуры <i>Enokaeva S., Petkov V., Jirikova F., Ortabaev A., Kataev K.</i> – Ways to integrate the educational module "Fundamentals of military training" into the professional training of Bachelor of Physical education 65	Панарина Г.И., Позднякова М.Н., Аброськина Н.Б. – Проблемы пунктуации в процессе обучения английскому языку <i>Panarina G., Pozdnyakova M., Abroskina N.</i> – Problems of punctuation in the process of teaching English 96
Занфирова Л.В., Коваленок Т.П., Назарова Л.И., Чистова Я.С. – Влияние биосоциальных факторов на работоспособность современных студентов <i>Zanfirova L., Kovalenok T., Nazarova L., Chistova Ya.</i> – Influence of biosocial factors on the performance of modern students 68	Погорельский А.Н. – Высшее образование в Херсонской области в период 1917–1927 гг. <i>Pohorelskyi A.</i> – Higher education in Kherson region in the period of 1917–1927 100
Калашникова С.С., Качалина Ю.С. – Мотивация как фактор вовлечения в учебно-познавательную деятельность будущих учителей географии <i>Kalashnikova S., Kachalina Yu.</i> – Motivation as a factor of involvement in educational and cognitive activities of future geography teachers. 72	Полюдова Е.Н., Филочева О.С. – Образовательная экосистема как принцип развития научно-методической работы в преподавании иностранных языков в многопрофильном вузе <i>Polyudova E., Filicheva O.</i> – Educational ecosystem as a principle to develop academic and practical work in the foreign languages teaching at multidisciplinary university 105
Кондрашёва Ю.А. – Педагогические условия формирования профессионально-творческих компетенций будущих учителей изобразительного искусства <i>Kondrasheva Yu.</i> – Pedagogical conditions for the formation of professional and creative competencies of future teachers of fine arts 76	Син Чуньюй – Геополитическая проблематика в русских исторических драмах <i>Xing Chunyu</i> – Geopolitical issues in russian historical dramas 110
Кондрашова З.М., Писаренко В.И. – Формирование целостной картины мира будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки <i>Kondrashova Z., Pisarenko V.</i> – Formation of comprehensive picture of the world of future primary school teacher in professional training. 80	Скопа В.А. – Формирование гражданской идентичности молодежи средствами правовой культуры и правового воспитания <i>Skopa V.</i> – Formation of civil identity of youth by means of legal culture and legal education 114
	Шанина Ю.А. – Дидактический потенциал художественных пересказов гомеровского эпоса современными писателями в школьной и вузовской практике преподавания античной литературы <i>Shanina Yu.</i> – The didactic potential of Homeric poems' retellings by modern writers in the school and university practice of teaching ancient literature 119

ФИЛОЛОГИЯ

- Аржанников М.Ю.** – Абсурд и реализм как антитеза способов реализации прагматического потенциала притч Ф. Кафки и Б. Брехта (на примере текстов «Vor dem Gesetz» и «Rechtsprechung») *Arzhannikov M.* – Absurdity and realism as an antithesis of the ways of realizing the pragmatic potential of the parables of F. Kafka and B. Brecht (based on the texts "Vor dem Gesetz" and "Rechtsprechung") 124
- Арустамова А.А., Красноярова А.А., Кондаков Б.В.** – Шанхай в творчестве Б. Пильняка *Arustamova A., Krasnoyarova A., Kondakov B.* – Shanghai in the works of B. Pilnyak 128
- Ван Цзысюань** – Культурная травма и ее дискурс в литературном нарративе: анализ романа-эссе М.М. Степановой «Памяти памяти. Романс» *Wang Zixuan* – Cultural Trauma and Its Discourse in Literary Narrative: Analysis of the Essay-Novel "In Memory of Memory. Romance" by M.M. Stepanova 133
- Гущина К.Н.** – Телесность поэтического времени в русской лирике начала XX века *Gushchina K.* – The physicality of the poetic time in Russian lyrics of the early 20-th century 137
- Дубровская О.В.** – Темпоральные полипредикативные конструкции со значением следования в шорском и английском языках *Dubrovskaya O.* – Temporal polypredicative constructions with time succession semantics in Shor and English languages 144
- Епатко Т.А., Бурдун С.В., Белоусова О.А.** – Функциональная семантика цветообозначений в песнях линейных казаков кубани *Yepatko T., Burdun S., Belousova O.* – Functional semantics of color designations in the songs of the Kuban line Cossacks 149
- Ирезиев Сайд-Хамзат Саид-Эминович** – Проблема нисходящих дифтонгов в чеченском языке: дискуссии и аргументы *Said-Khamzat Said-Eminovich Ireziev* – The problem of descending diphthongs in the Chechen language: discussions and arguments 154
- Ирезиев Сайд-Хамзат Саид-Эминович** – Звуковые изменения в структуре односложных глаголов в чеченском языке *Ireziev Said-Khamzat Said-Eminovich* – Sound changes in the structure of monosyllable verbs in the chechen language 159
- Кульсарина И.Г., Салимова Л.М.** – Речевая характеристика персонажа в «башкирском тексте» русской литературы *Kulsarina I., Salimova L.* – Speech characteristics of the character in the "Bashkir text" of Russian literature 164
- Майзина А.Н.** – О названиях снега в алтайском языке *Maizina A.* – About snow names in the Altai language 169
- Нечаева Е.С.** – Популяризация и распространение лондонского мультикультурного социолекта *Nechaeva Y.* – The popularization and spread of Multicultural London English 175
- Оболенский А.А.** – Коммуникативная и эстетическая ценность в переводах стихотворения Джона Рональда Руэла Толкина «Заклинание Кольца» *Obolenskiy A.* – Communicative and Aesthetic Value in Translations of J.R.R. Tolkien's Poem "The Ring Verse" 179
- Оцомиева-Тагирова З.М.** – Фонетические явления и закономерности в топонимических единицах аварского языка *Otsomieva-Tagirova Z.* – Phonetic phenomena and patterns in the toponymic units of the Avar language 187

Прокопьева А.Е. – Синтаксические функции причастия на =л в языке лесных юкагиров <i>Prokopyeva A.</i> – Syntactic functions of the participle ending on =l in the language of the forest Yukaghirs.....192	Шершукова Н.В., Мошина Е.А., Бакирова А.А. – Словообразовательные модели новых английских терминов в сфере беспилотных систем <i>Shershukova N., Moshina E., Bakirova A.</i> – Word formation models of new terms in the sphere of autonomous systems225
Прокопьева П.Е. – Отражение понятия «душа» в языке лесных юкагиров <i>Prokopyeva P.</i> – Reflection of the concept of "soul" in the language of the forest Yukaghirs.....196	Шустова С.В., Зубарева Е.О., Сюткина Н.П. – Семантический потенциал эмотивных языковых единиц <i>Shustova S., Zubareva E., Siutkina N.</i> – Semantic potential of emotive language units230
Тыдыкова Н.Н. – Субстантивно-адъективные формы в алтайском языке <i>Tydykova N.</i> – Substantive-adjective forms in the Altai language200	Янь Кунь – Кризис судьбы и идентичности в процессе модернизации: анализ реконструкции хронотопа и природных символов в «Зоне затопления» <i>Yan Kun</i> – The Crisis of Fate and Identity in the Process of Modernization: Analysis of the Reconstruction of Chronotope and Natural Symbols in "The Flooded Zone".....235
У Ли – Концепт ТОСКА в китайской и русской поэтических картинах мира <i>Wu Li</i> – The concept TOSKA in Chinese and Russian poetic worldviews206	
Фатильникова С.З. – Лексические средства выражения концепта «экология» в испаноязычном медийном дискурсе <i>Fatilnikova S.</i> – Lexical means of expressing the concept "ecology" in Spanish-language media discourse210	
Чжао Жуньфэн – Сравнительный анализ падежных систем русского языка и языков народов России (на примере татарского и башкирского языков) <i>Zhao Runfeng</i> – Comparative analysis of case systems in Russian and languages of peoples of Russia (on the example of Tatar and Bashkir languages).....219	
	Информация
	Наши авторы. Our Authors.....239
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....242

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ВОПРОС В ИСТОРИИ БУРЯТ В КОНТЕКСТЕ БУДДИЗМА

Жамбаева Ульяна Баировна

кандидат философских наук, доцент, Управление высшего образования, «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», Улан-Баторский филиал, Монголия
uliana.zhambaeva@yandex.ru

Жамбаев Баир Цырендоржиевич

доцент, кандидат философских наук, Бурятский Институт Инфокоммуникаций (БИИК), Россия, г. Улан-Удэ

THE NATIONAL QUESTION IN THE HISTORY OF THE BURYATS IN THE CONTEXT OF BUDDHISM

**U. Zhambaeva
B. Zhambayev**

Summary: The article examines the author's vision of the formation of the national state of the Mongols (Buryats) on the ruins of the Mongolian Empire, coupled with the need to develop a state ideology as a funding factor in the formation of a centralized society. However, the traditional scheme of consolidation of closely related ethnic groups based on the recognition of Buddhism as the state ideology played a negative role in the history of the post-Mongol Empire. Moreover, Buddhism was used by external forces as a tool for leveling the military spirit of the formerly powerful Mongols (Buryats) in order to eliminate a permanent source of instability in the region - "Inner Asia". The fact is that Buddhism differs significantly from other faiths in its aspiration beyond the existing universe. Hence, in our opinion, the Mongolian ethnic groups fell victim to a hostile environment for many centuries, until the revolutionary transformations of the early twentieth century.

Keywords: faith, Buddhism, Lamaism, Shamanism, national question, national state, yasa, state ideology, ideological tools, ethnos.

Аннотация: В статье рассматривается авторское видение становления национального государства монголов (бурят) на руинах монгольской империи, сопряженного с необходимостью выработки государственной идеологии как фундирующего фактора в формировании централизованного общества. Однако традиционная схема консолидации близкородственных этносов на основе признания именно буддизма как государственной идеологии сыграла негативную роль в истории пост монгольской империи. Более того, буддизм был использован внешними силами как инструмент нивелирования воинского духа, прежде, могущественных монголов (бурят) с целью ликвидации постоянного источника нестабильности в регионе - «Внутренней Азии». Дело в том, что буддизм значительно отличается от других конфессий своей устремленностью за грань существующего мироздания. Отсюда, на наш взгляд, монгольские этносы стали жертвой враждебно настроенного окружения на долгие столетия, вплоть до революционных преобразований начала XX века.

Ключевые слова: вера, буддизм, ламаизм, шаманизм, национальный вопрос, национальное государство, яса, государственная идеология, идеологический инструментарий, этнос.

По мнению некоторых мыслителей, цивилизационный этап в развитии человечества можно свести к истории становления и развития национальных государств. Это объясняется тем, что из всех возможных форм самоорганизации общества лишь политическая организация, т. е. государство получило всеобщее признание в силу присущих ему многочисленных и очень полезных функций для развития самого этноса.

Общеизвестно, что для обретения народом своего национального государства необходимы наличие ряда условий: во-первых, этнической территории; во-вторых, письменности; в-третьих, учитывается численность этноса. И в этом контексте особое место занимает наличие государственной идеологии как консолидирующего фактора изначально разных родоплеменных образований. При этом выработка государственной идеологии, отвечающей духовным запросам каждого члена определенного сообщества, весьма, не простое дело. Именно по этой причине в процессе строительства национального государства властители дум человеческих вынужденно обращались к исторически выработанной

идеологии, т.е. к определенной вере. Так, например, в условиях утраты устойчивости Римской империи, в 313 году христианство было признано в Миланском эдикте о религиозной терпимости равноправной в среде иных религий, а вскоре стало государственной и господствующей идеологией в пределах всей империи. А святые отцы церкви, в благодарность власти, стали призывать верующих к смирению, покорности по отношению к самой власти, т. е. состоялся полноценный сговор. Таким образом, сложилась классическая схема распространения религий, в пору становления и развития национальных государств, в качестве государственной идеологии.

Симптоматично, что распространение буддизма во «Внутренней Азии» не выпадает из сложившейся исторической канвы. Данное явление было сопряжено с процессом становления Маньчжурского государства под предводительством хана Нурхаца. Сложность процесса объясняется, с одной стороны, необходимостью покорения Китая, который, конечно, не желал иметь у себя под боком сильное, противоборствующее им государство, а с другой стороны, прежде всего, следовало маньчжурам

покорить многочисленные, разрозненные монгольские племена – осколки некогда могущественной Монгольской империи, в качестве многоопытной ударной силы. Без концентрации людской массы в одних руках завоевание Китая, просто, было невысказано. Нурхаци, вполне себе отдавал отчет в том, что для подчинения Китая лишь насильственного подчинения мобильных монголов было недостаточно.

Обращение к буддизму в качестве идеологического инструментария обеспечения единства (в этническом отношении мозаичного) политического образования носит не случайный характер. Вместе с тем, за величием личности Нурхаци, присутствует незримая тень искушенных в бесконечных дворцовых интригах китайских мандаринов, которые рассматривая буддизм «... как прекрасное средство ослабить беспримерную храбрость и героическую натуру монголов, они обратили монголов к пустым делам, таким как сострадание и добродетель, грехи и будущие перерождения, и сделали их абсолютно несведущими в политических знаниях и экономическом развитии» [1, с. 120]. Именно в связи с этой проблемой часть монголов, в частности хори-монголы, буддизм рассматривали как нечто чужеродное, нарушающее многовековой уклад жизни. Р. Сабиров утверждал: «Исконный шаманизм и поклонение Небу Чингисхана они противопоставляют буддизму, который трактуют как иноземную религию, привнесенную захватчиками-маньчжурами» [1, с. 166].

Однако, в условиях бесконечных войн хори-монголы были озабочены проблемой воспроизводства численности армии как предопределяющего признака государства для самосохранения во враждебном окружении. Следует выделить момент того, что именно по своей численности хори не были способны претендовать на национальное государство. Единственным выходом в этой ситуации становится необходимость обращения к буддизму как средству объединения разных этносов для решения национального вопроса, а точнее для строительства основ национального государства. И.Р. Сабиров далее утверждал: «Тут возникает своего рода специализация – например, у бурят Монголии шаманизм является элементом этнической идентичности, а буддизм – национальной, обще монгольской. В этом случае шаманизм и буддизм дополняют друг друга» [1, с. 166]. Только, таким образом, можно было решать проблему воспроизводства численности армии, т. е. посредством интеграции близкородственных этносов и тем самым приступить к строительству основ национального государства.

Но, как это часто бывает, в процессе приобщения к религии, обнаруживаются подводные камни. Речь идет об утрате бурятами воинского духа. Так Т. Дугаржапов писал: «Еще одной причиной упадка военной доблести монголов можно назвать обращение в буддизм лама-

истского толка» [2, с. 140]. Следует напомнить, в условиях распада Монгольской империи монголы поспешили забыть основной завет Чингисхана – следовать законам «Ясы», как необходимого фундирующего фактора в укреплении основ государства. Т. Дугаржапов писал: «А его сборник законов «Ясы» долгое время оставался правовой основой кочевых народов Азии, конкурируя с нормами буддизма и Корана» [2, с. 80].

Именно обращение к буддизму радикальным образом трансформирует общественное сознание монгольских этносов. В этом смысле, уместно, процитировать отрывок из исторического романа-трилогии В. Гармаева «Десятый рабджун». Здесь, примечательно то, что диалог идет между шаманом и ламой. Последний излагает философскую концепцию мироздания: «Тут, дурикса, я должен сказать, что не всякая правда является истиной. Не всякий мир, созданный верой, является истинным миром. Поэтому на земле и существуют одновременно, и не в согласии между собой, созданные разной верой разные миры и каждый со своим учением. Для тех, кто создал их своей верой, для тех, кто поверил в его правдивость, они все существуют; открытость этих миров для верующих в их истинности разная – избранные и посвященные знают о нем на своем уровне, а все остальные – на своем и у каждого этот уровень разный, поэтому и мир у каждого свой» [3, с. 570]. И, что касается жизни мирян, лама рассуждает: «Если любой человек будет искренне верить в истинный путь спасения и пойдет по нему, он освободится от бремени *сансары*. Надо только верить...

— А чем ханов не устраивает наша древняя вера?

— Тем, что образовался огромный буддистский мир из множества стран и народов, а те государства, которые не приняли эту веру, являются дикими, невежественными, а народ их гибнет в пучине греха, омраченности» [3, с. 571].

Имеет место попытка увода людей от каждодневных, суетных дел в мир вечного покоя, где нет той кровавой борьбы за жизненное пространство. В буддизме утверждается: «Вся наша жизнь, все вещи подобны сновидению, иллюзии, что равносильно пустоте, но представляет срединность бытия и небытия, так как сновидение и т. п. иллюзии все же нельзя назвать бытием или небытием. Человек, познавший истинную сущность или относительность, иллюзорность бытия, чувствует такую же свободу и облегчение духа, как человек только что проснувшийся от тяжелого кошмарного сновидения. Все зло, все страдание жизни заключается в наивном реализме, безответно принимающем явления жизни как действительность. Но стоит только человеку познать пустоту, срединность вещей, так он окончательно освобождается от наивного реализма, от сансары заколдованного круга жизни, являющейся сплошным кошмаром страданий» [4, с. 196].

Примечательно то, что истинный путь спасения для индивида лежит не просто в знании известного архатского учения о четырех истинах: истине страдания, истине происхождения страдания, истине пути и истине уничтожения страдания, а главным образом в понимании того, что: «Первые две истины составляют учение о Сансаре, а последние две истины учение о Нирване» [4, с. 197]. Причем в учении отмечается идея смертности Сансары и бессмертности Нирваны. Отсюда для постижения Нирваны следует верующему придерживаться нравственных воздержаний. Так, именно: «Нравственные воздержания от любодеяния, воровства, убийства, лжи, пьянства и т. д. имеют в виду уничтожение дурных влечений, инстинктов, с которыми человек может идти по пути праведности. Эти нравственные воздержания могут быть с успехом исполнены только в условиях общинной монастырской жизни монахов» [4, с. 197].

И, тем самым, для достижения идеального общества следовало придерживаться идеи строительства, как минимум, регионального уровня системы монастырей на основе соблюдения буддистских правил монастырского общежития. Такая модель обустройства общества в одном из текстов оценивается следующими словами: «Если бы моего отца не принудили уйти из монастыря я никогда не был бы рожден. Если бы Монголия не была нацией монахов, давших обет безбрачия, следуя религии, навязанной нам маньчжурами, чтобы держать нас слабыми, мы были бы сегодня сильной нацией в сорок миллионов человек» [1, с. 124].

Данная проблема изначально проистекала из Тибета, ибо: «Тибетская монастырская система стремилась рекрутировать большое количество мужчин в монахи. В Тибете, например, монахи составляли до 20 % от всего мужского населения» [1, с. 197]. Данное явление в условиях борьбы за жизненное пространство оценивается современниками в негативном плане.

Следует заметить, что буддизм, скорее, сыграл отрицательную роль в процессе становления бурят-монгольской государственности. Слепое обращение к готовым идеям, а они как свидетельствует история всегда религиозного толка и содержания и, как правило привнесенные в культуру отдельного этноса извне, т. е. без учета их исторической специфики, часто оборачивается трагическими последствиями. Хотя, в призыве к жизни по канонам религии, ничего предосудительного быть не может. Однако общая устремленность народов к обре-

тению своего национального государства порождает необходимость более ответственного выбора идеологии. В этом смысле, исходя из исторического опыта, следовало реанимировать «Великий закон» - свод законов Чингисхана, регламентировавшего жизнь и деятельность монгольского государства и общества в XIII – XIV вв.

«Великий закон» (Яса, Ясак, Джасак, Их засаг) был написан на монгольском языке, к сожалению, как отмечают исследователи подлинник не сохранился, но дошел до нас в виде отрывков в трудах Рашид-ад-дина, Джувейни, Ибн Батуты и др. И для полноты восприятия Ясы позволим себе процитировать ее содержание в полном объеме: «Регулировала следующие правовые вопросы: 1. Государственного права: государственные вопросы (20 пунктов); административные вопросы (6 пунктов); военные вопросы (43 пункта); вопросы внешних сношений (8 пунктов); религиозные вопросы (5 пунктов); налоговые вопросы (4 пункта); судебные вопросы (2 пункта). 2. Гражданского права: хозяйственные и бытовые вопросы (8 пунктов); вопросы взаимоотношений граждан (5 пунктов); вопросы дидактики (6 пунктов); вопросы пенсии и пособий (1 пункт); вопросы собственности и наследства (4 пункта); вопросы семьи (5 пунктов); вопросы торговли (1 пункт)» [5, с. 685]. Таким образом мы видим, что данный свод законов охватывал практически все стороны общественной и государственной жизни и главным образом мог стать основой для полноценного функционирования национального государства. И, что не маловажно: «Главной идеей Ясы было требование единых и обязательных для всех порядка и дисциплины, искоренение произвола и хаоса во всех сферах жизни общества» [5, с. 685].

Важность идеологии основанной на признании первичности закона в регламентации общественных отношений заключается в обеспечении стабильности и устойчивости государственных основ. Не случайно институт монастырской системы на законодательном уровне выводится за рамки самого государства. Так, закон (Яса) запрещает «... административным начальникам отдавать предпочтение одной или нескольким конфессиям, освобождал религиозные храмы от всех налогов и повинностей, равно и их служителей» [5, с. 685]. Тем самым, религия как таковая становится предметом веры или неверия самого человека. Иначе говоря, для верующего человека – религиозное мировоззрение становится частью его индивидуальной духовной жизни и не более того.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буддизм и национализм во Внутренней Азии / И.Р. Гарри, Р.Т. Сабилов, Н.В. Цыремпилов и др. – Улан-Удэ, 2021. – С. 120; С. 166; С. 124; С. 197.
2. Дугаржапов Т.А. Секретная история бурят. – Улан-Удэ, 2014. – С. 140; С. 80.

3. Гармаев В.Б. Десятый рабджун. Исторический роман-трилогия. – Улан-Удэ, 2021. – С. 570; С. 571.
4. Богданов М.Н. Очерки истории бурят-монгольского народа. – Улан-Удэ, 2014. – С. 196; С. 197.
5. Гатапов А.С. Монгольская историческая энциклопедия / Авт.-сост.: Гатапов А.С. – Улан-Удэ, 2015. – С. 685.

© Жамбаева Ульяна Баировна (uliana.zhambaeva@yandex.ru), Жамбаев Баир Цырендоржиевич.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ЭВОЛЮЦИИ ПОЛИТИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ РОССИЙСКОГО ИСТОРИЧЕСКОГО «ПРОСТРАНСТВА»

PATTERNS AND ASPECTS IN THE EVOLUTION OF POLITICAL AND GEOGRAPHICAL IMAGES OF THE RUSSIAN HISTORICAL "SPACE"

**I. Leskova
S. Zyazin**

Summary: This article presents the author's position on patterns and aspects of political and geographical images of the Russian "space". The object of the study is the "space" of Russia, being a single political whole, along with certain contradictory and coincided patterns and aspects. The efficient government actualizes the numerous divisions of the Russian "space" in their contradictory political and geographical confrontations.

Keywords: Russian "space", political and geographical images, patterns, aspects, discourse, state institutionalization of the region.

Лескова Ирина Валерьевна

доктор социологических наук, профессор,
Государственный университет просвещения, г. Москва;
профессор, Финансовый университет при
Правительстве РФ, г. Москва
leskova.i@yandex.ru

Зязин Сергей Юрьевич

кандидат социологических наук, Государственный
университет просвещения, г. Москва
wasatyay@mail.ru

Аннотация: В статье представлена авторская позиция по вопросу закономерностей и особенностей политико-географических образов российского «пространства». Объектом исследования является «пространство» России, выступающее одним политическим целым, но представляющее собой сумму противоречивых и балансирующих закономерностей и особенностей. Наличие власти актуализирует многочисленные размежевания российского «пространства» в их противоречивых исторических и политико-географических столкновениях.

Ключевые слова: российское «пространство», политико-географические образы, закономерности, особенности, дискурс, государственная институционализация региона.

Российское «пространство», как институционально-правовая сфера взаимодействия исторических акторов, в которой может осуществляться политика, направленная на реализацию ориентированных на общее благо проектов [7, с. 10], есть концептуальный объект исследования, ставший таковым еще в XVIII в., трансформирующийся еще и в начале XXI в. в когнитивный образ, влияющий на существующие, и только что появляющиеся страноведческие теории. В трудах отечественных исследователей, опубликованных в 2000-е – 2020-е гг., представлен широкий круг вопросов прямо или косвенно близких к этой области [1, 4, 5, 7, 9]. Ряд вопросов рассматривался ранее и в работах зарубежных авторов [14, 15], однако изменившаяся геополитическая обстановка требует учитывать особенности текущего момента [12, с. 2496–2498]. Кроме того, многие аспекты остаются вне поля зрения современных ученых [3, с. 2886–2888] и требуют пристального внимания и скрупулезного анализа.

Государственные границы России XVIII – начала XXI в. менялись неоднократно, но это был процесс формирования четких очертаний политико-географического российского «пространства», обоснованных историко-культурной аргументацией [11, с. 4246–4248]. Формирование

территории как российско-имперского, так и советского государств предполагало и предопределялось включением в российское «пространство» таких территорий (Средняя Азия, Северный Кавказ, Прибалтика и проч.), которые кардинальным образом отличались от местностей, где преобладали русские традиции, культура, ментальность, и которые стремились сохранить свои «образы». Политико-географические образы, выступая как часть и реальность российского «пространства», являлись выражением самых характерных аспектов той или иной территории, особо проявляясь в ходе тех или иных политических процессов [9]. Существовали и существуют и фундаментальные политико-географические и исторические образы российского «пространства», которые способны оказывать определяющее влияние на политические процессы, имевшие место как в самой России, так и за рубежом.

Если рассматривать российское «пространство» не только с исторической, но и с политико-географической позиции, то оно воспринимается как результат процесса накопления исторических традиций, проявлявшихся и существующих в различных культурных ландшафтах, под которыми понимается совокупность социокультурных, ментальных и исторических компонентов. В конту-

рах социально-культурных ландшафтов и эволюционирует российское «пространство» [5].

В этой связи важно акцентировать внимание как на закономерностях, так и на особенностях эволюции российского «пространства». Оно представляет собой оригинальный «умственный продукт», который является некой «знаково-символической концепцией» [6, с. 30], существующей в дискурсах российских социальных страт уже в XVIII в. Но применительно к этому времени можно говорить лишь о возникновении образа российского «пространства», окончательное складывание его форм приходится только на начало XX в. [13] Стоит отметить, что за эти века огромные территории российского/советского государства породили так называемую «поэтику политики» [6, с. 30], с помощью которой обосновывалась естественность размеров и дальнейшего прироста государства. Любая империя, и Россия не исключение, должна не только обосновывать, но и осмысливать присоединение новых территорий. Россия осмысливала этот процесс всегда лишь спустя определенное время; да и сам ход осмысления, его качество не всегда соответствовали актуальности момента.

С одной стороны, в истории России территориальные интерпретации и репрезентации предопределились, во-первых, исключительно характером власти, ее особенностями, и только, во-вторых, социокультурным разнообразием включаемых в государство новых территорий [10, с. 34–35]. Вместе с тем, в процессе включения территорий в российское пространство, последние оказывались объектами, в которых природно-климатические особенности в действительности были характеристиками, существующими вне исторической эволюции государства, в рамках географического детерминизма, не признающего саму возможность исторических традиций. Что не могло не сказаться на эволюции российского «пространства» как такового. Современные исследователи считают, что его «предикатом» является атрибут «политический», характеризующийся не только как историческая, но и географическая ценность [6, с. 32; 7, с. 22–23]. Но политологическая характеристика регионов России не отличается объективностью, так как, во-первых, не проработано само понятие «регион» [3, с. 2886–2888], а во-вторых, каждый российский регион может и должен рассматриваться в ракурсе конкретно-исторического опыта. В-третьих, важно учитывать еще одну особенность российского «пространства», как оригинального ресурса, дающего возможность утверждать о существовании так называемой «власти пространства», которая заключается в следующем: между принятием того или иного указа или распоряжения, и доставки его в тот или иной регион существовал промежуток времени, который можно охарактеризовать как «время безвластия», а расстояние между столицей, откуда исходит указ и регионом – местом его назначения, превращалось в не-

кий своеобразно-условный «актор» [6, с. 34; 7, с. 21]. При прогнозировании последствий того или иного решения во внешней и внутренней политике России – империи, союза или федерации – учитывалась роль пространства и зависимость от него исторических процессов.

Отечественные исследователи воспринимали российское «пространство» как некое «теневое правительство», неизменно находящееся за спиной государственных и политических лидеров [6, с. 34]. То есть, в нашей стране, с ее неосвоенными в полном объеме и до настоящего времени территориями, благодаря чему существует «инерционность рецепции», подтверждается факт: российское пространство – по-настоящему властный дискурс, в котором парадигма «подчинение и господство» – пространственные отношения. Особенность российского «пространства» еще и в том, что это образ, способный породить имиджевые «поля» – своеобразные целенаправленные политико-географические системы. География российских территорий – образная география регионов, актуализирующих пространственный генезис в рамках властного дискурса [8, 9].

Когнитивная институализация региона – результат эволюции внешнего политико-географического образа российской государственности. Политико-географические образы российского «пространства» – образный «экслав» власти, формирующей саму себя [6, с. 35], и определяющей границы государственности, что интерпретирует представление о формировании российского пространства как в «историко-географической», так и «экономико-географической» и «культурно-географической» системе координат [10, с. 34–37]. Особенности эволюции политико-географических образов заключаются в невозможности сведения образных «полей» к последовательному оптимальному отбору символов, с помощью которых возможно охарактеризовать политико-географические образы пространства.

Эволюция историко-политических процессов предусматривает в качестве основы конкретные пространства и порождает так называемую знаково-символическую седиментацию, то есть аппликацию и перекрывание предшествующего символа последующим, предусматривающим еще и заимствование ряда аспектов предыдущего знакового ряда [6, с. 30]. То есть, предшествующий знаково-символьный слой обладает возможностью предопределить контекст эволюции перекрывающего его пласта. Процесс этот способствует складыванию контекстов, которые способны выявить рельеф политико-географических образов, направленных на идентификацию смежных, параллельных и противостоящих им типажей, действующих в режиме «зеркала», которое выступает когнитивным средством образных политико-географических пространств.

Еще одна особенность эволюции политико-географических образов российского «пространства» – эволюция «символического капитала» и структурирование за счет его «наращивания» процессов политической регионализации. Губернии Российской империи, республики Советского Союза, или субъекты Российской Федерации, не являясь ресурсами эволюции политико-географических образов, призваны были играть роль лишь некоего «политико-географического декора» [5; 9, с. 19]. Сами регионы не появляются и не складываются самостоятельно; они появляются, исходя из того знаково-символического материала, который содержит в себе базовые элементы региональных «констелляций» [6, с. 38]. Отсюда и закономерность типичных характеристик различных (вне зависимости от различий в социокультурных и исторических ландшафтах) российских регионов, как, например – состав и особенности политической элиты, ее влияние на политические процессы, социальные коммуникации между регионами, или между регионами и центром, институализация и ресурсная база регионального хозяйственного сектора.

Анализ исторических процессов зарождения и складывания российского «пространства» дает основания сделать следующие выводы:

1. Политико-географические образы российского «пространства» складывались и оформлялись в ходе осмысления произошедших и идущих исторических процессов развития историко-культурных ландшафтов, представляющих собой динамичные образно-географические поля.
2. Для объективного осмысления закономерностей и исторических особенностей политико-географических образов российского «пространства», эти образы необходимо сконцентрировать за счет переноса знаково-символической системы и ее адаптации в рамках российских образно-географических систем и исторического опыта.
3. Комбинирование как центробежных, так и центростремительных потоков способно породить собственное российское образно-географическое пространство, создающее новый контекст его исторического осмысления, которое является мощнейшим политическим центром.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахпателов Б.Р. К вопросу о реформировании федеративных отношений в России // Вопросы национальных и федеративных отношений. 2022. Т. 12. № 10 (91). С. 3806–3813.
2. Бодров А.К. Имидж региона как инструмент взаимодействия с федеральным центром: вызовы и возможности // Вопросы национальных и федеративных отношений. 2023. Т. 13. № 5 (98). С. 2058–2069.
3. Гандалоева З.М. Политическое пространство в России: теоретико-методологический анализ и региональная специфика // Вопросы политологии. 2023. Вып. 6–2 (94–2). С. 2885–2892.
4. Жаворонков А.В., Кертман Г.Л., Королёв А.Л., Кучинов А.М., Ларин А.О., Мирясова О.А., Недяк И.Л., Островская Ю.Е., Павлова Т.В., Панов П.В., Патрушев С.В., Притворова Д.Е., Соловьёв А.И., Филиппова Л.Е., Аксёнова О.В., Баскакова Ю.М., Данилова Е.Н., Ильин М.В., Казаринова Д.Б., Малинова О.Ю., Подъячев К.В., Семененко И.С. Структуры господства, граждане и институты. М.: Политическая энциклопедия, 2020. 318 с.
5. Замятин Д.Н. Вообразить Россию. К становлению геокультуры и метагеографии Северной Евразии. СПб.: Алетейя, 2024. 474 с.
6. Замятин Д.Н. Политико-географические образы российского пространства // Политические науки. 2003. № 3. С. 28–39.
7. Кучинов А.М. Структуры и акторы формирования российского политического пространства: институциональные аспекты: Автореф. дисс. ... канд. полит. наук. М.: РУДН, 2021. 36 с.
8. Мажников В.И. Особенности динамики развития региональных партийных систем Российской Федерации на современном этапе партотгенеза // Вопросы национальных и федеративных отношений. 2023. Т. 13. № 3 (96). С. 982–988.
9. Родионова Ю.В. Политическое пространство регионов России в период трансформации институтов государственной власти (1993–2005 гг.): Автореф. дисс. ... канд. полит. наук. Нижний Новгород: Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2005. 26 с.
10. Скиперских А.В. «Верх» и «низ» политического пространства: особенности конструирования в российской политике // Политика и Общество. 2021. № 1. С. 33–39.
11. Солодова Г.С. География как фактор геополитики (на примере Евразии) // Вопросы национальных и федеративных отношений. 2022. Т. 12. № 11 (92). С. 4224–4230.
12. Титов В.В. Российская национально-государственная идентичность: фундаментальные вызовы в реалиях XXI века // Вопросы национальных и федеративных отношений. 2022. Т. 12. № 7 (88). С. 2495–2503.
13. Цветкова О.В. Политическое пространство: теоретико-методологические основы // Социально-гуманитарные знания. 2019. № 5. С. 204–212.
14. America's Frontier Story. A Documentary History of Westward Expansion. Huntington: Krieger, 1980. 657 p.
15. Webb W.R. The Great Frontier. Austin: University of Texas Press, 1964. 427 p.

© Лескова Ирина Валерьевна (leskova.i@yandex.ru), Зязин Сергей Юрьевич (wasatyay@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ МОЛОДЕЖНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ (ПИОНЕРИИ И КОМСОМОЛА) В ФОРМИРОВАНИИ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА

Малиш Марьяна Адамовна

кандидат исторических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Кубанский государственный аграрный университет
имени И.Т. Трубилина» malish.marina2015@yandex.ru

THE ROLE OF YOUTH ORGANIZATIONS (PIONEERS AND KOMSOMOL) IN THE FORMATION OF THE SOVIET STATE

M. Malish

Summary: The complex problem of the formation of youth organizations and their influence on the self-awareness of the younger generation in the Soviet Union of the 20–80s of the twentieth century is considered. The positive aspects of the pioneer and Komsomol that existed in the USSR, the active participation of young people in socialist construction and education of the younger generation are revealed, and the conclusion is made that the experience of youth organizations can become an example for modern youth.

Keywords: Soviet society, Communist Party, Komsomol, Soviet state, building socialism, labor, upbringing, education, patriotism, pioneer organization.

Аннотация: Рассматривается комплексная проблема образования молодежных организаций и их влияние на самосознание молодого поколения в Советском Союзе 20–80-х годов XX столетия. Выявляются положительные стороны существовавшего в СССР пионерии и комсомола, активное участие молодежи в социалистическом строительстве и воспитании молодого поколения, приводится вывод о том, что опыт молодежных организаций может стать примером для современной молодежи.

Ключевые слова: советское общество, коммунистическая партия, комсомол, Советское государство, строительство социализма, труд, воспитание, образование, патриотизм, пионерская организация.

В последние годы наше государство из-за внешней политики находится на грани войны, в связи с этим поднимается остро вопрос о патриотическом воспитании молодежи. Изучение опыта прошлых лет создания молодежных организаций для формирования государства может поспособствовать воспитанию подрастающего поколения в духе гражданской ответственности, любви к родине, силе духа, этически-моральным ценностям.

До начала перестройки политической силой, объединяющей молодежь был комсомол. В настоящее время прослеживается плюрализм в общественно-политической жизни подрастающего поколения. Нарастание политической активности в ее среде заслуживают пристального внимания. В наше время научное обоснование сущности молодежной организации и ее роли в обществе возрастает.

Проблему роли молодежных организаций в формировании советского государства изучали многие видные деятели науки, в частности: А.Н. Леонтьев, А.М. Галаган, Д.И. Поляков, И.Г. Гордин и др. Значительный вклад в изучение места и роли молодежной организации в советском обществе внесли А.К. Криворученко и В.А. Суленой. Для понимания места и рода молодежных организаций в обществе представляют интерес работы П.Е. Трущенко,

А.Е. Ливанова, в которых рассматриваются эти проблемы. Большое значение имеют исследования К.Е. Долгова, С.Е. Щеглова, Е.Д. Перевалова, изучающие связи и взаимоотношения молодежных организаций и политической системы. Были проанализированы такие источники, как ленинская концепция о месте и роли молодежи, документы Советского государства, постановлений ЦК КПСС "О 60-летию ВЛКСМ и задачах коммунистического воспитания молодежи" и "О дальнейшем улучшении партийного руководства комсомола и повышении его роли в коммунистическом воспитании молодежи", которые имеют существенное значение для изучения данной проблемы. Огромное значение для исследования роли молодежных организаций имеют документы, которые были созданы ВЛКСМ. Данные материалы являются одним из главных источников их развития, к таким документам относятся различные мероприятия, записанные в документах, проведение смотров, шествий и вручений дипломов и паспортов возле культурных и исторических монументов.

В советский период 30-е гг. процесс воспитания молодого поколения происходил в духе коллективизма. Молодежь приучалась к коллективной работе, чувствовать себя частью общества. Такая практика способствовала развитию у молодежи нравственных качеств и таким образом воспитывалось идеологически устойчивое

и воспитанное поколение.

В эти годы разворачивают свою деятельность пионерские и комсомольские организации, главной целью, которых было наставничество и объединение молодежи. Молодежь страны объединялась общими делами и интересами. Здесь можно выделить, что у современной молодежи отсутствует единая идеология и патриотическое воспитание. Главной идеей комсомольских и пионерских организаций воспитание ответственной и развитой личности.

В 1918 году создается Коммунистический союз молодежи (КСМ). В 1924 году КСМ было присвоено имя В.И. Ленина—ленинский коммунистический союз молодежи (ЛКСМ). В марте 1926 года ЛКСМ был переименован во Всесоюзный ленинский коммунистический союз молодежи (ВЛКСМ) сокращено комсомол.

В 1917–1922 гг. в результате гражданской войны в стране осталось очень много сирот. Надежда Крупская предложила создать детскую коммунистическую организацию, чтобы взять под защиту детей и воспитать их в общей идеологии. Данная организация получила название пионерия за основу было взята идеология взаимопомощи и ответственности, существовавшего ранее скаутского движения. Окончательное решение создать пионерскую организацию приняли 19 мая 1922 года. Этот день с тех пор является праздником для школьников и отмечается как День пионерии.

В постановлении ЦК КПСС «О дальнейшем улучшении партийного руководства комсомолом и повышении его роли в коммунистическом воспитании молодежи» ставилось в приоритете молодежных организаций эстетическое, моральное, политическое, патриотическое, коммунистическое воспитание. Комсомольская организация во всех школах проводила собрание. Главными лозунгами собрания были «Учиться, чтобы знать, уметь, творить и бороться». [1] Комсомольцы считали важным выступление в пионерских отрядах, для призыва их к вступлению в комсомол. Во всех школах страны создавались трудовые отряды, проводились спортивные соревнования и конкурсы. Вся деятельность молодежных организаций способствовала воспитанию политической активности и жизненной позиции подрастающего поколения. В целом, можно сказать, что комсомольские организации и пионерские отряды являлись политическими организациями, которые формировали массовое сознание молодежи. Таким образом, коммунистическая партия внедряла свою идеологию и контролировала молодое поколение. Советская социализация была направлена саморазвитии молодежных организаций и, в первую очередь комсомола.

В 30-х годах комсомольские организации выступали

с инициативой помочь в стройках государства. Государство обеспечивало молодежные организации необходимыми строительными материалами для новых построек страны.

Советское государство и правящая партия определяло молодежь как самую главную ячейку общества для дальнейшего развития страны и указывала на повышенные роли комсомола. [2]

Политическая система и партия устанавливали, что государственные и общественные организации должны решать вопросы молодежи с участием комсомола. Все это позволяло усилить роль комсомола и взаимодействия с государственными политическими структурами.

Можно сказать, что с середины 1960-х— начала 1980-х гг. были и кризисные ситуации в молодежных организациях, однако, они стали основой деятельности подрастающего поколения. Молодежь с большим интересом участвовала в политической жизни страны. Основными методами пропаганды являлись лекции, доклады, собрания. В пионерских отрядах часто использовали игровые формы с помощью, которых давались определенные политические представления. В изучаемый период, комсомольская и пионерская символика способствовала созданию общей идеологии для всей страны.

Во всех постановлениях партии говорилось: «полнее использовать в воспитательной работе символику пионерской и комсомольской организаций, школьные ритуалы». Согласно постановлениям систематически во всех молодежных центрах и школах проводились различные мероприятия, такие, как например: смотры-конкурсы, парады, линейки. В 60–70 х гг. в центрах селений и городов страны комсомольцами проводились митинги и торжественное вручение паспортов возле исторических монументальных памятников, посвященных великой отечественной, для воспитания патриотизма и моральных ценностей. Руководящая структура пионерских и комсомольских организаций придавали всем мероприятиям романтический и творческий окрас.

Взаимоотношения государственных органов и комсомола были обозначены в постановлении ЦК КПСС «О 50-летию ВЛКСМ и задачах коммунистического воспитания молодежи» в 1968 г. В нем говорилось: «ЦК КПСС считает необходимым, чтобы Советы депутатов трудящихся, министерства и ведомства, профсоюзные и другие общественные организации решали вопросы воспитания, образования, профессиональной подготовки, труда, быта и отдыха молодежи с участием комитетов ВЛКСМ, внимательно относились к предложениям комсомольских организаций, оказывали им повседневную практическую помощь» [3] Это была обязательная программа

государственных структур, которая всегда и с особым чувством долга выполнялась.

В 80-х г. руководитель государства М.С. Горбачев принял закон о молодежи, который «позволит конкретизировать взаимодействие комсомола с государственными органами, профсоюзами и другими организациями в вопросах учебы, труда, быта, отдыха молодых людей». [4] На самом деле в дальнейшем не было на масштабном уровне повышения роли комсомола и его взаимодействия с государством.

Таким образом, при модернизации политической системы страны партия отделила комсомол от государства в рамках своей деятельности.

С изданием этого закона комсомол стал заниматься самостоятельно вопросами подрастающего поколения. Политические структуры государства стали заниматься глобальными проблемами жизнедеятельности молодежи

Важно понимать, что проблемы молодежи являются основой общества и в целом страны, поэтому от их решения зависит дальнейшее развитие. Государство должно принимать активное участие в деятельности молодежных организаций.

События 1985 года внесли коренные изменения в жизни советских людей и в структурах политической власти. Возрастает политическая активность молодежи. Происходит реорганизация комсомола в Союз молодежи. С 1993 года по 1995 год образовался Российский коммунистический союз молодежи (РКСМ).

Вся деятельность юношеских организаций содержит положительный опыт. Комсомольская и пионерская организации были созданы со своей государственно-партийной системой воспитания. Особое внимание уделялось молодежи, так как она являлась основной ячейкой государства.

Молодежь советского народа сыграло немаловажную роль в развитии общества и устройства государства и политической системы.

Молодежные организации, создающиеся подрастающим поколением, должны поддерживаться политическими системами в том, чтобы расширять их роль во всех сферах жизнедеятельности общества.

В советский период коммунистическая партия была заинтересована в создании юношеских организаций и содействовало их дальнейшему развитию. Государство воспитывало ответственное и идеологически устойчивое поколение через призму молодежных организаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. В.И. Ленин. Полит. собр. соч. - Т. 15.- С. 368.
2. Макеева Е.А. Молодежные организации в истории советского общества / Е.А. Макеева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 8 (88). — С. 777–779. — URL: <https://moluch.ru/archive/88/17601/> (дата обращения: 17.09.2024).
3. Наследникам революции. Документы партии о комсомоле и молодежи. М.: Молодая гвардия, 1969. С. 562.
4. Горбачев М.С. Перестройка и новое мышление для нашей страны и для всего мира. М., 1987. С. 116.

© Малиш Марьяна Адамовна (malish.marina2015@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КУЛЬТ ЛЕГБЫ В ИСТОРИИ И ТРАДИЦИИ НАРОДОВ ЗАПАДНОЙ АФРИКИ НА ПРИМЕРЕ НАРОДНОСТИ ЭВЕ. (ЧАСТЬ 2. ОБРЯДЫ КУЛЬТА, СОЦИАЛЬНАЯ И ИСТОРИЧЕСКАЯ РОЛЬ)

Медушевский Николай Андреевич

Доктор политических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет;
Доцент, Российский университет дружбы народов
Lucky5659@yandex.ru

THE CULT OF LEGBA IN THE HISTORY AND TRADITIONS OF THE PEOPLES OF WEST AFRICA ON THE EXAMPLE OF THE EWE PEOPLE (PART 2. CULT RITES, SOCIAL AND HISTORICAL ROLE)

N. Medushevsky

Summary: This article presents the second part of the study of the cult of Legba, a religious and mystical system of Vodun. The article is devoted to the ritual practices of the cult, its functions, as well as the analysis of the social and historical significance of the cult of Legba. The study is based on a number of foreign works on the study of this cult, but most of the presented results relate to field research conducted by the author of the article in 2021–2024 in Eastern Ghana and Togo. This article is based on the first part of the study, which argued the historicity of the cult under study and revealed the role of the deity Legba in regional folklore and conducted a linguocultural analysis of the names of the cult. Based on the results of this article, we state that the cult of Legba is not only a historically significant element of the religious and mystical system of Vodun, but also remains in demand in modern ethnic communities of the region, despite the spread of Christianity in them. In the context of this transformation, ethnic communities still retain a developed spiritual culture and traditionalism, and the cult of Legba provides spiritual protection against new challenges of modernization.

Keywords: cult, Legba, Vodun, traditional society, Christianization, trickster.

Аннотация: Данная статья представляет вторую часть исследования культа Легбы религиозно-мистической системы водун. Статья посвящена ритуальным практикам культа, его функциям, а также анализу социального и исторического значения культа Легбы. Исследование проводится на ряд иностранных работ по изучению данного культа, однако большая часть представленных результатов относятся к полевым исследованиям, проведенным автором статьи в 2021–2024 гг. в Восточной Гане и Того. Данная статья опирается на первую часть исследования, в которой была аргументирована историчность изучаемого культа и раскрыта роль божества Легбы в региональном фольклоре и проведен лингво-культурный анализ названий культа. По итогам данной статьи мы констатируем, что культ Легбы является не только исторически значимым элементом религиозно-мистической системы водун, но также остается востребованным в современных этнических сообществах региона, несмотря на распространение в них христианства. В условиях данной трансформации этнические сообщества все еще сохраняют развитую духовную культуру и традиционализм, а культ Легбы обеспечивает духовную защиту перед новыми вызовами модернизации.

Ключевые слова: культ, Легба, водун, традиционное общество, христианизация, трикстер.

Введение

Данная статья является второй частью исследования культа Легбы религиозно-мистической системы водун. Культ основан на почитании божества (водуна) по имени Легба, которое жители многих традиционных обществ Западной Африки и особенно в Районе Золотого Берега, почитают как стража порогов от зла и посланника между богами и людьми. Как было показано в первой части исследования, культ является историческим, и вероятно, существовал в еще доколониальную эпоху, не утратив своей значимости до сих пор. Предметом почитания является божество, но сама ритуальная практика строится вокруг фетишей-скульптур, которые

в большинстве случаев устанавливаются при въезде в селения, а также у входа во двор и у больших дорог, – где их функция защищать путников не имеющих злых намерений. Кроме того, существуют также личные Легбы – индивидуальные фетиши, которые выступают оберегом отдельного человека. В изучении культа Легбы важна не только история его возникновения и включенность в народный фольклор, что было рассмотрено в первой части статьи, но также ритуальная практика, которая также является исторической и отражает анимистические представления традиционных обществ изучаемого региона, т.е. является окном в историческое мировоззрение, которое сформировалось в глубокой древности. Через историю культа, фольклор и ритуальные практики, се-

годня мы можем судить о социальном и историческом значении культа, который сохранился и продолжает существовать несмотря на христианизацию и разрушение традиционного уклада жизни в колониальный и пост колониальный периоды.

Методология и историография

Историография проблемы изучения культа Легбы была подробно рассмотрена нами в первой части статьи. Применительно ко второй части отметим, что значимыми для исследования работами стали труды С. Блиер [2], М. Браена [3] и Д. Куджо-Кальвокоресси [4] в которых описывается именно ритуальная практика и социальные отношения, строящиеся вокруг изучаемого культа. Несмотря на значимость данных работ, основную роль в подготовке данной части исследования сыграли полевые исследования автора в 2021-2024 гг., в рамках которых был собран большой эмпирический материал, представленный фотографиями статуй Легбы, а также интерпретациями ритуальных практик, роли культа и его функций, собранные автором в ходе частных бесед с

духовными и светскими неформальными лидерами (старейшинами, жрецами, главами деревень) этнических сообществ народности эве на территории Восточной Ганы и Того. При подготовке данной части исследования автор опирался на структурно-функциональный подход, позволивший изучить основные элементы культа, их связь с традицией и религиозной системой, а также конкретными ритуальными практиками.

Практика отправления культа и вариация Ду-Легба

Культ Ду-Легба (мн. Легбаво), практикуемый эве вольтийского региона в Гане, является одним из многочисленных культов Легба обнаруженных среди эве Ганы и Того. В его названии приставка «ду» означает город/поселение. Он отличается от других культов Легба не столько по внешнему виду статуэток Легба и иной атрибутике, сколько по широте охвата, т.к. направлен на благосостояние всего общества. (Рисунок 1.) Курганы Легба Вуду отмечают вход в деревню в Уиде, Бенин. "Легба" действует как привратник, отгоняющий злых духов от



Рис. 1. Фигуры легбаво в Уиде, Бенин



Рис. 2. Легба около дома. Сделан из бетона и украшен раковинами каури, символизирующими власть и магию. Фигура имеет нетипичную цилиндрическую форму (Гана). Фото автора.

деревни. Уида - сердце бенинского Вуду, и считается духовным местом рождения Вуду или Водуна, который был признан официальной религией в Бенине в 1989 году.[7])

Основная сфера применения культа – это защита села или города от несчастья, зла, болезни и прочего негатива. Легба, в данном случае выступает посредником между людьми и трово (младшими богами), а также богом творцом Маву.

Место расположения фетиша Ду-Легба определяется гаданием Афа, т.е. считается, что дух сам решает, где ему быть. Тем не менее типичным местом являются ворота в город, а если их несколько, то на каждом воротах (чтобы ограждать от проникновения зла), либо место, где жил основатель поселения (можно трактовать как первичный вход).

Согласно представлениям эве, человек не может общаться напрямую с Ду-Легба, а должен установить контакт через гадание.

Внешность фетиша Ду-Легба вариативна (Рисунок 2.). В большинстве случаев фетиш выполнен примитивно, без проработки деталей, например грубо смоделированная голова и тело конической формы. В других случаях фигуры имеют форму сидящей фигуры с массивными и вытянутыми вперед руками (символизм защиты и ограждения, способность поймать зло). Ноги при этом вытянуты и вторичны. Другой вариант предполагает лишь рудиментарное изображение рук и ног [6].

Обычно предполагается, что Легба – это дух мужского пола, и в ряде случаев на фигуре может присутствовать обозначение пениса, но оно вторично по отношению к общему смыслу фигуры.

В некоторых районах Ду-Легба имеет женские черты. Они изображены с грудью и женскими гениталиями. Обычно нет детальной проработки черт лица.

В большинстве дуково считается, что Легба это исключительно мужчина, но там, где создаются женщины-Лег-



Рис. 3. Фигуры Легба при входе в деревню. Гана. Фото автора



Рис. 4. Придорожная статуя Легбы с подношениями. Функция – защита путников. Гана. Фото автора

ба, местные жители утверждают, что это жена Ду-Легбы, и такая фигура обязательно имеет пару – мужчину, который находится в той же деревне [4].

Несмотря на примитивность исполнения (Рисунок 3.), Легба может иметь дополнительные атрибуты, так, например, раковины каури образуют глаза, и фигура часто задрапирована от шеи вниз белой тканью или имеет ожерелье. Возможен вариант, когда Ду-Легба снабжена палкой (имитация копья), которой дух угрожает злу.

Высота фигур примерно 50–70 сантиметров, хотя бывают и исключения, превышающие в высоту 1 метр.

Если фигура находится на открытом месте, то делается небольшой навес из соломы, защищающий ее от дождя, и это не только дань уважения, но и прагматизм, так как дождь может размывать глину, из которой она сделана. (Рисунок 3.). В современной практике, ближе к городам, происходит отступление от канонов, и например, навес может быть сделан из листа гофрированного железа и иных промышленных материалов. Перед фигурой обычно находится жертвенник, куда кладут монеты, в том числе, вышедшие из обращения, раковины каури, кусочки мела, пальмовые орехи и орехи колы.

Создание Ду-Легбы – это отдельный ритуал. Только высокопоставленному жрецу разрешено строить Ду-Легба, хотя решение о строительстве принимает сообщество племени. При начале строительства жрецу необходимо получить разрешение у Маву. Фигура Ду-Легба всегда создается из глины или цемента, как современного аналога, которая не обязательно сглаживается или полируется. Основные ритуальные компоненты помещаются в небольшой горшок, который затем закапывают и строят фетиш Ду-Легба, который является вторичным по отношению к магическим ингредиентам.

Считается, что глиняная фигурка создавалась, чтобы напугать людей и напомнить им о мощных охранных амулетах, захороненных в этом конкретном месте. В числе компонентов могут быть кожа и кровь диких животных, волосы человека, части змей, листья, травы, кукуруза, бобы, фрукты и имбирь. Однако самое важное — это ама (трава), которая дает Ду-Легба свою силу (вдыхает жизнь). В более ранние времена встречались случаи принесения человеческих жертв и компонентов человека (кости, кровь) при строительстве фетиша.

Статуя Ду-Легбы и есть алтарь божества, но отдельных храмов и жертвенников в культе не существует, т.к. считается, что Легба перемещается повсюду. В то же время считается, что Ду-Легба не имеет власти за пределами деревни или места, где установлен фетиш (Рисунок 4.). В деревне же Ду-Легба заботится о всеобщем благополучии, символизирует непрерывность рода правителя и

сплоченность сообщества. Если общество считает, что Ду-Легба стал хуже выполнять свои функции, то проводится церемония по оживлению фетиша, в рамках которой в специально предусмотренное отверстие в теле или голове фигуры, жрец закладывает свежие травы.

Функции Легбы

Ду-Легба включается в отдельные ритуалы, например, закрепляет клятвы. В рамках церемонии для убаживания духа применяется напиток Акпетеша (местный джин). Также у фетиша можно попросить наказать врага. Для этого Ду-Легбе предлагается пальмовое вино или еда с перцем – и то и другое Ду-Легба не любит, что должно настроить дух негативно. После этого называется имя человека, которого следует подвергнуть наказанию. Эта процедура считается моральным предостережением, т.к. Ду-Легба наказывает смертью, и по этой причине церемония проводится в исключительных случаях.

Кроме того Ду-Легба способен вызвать ссору между друзьями, например, если при проведении ритуальных возлияний жидкость попадает на фигуру, что провоцирует ее гнев. Также с Легбой связывают и различные несчастия, которые рассматриваются как его злые шутки, поэтому он часто называется трикстером (проказником, обманщиком).

Самый важный аспект деятельности Ду-Легбы – это роль защитника и охрана города или деревни (Рисунок 5.). Когда злые духи желают войти в дуково, Ду-Легба пригласит их стать его гостями и отговорит их от выполнения злых планов. С этим связана и функция защиты от болезней, которые также проникают в город в виде духов. Ду-Легба встречает этих духов и противостоит им. Для этого пространство вокруг фетиша очищено, а перед ним размещается небольшая куча мусора (назначение неочевидно, вероятно ассоциация с болезнями).

Особенно важна защита от оспы, для чего приносятся особые жертвы, например пальмовое масло и орехи. В данном случае Ду-Легба противостоит духу Сакпата, распространяющего оспу. Отличительная особенность Сапаты – язва под пяткой, и в рамках ритуала кусочки ореховой скорлупы рассыпают по земле, чтобы он повредил больную ногу. Несмотря на то, что Ду-Легба хранитель от зла, он не имеет власти над колдовством, и может только уговорить зло пройти мимо.

Отдельный ритуал, связанный с Ду-Легбой – это путешествие. Человек, который уходит, приносит жертву в виде кукурузной муки, смешанной с маслом и водой. Затем он вытирает ноги о землю, имитируя движение (как вытереть ноги перед порогом), и высказывает просьбу приглядывать за ним в путешествии в обмен на жертву по возвращении (Рисунок 6 [1]).

Жертвы божеству приносят все желающие, а за фетишем ухаживают и совершают обряды старейшины, обладающие специальными знаниями и жрецы водун. Ду-Легба не везде имеет особенный день недели для подношений, но время для особых подношений всегда определено. Если день определен, то это понедельник. «Считается, что понедельник несет в себе энергии начала, нового начинания. В ритуальной практике Легба всегда кормится первым, и первым же приветствуется, без этого паса никто вас не услышит, не примет жертвы, не примет молитв и не сможет ответить вам и помочь в решении вашего вопроса» [1].

В качестве жертвоприношений Легба принимает пепел, овсянку, бобы, маис, кукурузу, ямс, рис, дзенкпле (кукурузная каша, смешанная с пальмовым маслом) и мубеке (пюре из ямса и пальмового масла). Только животные мужского пола могут быть предложены в качестве жертвы. К жертвоприношениям не допускаются женщины во время менструации.

У Ду-Легбы нет ни специальных праздников, ни танцев. Также нет и специальных молитв, но за то присутствует постоянное восхваление во всех ритуалах, посвященных всем духам. Песен, посвященных Ду-Легбо тоже мало, хотя во многих он упоминается. Наиболее распро-

странена песня: Legbe medua nukuku; vu tsre tsre (Легба не ест плохое, но ест свежую текущую кровь).

Дзагбе Куджо-Калвокоресси в своей работе соглашается с идеей о неопределенном статусе Ду-Легбы [4], который не является трово (младшим богом) и не имеет своего культа, а выступает частью других культов, и вероятно, является водуном – божеством высшего порядка и ребенком Маву.

Любопытная интерпретация предлагается в статье «Водун Легба. Он же Эшу. Божественный Вестник», где автор утверждает, что Легба «...вестник, переводчик, носитель информации. Он тот, кто трансформирует молитвы и передает их духам или Маву. ...Живет он на перекрестках. Любых: лесных, речных, дорожных... В теле человека – позвоночник, кровеносная система. Может проявиться в порезе на коже, когда человек зашел в тупик своих мыслей или ситуаций... Он большой обманщик. Если вы дружите с ним, он обманет ваших врагов, запутает их мысли, и враги не смогут навредить вам. Он может обмануть саму судьбу. Фа... Если Легба входит в конфликт с вами, для вас он представляет огромную опасность - начиная с запутывание мыслей и ситуаций... до закрытия дорог к благополучию, здоровью и долго жизни и открытия дорог к Ку(смерти) и пропасти.



Рис. 5. Статуя Легбы у входа во двор. Рядом голова другого божества водун. Гана. Фото автора.



Рис. 6. Молодой человек, адепт Водун в Бенине черпает силу, принимая фетиш божественного посланника Легбы

Стоит понимать, что Легба это не один конкретный дух. Легба это скорее [название] целого клана духов. И каждый дух этого клана заведует своими дорогами. Например, есть личный Легба, Легба местности, у каждого клана духов Водун так же есть свой Легба-привратник...» [1].

Отметим, что данная информация не подтверждена источниками, и вероятно, частично основана на представлениях из гаитянского вуду, где одна из центральных фигур – это Папа Легба [3], однако в целом, слова автора данной статьи лежат в русле научных исследований, подтвержденных антропологическими изысканиями, которые мы приводили выше и результатов наших полевых исследований.

Социальная миссия и историческое значение культа

Культе Легбы выполняет важную «рамочную» функцию в традиционном африканском обществе и связан с базовой потребностью человека в безопасности. Традиционный уклад предполагает общинность хозяйства и мировоззрения, которые необходимы для коллективного противостояния различным вызовам, будь то голод, эпидемия или агрессия со стороны другого сообщества. В данной связи принципиальным становится восприятие сообществом своих границ, как физическом, так и в духовном аспектах. В данном случае Легба – это символ границ, символизирующий безопасность внутри и уязвимость снаружи. Здесь особенно показательна практика жертвоприношения со стороны человека, собирающегося уйти от сообщества за его границы. Фактически, данная практика символизирует, что, уходя, человек остается с сообществом и по возвращении также будет находиться под его защитой. В смысловом значении здесь, безусловно, показательно разделение мира и проживающих в нем людей по принципу свой – чужой, когда одновременно обеспечивается консолидация внутри и мобилизация по отношению к внешним угрозам. Показателен также и механизм противодействия Легбы злым духам. Он убеждает их уйти, но не борется с ними, так как это задача сообщества, которое в случае проникновения уже физического воплощения зла, окажет ему физический отпор. Здесь также просматривается выраженный символизм, представленный палками около Легбы, символизирующими потенциальное насилие применительно к агрессору и рассыпанная скорлупа, чтобы дух болезней Сакпата повредил ногу, – это также делают именно люди, защищаясь от угрозы эпидемии.

Обозначенная связь с общинными принципами традиционного общества сделала культ Легбы крайне популярным и востребованным в религиозно-мистических системах большого числа африканских обществ. Также данный культ показал очень высокую степень устойчи-

вости к процессу христианизации. Как показали полевые исследования автора, христианство сегодня является доминирующей религией во всей прибрежной зоне Золотого Берега, однако, на примере провинции Анло в Гане, можно констатировать, что большое число христиан сохраняют верность самостоятельному культу Легбы и устанавливают уличные скульптуры на въезде в город, например столицу региона Анлога, у входа в Дом или у Дороги. Самым одиозным примером стала скульптура Легбы у ворот дома, соседствующего с католической миссией в Анлоге.

Причины сохранения данного культа даже среди христиан имеют исторические корни. Когда в XIX веке западные страны приступили к активной колонизации континента, африканские общества столкнулись с целым рядом проблем, которым не могли противостоять. В том числе это была оспа, разрушение традиционной системы власти, эксплуатация на плантациях, принудительная христианизация, голод, вооруженные конфликты и т.д. Данные проблемы и их причины были плохо понятны местному населению, которое склонно было связывать их с колдовством, что привело, с одной стороны, к развитию тайных антиколдовских культов, например, гороводу или культу богини Тигаре, утвердившихся на периферии колониального влияния, а с другой к расширению инструментов пассивной защиты, которые могли сосуществовать с христианизацией и не требовали явного отправления культа, особых святилищ и жрецов, по которым христианизация могла нанести удар. Именно таким культом пассивной защиты и стал проанализированный нами культ Легбы.

Вывод

По итогам проведенного анализа мы можем констатировать, что объект нашего исследования, – культ Легбы, является историческим, что подтверждено историческими документами, артефактами прошлого и историко-культурным наследием народов Западной Африки. Также данный культ представляет собой интерпретацию картины мира с позиции традиционной религии водун, с которой он связан общей мифологией и единством практики почитания и жертвоприношения. Кроме того, культ Легбы сам порождает очень широкую мифологическую платформу, связанную с его социальным значением, что отражено, в том числе, в языковых формах на примере языка эве.

В итоге мы констатируем, что культ Легбы является историческим, традиционным, но в то же время социально значимым, демонстрирующим важность мобилизации сообщества и защиты границ, а также исторически значимым, так как он не утратил своей актуальности даже в христианизированных общинах, и остается востребованным по настоящее время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водун Легба. Он же Эшу. Божественный Вестник. Основы Африканской Традиции Вуду. 23.06.2023. URL: <https://dzen.ru/a/ZLwue6VIDkfTMXOS>
2. Blier S.P. African Vodun: Art, Psychology, and Power. Chicago: University of Chicago Press. 1995. xii. 476 pp
3. Brian M. Religion and Anthropology: A Critical Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 350p.
4. Cudjoe-Calvocoressi D. A preliminary investigation into the Du-Legba of the Volta region Ewe. URL: http://tribalartreference.com/ghana/Ghana_8.pdf
5. Cudjoe-Calvocoressi D. The Du-Legba Cult among the Ewe of Ghana//Baessler-Archiv. 19(2). 1971. 187–206 pp.
6. Wigington P. Legba fetish from Benin. Who Is Papa Legba? History and Legends. Learnreligions. 28.09.2019. URL: <https://www.learnreligions.com/papa-legba-4771384>
7. Yarlagadda T. Who Is Papa Legba, the Vodou Link Between the Human and Spirit Worlds? Howstuffworks. 01.12.2021 URL: <https://people.howstuffworks.com/papa-legba.htm>

© Медушевский Николай Андреевич (Lucky5659@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

DEVELOPING MORAL AND PROFESSIONAL VALUES IN MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS

**S. Alekseenko
T. Gaivoronskaya
N. Drobot**

Summary: This article investigates the principles of development and ways of improvement of a system of moral and professional values in medical university students through application of efficient stimulating instructional techniques and approaches. The authors give a description of methodological instruments applicable in tutorial practices and possible ways of their use in teaching (through the example of approaches to the organization of studies at Kuban State Medical University). The paper contains a comprehensive assessment of students' attitude to classical and pro-active attendance modes, academic training and externship, acquisition of professional skills and habits on the basis of the Multi-Profile Accreditation and Simulation Center (MPASC) of Kuban State Medical University, advanced technologies integration aimed at the development of special competences in future doctors. According to the results of a voluntary anonymous questionnaire survey carried out by the authors among their students, investigated has been modern young people's motivation in the choice of a doctor's profession as their lifework. The article describes the system of value and motivation orientations inciting prospective students into entering a medical university and making the basis for professional self-determination. Investigation of the system of moral and professional directives of medical university students, in the authors' opinion, is of paramount importance for the development of the National Health Service since the structure and character of values within this system should be viewed as a key factor in the formation of an integral and harmonious psychological and competence profile of a professional medical man, which fact to a great extent defines the qualitative level of the medical aid provided to the people.

Keywords: medical university, medical students, moral and professional values, training modes and methods, career motivation.

Алексеев Сергей Николаевич

доктор медицинских наук, профессор, ректор,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный медицинский
университет» г. Краснодар
Corpus@ksma.ru

Гайворонская Татьяна Владимировна

доктор медицинских наук, профессор, проректор по
учебной работе, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
медицинский университет» г. Краснодар
GayvoronskayaTV@ksma.ru

Дробот Наталья Николаевна

кандидат медицинских наук, доцент отдела
аккредитации, лицензирования и мониторинга качества,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный медицинский
университет» г. Краснодар
tangust68@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию принципов формирования и путей совершенствования системы морально-нравственных и профессиональных ценностных ориентиров у студентов медицинских вузов на основе применения эффективных стимулирующих педагогических подходов. Авторы описывают методический инструментарий, применимый в наставнической деятельности, и возможные формы его использования в практике преподавания (на примере подходов к организации учебного процесса в Кубанском государственном медицинском университете). В работе дается комплексная оценка отношения учащихся к классическим и проактивным формам обучения, учебным и производственным формам практики, овладению профессиональными умениями и навыками на базе Мультипрофильного аккредитационно-симуляционного центра (МАСЦ) КубГМУ, интеграции инновационных технологий в целях развития специальных компетенций будущего врача. По результатам добровольного анонимного анкетирования, проведенного авторами в студенческой среде, была исследована мотивация современной молодежи в вопросе выбора профессиональной стези врача как дела всей жизни. В статье описана система ценностных и мотивационных ориентиров, побуждающих абитуриентов поступать именно в медицинский вуз и образующих основу профессионального самоопределения личности. Исследование системы морально-нравственных и профессиональных установок студентов-медиков, по мнению авторов, имеет важнейшее значение для развития отечественной системы здравоохранения, так как структура и характер проявления данной системы ценностей выступают ключевым фактором формирования целостного и гармоничного психологического и компетентностного профиля медика-профессионала, что во многом определяет качественный уровень медицинской помощи, оказываемой населению.

Ключевые слова: медицинский вуз, студенты-медики, нравственные и профессиональные ценности, формы и методы обучения, профессиональная мотивация.

Введение

Повышение качества медицинской помощи, оказываемой населению, улучшение здоровья граждан страны в целом, а также повышение продолжительности жизни россиян являются приоритетами социальной политики государства. Повышение эффективности медицинского обслуживания напрямую связано с необходимостью внедрения в медицинское образование инновационных методов и педагогических подходов с учетом современных достижений науки и техники, а также выхода практических умений и навыков в части оказания медицинской помощи на новый технологический уровень [1; 2].

В этой связи повышается значимость нравственных и профессиональных ценностей, которые прививаются студентам-медикам на этапе получения ими профильного образования. Данная система ценностных ориентиров способствует стимулированию стремления учащейся молодежи овладеть фундаментальными и прикладными знаниями в медицинской сфере (в том числе практикой общения с пациентами, выстраивания отношений в медицинском коллективе, участия в научных проектах). Успешное достижение этих целей подразумевает применение инновационных методов в образовательном процессе, направленных на совершенствование навыков самостоятельного мышления и творческого подхода к решению поставленных задач, а также на формирование профессиональных умений у студентов медицинских вузов [3; 4]. Перечисленные выше качества способны развиваться лишь при условии продвижения идеалов социального служения и осознания особой роли здравоохранения в жизни общества, в том числе в системе высшего медицинского образования.

Основным приоритетом образовательной политики отечественной высшей медицинской школы в настоящее время выступает персонализация нравственного развития личности студента, его профессиональная ориентация, понимание значимости деятельности врача для государства и общества, стремление к самосовершенствованию в рамках избранной специальности и самообразованию [5; 6].

Мировоззрение студента медицинского вуза необходимо рассматривать как важнейшую сторону его личности, мотивирующую будущего медицинского работника самоотверженно бороться за здоровье и жизнь человека. Такое мировоззрение выражается в:

- искренней заинтересованности в росте своего профессионализма;
- стремлении к постижению новых знаний;
- строгом соблюдении врачебной этики, постулатов деонтологии;

- ориентации в жизни и деятельности на систему традиционных морально-нравственных ценностей [7; 8].

Как известно, ценности – одно из фундаментальных понятий философии, которое отражает наиболее важные явления действительности на определенной степени познания. Ценности являются основополагающей составляющей всех морально-нравственных принципов, их основа закладывается в раннем возрасте, в сфере семейных отношений, а также в период обучения. После завершения формирования система ценностей индивида остается относительно стабильной, подвергаясь некоторой коррекции в кризисные периоды жизни конкретного человека или в период проявления социальных катаклизмов. Ценностные ориентиры определяют социальное поведение человека в любом возрасте, особенно ярко реперные точки мироощущения проступают в повседневной жизни подрастающего поколения, молодежи. Разрушение привычной системы ценностей вызывает негативные последствия, как для личности отдельно взятого человека, так и для социального организма в целом [9; 10].

Формирование профессиональных компетенций – одно из ведущих направлений в подготовке будущего специалиста-медика. В то же время важным компонентом учебного процесса выступает воспитание устойчивой нравственной и активной жизненной позиции, которая оказывает значительное влияние на формирование психологического и компетентностного профиля медицинского работника.

Нравственные императивы включают в себя осознание моральных и этических норм, способность отвечать за свои действия и постоянно трудиться над повышением уровня своего профессионального мастерства.

В сфере высшего медицинского образования комплексная подготовка специалиста рассматривается во взаимосвязи с его нравственным обликом и мотивацией, определившей выбор им будущей профессии.

Изучение различных сторон личности абитуриента позволяет применять таргетированные приемы наставничества и преподавания в процессе обучения, опираясь при этом на индивидуальный подход к каждому студенту [11; 12].

Актуальность

Изучение ценностных установок, циркулирующих в студенческой среде, является одним из наиболее актуальных направлений современной педагогики высшей школы. Теоретическая и практическая значимость данной проблематики заключаются в:

- углубленном исследовании процесса формирования как профессиональных, так и социопсихологических компетенций будущего специалиста;
- активизации аксиологического инструментария в области методического обеспечения высшего образования;
- выявлении ценностных основ успешной самореализации и профессионального роста будущего специалиста;
- изучении тенденций становления личности учащегося, определении целей, которые он ставит перед собой, и средств, которые он использует для достижения этих целей.

Цель исследования – изучение нравственно-профессиональных ценностей в процессе подготовки будущего врача, анализ профессиональных предпочтений студента в условиях обновления системы медицинского образования; рассмотрение эффективных педагогических технологий, обеспечивающих подготовку компетентных и социально ответственных специалистов для системы отечественного здравоохранения.

Материалы и методы исследования

В целях изучения нравственно-профессиональных ценностей было проведено добровольное анонимное анкетирование 165 студентов выпускного курса лечебного и педиатрического факультетов Кубанского государственного медицинского университета. Респондентам было предложено сформулировать и описать понимание ими особенностей нравственного и профессионального облика врача, объяснить их собственные мотивы поступления в медицинский вуз.

Результаты исследования и их обсуждение

На нынешнем этапе развития общества от выпускника медицинского вуза требуется высокая профессиональная и нравственная готовность к выполнению возложенных на него социальных функций – обеспечения сограждан всем спектром средств и возможностей для защиты и восстановления их здоровья. Воспитать ответственного и квалифицированного специалиста-медика, опирающегося в своей практике на доктрину доказательной медицины, невозможно без наличия у студентов медицинских вузов интереса к процессу познания, стремления к овладению новыми технологиями, желания совершенствовать свои умения и развивать конструктивные качества своей личности. Для этого необходимо уже на студенческой скамье стараться воссоздавать ситуации, способные пробудить у учащихся интерес к освоению будущей профессии, подтолкнуть их к проактивной деятельности с целью всестороннего овладения своей специальностью, повышения компетентности и осознания непреходящей значимости вра-

чебного дела как необходимого условия нормального функционирования общества.

Таким образом, в рамках образовательного процесса в медицинском вузе методологической основой выступает тесная взаимосвязь компетентностного и ценностно-ориентированного подходов в подготовке будущих медиков.

Профессиональная компетентность врача – это не только теоретические знания и практические умения, но и гармоничная цельность его морально-нравственного облика.

Специфика медицинского образования отличается от других видов профессиональной подготовки в высшей школе тем, что профессиональные качества в медицине непосредственно связаны с общечеловеческими нравственными ценностями. Врач в своей работе должен строго соблюдать определенные этические правила и ограничения; он должен быть способен коммуницировать с пациентом (его родственниками) и своими коллегами в пределах, не нарушающих тайну частной жизни (диагноза, состояния здоровья) больного. Эти положения медицинского «кодекса чести» необходимо усвоить студентам-медикам с самого начала обучения, что предполагает применение преподавателями в учебном процессе метода проведения параллелей между сферой привычной жизни и сферой здравоохранения, с акцентом на поведение врача в связи с профессиональной необходимостью вмешиваться в жизнь другого человека, что в случае нарушения положений врачебной этики может нанести непоправимый вред пациенту и/или создать конфликтную ситуацию.

Авторы данного исследования, изучая систему нравственно-профессиональных ориентиров, сочли необходимым провести анализ мотивации абитуриентов при поступлении в медицинский вуз, считая, что между ценностями и мотивационными характеристиками существует определенная связь, которая в большой степени влияет и на результаты подготовки врача. Главными компонентами педагогического вектора подготовки являются цели, которые ставит перед собой студент; активность его познавательной деятельности; понимание моральных принципов избранной профессии. Учебные и профессиональные мотивы необходимо оценивать во взаимосвязи с нравственными установками, которые отражают внутренние личностные устремления, спектр интересов, потребности и идеалы учащегося.

Для изучения мотивов, побудивших студентов продолжить образование в медицинском вузе, в ходе эксперимента респондентам было предложено ответить на вопросы анкеты, по содержанию которых можно было сделать выводы о причинах выбора участниками экс-

перимента профессии врача, в частности – «совет родителей, друзей», «престижность профессии», «традиции семьи», «приносить пользу людям», «материальная заинтересованность», «востребованность на рынке труда и отсутствие проблем с трудоустройством», «стремление к самореализации»; «возможность заботиться о здоровье близких и своем».

При заполнении анкеты студенты могли указать несколько вариантов ответов. В общей выборке по факультетам приоритетными мотивами для получения высшего медицинского образования стали следующие:

- «Приносить пользу людям» – 64,6%;
- «Стремление к самореализации» – 43,3%;
- «Престижность профессии» – 36,4%;
- «Возможность заботиться о здоровье близких и своем» – 35,7%;
- «Востребованность на рынке труда и отсутствие проблем с трудоустройством» – 29,7%;
- «Материальная заинтересованность» – 23,3%;
- «Желание продолжить семейную традицию» – 11,7%;
- «Совет родителей, друзей» – 10,9%.

Ранжирование результатов мотивации выбора профессии врача показало высокий уровень оснований с выраженным нравственным компонентом – «желание приносить пользу людям»; кроме того, для 2/3 респондентов сделанный выбор был осознанным и самостоятельным. Такие мотивы, как «стремление к самореализации», «самоутверждению», «престиж профессии», «востребованность на рынке труда», рассматривались в рамках исследования как профессионально значимые. В комментариях к ответам на вопросы анкеты студенты отмечали, что врач должен иметь следующие нравственные черты:

- ответственность перед пациентом;
- высокое чувство долга;
- уважение к обратившемуся к нему за помощью пациенту;
- эмпатию;
- честность;
- гуманизм;
- коммуникабельность (в том числе в рамках своего трудового коллектива).

Среди профессиональных характеристик, которыми должен владеть врач, респондентами были выделены «высокий интеллектуальный потенциал», «практические умения и навыки», «способность устанавливать причинно-следственные связи при диагностике и развитии заболевания», «личная организованность и самодисциплина», «стремление к саморазвитию», «совершенствование теоретических и практических знаний», «преданность профессии», «знание высокотехнологичного медицинского оборудования с навыком его применения

и умением интерпретировать полученные результаты», «безопасность врачебных приемов и техник для пациента».

Анализ ответов респондентов и их представление о нравственно-профессиональных ценностях врача, по нашему мнению, отражают зрелость и осознанное понимание студентами смысла и целей врачебной деятельности, ее сложности, а также наличия достаточно жестких этических рамок.

Система нравственных и профессиональных ориентиров специалиста-медика так или иначе влияет на его личностный рост и темпы развития мастерства, определяет его духовные и материальные потребности и интересы, то есть, по сути, выступает сводом руководящих принципов в жизни и в работе.

Авторы рассматриваемого исследования, проанализировав полученные в ходе социологического исследования данные, считают, что студенты, осознающие важность и необходимость нравственного и профессионального роста, будут активнее стремиться к углублению своих знаний и развитию умений, будут с большим интересом участвовать в научных проектах. Очевидно, что, чем большее количество студентов-медиков будут заинтересованы в совершенствовании своего морально-нравственного профиля в комплексе с наработкой багажа практического опыта, тем более определенными будут перспективы повышения качества медицинской помощи населению нашей страны и тем менее угрожающей станет проблема профессионального выгорания в сфере здравоохранения.

Итак, для достижения цели подготовки компетентных медицинских кадров необходима ориентация образовательного процесса на формирование и развитие одновременно нравственных и профессиональных качеств будущего врача. Для этого целесообразно использовать различные педагогические методы и форматы подготовки специалистов.

Реформирование систем здравоохранения и образования, набирающее сегодня обороты в нашей стране, ориентировано, в том числе, на повышение качества подготовки будущих медицинских работников с учетом усвоения исторического опыта развития медицинской науки в России.

Задача высшего медицинского образования, на наш взгляд, заключается не только в том, чтобы дать студентам механическую «сумму знаний», но и в том, чтобы сформировать гармонично развитого специалиста, – личность, демонстрирующую приверженность традиционным культурно-историческим ценностям нашего общества и высоким моральным императивам. В этом

смысле авторы, рассматривая данную проблему, считают целесообразным проводить оценку применяемых в педагогической практике методов обучения, опираясь на критерий их инновационности, а также использования новых технологических решений при формировании образовательного пространства. Учет данных обстоятельств позволяет взглянуть на формирование менталитета студента-медика с иного, более утилитарного ракурса.

В частности, для оценки подготовки студентов-медиков в Кубанском государственном медицинском университете авторами статьи было изучено применение базовых (классических), активных, инновационных, учебных и производственных практик.

В последнее время в научной и педагогической среде обострились дискуссии о целесообразности применения в обучении таких привычных методов клинического процесса, как опрос, осмотр пациента, выяснение жалоб, анамнез жизни и заболевания, физикальное обследование. Инициаторы пересмотра подобной проверенной веками практики обосновывают свою позицию широким спектром лабораторных и инструментальных возможностей современной диагностики, развитыми интернет-коммуникациями и пр. Сторонники этого направления, однако, не учитывают, что каждый пациент индивидуален в проявлении и течении заболевания, а лабораторные и инструментальные данные далеко не всегда могут отразить динамику различных сочетанных патологий. Поэтому отсутствие практических навыков работы «у постели больного» неминуемо приводит к выхолащиванию или полному отказу от доверительного диалога между врачом и пациентом. В то же время именно во время опроса и первичного осмотра врач устанавливает контакт, основанный на взаимном уважении и доверии, улучшает психологическое состояние больного, вселяет в него уверенность в благоприятном исходе ситуации. Умение коммуницировать и взаимодействовать с пациентом формирует и развивает нравственные качества студента, вырабатывает способность конструктивно общаться с пациентом, способствует презумпции эмпатии в отношении обратившегося за помощью больного.

Следует заметить также, что проведенное добровольное анонимное анкетирование респондентов и изучение комментариев к ответам в свободной форме позволили выявить отношение участников эксперимента к применяемому формату учебного процесса.

Так, ответы респондентов показали, что 83% считают необходимым и более действенным использовать классические методы (в частности «работу у постели больного»), так как это дает представление о практических сторонах будущей профессии, позволяет сформировать

позитивное отношение к своей специальности, помогает оценить свои способности, проанализировать ошибки и прояснить их природу (с помощью преподавателя).

Основой подготовки будущего врача, кроме прочего, является понимание междисциплинарной природы формирования его профессионального потенциала. Это обстоятельство определяет организационные и этические сложности, которые имеют место при освоении ряда предметов, преподаваемых на клинических кафедрах, в части их соотношения с федеральными образовательными стандартами.

В процессе взаимодействия с пациентами преподаватель медицинского вуза не всегда в состоянии полноценно передать обучающимся весь спектр необходимых практических умений и приемов, рассмотреть большое количество различных нозологий на конкретном примере. Ситуация усугубляется еще и тем фактом, что пациент на вполне законных условиях (на основании установленных правовых и этических регламентов) может отказаться от допуска студентов-медиков к проводимому в отношении него лечебно-диагностическому процессу, а тем более – к выполнению студентами медицинских манипуляций, показанных ему в соответствии с назначенным курсом лечения.

Выход из подобной ситуации видится в использовании ИТ-технологий, которые позволяют применять симуляционные методы в учебном процессе как базовую основу для тренировки навыков по выполнению тех или иных диагностических и лечебных процедур.

В Кубанском государственном медицинском университете методики симуляционного обучения отрабатываются в Мультипрофильном аккредитационно-симуляционном центре (МАСЦ) в рамках комплексного обучения как будущих, так и практикующих медицинских работников. Использование симуляторов различного назначения и технической сложности позволяет многократно повторять определенные медицинские манипуляции в условиях максимально приближенных к реальности. Такая организация работы со студентами позволяет выявлять ошибки при выполнении действий обучаемых, что существенно снижает риск фиксации в памяти учащегося неверного порядка выполнения медицинской процедуры и предупреждает потенциальные врачебные ошибки. Учебная деятельность в таком формате сопровождается текущим, промежуточным и итоговым контролем уровня усвоения знаний и оценкой правильности исполнения манипуляционных алгоритмов по направлениям терапевтического, стоматологического, хирургического, педиатрического и других профилей обучения.

В МАСЦ функционируют специализированные ка-

бинеты и тематические площадки-модули, оснащенные симуляторами с возможностью обучения и выполнения различных учебных задач.

Набор профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС высшего образования обучаемые нарабатывают в контексте моделирования стандартных, экстренных и нестандартных ситуаций, связанных с организацией и оказанием медицинской помощи.

Для выполнения оперативных вмешательств и медицинских процедур, оказания неотложной помощи и диагностики в рамках учебной программы происходит освоение студентами-медиками соответствующих регламентов (схем) действий при различных состояниях пациентов. В результате выполнения практико-ориентированных профессиональных действий в МАСЦ студенты обучаются ориентации в понятийном пространстве своей специальности, у них развиваются задатки клинического мышления, способность оперативно принимать правильные решения, анализировать и исправлять допущенные ошибки. При многократном повторении действий умения, как известно, постепенно переходят в навыки и впоследствии доводятся до автоматизма.

При проведении учебного эксперимента студентам в анонимном порядке было предложено оценить организационно-методическую сторону процесса обучения в МАСЦ. Все респонденты высказались в пользу востребованности и обоснованности такого типа подготовки, объясняя свою позицию тем фактом, что прежде, чем выполнять медицинские манипуляции в реальных условиях, нужно получить соответствующие знания, постичь специфику и сформировать навыки аналогичных действий на симуляторах с различным уровнем сложности.

92,5% анкетированных отметили, что такой подход к организации образовательного процесса помогает выработать эффективную тактику действий, принимать решения в спорных клинических ситуациях, повышает мотивацию к познанию и саморазвитию. Так, на вопрос анкеты «Помогла ли отработка практических навыков в симуляционном центре при учебно-производственной практике?», положительно ответили 85,4% респондентов. Более 2/3 респондентов уверены, что отработка практических навыков на симуляторах им существенно помогла в период прохождения производственной практики, в том числе в плане снижения стрессовой нагрузки при работе в стационаре. То есть подготовка с использованием симуляторов создает условия для профессионального становления молодого специалиста, обеспечивая его ответственное отношение к работе и предупреждая профессиональное выгорание.

Ускоряющийся научно-технический прогресс приводит ко всё более широкому использованию передовых

технологий, активизации научных исследований в сфере здравоохранения. Одновременно меняются подходы и повышаются требования к выпускникам медицинских вузов. В связи с этим важная роль отводится освоению практики работы с новым оборудованием и изучению инновационных терапевтических схем, а также т.н. пациенто-ориентированности при оказании медицинских услуг. Именно такие приоритеты предусмотрены федеральными образовательными стандартами. Учебные и производственные практики выступают обязательным компонентом учебного курса. В ходе таких практик учащиеся-медики получают первичное представление о своей специальности, а затем переходят к выработке профессиональных компетенций.

В частности, учебные практики выполняют ряд важных функций – обучающую, развивающую, диагностическую, воспитательную. При этом педагоги-наставники в ходе проведения учебной практики на базе вузовской клиники или в условиях ее имитации преследуют следующие цели:

- сформировать у обучающихся первоначальные умения по основным видам профессиональной деятельности для последующего более глубокого освоения их специфики;
- создать условия для мотивации к обучению и овладению новыми знаниями;
- выработать у студентов-медиков необходимые коммуникативные качества, востребованные при взаимодействии с пациентами и внутри трудового коллектива;
- стимулировать у учащихся желание работать не только индивидуально, но и в составе группы, действовать их готовности принимать самостоятельные решения и нести ответственность за них;
- привить студентам интерес к научно-исследовательской деятельности.

Следующим этапом прикладной подготовки будущих врачей является производственная практика, смысл которой заключается в том, чтобы, опираясь на определенный объем полученных в процессе обучения в вузе знаний по общетеоретическим и клиническим дисциплинам, а также по итогам отработки некоторых навыков в МАСЦ, упрочить способность эффективно оказывать профессиональную медицинскую помощь в соответствии с нормами доказательной медицины. К примеру, студенты, обучающиеся по специальности «Лечебное дело» и «Педиатрия», в продолжение производственной практики выполняют функции медицинских работников различного уровня, последовательно преодолевая этапы «служебного роста» – начиная с должности младшего медицинского персонала и заканчивая ассистентом врача амбулаторно-поликлинического учреждения.

В период производственной практики осуществля-

ется подготовка студентов по многим направлениям профессиональной деятельности в сфере здравоохранения – профилактической, диагностической, лечебной, реабилитационной, организационно-методической, коммуникационной, научно-исследовательской. Кроме того, на данной ступени подготовки будущего медицинского работника решается также задача формирования его нравственного облика, тесно связанного с областью социально ориентированной профессиональной деятельности.

Таким образом, можно говорить о комплексном учебно-воспитательном воздействии на студента, способствующем развитию его познавательных способностей, потребности к расширению багажа теоретических и практических знаний, ориентации на постоянное самосовершенствование как специалиста.

Авторы статьи считают, что при организации учебной и производственной практик необходимо ответственно и системно использовать имеющийся учебный и методический потенциал как самого учебного заведения, так и базы прохождения практики (лечебно-профилактического учреждения или медицинского учреждения стационарного профиля).

Надлежащим образом организованная практика является основой профессиональной подготовки и нравственного воспитания медицинского специалиста, она формирует позитивное отношение к избранной профессии. Обе стороны, задействованные в практической подготовке будущих медиков, – вуз и медицинское учреждение – в лице специалистов, ответственных за организацию учебной и производственной практик, призваны помочь студенту:

- приобрести и развить личностные качества, которыми должен обладать врач;
- воспитать стремление к совершенствованию профессионального мастерства;
- выработать чувство ответственности за свои действия и принимаемые решения (в том числе умение проводить тщательный анализ собственных ошибок, стимулируя, таким образом, развитие клинического мышления);
- научиться выявлять и анализировать междисциплинарность в сложных клинических ситуациях, прибегая к широкому использованию современных диагностических, лечебных и реабилитационных возможностей, а также применяя доступное высокотехнологичное оборудование.

Респондентам в ходе анкетирования было предложено в свободной форме охарактеризовать прохождение ими учебной и производственной практик, в том числе сообщить о замеченных негативных моментах. Результаты исследования показали, что 74,9% студентов позитив-

но оценивают организацию и программу практик. При этом у 25,1% студентов возникали проблемы коммуникативного характера с медицинским персоналом учреждений, на базе которых проходила практика.

Интересно, что был обнаружен также устойчивый запрос у студентов-респондентов на:

- формирование умений, связанных с документационным обеспечением медицинской деятельности;
- освоение компьютерных программ, которые используются как в стационарных, так и в амбулаторно-поликлинических учреждениях;
- более глубокое ознакомление с принципами работы и функционалом современного медицинского оборудования и пр.

Все эти обстоятельства имеет смысл учесть в дальнейшем при составлении учебных планов практической подготовки.

Авторы исследования уверены, что деятельность лиц, ответственных за успешное прохождение практики (и в вузе, и в медицинском учреждении), в первую очередь должна быть направлена на своевременное предупреждение ситуаций, потенциально ведущих к низкому качеству практического этапа подготовки студентов-медиков (повышенной конфликтности в среде медицинского учреждения, в котором студенты проходят практику; отсутствию возможности изучения высокотехнологичного оборудования и современных терапевтических схем; формальном подходе к организации студенческой практики в целом). Кроме того, безусловно, необходим текущий контроль за посещаемостью практических занятий студентами-медиками и уровнем освоения ими знаний, что будет содействовать расширению профессионального кругозора и служебной дисциплинированности – необходимым качествам врача.

Учебная и производственная практика – это очередная ступень постижения будущей профессии, интегрированная с усвоением нравственно-профессиональных ценностей этого вида социально значимой деятельности (способа общения с пациентами и коллегами; овладения лечебно-диагностическим, организационно-методическим арсеналом медицинских компетенций, включая умение использовать современную аппаратуру и лабораторный инструментарий). Авторы данного исследования полагают, что возможности обучения с точки зрения стимулирования нравственного и профессионального роста будущего медицинского работника находятся в непосредственной связи с ближайшими перспективами развития отрасли медицины в России.

Особого внимания заслуживает факт того, что педагоги медицинского вуза, врачи и медицинские работни-

ки, контактирующие со студентами-медиками в процессе практики, сами выступают наглядным примером для учащихся в плане надлежащей реализации нравственной и профессиональной компоненты, оказывая самое непосредственное влияние на формирование отношения обучаемых к своей специальности.

В последнее время внедрение ИТ-технологий во все сферы жизни общества происходит особенно быстрыми темпами. Эта тенденция заметна и в системе профессионального образования. В связи с этим актуализируется потребность в модернизации материально-технической базы подготовки специалистов-медиков на основе применения инновационных педагогических методов и современных цифровых решений.

Повышение качества профессионального образования в значительной степени зависят от внедрения в процесс обучения активных педагогических методик в сочетании с информационными технологиями. Такой подход позволит вузу выйти на новую ступень не только в плане эффективности учебного процесса, но и в отношении научно-исследовательской деятельности.

Решать эти задачи, используя только традиционные педагогические формы и методики организации познавательного обучения, сегодня становится всё труднее. В то же время повышение качества оказания медицинской помощи населению является одним из приоритетных направлений социальной политики в России, что отражено в ряде программных документов – Указе Президента Российской Федерации от 09.05.2017 №203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», распоряжениях Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. № 3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования» и от 29 декабря 2021 г. № 3980-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации здравоохранения». Указанные выше документы описывают цели и очередные задачи, в том числе в части совершенствования системы профессионального образования; акцент в них сделан на тенденции цифровой трансформации учебного процесса и повышении квалификации научно-педагогических работников [13; 14; 15]. Иными словами, руководители вузов, организаторы системы здравоохранения в целом, призваны сегодня обеспечивать комплексную подготовку будущих специалистов, актуализировать вектор индивидуализации обучения с учетом усиления мотивации каждого студента к всестороннему развитию профессиональных компетенций.

Современная молодежь активно использует компьютерную технику, мобильные и ПК-приложения, социальные сети, онлайн-ресурсы. В связи с этим препода-

вателям имеет смысл направить цифровые навыки, которыми обладают учащиеся, в русло профессионального и научного поиска. В КубГМУ приняты меры к адаптации преподавателей и студентов к новым образовательным технологиям – активно задействуются ресурсы электронной библиотеки вуза, разрабатываются электронные лекционные курсы и мультимедийные формы подачи учебного материала, составляются специальные приложения для электронного тестирования знаний и изучения аудиовизуального материала на основе образовательной платформы Moodle и ее аналогов, осуществляется ведение учебного плана в электронном виде.

Многообразие педагогических методик и форм организации обучения в медицинском вузе должны грамотно и целесообразно использоваться преподавателями. В спектр инструментов обучения, в частности, входят деловые игры, реферирование научной литературы по предложенной теме, подготовка докладов по результатам авторских исследований и их презентация в студенческих научных кружках, решение и формулирование ситуационных задач, тестирование, использование форматов «мозгового штурма» и открытых дискуссий, разработка алгоритмов действий врача при оказании медицинской помощи в нештатных и неотложных ситуациях, написание учебной истории болезни пациента (протокол наблюдения пациента) по итогам контактов с реальными больными в ходе прохождения практики, интерпретация данных лучевой диагностики пациента, ЭКГ-показателей и др.

Все представленные выше варианты форм интерактивного обучения должны выполняться студентами под контролем преподавателя. По завершении выполнения задания обучающимся, как правило, рекомендовано выступать с докладом о результатах своей работы в группе сокурсников. Последующее обсуждение заслушанного доклада и комментарии преподавателя, касающиеся допущенных неточностей и ошибок, помогут обучаемым развить способность критической оценки фактов и аргументации, что является залогом научного подхода к оказанию квалифицированной медицинской помощи. Такой способ организации обучения развивает у студентов не только профессиональный образ мышления, но и способствует личностному росту, умению выстраивать адекватный контакт с аудиторией и отстаивать свою позицию.

В то же время педагог должен уметь сделать акцент и на положительных моментах выполнения студентами поставленных задач, поощрить их инициативу или креативность.

При выполнении объемных заданий зачастую возникает необходимость в обработке массивов разнородной статистической информации в достаточно сжатые сроки,

особенно при необходимости решения сложных диагностических задач. В подобных случаях трудно обойтись без использования ИТ-технологий. В этой связи преподавателям следует творчески подходить к построению практических занятий, использовать современные средства обучения, повышая одновременно свой уровень цифровой грамотности.

В КубГМУ уже не первый год функционирует «Цифровая кафедра», которая проводит подготовку студентов 3–6 курсов и клинических ординаторов в части обучения цифровым технологиям. Обучающиеся получают подготовку по таким направлениям, как «Специалист по большим данным», «Основы анализа больших данных в медицине».

Очевидно, что усвоение любых новых знаний с помощью современных интерактивных средств обучения происходит быстрее и способствует более глубокому пониманию смысла изучаемого предмета. В плане медицинского образования информатизация отдельных учебных дисциплин предоставляет колоссальные возможности с точки зрения повышения эффективности подготовки будущего медицинского работника, расширяя возможности выявления причинно-следственных связей в развитии патологического процесса в организме человека, тренируя клиническое мышление, повышая точность диагностических процедур и, соответственно, принятия обоснованных решений в части использования той или иной терапии, сокращая время на поиск необходимой информации в специальной литературе. Всё это высвобождает время для непосредственного общения врача и пациента, благодаря чему возрастает результативность оказываемой медицинской помощи.

Авторами в текстах анкет, предложенных студентам-респондентам, были представлены к рассмотрению ряд форм активного обучения в формировании и развитии нравственно-профессиональных ценностей у студентов. Отношение к использованию преподавателями университета различных форм активного обучения, согласно данным добровольного анонимного анкетирования, показало, что 85,4% респондентов считают необходимым и полезным использование применяемых методик в профессиональной подготовке, тем более, когда это связано с применением в обучении цифровых технологий; 8,5% склонны к пассивному получению знаний; остальные затруднились с ответом.

Почти у половины респондентов возникли сложности при подготовке алгоритмов действий врача, несмотря на использование электронных ресурсов. Анализ предлагаемых заданий позволил предположить, что это связано со сложностью поставленных задач, подразумевающих не только наличие теоретических познаний, но и умение грамотно выстроить порядок необходимых

действий.

Интересно, что студенты отдают предпочтение «деловой игре», особенно если ее концепция предполагает необходимость привлечения медицинских специалистов разного профиля. Такая форма стимулирует работу в команде, благодаря которой у студентов развиваются коммуникативные качества, навык уважения мнения оппонента, формируется умение анализировать анамнез и жалобы пациента, давать системную оценку результатам обследования, проводить дифференциальную диагностику, трактовать характер течения заболевания, выстраивать рассуждения профессионального содержания в пространстве доказательной медицины.

По мнению респондентов, подготовка рефератов и презентаций по результатам изучения научных первоисточников и медицинской периодики является весьма действенной формой, обладающей значительным обучающим потенциалом. Причем выполнение научного поиска по предложенной теме оказывается особенно эффективным при использовании широкого спектра ПК-приложений (электронных справочных систем, профессиональных баз данных, программ обработки статистической информации и пр.). Освоение цифровых технологий помогает студентам ориентироваться в профессиональной информационной среде в период обучения в вузе и формирует навык использования ИТ-технологий в будущей работе.

В контексте педагогического аспекта представляет интерес анализ отношения респондентов к форматам «мозговой штурм» и «дискуссия». В обоих случаях имеет место коллективное обсуждение группой определенной проблемы из предметной области изучаемой дисциплины. Применяя «мозговой штурм» или «дискуссию», преподаватель планирует инициировать мыслительную активность учебной группы с тем, чтобы решить некую учебную проблему. Педагогическая практика и профессиональный опыт авторов исследования свидетельствуют о том, что получить ожидаемый положительный эффект можно лишь при условии подготовленности студентов к практическому занятию. Подготовленный студент активен в обсуждении; даже если его мнение ошибочно, он пытается аргументировать свое суждение. Неподготовленный учащийся пассивен – он боится выказать свою несостоятельность сокурсникам и преподавателю.

Позитивным началом в формате «мозговой штурм» и «дискуссия» выступает актуализация соревновательного компонента – многие учащиеся не хотят выглядеть слабее других в плане профессиональной подготовки. Активное обучение студентов оказывает несомненное влияние на становление профессионального профиля и нравственного облика будущего врача, способствует

личностному росту студентов, их большей самостоятельности при выполнении учебных заданий, а также критическому подходу при верификации своих действий.

Отдельной важной темой при организации учебного процесса в медицинском вузе является разработка дидактических материалов для развития познавательного потенциала студента. Следует учитывать, что мотивация к учебе и отношение к будущей профессиональной деятельности у студента взаимосвязаны и опираются на его личностные качества (в том числе персональные стремления, потребности, идеалы). Активное использование деловых игр, ситуационных задач, наработка практических умений и навыков в МАСЦ, актуальный лекционный материал, учебная и производственная практики позволяют студентам-медикам глубже погружаться в реальные условия своей профессии, в том числе анализировать проблемные ситуации с точки зрения этических, нравственных норм и уровня своей компетентности.

Ценностные нравственно-профессиональные ориентиры формируются у учащихся в ходе творческого подхода к обучению, успешного решения учебных проблем и информационно-поисковых задач, овладения навыками и умениями, формирования коммуникативных качеств. На определенном уровне достигнутого профессионализма студент (чаще всего старшекурсник) задается вопросами более философского порядка – о соотношении морального и профессионального начал в своей деятельности.

Для нашего исследования особенно важен факт того, что развитие профессионализма трансформирует личность студента медицинского вуза, превращая его шаг за шагом в человека с активной гражданской позицией и исключительным чувством ответственности за порученное ему дело – охрану жизни и здоровья сограждан.

Заключение

В условиях ускоренного развития науки и техники появления новых технологий в здравоохранении постепенно меняются подходы к подготовке и повышаются требования к квалификации медицинских работников. В связи с этим важная роль отводится профессионально-ориентированному обучению будущих специалистов-

медиков. Со стороны преподавателей медицинских вузов в этой связи требуется грамотное, продуманное, комплексное использование имеющихся возможностей своего учебного заведения в организационно-методическом и материально-техническом отношении. При этом преподаватель призван помочь студенту сформировать и развить необходимые в будущей профессиональной деятельности нравственные качества, стимулировать стремление учащегося совершенствовать свое мастерство, нести всю меру ответственности за свои действия и принятые решения, постоянно работать над самосовершенствованием, заниматься научно-исследовательской деятельностью.

Между системой нравственно-профессиональных ценностей медицинского работника и его мастерством существует прямая взаимосвязь, которая выступает основой мотивации к личностному и профессиональному росту. Анализ результатов добровольного анонимного анкетирования, проведенного авторами исследования среди 165 студентов выпускного курса лечебного и педиатрического факультетов Кубанского государственного медицинского университета, выявили мотивы избрания респондентами именно медицинского вуза для продолжения образования. В частности, несмотря на приоритет прагматического отношения к выбору своей профессиональной стези в современном обществе, лидирующими мотивами респондентов в плане выбора вуза оказались: потребность приносить пользу людям, стремление к самореализации, престижность профессии, возможность заботиться о здоровье близких и своем собственном.

Полученные результаты формируют основу для конкретизации научного поиска в вопросе формирования и развития нравственно-профессиональных ценностей студентов, что предполагает известную гибкость подходов в педагогическом и воспитательном процессе. Для этого целесообразна интеграция различных форм и методов обучения в процессе подготовки будущих специалистов (сочетание базовых (классических), проактивных, инновационных, учебных и производственных форматов практики). Важным фактором достижения успеха в ходе подготовки будущих медиков является сочетание профессионализма преподавателей и мотивации обучающихся к достижению поставленной учебной цели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коровина И.А. Аксиологические основы формирования профессиональной направленности в условиях поэтапного включения студентов медицинского вуза в перспективные научные исследования / И.А. Коровина, С.Г. Заболотная, Т.С. Хабарова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25937>.
2. Беляева А.В. Цифровая платформа как педагогическая технология формирования готовности к профессиональной деятельности студентов медицинского вуза / А.В. Беляева, И.А. Аксененко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – №1 (январь). – С. 28–44. – URL: <http://e->

- konzept.ru/2022/221003.htm.
3. Зорин К.В. Этико-деонтологическое воспитание и профессиональное развитие студентов-медиков: аспекты проблемы // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2020. – Т. 11, № 3. – С. 187–192. – DOI: <https://doi.org/10.24411/2220-8453-2020-13016>.
 4. Смахтина Т.А. Жизненные ценности у студентов медицинского вуза / Т.А. Смахтина, А.С. Кубекова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2021. – Т. 10, №1А. – С. 99–104. – DOI: 10.34670/AR.2021.13.26.012.
 5. Резяпова Р.А. Нравственность – основа профессионального становления будущих медицинских работников // Успехи современного естествознания. – 2008. – №6. – С. 74–74. – URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=10111>.
 6. Кох И.А. Ценности и профессиональное самоопределение студенческой молодежи / И.А. Кох, В.А. Орлов // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, №2. – С. 141–168. – DOI: 10.17853/1994–5639-2020-2-141-168/
 7. Нурматова М.А. Некоторые особенности духовно-нравственного воспитания студентов медицинских вузов / М.А. Нурматова, Жабборова Ю.Д., Н.Х. Умарова, А.К. Худайбердиев // Молодой ученый. – 2014. – №6(65). – С. 868–870. – URL: <https://moluch.ru/archive/65/10682>.
 8. Люкшина Д.С. Мотивация у выпускников медицинского вуза с разным уровнем смысловознания кризиса / Д.С. Люкшина, Н.С. Бартковская, Е.В. Кондратьева, Е.В. Садон // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. – Т. 7, №5А. – С. 194–200.
 9. Галкина Г.А. Анализ ценностных ориентаций студентов высшего учебного заведения / Г.А. Галкина, Е.И. Грибкова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8779>.
 10. Молотов-Лучанский В.Б. Определение ценностей студентов-медиков / В.Б. Молотов-Лучанский, Г.С. Кемелова, С.Т. Тулеутаева, Б.Ж. Култанов, Т.В. Макаренко, Р.Р. Гарифуллина // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – №5. – С. 53–56. – URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11665>.
 11. Степанова Н.В. Ценностные ориентации в жизненных сферах студентов медицинского вуза / Н.В. Степанова, Т.П. Усынина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25949>.
 12. Денисова О.А. Современный взгляд на учебную и профессиональную мотивацию студентов-медиков / О.А. Денисова, О.А. Кун, А.П. Денисов // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – №2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28783>.
 13. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: Указ Президента РФ от 09.05.2017 №203. – URL: <https://base.garant.ru/71670570>.
 14. Распоряжение Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. № 3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования».
 15. Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2021 г. № 3980-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации здравоохранения».

© Алексеев Сергей Николаевич (Corpus@ksma.ru), Гайворонская Татьяна Владимировна (GayvoronskayaTV@ksma.ru), Дробот Наталья Николаевна (mangust68@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С КОСОГЛАЗИЕМ И АМБЛИОПИЕЙ¹

THE STUDY OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN PRESCHOOLERS WITH STRABISMUS AND AMBLYOPIA

**S. Arkhipova
T. Nesterova
M. Smorodina**

Summary: The article analyzes the results of a study of spatial representations in preschool children with amblyopia and strabismus. The authors reveal key terms such as "spatial representations", "strabismus" and "amblyopia", and consider the features of the development of spatial representations in children with visual impairments. The article also describes the diagnostic tools used to determine the level of development of spatial representations in this category of children.

Keywords: spatial representations, amblyopia, strabismus, preschoolers with visual impairments.

Архипова Светлана Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск
arhipova.swetlana2011@yandex.ru

Нестерова Татьяна Александровна

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск
89875745155@mail.ru

Смородинова Мария Сергеевна

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск
smorodina.marya@yandex.ru

Аннотация: В статье проводится анализ результатов исследования пространственных представлений у дошкольников с косоглазием и амблиопией. Авторы раскрывают ключевые термины, такие как «пространственные представления», «косоглазие» и «амблиопия», а также рассматривают особенности развития пространственных представлений у детей с нарушениями зрения. В статье также описываются диагностические инструменты, применяемые для определения уровня развития пространственных представлений у данной категории детей.

Ключевые слова: пространственные представления, амблиопия, косоглазие, дошкольники с нарушениями зрения.

Введение

Пространственные представления являются базовой составляющей когнитивного развития и оказывают влияние на такие навыки как чтение, письмо, счет, ориентация в окружающей среде. Дети с нарушениями зрения, в частности, с косоглазием и амблиопией, часто испытывают трудности ориентирования в пространстве, что отражается на их обучении и социальной адаптации и в будущем может привести к ограничению их возможностей и снижению качества жизни. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования (Э.С. Аветисов, Л.А. Дружинина, Е.И. Ковалевский, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина и др.). Своевременная диагностика и ранняя коррекция нарушений ориентирования в пространстве у детей с нарушениями зрения может значительно повлиять на развитие, в частности, и когнитивные функции в целом.

Актуальность рассматриваемой проблемы определила основную цель исследования, заключающуюся в изучении особенностей пространственных представлений у детей дошкольного возраста, страдающих косоглазием и амблиопией.

Основные результаты

Пространственные представления – это система ментальных образов и понятий, которые позволяют интерпретировать и организовывать информацию о пространстве [1].

По мнению Н.Я. Семаго, пространственные представления – это способность воспринимать форму, размер, расположение и движение объектов относительно друг друга, собственного тела и окружающих предметов [4].

Р.И. Говорова и О.М. Дьяченко отмечают, что для успешного развития пространственных представлений

¹ Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Научно-методические аспекты психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья».

требуется участие различных анализаторов, таких как кинестетический, тактильный, зрительный, слуховой и обонятельный. Основное значение для детей младшего возраста имеют кинестетический и зрительный анализаторы [3].

Глубокий анализ проблемы формирования пространственных представлений у детей представлен в исследованиях Н.Я. Семаго. Она выделяет в структуре пространственных представлений четыре уровня, которые ребенок осваивает по мере своего развития. Каждый из этих уровней включает определенные компоненты пространственных представлений: пространство собственного тела; расположение объектов в пространстве относительно собственного тела; взаимное расположение внешних объектов; пространственные представления с использованием словесных обозначений [4].

К концу дошкольного возраста дети с нормативным развитием, как правило, уже владеют различными формами пространственных представлений. Они воспринимают пространственные характеристики объектов, ориентируются в пространстве. Однако, если у детей имеются нарушения зрения, их способности к ориентации в пространстве нарушаются.

Под нарушениями зрения понимают неспособность глаза приспособиться к инстинктивному физиологическому акту видения.

Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина отмечают, что у детей с нарушениями зрения наблюдаются снижение остроты зрения, чувствительности к свету и цвету, сужение поля зрения, искажение пространственного восприятия, агнозии [5].

Дети с нарушениями зрения делятся на несколько групп в зависимости от остроты зрения. Эти группы различаются между собой по зрительным возможностям, а также по способам восприятия материала и ориентации в пространстве. В этом контексте интерес представляет педагогическая классификация, в соответствии с которой выделяют группу слепых и слабовидящих детей.

Ведущую группу среди слабовидящих составляют дети с косоглазием и амблиопией (Э.С. Аветисов, Е.И. Ковалевский).

Косоглазие – это заболевание, связанное с нарушением бинокулярного зрения, которое возникает из-за отклонения глаз от общей точки фиксации. В этом случае косящий глаз перестает активно участвовать в процессе зрения, и вся нагрузка ложится на здоровый глаз. Со временем это может привести к устойчивому снижению зрения косящего глаза, развитию амблиопии [5].

Амблиопия, также известная как «ленивый глаз», патология, при которой один глаз видит хуже, несмотря на

отсутствие органических нарушений. Это связано с тем, что мозг начинает игнорировать информацию от более слабого глаза, чтобы избежать ошибок при восприятии изображений [5].

Для дошкольников с нормальным зрением пространственные представления развиваются естественным образом через взаимодействие с окружающей средой и участие в различной деятельности, направленной на исследование пространства. Однако для детей с косоглазием и амблиопией развитие этих представлений может быть искажено или задержано. Исследования В.З. Денисовой, Т.Н. Никольской, Е.В. Островской, Л.И. Плаксиной, Е.Н. Подколзиной, Л.А. Семенова, Л.И. Солнцевой и др. показывают, что дети с нарушениями зрения чаще сталкиваются с трудностями при выполнении задач, требующих пространственной ориентации и зрительно-пространственного мышления.

При данных нарушениях зрения становится сложно отслеживать движущиеся объекты, что приводит к значительному ухудшению способности оценивать глубину их положения, размеры и объем. Сужение поля зрения мешает воспринимать предметы целостно, затрудняя их полноценное восприятие.

Дошкольники с косоглазием и амблиопией характеризуются сниженной двигательной активностью, сложностями в ориентации как в ограниченных, так и больших пространствах. Они испытывают значительные трудности при словесном описании пространственных отношений, имеют проблемы с определением расстояния между объектами. Нарушения в пространственной ориентации у данной группы детей в процессе практической деятельности связаны с формированием монокулярного зрения [5].

Известно, что у детей с нарушениями зрения возникают значительные сложности в развитии пространственных представлений. В.З. Денисова, Л.А. Семенов, Л.И. Солнцева предполагают, что это связано с рядом факторов:

- недостаточным уровнем познавательной мотивации к исследованию окружающего мира без посторонней помощи;
- недостаточной сформированностью навыков самостоятельного передвижения;
- неумением эффективно пользоваться остаточным зрением для ориентации и передвижения;
- несформированными и искаженными представлениями о пространстве и находящихся в нем предметах;
- недостаточным использованием других сохранных анализаторов;
- страхом перед самостоятельным передвижением в пространстве [6].

Для изучения пространственных представлений у

детей с нарушениями зрения разработан ряд методик (методика Т.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной, методика Л.Б. Осиповой, проба Хэда, методика М.М. Семаго и Н.Я. Семаго и др.).

Для изучения пространственных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения было проведено исследование на базе МДОУ «Детский сад №56 «Красная гвоздика»» г. Тольятти Самарской области. В диагностике приняли участие 18 детей с амблиопией (vis 0,4–0,3) и 4 ребенка с альтернирующим расходящимся косоглазием.

Методики для диагностики были отобраны с учетом уровней развития пространственных представлений у детей, выделенных Т.А. Мусейбовой. Это «Пробы Хэда» (Г. Хэд), «Практическая ориентировка» (Л.И. Плаксина), «Ориентировка в окружающем пространстве» (А.Н. Корнев), «Игра со счетными палочками» (З. А. Михайлова).

С целью выявления у дошкольников уровня развития умения ориентироваться «на себе» были проведены пробы Хэда. Дети должны были выполнить ряд инструкций, касающихся показа на себе различных частей тела: рук, плеч, локтей, ног, коленей, ушей, глаз.

Методика «Практическая ориентировка» использовалась для оценки способности детей ориентироваться на микроплоскости и в микропространстве. Вначале детям предлагалось нарисовать на листе бумаги различные геометрические фигуры, следуя указаниям к их расположению в пространстве. Затем они должны были расставить предметы в шкафу по словесной инструкции. На заключительном этапе участникам нужно было встать в центр комнаты и описать, какие предметы находятся слева, справа, спереди и позади них.

Для выявления уровня развития умения ориентироваться в окружающем пространстве дошкольникам была предложена методика А.Н. Корнева. В процессе выполнения заданий данной методики детям следовало разложить предметы (карандаш, кубик, ручка) в пространстве относительно других предметов (альбом, книга) соответствующим образом (справа от, слева от, перед, на, под).

Для оценки уровня пространственного анализа у дошкольников с нарушениями зрения была использована методика «Игра со счетными палочками». Детям предлагалось составить из палочек фигуры, ориентируясь на представленный образец. Затем они должны были определить направление поворота фигуры и переложить одну или две палочки таким образом, чтобы выбранная фигура смотрела в другую сторону.

Выбранные нами задания для диагностики проводились с каждым дошкольником индивидуально и в хорошо знакомом детям месте.

Анализ выполнения методики «Пробы Хэда» показал, что 12 дошкольников (54,5 %) испытывали трудности при ориентировке «на себе» и смогли выполнить задание только с помощью взрослого. Они не дифференцировали направления пространства «право» и «лево», часто переспрашивали правильно ли они выполняют задание, задавая вопросы: «Я правильно делаю?», «Помогите мне, как нужно правильно сделать?». Качество выполнения их заданий было оценено в 1 балл. При демонстрации на себе различных частей тела 8 испытуемых (36,3 %) допускали ошибки, их ответы были неточными, и многие слова они не понимали. Вследствие этого дети часто обращались за помощью к педагогу. Некоторые из них испытывали сомнения при выполнении инструкций, уточняя: «Там, наверное?» или «Может быть справа или слева?», ориентируясь в основном на те части тела, которые видели перед собой (руки, ноги). Дети не понимали значение слова «локоть», соответственно не могли его найти и показать на своем теле. Особенно затруднялись, когда нужно было левой рукой дотронуться до правого уха, а правой рукой – до правого глаза. Выполнение заданий этими дошкольниками было оценено в 2 балла. Использовали точные формулировки при обозначении расположения частей своего тела, без ошибки называли и показывали их, охотно отвечали на дополнительные вопросы педагога 2 обследуемых (9,2 %). Их действия были оценены в 3 балла, так как дети могли точно определить, где находится левое или правое ухо, или глаз, плечо, колено и локоть также находили без ошибки.

В ходе выполнения заданий методики «Практическая ориентировка» у 14 детей (63,6 %) возникали трудности, касающиеся выполнения инструкций взрослого. Они давали ответы, в которых отсутствовала взаимосвязь между словом и действием, постоянно обращались за помощью к педагогу. Дошкольники, нарисовав на листе бумаги геометрические фигуры, не все из них смогли расположить в правильном порядке, обозначенным в инструкции, просили помочь взрослого, неуверенно располагая фигуры на листе бумаги. Также ошибались в направлении пространства, верхнюю полку путали с нижней, неправильно расставляли игрушки. Когда детей просили встать в центр, они терялись, неправильно определяя направление «от себя». Их действия были оценены в 1 балл. У 6 дошкольников (27,2 %) возникали сложности с описанием пространственного расположения объектов. Вместо вербального обозначения пространства, дети указывали на предметы пальцем, лишь в редких случаях употребляя «здесь», «там», «тут». Некоторые обследуемые указывали на объекты только с помощью жестов. Они испытывали затруднения при ориентировании на поверхности листа и стола, часто путались в определении направления «позади себя». За выполнение заданий дошкольники получили 2 балла. Примечательно, что лишь 2 ребенка (9,2 %) не испытывали трудностей при соотношении практических действий с вербальными указаниями и схемой, успешно справившись с заданием без помощи взрослого. Дети

хорошо различали верхнюю и нижнюю полки, расставляя игрушки в соответствии с указанием взрослого. Они правильно нарисовали фигуры на листе бумаги и смогли определить их направление и расположение на плоскости, помощь взрослого не потребовалась. Испытуемые точно использовали словесные обозначения при описании пространственного расположения объектов, ориентируясь на точку отсчета и другие объекты, находящиеся рядом. При оценивании данной методики эти дошкольники получили 3 балла.

В рамках выполнения методики «Ориентировка в окружающем пространстве» 10 обследуемых (45,4%) испытывали значительные трудности в процессе воспроизведения образца и при выполнении задания по инструкции, часто прибегая к помощи взрослого. Они не дифференцировали понятия «справа от», «слева от», «на», «под». Они допускали ошибки при размещении предметов (ручки и карандаша) относительно другого предмета (книги, альбома) на плоскости. Так, дошкольники клали ручку и карандаш «перед собой», а не «на книгу» или «под книгу». Качество выполнения их заданий было оценено в 1 балл. Выполнение заданий у 8 обследуемых (36,3 %) было оценено в 2 балла, так как они выполняли инструкцию допуская незначительные 2–3 ошибки, часто сомневались в своих действиях и постоянно обращались за помощью взрослого. Дети ошибались при выполнении задания по образцу, долго размышляли, как правильно расположить предметы на стол относительно книги. Они не разграничивали направления пространства «слева» и «справа» относительно других предметов. Например, размещали карандаш не слева от книги, а справа или впереди себя, но с помощью взрослого пытались исправить ошибку и справиться с заданием. Качество выполнения заданий 4 детей (18,3 %) было оценено на 3 балла. Эти испытуемые достаточно успешно ориентировались в окружающем пространстве и на плоскости. Без помощи педагога выполняли задания: «положи карандаш справа от альбома», «положи книгу перед собой» и др., если допускали ошибку, то исправляли её самостоятельно.

В ходе выполнения методики «Игра со счетными палочками» 2 дошкольника (9,2 %) получили 3 балла, т. к. смогли самостоятельно и точно выполнить все задания по инструкции, следуя образцу. Дети успешно складывали из счетных палочек фигуры «домика» и «коровы», правильно определяли направление, в котором расположены фигуры, и выкладывали «домик» так, как было показано на картинке. Они также правильно отвечали на вопросы педагога и смогли самостоятельно переложить одну палочку, чтобы изменить направление «домика» в правую сторону, не прибегая к помощи. Дошкольников, чьи задания были оценены в 2 балла, оказалось 10 (45,4 %). Они самостоятельно составляли заданные фигуры по образцу, однако при смене направления счетных палочек (с положения «лево» на «право») допускали ошибки и выполняли перекладку только при дополнительной

словесной инструкции и подсказках. 10 обследуемых (45,4 %) продемонстрировали качество выполнения заданий данной методики на 1 балл. Они не смогли самостоятельно сложить из счетных палочек фигуры «домика» и «коровы» по образцу, даже после того, как им показали, как это сделать. Они испытывали затруднения с ориентацией на плоскости и не понимали, как расположить две палочки так, чтобы «корова» была повернута в левую сторону.

На основании результатов обследования мы пришли к выводу, что у дошкольников с нарушениями зрения наблюдаются высокий, средний и низкий уровни развития пространственных представлений.

По результатам исследования, у 9,2 % детей был выявлен высокий уровень развития пространственных представлений. Эти дошкольники уверенно ориентируются как в пространстве относительно себя, так и в пространстве маленьких и больших помещений, практически не допуская ошибок. Они точно описывают внешние характеристики объектов, правильно оценивают их удаленность, самостоятельно воспроизводят силуэты по образцу и успешно справляются с простыми заданиями по копированию предметов.

У 45,4 % детей был выявлен средний уровень развития пространственных представлений. К данной группе мы отнесли дошкольников, которые испытывали трудности при ориентировании в пространстве групповой комнаты относительно точки отсчета «от себя». У старших дошкольников этой группы наблюдалось недостаточное понимание удаленности объектов, приблизительное указание их местоположения. Кроме того, таким детям было сложно ориентироваться на листе бумаги.

У 45,4 % дошкольников с нарушениями зрения был выявлен низкий уровень развития пространственных представлений. Эти дети сталкивались с серьезными трудностями в понимании и вербальном описании пространственных категорий и отношений. Они совершали ошибки ориентировки в собственном теле, на плоскости бумаги, в обозначении пространственных направлений, не соотносили удаленность объектов, часто используя жесты для указания их местоположения.

Выводы

Исследование показало, что дети с косоглазием и амблиопией сталкиваются с серьезными трудностями в освоении пространства, что может отрицательно повлиять на их общую когнитивную и моторную активность. Для преодоления этих проблем рекомендуется уделять особое внимание ранней диагностике и коррекции развития пространственных представлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Некоторые теоретические проблемы исследования пространственных восприятий и представлений // Вопросы психологии, 2010. № 4. С. 18–28.
2. Бурачевская О.В. Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка // Школьная педагогика, 2016. № 1 (4). С. 21–24.
3. Говорова Р., Дьяченко О. Формирование пространственной ориентировки у детей // Дошкольное воспитание, 2005. № 9. С. 21–25.
4. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие / Н.Я. Семаго. – М.: АЙРИС ПРЕСС: АЙРИС Дидактика, 2007. – 105 с.
5. Плаксина Л. И. Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: псих-пед. сопровождение дошкольников с нарушениями зрения: учеб-метод. пособие / Л.И. Плаксина, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – М.: ИНФРА-М, 2022. – 192 с.
6. Солнцева Л.И. Психолого-педагогические основы обучения слепых детей ориентированию в пространстве и мобильности: учеб-метод. пособие / Л.И. Солнцева, Л.А. Семенов. – М.: Всероссийское общество слепых, 1989. – 79 с.

© Архипова Светлана Владимировна (arhipova.swetlana2011@yandex.ru), Нестерова Татьяна Александровна (89875745155@mail.ru),
Смородинова Мария Сергеевна (smorodinova.marya@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ РЕГУЛЯЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES AS A METHOD FOR REGULATING THE PSYCHOEMOTIONAL STATE OF MEDICAL STUDENTS

**T. Baeva
K. Kubacheva
T. Sinitzina**

Summary: The article indicates the impact of the psycho-emotional state of medical students on their health and the role of a foreign language in regulating the psycho-emotional state. The authors of the article note a special position of medical students, since the workload in medical schools is significantly higher than that of students in other universities. Considering this problem, the authors suggest that foreign language teachers need to consider the impact of the emotional state on the students' health, since this aspect can serve as a guideline when constructing teaching technologies. Learning foreign languages for professional purposes in a medical university can become one of the methods for regulating the psycho-emotional state and preventing emotional burnout of students if active and interactive forms of teaching are used. As for creating an imitation of professional activity in a foreign language, it promotes awareness of the features of professional self-perception, the development of empathy and learning how to regulate the emotional state. The use of modern educational technologies in teaching foreign languages helps the teacher to work with students at the level of personal orientation, individualizes the approach to students, considering the psycho-emotional state of students, which creates a powerful motivational base for increasing interest in learning, self-development, and future profession.

Keywords: psycho-emotional state, students' health, teaching foreign languages in a medical university, method of regulating psycho-emotional state, empathy and communicative tolerance, modern educational technologies, professional self-perception.

Баева Тамара Ахматовна

доцент, кандидат педагогических наук, Северо-Западный государственный медицинский университет
им. И.И. Мечникова
tamarabaeva@mail.ru

Кубачева Кабият Ибрагимовна

доцент, кандидат педагогических наук, Северо-Западный государственный медицинский университет
им. И.И. Мечникова
gabib101155@mail.ru

Синицына Татьяна Анатольевна

старший преподаватель, Северо-Западный государственный медицинский университет
им. И.И. Мечникова
sinitsinatatjana@yandex.ru

Аннотация: В статье указаны особенности влияния психоэмоционального состояния на здоровье студентов медицинского вуза и роль иностранного языка в регуляции их психоэмоционального состояния. Авторы статьи отмечают, что студенты-медики занимают особое положение, так как нагрузка в высших медицинских учебных заведениях по сравнению со студентами других вузов значительно выше, и предлагают учитывать влияние эмоционального состояния студента на его здоровье во время учебного процесса, поскольку этот аспект может служить ориентиром и при построении технологии обучения. Изучение иностранного языка для профессиональных целей в медицинском вузе может стать одним из методов регуляции психоэмоционального состояния и профилактики эмоционального выгорания студентов, если на занятиях применяются активные и интерактивные формы обучения и будет создана имитация профессиональной деятельности на иностранном языке, которая способствует осознанию особенностей профессионального самовосприятия, развитию эмпатии и обучению способам регуляции эмоционального состояния. Использование современных образовательных технологий обучения иностранным языкам помогают преподавателю работать со студентами на уровне личностной ориентации, индивидуализируют подход к обучающимся, учитывая психоэмоциональное состояние студента, что создает мощную мотивационную базу для роста интереса к обучению, саморазвитию и будущей профессии.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние, здоровье студентов, изучение иностранных языков в медицинском вузе, метод регуляции психоэмоционального состояния, эмпатия и коммуникативная толерантность, современные образовательные технологии, профессиональное самовосприятие.

Введение

Состояние здоровья студентов – одной из представительных групп молодежи, формирующей кадровый потенциал страны, является актуальной проблемой, стоящей перед обществом и государством.

Подготовка высококвалифицированных кадров тесно связана с сохранением и укреплением здоровья, повышением работоспособности студенческой молодежи. Известно, что успешная подготовка будущих специалистов-медиков к профессиональной деятельности предъявляет повышенные требования к их психофи-

зиологическим возможностям, личностным качествам. И далеко не всегда эти нагрузки соответствуют уровню психоэмоциональной готовности студентов, учитывают их уровень здоровья и функциональные резервы. Ведь студенты – особая социальная группа, наиболее подверженная воздействию таких факторов, как нервно-эмоциональное напряжение и социальная незащищенность. Повышается их психоэмоциональная напряженность, истощаются адаптационные резервы нервной, эндокринной и иммунной систем, возрастает вероятность заболеваний [2, 9].

Мониторинг международных баз информации (Scopus, Pub Med, Elsevier) доказал, что учебная нагрузка студентов-медиков в среднем в 2 раза выше нагрузки студентов технических вузов [15, 16, 7]. В исследовании О.С. Глазачева, проведенного среди студентов Первого МГМУ им. И.М. Сеченова, отмечено, что сложившаяся система организации учебного процесса, ориентированного на интенсивную трансляцию знаний и контроль их усвоения в форме зачетов и экзамена, вступает в противоречие как с новыми требованиями к профессиональному образованию будущих врачей, основанными на использовании творческого потенциала обучающегося, так и с личностными характеристиками студентов-медиков, их психо-вегетативными особенностями [4].

В современной науке связь между физическим здоровьем и эмоциями подтвердил лауреат Нобелевской премии нейрофизиолог Чарльз Шеррингтон. Он вывел закономерность: эмоциональные переживания перетекают в соматические и вегетативные изменения. Реакции на окружающий нас мир в первую очередь возникают в центральной нервной системе. Рецепторы органов чувств посылают сигналы в мозг, а он реагирует на возникающие раздражители, формируя набор команд, помогающих преодолеть возникшее препятствие или подкрепить правильное действие. Некоторые неврологи даже считают, что каждая эмоция активирует определенный набор частей тела, а распознавание разумом этих паттернов помогает нам осознанно идентифицировать эмоцию. Многие вещи, происходящие в жизни студента, могут нарушить его эмоциональное здоровье. Они могут привести к сильному чувству грусти, стресса или тревоги. К ним можно отнести: переезд в большой город, адаптация к новому учебному заведению, интенсивная нагрузка, проблемы с учебой, жизнь в общении, денежные проблемы. Но важно помнить, что не только негативные события могут повлиять на здоровье студентов, например переход в новую группу, занятия по анатомии в секционном зале, медицинская практика в больнице, тесное общение с пациентами. Тело реагирует на то, как личность думает, чувствует и как действует. Это один из видов «связи между разумом и телом». Когда студент испытывает стресс, тревогу или печаль, то тело реагирует на это физически [6].

Особенно ярко эти тенденции проявляются по отношению к студентам медицинских вузов [14]. Деятельность студента-медика относится к числу напряженных в эмоциональном плане видов труда, что отражается на уровне их психического и соматического здоровья [17]. Изучением влияния учебного процесса на здоровье студентов долгое время занимается ученый И.Р. Шагина, которая во многих своих работах указывает на персональный характер воздействия на организм студентов, определяя это адаптационными возможностями организма [12]. Высокая интенсивность «знаний» нагрузок, монотония, частые стрессогенные ситуации зачетов и экзаменов, с одной стороны, а с другой – низкий уровень психологической культуры, личностные девиации, психофизиологические и вегетативные особенности, недостаточное развитие коммуникативных способностей, навыков саморегуляции приводит к тому, что значительная часть студентов-медиков страдает стрессиндуцированными расстройствами [13].

Однако, мало знать о влиянии психоэмоционального состояния на организм, нужно ещё понимать, какими методами можно уменьшить влияние стрессовых факторов и улучшить состояние здоровья студента.

Мы считаем, что изучение иностранного языка для профессиональных целей, а именно, языка медицины является эффективным методом регуляции психоэмоционального состояния студентов-медиков. Занятия иностранного языка, направленные на профилактику эмоционального выгорания у студентов медицинских специальностей, должны включать осознание особенностей профессионального самовосприятия, развитие эмпатии и обучение способам регуляции эмоционального состояния.

Цель нашего исследования: рассмотреть специфику влияния психоэмоционального состояния студента медицинского вуза на его здоровье в процессе учебной деятельности и определить способы его регулирования на занятиях по иностранному языку.

Материалы и методы

В качестве методики исследования влияния эмоционального состояния студентов медицинского вуза на их здоровье нами был использован тест-опросник «Самочувствие эмоциональных состояний» (А. Уэссман, Д. Рикс) [3]. Наше исследование было проведено на базе СЗГМУ имени И.И. Мечникова в 2022-2023 учебном году, в нем приняли участие 100 студентов 1-3 курсов медико-профилактического факультета.

Результаты исследования эмоциональных состояний студентов медицинского вуза медико-профилактического факультета представлены в таблице в % (процентном

соотношении).

В ходе тестирования нами было выявлено, что этап профессиональной подготовки определяет типичные эмоциональные состояния студентов медицинского вуза в учебно-профессиональной деятельности. Студенты первого курса чаще переживают отрицательные эмоциональные состояния: тревожность, усталость, подавленность. Возможно, это связано с трудностями адаптации студентов первого курса к напряженной учебной нагрузке в медицинском вузе. А для студентов второго и третьего курсов более типичны положительные эмоциональные состояния: спокойствие, бодрость, приподнятость, уверенность в себе. Вместе с тем, для студентов первого и третьего курсов характерно интенсивное проявление такого эмоционального состояния, как усталость. По-видимому, это объясняется большой интеллектуальной и физической нагрузкой студентов, определяемой спецификой содержания и организации обучения в медицинском вузе (переездами из одних учебных корпусов в другие и большим объемом подготовки к занятиям и заучиваемой наизусть информации, например, анатомические термины). В ходе собеседования со студентами было выявлено, что определенное влияние на эмоциональное состояние студентов медицинского вуза оказывает также и специфика изучаемых предметов.

Поэтому, на кафедре иностранных языков СЗГМУ им. И.И. Мечникова были спроектированы и поэтапно интегрируются в процесс обучения иностранным языкам занятия, направленные на развитие эмпатии, осознание особенностей профессионального самовосприятия и регуляцию эмоционального состояния, что в конечном итоге способствует профилактике эмоционального выгорания у студентов.

В методике обучения иностранному языку большое внимание уделяется формированию личности студента, учету его эмоционального состояния в процессе изучения иностранного языка. Благополучная психологическая атмосфера на занятиях по иностранному языку в

медицинском вузе, несомненно, способствует успешности обучения студентов. Многие исследователи (А.О. Прохоров, В.Ю. Скаковский, А.Г. Анциферова) считают, что эмоциональные состояния студентов, в значительной степени определяя протекание когнитивных процессов, существенно влияют на успешность учебной деятельности [8], а наиболее благоприятное эмоциональное состояние студентов характеризуется спокойствием, энергичностью, приподнятостью настроения, уверенностью в себе. И поэтому, преподавателю необходимо владеть языком эмоций и чувств [10], ведь одной из основных задач преподавателя современной высшей школы является умение не только делиться научной информацией с обучающимися, но и создавать психологический комфорт в процессе обучения [1].

С учетом исследований по влиянию эмоционального состояния на успешность учебной деятельности, на занятиях по иностранному языку в медицинском вузе мы постарались создать благоприятную психологическую атмосферу, способствующую комфортности обучения. Преподаватели используют речевые средства, с помощью которых достигается эмоционально положительная атмосфера при обучении иностранному языку, а именно: при введении новой темы, при оценке деятельности студентов, при повышении мотивации на дальнейшую деятельность, при окончании занятия. Интеграция эмоциональной сферы в процесс изучения иностранного языка способствует более успешному его овладению. На этом этапе можно стимулировать учащихся к выражению собственного отношения к предлагаемой для обсуждения проблематике. Основными психологическими условиями, способствующими эффективности регуляции эмоционального состояния студентов являются: направленность программы подготовки на целостную личность специалиста-будущего врача; творческая среда иноязычного общения и учебно-речевой деятельности; активное использование проблемного обучения, ролевых и деловых игр, групповых дискуссий, психотехнических игр и других технологий психологической подготовки; ценностно-нравственное содержание занятий с диалогической направленностью иноязычного общения. Ре-

МЕДИКО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЕ ДЕЛО						
Виды эмоционального состояния	Этапы профессиональной подготовки					
	1 курс		2 курс		3 курс	
Спокойствие	26	3,85%	35	2,86%	39	2,56%
Тревожность	54	1,85%	24	4,16%	22	4,54%
Бодрость	17	5,88%	40	2,5%	43	2,32%
Усталость	36	2,77%	33	3,03%	31	3,22%
Приподнятость	27	3,70%	35	2,85%	38	2,63%
Подавленность	42	2,38%	28	3,57%	30	3,33%
Уверенность в себе	28	3,57%	34	2,94%	38	2,63%

шение данной задачи на занятиях по иностранному языку осуществлялось через чтение и обсуждение текстов, насыщенных информацией, влияющей на возможность коррекции своего психоэмоционального состояния, просмотр аутентичных аудиовизуальных материалов, предоставляющих образцы реальной профессиональной коммуникации: "A day in the life of a medical student", "Working in general practice", "Cycle response paramedic" и т.д. с их последующим обсуждением. Здесь, мы согласимся с Р.П. Мильрудом, что включение видеоматериалов в учебный процесс значительно повышает мотивацию к обучению, так как они могут знакомить обучающихся с множеством ситуаций, которые помогут им понимать, как действовать в похожих случаях в реальной жизни [5]. На кафедре создана видеотека по всем темам, которые студенты проходят в курсе обучения иностранному языку. Мы полагаем, что данные аудиовизуальные материалы не только способны демонстрировать ситуации коммуникации в области медицины, но и учат быть толерантными, гибкими и адаптивными. Существует целый ряд приемов, позволяющих развивать интерес к изучению иностранного языка и снижать напряженность во время занятий (Scrub up, reflection, gaming, preparing different types of questions, creating conversations, discussions, e-learning: Moodle, etc.). Следует отметить, что задания, способствующие регуляции психоэмоционального состояния и развития эмпатии у студентов, можно разработать и при введении грамматического материала. Так, например, при изучении особенностей употребления глагола *will* и выражения *be going to* нужно объяснить студентам, что они употребляются при общении с пациентом для того, чтобы объяснить суть проводимой процедуры и успокоить, когда он переживает, обеспокоен чем-то или находится в состоянии стресса. Например,

*Complete what the geriatric nurse says to Ms. Hillson as she takes her blood pressure. Use **will/won't** and the correct form of the verb in the box:*

hold roll be feel put wrap

1. _____ you just _____ your sleeve up? Good!
2. I _____ a pillow on your lap.
3. _____ you _____ your arm out straight for me? To make it easier you can rest your hand on the pillow.
4. I _____ the cuff round your arm. Just relax, that's right.
5. You _____ any pain.
6. It _____ just a bit tight around your arm. Is it ok?

Когда же мы говорим о действии, которое будет производиться прямо сейчас, то в разговоре с пациентом следует употребить **to be going to**:

Don't panic! I am just going to see your throat.

I'm going to check your blood pressure now, so try to relax! [18].

Однако, наиболее важная роль в развитии эмпатии и воспитании коммуникативной толерантности отводится ролевым играм, формирующим у студентов способность играть роль другого человека и увидеть себя с позиции партнера по общению. Ролевые игры ориентируют на планирование собственного речевого поведения и поведения собеседника, развивают умение контролировать свои поступки, давать объективную оценку поступкам других, развивают эмпатию и воспитывают коммуникативную толерантность в процессе общения. Например, в ролевой игре "A Doctor and A Hypochondrial Patient" при ипохондрической реакции пациента со стороны врача уместны понимание и строгость с немалой долей убеждения и внушения. Это позволяет рассеять негативные эмоциональные переживания пациента. Безусловно, эти роли носят условный характер, однако, проигрывая определенные ситуации, студенты получают возможность подготовиться к подобной ситуации в реальной жизни. Таким образом, в ролевой игре посредством определенной модели создается искусственная условная реальность, имитирующая действительность, на которой проверяются правильность решения или поиск пути решения. При этом ролевая игра предполагает усиление личностной сопричастности ко всему происходящему. Студент входит в ситуацию, хотя и не через свое собственное «я», но через «я» соответствующей роли, и проявляет большую заинтересованность к персонажу, которого играет. Важным компонентом коммуникации во время учебной деятельности являются внешние невербальные проявления эмоций – жесты, мимика, взгляд и интонация. Данные эмоции, также, способствуют осмыслению учебных мотивов. Применительно к изучению иностранного языка, жесты, мимика, междометия играют очень существенную роль в межкультурной коммуникации и учить этому можно именно на занятиях по иностранному языку при проведении ролевых игр. Еще одним способом реализовать стратегии развития эмоционального интеллекта через принцип индивидуализации являются творческие задания. Каждый студент получает возможность создать и презентовать собственный продукт, который ему интересен и вызывает определенный спектр чувств. Для начала следует направлять творческие проекты на актуализацию положительных и позитивных эмоций, то есть тема задания должна быть импонирующей студенту.

Подводя итог, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что преподавателям на занятии по иностранному языку необходимо создать такую эмоционально-интеллектуальную среду, в которой будет комфортно взаимодействовать не только студенту с преподавателем, но и обучающимся друг с другом. Для этого необходимо научить студентов чувствовать и понимать собственные эмоции и эмоции других. Человек как продукт образования будущего с развитым эмоциональным интеллектом будет реагировать на причины, а не действия, что поможет ему

правильно воспринимать критику, принимать других людей и отвечать им адекватной реакцией [11].

Выводы

В нашем исследовании мы хотели бы привлечь внимание преподавателей иностранного языка медицинских вузов к проблеме влияния психоэмоционального состояния студентов на их здоровье и успешность обучения, и применению иностранного языка для профессиональных целей, а именно, языка медицины как эффективного метода регуляции психоэмоционального состояния студентов-медиков. И важная роль в этом процессе принадлежит преподавателям иностранного языка медицинского вуза. Они должны принимать во внимание огромную роль факторов влияния эмоционального состояния на здоровье студентов и их учебную деятельность, учитывая специфику медицинского вуза: высокую учебную нагрузку студентов и этапы профессиональной подготовки. Преподаватели могут обучать студентов

приемам саморегуляции, позволяющим управлять эмоциями в учебно-профессиональной деятельности: успокоение (устранение эмоциональной напряженности), восстановление (ослабление утомления) и активизация (повышение психофизиологической реактивности) [8]. Особое внимание на занятиях по иностранному языку следует уделять заданиям, направленным на осознание особенностей профессионального самовосприятия, развитие эмпатии и обучение способам регуляции эмоционального состояния. Использование современных образовательных технологий обучения иностранным языкам: подбор соответствующего учебного материала (тексты, аудио- и видеоматериалы), ролевые игры, творческие задания по созданию и презентации собственного продукта помогают преподавателю работать со студентами на уровне личностной ориентации с учетом психоэмоционального состояния студента, все это создает мощную мотивационную базу для роста интереса к обучению и саморазвитию и будущей профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анциферова А.Г. Взаимодействие преподавателя и студента как фактор воздействия на личностный и профессиональный рост обучающегося. [Электронный ресурс] // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2016. – № 3(6). URL: <http://e-journal.ru/index.php/2016-god/5/29-statya-2016-2/392-00142> (Дата обращения: 19 мая 2024).
2. Баклыкова А.В. Здоровье и образ жизни студентов-медиков // Молодой ученый. – 2010. – № 5. – Т. 2. – С. 205–207.
3. Большая энциклопедия психологических тестов / сост. А. Карелин. – М.: Изд-во ЭКСМО, 2006. – 416 с.
4. Глазачев О.С. Психосоматическое здоровье студентов-медиков: возможности коррекции на основе оптимизации образовательных технологий // Социально-экономические технологии. – 2011. – № 1. – С. 63–78.
5. Мильруд Р.П. Теория обучения иностранным языкам. Английский язык: учебник для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2024. – с. 150.
6. Осадчук О.Л., Ожогова Е.Г. Анализ эмоциональных состояний студентов медицинского вуза в учебно-профессиональной деятельности // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 7. – с. 85–88.
7. Пономарева Л.А. Анализ уровня здоровья студентов-медиков / Л. А. Пономарева, С.И. Двойников // Здоровье семьи XXI век: матер. VI междунар. науч. конф. – Пермь, 2002. – С. 111–112.
8. Прохоров А.О. Взаимодействие психических состояний и когнитивных процессов субъекта (на примере учебной деятельности студентов) // Экспериментальная психология. – 2010. – Том 3. – № 2. – С. 33–44.
9. Семенова Н.В. Здоровый образ жизни молодежи (от абитуриента медицинского вуза до специалиста) / Н.В. Семенова, Е.С. Василевская // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С.12-16.
10. Скаковский В.Ю. Психоэмоциональное состояние студентов в преподавании русского языка как иностранного. – Тверь: Изд-во ТГМУ. – 2020. – № 3 (66). – С. 256–261.
11. Фетисова А.А. Развитие эмоционального интеллекта как вектор образования будущего / «Человек в фокусе лингвистики, литературоведения и языкового образования»: междунар. сб. науч. трудов по лингвистике, литературоведению, лингводидактике // М.: Изд-во "Языки Народов Мира", 2022. – С. 248–257.]
12. Шагина И.Р. Медико-социальный анализ влияния учебного процесса на состояние здоровья студентов медицинского вуза (по материалам Астраханской области): Автореф. дис. канд. соц. наук. – Астрахань, 2010. – 20 с.
13. Шагина И.Р. Влияние учебного процесса на здоровье студентов // Астраханский медицинский журнал. – 2010. – № 2. – С. 26–29.
14. Anxiety, depression, and stressful life events among medical students: a prospective study in Antalya, Turkey / Aktekin M., Karaman T., Senol Y.Y. [et al.] // Med. Educ. – 2001. – № 35. – P. 12-17.
15. Basic demographics, health practices, and health status of U.S. medical students / E Frank, JS Carrera, L Elon, VS Hertzberg // Am J Prev Med. – 2006, – no. 31(6). – P. 499-505.
16. Cohen M. Physicians health themselves: lifestyle education for medical student // Complement. Ther. Med. – 1999. – № 7. – P. 199-205.
17. Vaez M. Health and Quality of Life during Years at University. Studies on their Development and Determinants: PhD. Thesis / [Electronic resource]. – Karolinska Institutet. – 2004. – URI: <http://hdl.handle.net/10616/43182>

18. *Working in medicine: учебное пособие для обучающихся медицинским специальностям / Е.Г. Липатова Н.Г. Королева, Т.А. Баева, К.И. Кубачева, А.В. Воздвиженская, К.В. Самусенко.* – СПб.: ФГБОУ ВО СЗГМУ им. И. И. Мечникова Минздрава России, 2023. – 84 с.
-

© Баева Тамара Ахматовна (tamarabaeva@mail.ru), Кубачева Кабият Ибрагимовна (gabib101155@mail.ru)
Синицына Татьяна Анатольевна (sinitsinatatjana@yandex.ru),

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОГНИТИВНЫЕ ПРЕИМУЩЕСТВА БИЛИНГВОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ, ОСОБЕННОСТИ ВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ КАК ВТОРЫМ ИНОСТРАННЫМ

Басте Зара Юсуфовна

Доцент, ФГБОУ ВО (КубГАУ) Кубанский государственный
аграрный университет, г. Краснодар
zara732@mail.ru

COGNITIVE ADVANTAGES OF BILINGUALS IN MODERN SOCIETY, PECULIARITIES OF ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY AS A SECOND FOREIGN

Z. Baste

Summary: The article considers it as a problem or a serious challenge to the individual and/or social development of mastering two or more foreign languages. In most cases, the only advantage recognized for a bilingual person is the ability to use two or more languages. The arguments are also presented using a selection of empirical evidence of the advantages of individual bilingualism, multilingualism in society and the linguistic diversity of nations, which stem from the results of research conducted over the past few decades.

Keywords: english language, bilingualism, skill, motivation, learning, multilingualism, cognitive abilities, language barrier, intercultural communication, research, advantages.

Аннотация: В статье рассматриваются как проблема, так и серьезный вызов индивидуальному и/или общественному развитию овладения двух и более иностранных языков. В большинстве случаев единственным преимуществом, признаваемым за двуязычным человеком, является способность использовать два или более языков. Также приводятся аргументы с помощью подборки эмпирических доказательств преимуществ индивидуального двуязычия и многоязычия в обществе, и языкового разнообразия наций, которые вытекают из результатов исследований, проведенных за последние несколько десятилетий.

Ключевые слова: английский язык, двуязычие, умение, мотивация, обучение, многоязычие, когнитивные способности, языковой барьер, межкультурная коммуникация, исследования, преимущества.

Главное в изучении иностранного языка во взрослом возрасте – помнить, что наш слух очень тесно связан с языковой частью нашего мозга, поэтому не стоит усиленно изучать его по книгам, а только размышляя. Необходимо усиленно учиться, слушать, и слушать много. Мозг привыкает к этому и позволяет программе распознавания образов *brains* разобраться с этим. Чем лучше мозг знаком с языком на слух, тем легче усваиваются новые слова, особенно если слышали их раньше или в контексте.

Цель этой статьи – не только дать мотивацию к изучению языка, но и проиллюстрировать множество способов, с помощью которых многоязычие может улучшить жизнь. Польза для здоровья билингва, в том, как это положительно влияет на мозг и как изучение второго языка может улучшить физическое здоровье и быть преимуществом в разных областях деятельности человека. Какой язык наиболее эффективен для многоязычных и двуязычных людей, если какой-либо конкретный язык оказывает разное воздействие на человека?

Считается, что двуязычные люди более чуткие и, что двуязычный человек, как правило, более внимательный, чем его одноязычный коллега. Другие исследования по-

казывают, что билингвы реже страдают от когнитивных предубеждений; хотя у них, конечно, будут свои убеждения, они в большей степени способны понимать взгляды других. Эмпатичный человек – это тот, кто может понимать и ценить чувства других. Они также являются теми, кто пытается поставить себя на место кого-то другого, чтобы лучше понять другого человека.

Люди, владеющие несколькими языками, лучше справляются с многозадачностью, они свободно владеют иностранными языками, способны переключаться между ними по мере необходимости. Эта способность делает людей чрезвычайно искусными в решении многих задач и проблем. Новицкий Н. утверждает, что «развитие когнитивного резерва в мозге билингва связано с особенностями их коммуникации. У всех людей в процессе коммуникации происходит двустороннее кодирование понятий в слова и предложения языка. У билингвов ситуация усложняется необходимостью выбора языка для кодирования понятий при продукции речи, с одной стороны, и необходимостью распознавания языка для раскодирования, с другой стороны. Другими словами, в мозге билингва происходит конкуренция языков за доступ к речевой функции» [4]. Билингвы начинают чувствовать себя разными людьми. Ссылаясь на иссле-

дования, проведенные в рамках академических кругов в 2020 году, группа из 2000 двуязычных испаноязычных женщин в США сообщила, что они чувствуют себя более уверенными, когда говорят по-испански, или даже испытывают разные эмоциональные реакции при просмотре одной и той же рекламы на английском и испанском языках.

Двуязычие открывает интересные культурные и социальные возможности, свободное владение другим языком позволяет проникнуться духом другой культуры. Например, умение говорить на иностранном языке во время путешествия может означать возможность напрямую общаться с местными жителями и устанавливать с ними более конструктивные отношения.

Знание второго языка и более может открыть новые возможности для карьерного роста. Около половины иностранных специалистов в области языка и культуры работают письменными переводчиками. Эти оценки даже не включают в себя работу в армии, куда в настоящее время активно набирают людей, владеющих языковыми навыками. В других растущих отраслях, таких как путешествия и туристическая сфера, здравоохранение и национальная безопасность, требуются работники, свободно владеющие английским и (часто) хотя бы одним другим языком. Навыки межкультурного общения – способность работать в разных культурах и понимать их также являются необходимым условием.

Почему двуязычие в буквальном смысле окупается, если работник владеет двумя языками, у него есть хорошие шансы на успех в работе. Исследования показывают, что двуязычные сотрудники могут зарабатывать на 5–10% больше в час по сравнению со своими одноязычными коллегами.

Преимущества владения двумя или несколькими языками:

1. Финансовые преимущества двуязычия:

Они позволяют легко работать за границей. Переводчики, работа в иностранных компаниях, преподаватели иностранных языков, IT и медицинские работники – это лишь некоторые из профессий, свободное владение которыми необходимо для работы в другой стране.

2. Преимущества двуязычия в межличностных отношениях – стать работником, который преуспевает в межличностных отношениях, а двуязычие предоставляет бесчисленные возможности для дальнейшего общения с единомышленниками. Владение другим языком также может быть полезно для людей в сообществе, особенно для членов семьи. Другой опрос *Babbel* показал,

что 70% британцев ощущают преимущества владения другим языком. Девять из 10 респондентов заявили, что могли бы выучить язык, чтобы добиться успехов в работе и личных отношениях, а 9% сказали, что выучили бы язык в награду за хорошие отношения, которые они пытаются улучшить.

Вступая в мир единомышленников, двуязычие ни в коем случае не делает человека меньшинством. На самом деле, все как раз наоборот. Во всем мире более половины человечества ежедневно говорят более чем на одном языке. Во многих странах двуязычие даже считается нормой. В Испании, например, большинство испанцев говорят на кастильском, на испанском также говорят в Южной Америке, а также по крайней мере на одном региональном диалекте. Это также относится к некоторым регионам Франции, Италии, Южной Кореи, России, Японии и Германии.

3. Знание двух языков делает путешествие проще и приятнее. Путешествовать намного проще и увлекательнее, если нет языкового барьера. Также будет возможность пообщаться непосредственно с местными жителями и завести больше друзей во время поездки. В странах с разными алфавитами умение разбираться в меню особенно полезно! Без сомнения, путешествия становятся более аутентичными, когда нет языкового барьера, Авакова М., Будняя О. и Айвазян Н. в своей статье указывают на то, что, «комбинирование различных приемов убеждения в одном дискурсивном фрагменте, безусловно, способствует эффективному коммуникативному взаимодействию с адресатом, формированию отношений, оценок, мнений, достижению коммуникативных интенций адресантов в глобальном информационном пространстве» [2].

4. Двуязычие связано с пользой для здоровья, исследователи доказали, что появляется все больше доказательств того, что двуязычие способно снизить риск развития некоторых заболеваний. Существуют также исследования, демонстрирующие, как проживание в двуязычных районах и, следовательно, общение на нескольких языках в повседневной жизни может замедлить развитие болезни Альцгеймера и других заболеваний, включая восстановление после инсульта и снижение уровня стресса.

Двуязычные люди, как правило, обладают лучшей памятью, нейропсихолог Дж. Абуталеби из Университета Сан-Раффаэле в Милане, Италия, утверждает, «что при помощи сканирования мозга можно выявить определенные различия между двуязычными и одноязычными людьми. Он отмечает, что у тех, кто владеет языком, значительно больше серого вещества в передней поясной коре головного мозга, чем у монолингвов» [1]. Другое ис-

следование, проведенное тем же нейропсихологом, показало, что человек, говорящий на нескольких языках, обычно лучше запоминает новые названия, предметы из списка покупок или конкретные направления движения – действительно, очень специфическое применение сильного многоязычного мозга!

5. Когнитивные последствия двуязычия. Если человек слышит незнакомое слово, то в то же время мозг заставляет угадать, что это за слово, и начинает активировать множество *похожих* слов. При произнесении английского слова *man*, ваш мозг, скорее всего, свяжет его с такими словами, как, *male, manly*. Для двуязычных людей эта активация не ограничивается одним языком, слуховой отклик активирует соответствующие слова, независимо от того, к какому языку они принадлежат. Языки не смешиваются в памяти человека, потому что каждый язык представляет собой определённую систему, которая усваивается индивидом постепенно. Но тем не менее эти системы тесно взаимодействуют, и проявляются на уровне речевой коммуникации, а также в случаях, когда студенты изучают второй и третий языки, активно используя свои знания как на занятиях, так и в различных коммуникативных ситуациях.

Онлайн-ресурсы для изучения языка в изобилии как для тех, кто изучает на слух, так и для тех, кто изучает визуально. Почему следует задуматься об изучении второго языка с помощью *Speechling*? Есть много причин стать билингом. Следующий шаг – понять, как достичь этого уровня. В *Интернете* можно найти подходящее приложение или программу для обучения иностранному языку. *Speechling* – это приложение для изучения языка, которое поможет освоить произношение, и оно отлично подходит для путешествий, работы и развлечений. *Speechling* объединяет реальные разговоры с ключевыми разговорными фразами, чтобы можно было попрактиковаться в том, как представляться, заказывать еду, общаться с носителями языка – и делать все это, не беспокоясь о переводе. *Speechling* также разбивает любой текст на короткие фразы, а затем использует технологию распознавания речи для анализа правильности произношения этих слов. Если будет нужна помощь или необходимо получить дополнительную информацию о каком-либо слове или фразе, просто нужно коснуться слова и получить мгновенный перевод. Курсы *Speechling* ведут носители языка. Эти преподаватели также предоставляют индивидуальную обратную связь. Таким образом, можно обучаться в своем собственном темпе под эффективным руководством.

Анализ линейных тенденций показал, что обучающиеся, которые дольше всего изучали иностранный язык, показали лучшие результаты. То, что билингвы и многоязычные люди оказались более креативными и

склонными к гибкому мышлению, в настоящее время является общепризнанным фактом, подтвержденным, для которого билингвы не только обладают способностью отходить от традиционных подходов к проблеме, но и двуязычная компетентность также предоставляет им богатые возможности для реализации новых и непохожих друг на друга идей. Залевская А. справедливо указывает, «что для настоящего прорыва в сторону повышения результатов обучения второму языку современная лингводидактика должна перейти от много-словного обоснования принципов обучения к опоре на результаты психолингвистических исследований механизмов овладения и пользования вторым языком, т.е. стать психолингводидактикой» [3].

Анализ, включающий сравнение одноязычных и двуязычных студентов, в соответствии с металингвистической гипотезой, указывает на то, что билингвы превосходят одноязычных в решении ряда когнитивных, лингвистических и металингвистических задач, и даже когда наблюдались различия в интеллекте. Кроме того, что касается когнитивных преимуществ билингва, где были проведены аналогичные исследования, в ходе которых измерили их металингвистическую осведомленность, креативность, невербальные способности, тем самым подтвердили их превосходные способности к языкам, Залевская А. в своей статье отмечает, что «...в реальности «изучение» и «овладение» постоянно взаимодействуют, между ними трудно провести четкую грань, поскольку психические процессы протекают при динамике разных уровней осознаваемости, автоматизированности, эксплицированности и т.д. [3].

Заключение

Когнитивные достоинства двуязычия согласно многочисленным исследованиям, где префронтальная и дорсолатеральная кора головного мозга человека, свободно говорящих на двух языках, лучше развита относительно их исполнительных функций. И это позволяет им быстро и качественно выполнять определенные задачи, где им необходимы эти превосходные навыки. Как правило, они обладают более совершенным механизмом контроля мозга, который позволяет им смягчать последствия старения, задерживая ослабления их интеллектуального состояния. Умение эффективно прогрессировать в межкультурной и многоязычной среде является результатом знания того, как использовать адаптационные возможности, которые предоставляет нам природа, а также неравный статус языков при владении иностранными языками характерен в случае влилингвистическими факторами такими как: социально-экономическим, политическим, культурным приоритетом одного из языковых сообществ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абуталеби Дж. Нейронные аспекты представления информации на втором языке и языкового контроля. *Acta psychologica* 128 (3), – С. 466–478.
2. Авакова М.Л., Будняя О.Н., Айвазян Н.Б. Языковые особенности реализации категории убеждения в англоязычном туристическом интернет-дискурсе. *Мир науки, культуры, образования*. 2022. № 5 (96). С. 328–331.
3. Залевская А.А. Актуальные проблемы двуязычия: обзор // *Вестник Тверской государственного университета*. 2008. №17 (77). – Серия «Филология». Вып. 13 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С. 123–144.
4. Новицкий Н.Ю. Особенности функционирования мозга билингов при выполнении речевых и общих когнитивных задач [Электронный ресурс] // *Современная зарубежная психология*. 2016. Том 5. № 4. С. 77–84. DOI: 10.17759/jmfr.2016050408.
5. <https://dictionary.cambridge.org/ru>.

© Басте Зара Юсуфовна (zara732@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ КУЛЬТУРНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ РУССКОГО ВОКАЛЬНОГО РЕПЕРТУАРА СТУДЕНТАМИ КИТАЙСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗОВ

Го ХуаГэ

Аспирант, МПГУ «Московский педагогический
государственный университет»
940845682@qq.com

METHODOLOGICAL ASPECTS OF OVERCOMING CULTURAL AND LINGUISTIC BARRIERS IN THE INTERPRETATION OF THE RUSSIAN VOCAL REPERTOIRE BY STUDENTS OF CHINESE MUSIC UNIVERSITIES

Guo Huage

Summary: The article examines the methodological aspects of overcoming cultural and linguistic barriers faced by Chinese students when teaching Russian vocal repertoire. The author analyses the difficulties associated with differences in phonetics and cultural interpretation and suggests methods for adapting teaching to achieve deeper understanding and high-quality performance. Special attention is paid to an individual approach and the integration of cultural and linguistic knowledge into the educational process.

Keywords: cultural barriers, linguistic barriers, Russian vocals, Chinese students, music universities, interpretation.

Аннотация: Статья рассматривает методические аспекты преодоления культурно-лингвистических барьеров, с которыми сталкиваются китайские студенты при обучении русскому вокальному репертуару. Автор анализирует трудности, связанные с различиями в фонетике и культурной интерпретации, и предлагает методы адаптации преподавания для достижения более глубокого понимания и качественного исполнения. Особое внимание уделено индивидуальному подходу и интеграции культурных и лингвистических знаний в образовательный процесс.

Ключевые слова: культурные барьеры, лингвистические барьеры, русский вокал, китайские студенты, музыкальные вузы, интерпретация.

Методологические аспекты преодоления культурно-лингвистических барьеров в интерпретации русского вокального репертуара студентами китайских музыкальных вузов являются актуальной темой в контексте глобализации музыкального образования. В условиях возросшего интереса к русской культуре и расширения международного сотрудничества в области музыкального искусства, особое значение приобретает вопрос адаптации методов преподавания вокала для студентов, имеющих иные культурные и лингвистические корни. Данная статья направлена на исследование проблем и методик, которые помогают китайским студентам лучше освоить русский вокальный репертуар, несмотря на культурно-лингвистические барьеры. Исследования в области интерпретации русского вокального репертуара показывают, что ключевыми подходами являются глубокое понимание культурного контекста, а также методики, направленные на совершенствование фонетических и дикционных навыков студентов.

Современные научные подходы к методике классического вокального образования, представленные в работах Косовцова Н.Е. [4, с.36], акцентируют внимание

на интеграции традиционных и инновационных методик обучения. В частности, подчеркивается важность индивидуального подхода к каждому студенту, учитывая его культурный и языковой бэкграунд. Западные методики обучения эстраднему вокалу, такие как авторская методика Шерил Портер [9, с. 195], предлагают эффективные техники, которые могут быть адаптированы для обучения студентов из разных культурных сред. Например, одна из техник Шерил Портер включает использование визуализации для улучшения вокального дыхания и контроля над звукоизвлечением, что помогает студентам с различным культурным бэкграундом быстрее освоить правильную технику.

Оперное вокально-исполнительское искусство рассматривается как комплексное явление, требующее понимания тезауруса культурных и исторических контекстов [6, с. 256]. Теория и методика вокальной педагогики в трудах российских учёных [3, с. 59] подчеркивает значимость интеграции лингвистических и культурологических аспектов в процессе обучения.

Культурно-лингвистические барьеры, с которыми

сталкиваются китайские студенты, обусловлены различиями в фонетических системах русского и китайского языков, такими как отсутствие в китайском языке мягких согласных и редуцированных гласных, а также в культурных традициях и восприятии музыкальных образов. Произношение русских слов, особенно согласных и гласных звуков, представляет собой значительную трудность. Например, китайские студенты часто испытывают трудности с произношением мягких согласных, таких как [л'] и [н'], а также редуцированных гласных звуков, таких как [ъ] и [ь]. Кроме того, эмоциональная интерпретация произведений осложняется различиями в культурных кодах и символах.

Особенности вокального обучения студентов в китайских музыкальных вузах связаны с традиционной ориентацией на национальную музыкальную культуру. Влияние национальной культуры и языковых различий на восприятие музыки и текста играет ключевую роль в процессе обучения. Китайские студенты могут испытывать затруднения в понимании исторического и литературного фона русских вокальных произведений, что сказывается на глубине их интерпретации [1, с. 14]. Например, романсы на стихи А.С. Пушкина, такие как «Я вас любил», могут быть особенно сложными для понимания из-за насыщенного культурного контекста и символики, характерной для русской поэзии того времени.

Методические аспекты преподавания русского вокального репертуара должны включать анализ типичных проблем, таких как произношение, эмоциональная интерпретация и понимание культурных контекстов. Для преодоления лингвистических барьеров рекомендуется работа с фонетикой и дикцией, использование специфических упражнений, направленных на отработку сложных звуков и интонаций. Применение культурных контекстов, включая изучение исторического и литературного фона произведений, способствует углублению понимания текста и эмоциональной выразительности исполнения.

Преподавание через аналогии с китайской вокальной традицией может быть эффективным методом, позволяющим студентам установить связь между знакомыми и новыми музыкальными концепциями. Использование адаптированных текстов и поэтических переводов служит инструментом обучения, позволяющим сосредоточиться на таких аспектах вокальной техники, как правильное дыхание, интонация и артикуляция, без потери смысла произведения.

Работа с русской поэзией и художественной литературой является способом глубже проникнуть в смысл вокальных произведений. Это позволяет студентам лучше понять эмоциональные и культурные аспекты, что отражается в качестве исполнения. Примеры успешных учебных программ и педагогических методик демон-

стрируют эффективность интегративного подхода, сочетающего лингвистическое обучение с культурологическим анализом. Например, программа «Русский вокал для иностранных студентов» в Центральной музыкальной консерватории Пекина сочетает работу над произношением с изучением исторического контекста произведений, что способствует более глубокому пониманию и качественному исполнению русских романсов.

Роль преподавателя в этом процессе является ключевой. Он выступает как медиатор между культурными традициями, помогая студентам преодолеть культурно-лингвистические барьеры. Например, преподаватель может проводить дополнительные занятия по изучению русских культурных реалий, использовать визуальные материалы для объяснения сложных понятий, а также организовывать дискуссии, направленные на обсуждение исторического и литературного контекста произведений. Индивидуальный подход к каждому студенту, учитывающий его уровень знаний и подготовки, способствует более эффективному усвоению материала. Значение художественного перевода и его правильное использование в процессе обучения неосцимемо, поскольку это позволяет сохранить оригинальный смысл произведения при адаптации к культурным особенностям студентов [10, с.176].

Таким образом, преодоление культурно-лингвистических барьеров в интерпретации русского вокального репертуара студентами китайских музыкальных вузов требует комплексного методического подхода, включающего: 1) работу над фонетикой и дикцией; 2) углубленное изучение культурного контекста произведений; 3) применение аналогий с родной музыкальной традицией; 4) индивидуальный подход в обучении. Это включает в себя работу над фонетикой и дикцией, изучение культурного контекста, применение аналогий с родной музыкальной традицией и индивидуальный подход в обучении. Только интеграция этих элементов может обеспечить глубокое понимание и качественное исполнение русского вокального репертуара студентами из другой культурной среды.

Методологические аспекты преодоления культурно-лингвистических барьеров в интерпретации русского вокального репертуара студентами китайских музыкальных вузов представляют собой сложный и многогранный феномен, требующий глубокого анализа и разработки специализированных методик обучения. Современные исследования в области вокального образования подчеркивают необходимость интеграции культурологических и лингвистических подходов для эффективного обучения иностранных студентов [2, с. 101].

Одной из основных проблем, с которыми сталкиваются китайские студенты, является сложность русского произношения. Русский язык богат звуками, отсутству-

ющими в китайской фонетической системе, такими как мягкие согласные, редуцированные гласные и специфические сочетания звуков. Это приводит к искаженному произношению, что негативно сказывается на качестве вокального исполнения и понимании текста.

Предложенные решения:

1. Разработка упражнений, направленных на отработку конкретных звуков, сложных для китайских студентов. Например, использование минимальных пар для дифференциации звуков [р] и [л], которые часто смешиваются носителями китайского языка.
2. Предоставление студентам материалов с фонетической транскрипцией текстов и аудиозаписей с эталонным произношением для самостоятельной работы и аудирования.

Китайские студенты часто испытывают затруднения в эмоциональной интерпретации русских вокальных произведений из-за отсутствия знаний о культурном и историческом контексте. Например, понимание символизма и эмоциональной нагрузки романсов на стихи русских поэтов требует знакомства с литературным наследием России [6, с. 256].

Предложенные решения:

1. Включение в учебную программу лекций по истории русской литературы и культуры, анализ поэтических текстов, используемых в вокальных произведениях.
2. Использование аналогий с китайской культурой и литературой для установления эмоциональных и символических параллелей, облегчая понимание и интерпретацию.

Традиционные методы обучения вокалу могут быть недостаточно эффективными для иностранных студентов без адаптации к их культурным и языковым особенностям. Западные методики, такие как авторская методика Шерил Портер [6], предлагают инновационные техники, но требуют адаптации для применения в китайском контексте. Например, методика Шерил Портер включает упражнения на расслабление мышц горла и диафрагмы, что помогает студентам лучше контролировать дыхание и улучшать качество звукоизвлечения, что особенно полезно для китайских студентов, испытывающих трудности с мягкими согласными и длительными звуками.

Предложенные решения:

1. Модификация западных и российских вокальных методик с учетом специфики китайских студентов, включая использование визуальных и кинестетических методов обучения.
2. Разработка персонализированных планов обучения, учитывающих уровень подготовки, лингви-

стические навыки и культурный бэкграунд каждого студента.

Отсутствие доступных учебных материалов, учитывающих языковые и культурные особенности китайских студентов, затрудняет процесс обучения.

Предложенные решения:

1. Разработка учебных пособий с поэтическими переводами и комментариями на китайском языке, что позволит студентам глубже понять содержание и эмоциональную составляющую произведений.
2. Включение в программу работы с оригинальными русскими поэтическими текстами и их переводами, что способствует развитию языковых навыков и пониманию культурного контекста.

Преподаватель играет ключевую роль в преодолении культурно-лингвистических барьеров, выступая посредником между различными традициями и методологиями.

Предложенные решения:

1. Организация курсов и семинаров для преподавателей по методике преподавания русского вокала иностранным студентам, включая аспекты межкультурной коммуникации и лингвистики.
2. Развитие у преподавателей навыков межкультурной компетенции для эффективного взаимодействия со студентами из разных культурных сред.

В некоторых китайских музыкальных вузах уже применяются интегрированные программы обучения, сочетающие вокальную практику с изучением русского языка и культуры [8]. Эти программы демонстрируют высокую эффективность в подготовке вокалистов к исполнению русского репертуара.

В заключение преодоление культурно-лингвистических барьеров в интерпретации русского вокального репертуара студентами китайских музыкальных вузов требует комплексного и систематического подхода. Ключевыми элементами являются:

- Специализированная работа с фонетикой и дикцией, учитывающая особенности китайского языка.
- Углубленное изучение культурного и исторического контекста русских вокальных произведений.
- Адаптация существующих методик обучения с учетом культурных и лингвистических особенностей студентов.
- Индивидуальный подход и межкультурная компетенция преподавателей, выступающих как медиаторы между культурами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбенко Т.С., Тараева Г.Р. Исторический контекст вокальной интерпретации // Культурная жизнь юга России. – 2020. – № 1 (76). – С. 14–17.
2. Гребенюк Е.В., Назарова Е.О. Общезызыкальное развитие студентов магистратуры из КНР в вокальном классе педагогического университета // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – С. 101–101.
3. Князева Г.Л. Особенности интерпретации оперно-вокального репертуара в концертмейстерском классе // Альманах современной науки и образования. – 2015. – № 10. – С. 59–61.
4. Косовцов Н.Е. Современные научные подходы к методике классического вокального образования // Среднее профессиональное образование. – 2022. – № 6 (322). – С. 36–40.
5. Сернова Т.В. Оперное вокально-исполнительское искусство: к вопросу тезауруса // В сб.: Культура: открытый формат. Сборник научных статей Международной заочной научной конференции. – Минск, 2023. – С. 188–193.
6. Сю И. Теория и методика вокальной педагогики в трудах российских учёных // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 6. – С. 256–258.
7. Хаодун Г. Особенности обучения оперному искусству: техника, выразительность и сценическое присутствие // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – Т. 13. – № 12–1. – С. 230–237.
8. Хуачжао Л. Педагогические условия развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в образовательном процессе вуза // Автореф. дисс. канд. пед. наук, Воронеж. – 2018. – Т. 24.
9. Юй Л. Разработка модели освоения вокальной музыки П.И. Чайковского для китайских студентов-вокалистов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 2. – С. 195–203.
10. Юркина О.В. Западные методики обучения эстраднему вокалу: авторская методика Шерил Портер // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 1–1. – С. 176–189.

© Го ХуаГэ (940845682@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ 1940–70 ГГ.: КОНЦЕПТОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ¹

Голубева Ирина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Глазовский государственный инженерно-педагогический
университет имени В.Г. Короленко»
uvrsgolubevaia@ggpi.org

RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE 1940-70S: CONCEPTOLOGICAL ANALYSIS²

I. Golubeva

Summary: The article is devoted to the conceptual analysis of the concept of "student research activities", which is studied in the historical and pedagogical aspect in a certain period - 1940-70. The authors refer to modern author's definitions of the concept and its definitions given in the studied period, which allows us to define the "activity" component as a key component of the concept. Several main interpretations of the concept of "student research activities" are built around this component, including the acquisition of new knowledge, including as a continuation of the educational process, a way of professional development, a tool for preparing for scientific activity in the future, the process of forming values, creativity, and a way to identify talented youth. In a detailed analysis of the "activity" component, the authors refer to the psychological theories of domestic scientists, the pedagogical foundations of the competence-based approach, which is also based on the term "activity", to examples of component analysis of this term in historical and pedagogical research. The authors also conduct a semantic analysis of such components of the basic concept as "scientific", "research" and "student". Conceptual analysis of the concept of "scientific research activities of students" allows us to form a holistic idea of this concept, to identify issues that can be considered in further study of the concept and the phenomenon it denotes.

Keywords: history of education, scientific research activities of students, concept, component analysis, semantic analysis.

Аннотация: Статья посвящена концептологическому анализу понятия «научно-исследовательская деятельность студентов», которое исследуется в историко-педагогическом аспекте в определенный период – 1940–70 гг. Авторы обращаются к современным авторским определениям понятия и его определениям, данным в изучаемый период, что позволяет определить в качестве ключевого компонента концепта компонент «деятельность». Вокруг этого компонента строятся несколько основных трактовок концепта «научно-исследовательская деятельность студентов», включающих получение новых знаний, в том числе как продолжение учебного процесса, способ профессионального становления, инструмент подготовки к научной деятельности в будущем, процесс формирования ценностей, творчество и способ выявления талантливой молодежи. При подробном анализе компонента «деятельность» авторы обращаются к психологическим теориям отечественных ученых, педагогическим основаниям компетентностного подхода, в основе которого также лежит термин «деятельность», к примерам компонентного анализа этого термина в историко-педагогических исследованиях. Авторами также проводится семантический анализ таких компонентов основного понятия, как «научный», «исследовательский» и «студент». Концептологический анализ понятия «научно-исследовательская деятельность студентов» позволяет сформировать целостное представление о данном понятии, обозначить вопросы, которые могут быть рассмотрены в дальнейшем изучении понятия и явления, которое оно обозначает.

Ключевые слова: история образования, научно-исследовательская деятельность студентов, концепт, компонентный анализ, семантический анализ.

При изучении научно-исследовательской деятельности студентов (далее – НИДС), как сложного, динамического и структурно неоднородного понятия, важным вопросом является описание и понимание этого явления. Одним из наиболее эффективных анализов считаем концептологический, так как именно через описание концепта возможно в полной мере представить комплексную структуру, в том числе и в диахронии.

Исследование концепта следует начать с поиска оптимального подхода к определению понятия «научно-исследовательская деятельность студентов». Часть исследователей приравнивает НИДС к научно-исследовательской деятельности вуза, не выделяя специфических черт студенческой науки (Н.В. Долгова, О.В. Ибрянова, В.С. Свиридова).

Другой подход, в основе которого именно отличи-

¹ Исследование выполнено по проекту «Динамика концептов отечественного научно-педагогического дискурса XX века» (ХУЖА-2024–0035), который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания (регистрационный № НИОКТР 1023081400001-0-5.3.1)

² The study was carried out under the project "Dynamics of Concepts of Domestic Scientific and Pedagogical Discourse of the 20th Century" (ХУЖА-2024–0035), which is being implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the state assignment (registration number NIOKTR 1023081400001-0-5.3.1).

тельные черты студенческой науки от науки преподавательской, на наш взгляд, является наиболее оправданным. По мнению И.Ю. Даниловой, НИДС имеет особые уникальные черты по сравнению с научно-исследовательской деятельностью в целом. Автор отмечает, что в НИДС «неразрывно связана с учебным процессом, нуждами подготовки высококвалифицированных специалистов» [5]. И.Ю. Данилова выделяет такую специфическую черту НИДС, как её потенциал в процессе подготовки будущего специалиста.

Как деятельность, направленную на профессиональное становление, рассматривает научно-исследовательскую деятельность студентов и Е.А. Лисова [11]. По мнению автора, роль исследователя в НИДС лишь определяется, эта деятельность может стать этапом самоопределения.

С ценностной позиции рассматривает понятие научно-исследовательской деятельности студентов О.А. Ненашева [13]. Автор определяет НИДС как систему, включающую философский, социокультурный, образовательный компонент, выделяя, кроме того, мотивационный, эмотивный и когнитивный элементы деятельности.

Б.В. Першуткин в основу данного им определения вкладывает две её функции: повышение качества подготовки специалиста и выявление талантливой молодёжи [15].

Таким образом, современными учеными разработано несколько подходов к определению научно-исследовательской деятельности. НИДС рассматривается как:

- деятельность, направленная на получение и применение новых знаний;
- как деятельность, направленная на профессиональное становление студентов;
- как деятельность, направленная на подготовку к исследовательской деятельности в будущем;
- как деятельность, направленная на формирование ценностей;
- как творческая деятельность студента-исследователя.

Если обратиться к определениям НИДС изучаемого периода, то, во-первых, более-менее целостное определение можно встретить лишь в конце периода – в начале 1970-х гг., во-вторых, рассматривается чаще не «деятельность», а научно-исследовательская «работа» студентов. Определения их разных документов, включают следующие смысловые блоки: «продолжение и углубление учебного процесса», «деятельность, содержащая элементы научного исследования», «выполнение конкретных нетиповых заданий научно-исследовательского характера», «организации и выполнения научных исследований», «деятельность, организованная в студенче-

ских научных кружках» [16].

Описанные современные подходы и подходы изучаемого периода не исключают друг друга, раскрывая все аспекты и функции студенческой научно-исследовательской деятельности. Чтобы раскрыть обозначенные аспекты обратимся к краткому семантическому анализу компонентов понятия «научно-исследовательская деятельность студентов».

Если обратиться к истории термина «деятельность», то применять его начали в XIX веке в немецкой философии [4]. Более подробно термин «деятельность» рассматривается в психологии XX века. Обратимся к идеям отечественной психологии.

Анализ деятельности как метода научной психологии был обоснован Л.С. Выготским в 1930-х гг. Учёный ввёл понятия: «орудие», «орудийная операция», цель и мотив деятельности [3, С. 342]. Выготский даёт такое определение понятию «деятельность» – «функция человека, индивидуального субъекта, наделённого сознанием». Причём, по мнению учёного, вполне допустимо существование коллективного субъекта деятельности [3, С. 342]. В случае с НИДС субъектом является студент или группа студентов, реализующих деятельность под научным руководством преподавателя.

А.Н. Леонтьев считал, что главный признак деятельности, который может отличить её от другой деятельности, – её предмет. Он придаёт деятельности определённую направленность. А.Н. Леонтьев вводит термин, которым обозначает предмет, – «действительный мотив», подчёркивая тем самым, что в основе любой деятельности лежит мотив. Основные составляющие деятельности А.Н. Леонтьев называет действия [10, С. 48-59]. С.Л. Рубинштейн обозначал единство сознания и деятельности субъекта. Для НИДС это обозначает постановку вопросов: какой студент занимается НИДС, какие у него цель и мотив [18].

Д.Б. Эльконин обозначает деятельностный подход через усвоение понятия науки и культуры как способ познания мира [24]. Неслучайно в его определении встречается слово «наука». Действительно, в рамках НИДС студент через собственную деятельность усваивает науку, формируя при этом собственные знания, умения и навыки.

Ю.А. Самоненко, осуществляя поиск дидактического смысла принципов деятельностной теории психики А.Н. Леонтьева, конкретизирует структуру деятельности следующим образом: в ходе деятельности происходит преобразование, которое не может быть осуществлено без предмета деятельности, средства деятельности и субъекта деятельности – человека, который осознаёт цель

этой деятельности [19].

В работах по истории педагогики есть примеры разработки схожих структур для рассмотрения тех или иных процессов. Так, Ю.В. Гришина и В.А. Николаев, анализируя деятельность социального педагога в историческом аспекте, также обращаются к сущности понятия «деятельность». Обобщённое изучение психологических признаков деятельности позволило им выделить следующие этапы этого процесса: прогностический, мотивационный, преобразовательный, рефлексивный [14].

Н.В. Карнаух, изучая феномен научно-педагогической школы профессорского института, осуществляет историческую реконструкцию модели подготовки профессоров для русских университетов и выделяет в этой модели следующие компоненты, схожие с компонентами деятельности [9]:

- содержательный (совокупность дисциплин, которые изучались);
- процессуальный (формы и методы организации учебного процесса);
- оценочно-рефлексивный (способы осуществления контроля достижения поставленной цели).

Для исследования процесса развития НИДС важно рассмотреть данное понятие с позиций компетентностного подхода, который лежит в основе современных образовательных стандартов. Здесь мы также обнаруживаем непосредственную связь с понятием «деятельность». Так, И.А. Зимняя, выделяя три группы компетенций, одну группу обозначает как «компетенции, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех её типах и формах» [7, С. 12]. Именно к этой группе компетенций автор относит такую компетенцию, как «исследование».

А.В. Хуторской выделяет десять структурных компонентов компетенции, среди которых объект деятельности, смысловые ориентации обучающегося, знания, умения и навыки, способы деятельности, опыт деятельности, индикаторы для оценки результатов деятельности [23]. А.А. Вербицкий, рассматривая контекстное обучение как основу реализации компетентностного подхода в образовании, выделяет следующие компоненты такого обучения: базовые формы деятельности студента, ведущая обучающая модель, формы и виды занятий, функции преподавателя, функции студента, совершаемые студентом действия и поступки, средства контроля процесса овладения профессиональной деятельностью [2]. В.И. Байденко называет «элементами компетенции»: «критерии деятельности (мера качества), область применения, требуемые знания» [1, С. 6]. Ю.Г. Татур также соотносит обладание компетенцией с характеристиками «успешной деятельности» [20, С. 5–6].

Синтезируя рассуждения о деятельности основопо-

ложников деятельностного подхода, педагогов разных периодов и историков педагогики можно выделить несколько основных компонентов понятия, требующих анализа при рассмотрении научно-исследовательской деятельности студентов: цель и мотив деятельности, действия, составляющие деятельность, «орудие» действий. Важен также такой компонент, как оценка результатов деятельности.

Обратимся к дальнейшему концептологическому анализу компонентов понятия «научно-исследовательская деятельность студента». Следующая составляющая понятия НИДС – научно-исследовательская, однако, на наш взгляд, стоит проанализировать понятия научный и исследовательский отдельно.

Обратимся к определениям, данным слову «научный» в толковых словарях русского языка (Табл. 1).

Таблица 1.

Толковый словарь С.И. Ожегова (1960)	1) Соотносящийся по значению с существительным «наука». 2) Основанный на принципах науки, отвечающий требованиям науки [21].
Толковый словарь Т.Ф. Ефремовой (2000)	1. Прилагательное к наука; занятый разработкой вопросов какой-н. науки. 2. Основанный на принципах науки. 3. Соответствующий требованиям науки, истинному понятию о науке [6].
Русский толковый словарь В.В. Лопатина (2013)	1) Соотносящийся по знач. с сущ.: наука, связанный с ним. 2) Свойственный науке, характерный для нее. 3) Основанный на принципах науки [12].

Таким образом, разные толковые словари дают очень схожие определения, отсылающие нас к понятию «наука» и её принципам. Это означает, что в НИДС также должны соблюдаться научные принципы.

Следующий компонент понятия НИДС – исследовательский. Большинство словарей дает простое определение «относящийся к научному исследованию». Научное исследование, в свою очередь, объясняется как «процесс выработки новых научных знаний, форма реализации и развития науки, осуществление оценки влияния на объекты разных факторов и наряду с этим изучение взаимодействия между явлениями с целью получения убедительно доказанных и полезных для науки и практики решений» [21,6,12]. Из определения видно, что с одной стороны исследование – это процесс, с другой стороны – форма, с третьей позиции – результат. Так же с НИДС: это одновременно деятельность, форма её организации, предполагающая определенный результат.

Ещё одним компонентом понятия научно-исследовательская деятельность студентов является слово «студент». В нашей работе студент – это обучающийся высшего учебного заведения. Основная деятельность студента – это обучение. Часть определений НИДС, в том числе изучаемого периода, определяют студенческую науку как продолжение учебного процесса, поэтому ещё один вопрос, требующий внимания: каким образом соотносится обучение студента и НИДС.

Подробный анализ понятия НИДС был проведен Л.Г. Хисамиевой. Автор рассмотрела компоненты НИДС, исходя из понятий «деятельность», «научная деятельность», «исследовательская деятельность», «научно-исследовательская деятельность» [22]. По мнению автора процесс, реализуемый в рамках этих видов деятельности усложняется от первого к третьему. Так, если первый –

научная деятельность – включает такие компоненты, как проектирование, технологическую фазу рефлексивную фазу, то третий – «научно-исследовательская деятельность» – включает такие компоненты, как постановка проблемы исследования, планирование исследования, реализация исследовательских методов, оценка результатов исследования. Эта структура схожа с теми компонентами, которые выделяются в ключевом элементе понятия «НИДС» – «деятельность».

Таким образом, подробный анализ всех компонентов концепта «научно-исследовательская деятельность студентов» позволяет представить целостное представление об этом явлении, обозначить вопросы, требующие рассмотрения при изучении процесса его развития, выявить отличительные черты и характеристики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко. – Текст: электронный // Высшее образование в России. - 2004. - № 11. – С. 3-13. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-v-professionalnom-obrazovanii-k-osvoeniyu-kompetentnostnogo-podhoda> (дата обращения: 19.01.2021).
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара / А.А. Вербицкий. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
4. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. Т. 1. Раздел второй. Учение о сущности. Часть С. Действительность. § 142–148. // Энциклопедия философских наук. Т. 1. М.: Мысль, 1975. С 312–327.
5. Данилова И.Ю. Многоуровневая модель организации научно-исследовательской работы студентов как средство обеспечения качества образования в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Москва, 2010–174 с.
6. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя. – Текст: электронный // Эксперимент и инновации в школе. - 2009. - № 2. – С. 7-14. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (дата обращения: 19.01.2021).
8. Ибрянова О.В. Подготовка студентов педвуза к научно-исследовательской деятельности в условиях многоуровневой системы высшего образования: дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул: Барнаул. гос. пед. ун-т, 2003.
9. Карнаух Н.В. Феномен научно-педагогической школы профессорского института / Н.В. Карнаух // Высшее образование в России. - 2015. - № 4. - С. 143–149.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М: Политиздат, 1975.–С. 304.
11. Лисова Е.Н. Мотивационные основы научно-исследовательского компонента профессионального становления студентов-психологов: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 – Курск, 2008–242 с.
12. Лопатин В.В. Толковый словарь современного русского языка. – М.: Эксмо, 2013. – 928 с.
13. Ненашева О.О. Развитие аксиологического потенциала личности студента в научно-исследовательской деятельности. – Бузулук: БГТИ (филиал), Оренбургский гос ун-т. – ОГУ, 2010.
14. Николаев В.А. Профессиональная подготовка будущих педагогов к творческой деятельности / В.А. Николаев, Ю.В. Гришина // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 2 (46). – С. 223–230.
15. Першуткин Б.В. Активизация научно-исследовательской деятельности студентов в высших учебных заведениях: дис. ... канд. эк. наук. – Москва: Гос. ун-т упр., 2006
16. Положение о научно-исследовательской работе студентов высших учебных заведений. [Текст] // Высшая школа: Сб. основных постановлений, приказов и инструкций. 4.2.-М.: Высш. шк., 1978.-С. 128–130.
17. Развитие идеи научно-исследовательской работы студентов в отечественной дидактике высшей школы (70–80 гг. XX века) дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Хабаровск, 2007–212 с.
18. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самостоятельности // Вопросы психологии. 1986. №4. С. 101–108.
19. Самоненко Ю.А. Дидактический смысл принципов деятельностной теории психики А.Н. Леонтьева / Ю.А. Самоненко, О.А. Жильцова, И.Ю. Самоненко //

- Национальный психологический журнал. – 2013. – № 4 (12). – С. 3–10.
20. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю.Г. Татур. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18 с.
21. Толковый словарь С.И. Ожегова. Электронная версия. Режим доступа: <https://slovarozhegova.ru/>. Дата обращения: 20.06.2021.
22. Хисамиева Л.Г. Основные категории студенческой науки // Педагогическое образование в России. 2012. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-kategorii-studencheskoj-nauki> (дата обращения: 23.06.2021).
23. Хуторской А.В. Модель компетентностного образования / А.В. Хуторской. – Текст: электронный // Высшее образование сегодня. - 2017. - № 12. – С. 9–16. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-kompetentnostnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 19.01.2021).
24. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М: Педагогика, 1989.– с. 560.

© Голубева Ирина Александровна (ivsrGolubevaia@ggpi.org).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПРОЕКТ ПО БИОЛОГИИ И ХИМИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

INTERDISCIPLINARY PROJECT IN BIOLOGY AND CHEMISTRY IN THE ORGANIZATION OF DESIGN AND RESEARCH ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN

**I. Evstafieva
N. Makarkina
I. Shkurchenko
A. Pakeeva**

Summary: According to the requirements of the current Federal State Educational Standard, the design and research activities of schoolchildren are a necessary component of modern school education, if schoolchildren possess the skills of educational and research activities. Interdisciplinary projects in the field of chemistry and biology have great potential to solve this problem, playing an important role in the education and formation of ecological thinking. Recommendations are proposed for the implementation of interdisciplinary design and research work for a group of high school students aimed at a comprehensive assessment of the quality of water taken from nearby small reservoirs. When implementing the project, experimental methods of biology and chemistry are used, namely the method of biological assessment of water quality (bioindication of a reservoir by the composition of invertebrates living there according to Mayer) and the method of determining the concentration dissolved in water of oxygen using iodometric titration (Winkler method).

Keywords: design and research activities of schoolchildren, interdisciplinary project, experimental methods of biology and chemistry, bioindication, titration, Mayer's method, Winkler's method, zoobenthos.

Евстафьева Ирина Тариэльевна

кандидат химических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Иркутский государственный университет»

Макаркина Наталья Викторовна

кандидат биологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Иркутский государственный университет»
petrych_m_n@mail.ru

Шкурченко Ирина Владимировна

кандидат химических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Иркутский государственный университет»

Пакеева Анна Аркадьевна

преподаватель, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Иркутский государственный университет»

Аннотация: Согласно требованиям действующего ФГОС, проектная и научно-исследовательская деятельность школьников – необходимый компонент современного школьного образования, предполагающий владение школьниками навыками учебно-исследовательской деятельности. Огромным потенциалом для решения этой задачи обладают междисциплинарные проекты в области химии и биологии, выполняя важную роль в воспитании и формировании экологического мышления. Предлагаются рекомендации для выполнения междисциплинарной проектно-исследовательской работы для группы школьников старших классов, направленной на комплексную оценку качества воды, взятой из близлежащих малых водоемов. При выполнении проекта используются экспериментальные методы биологии и химии, а именно метод биологической оценки качества воды в стоячих и проточных водоемах, (биоиндикация водоема по составу обитающих там донных беспозвоночных по Майеру) и метод определения концентрации растворенного в воде кислорода с помощью йодометрического титрования (метод Винклера).

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность школьников, междисциплинарный проект, экспериментальные методы биологии и химии, биоиндикация, титрование, метод Майера, метод Винклера, зообентос.

Введение

Проектная и научно-исследовательская деятельность школьников становится необходимым компонентом современного школьного образования в соответствии с требованиями действующего стандарта среднего общего образования (далее ФГОС), ведь имен-

но такого рода деятельность способствует тому, что ребенок вовлекается в самостоятельное исследование, в ходе которого у него развиваются творческие способности и личностные качества, в том числе интеллект, усиливается интерес к предмету и расширяется кругозор, формируются способы активной познавательной деятельности [1]. Ребенок учится подбирать необходи-

мую литературу, анализировать ее, определять место исследуемой проблемы в данной области деятельности человека; кроме того, обучающийся делает выводы и определяет перспективы своего исследования. Всё это чрезвычайно полезно как для формирования универсальных учебных действий, так и для развития личностных качеств [2], таких, как способность человека к творческому мышлению, умение ставить перед собой цели и достигать их, умение самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. Всё это поможет ребенку в дальнейшем процессе обучения в школе и вузе, а в более отдаленном будущем создаст благоприятные условия для развития и самосовершенствования в непрерывно меняющемся обществе [3, 4].

ФГОС, устанавливая требования к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы, делает при этом акцент на владении навыками учебно-исследовательской деятельности [5].

Междисциплинарные проекты в области химии и биологии, на наш взгляд, обладают огромным потенциалом для решения этой задачи. Особо нужно отметить, что такого рода исследования содержат ярко выраженный экологический аспект, и поэтому выполняют важную роль в воспитании и формировании экологического мышления, что само по себе является одной из приоритетных задач школьного образования. Особенно ценно то, что результатом ученической научно-исследовательской и проектной деятельности является не только повышение интереса обучающихся к преподаваемым дисциплинам и высокий уровень теоретической подготовки школьников, но и достижение метапредметных результатов обучения [6].

Материалы и методы исследований

Оборудование для отбора проб. Для работы на небольшой глубине можно применять просто круглую емкость (металлическую или пластиковую) с диаметром дна не менее 10–12 см. Емкость на дне должна иметь несколько небольших отверстий для прохода воды. Такую банку, слегка покручивая, нужно «ввинтить» в дно, а потом перевернуть и вынуть вместе с грунтом. Для сбора бентоса можно использовать и плотный сачок. Диаметр входного отверстия сачка должен быть не менее 25–30 см, а длина матерчатого конуса – в 2,5 раза больше. Для изготовления сачка удобно использовать синтетическую ткань с мелкой ячейкой. Место крепления матерчатого конуса к обручу рекомендуется обшить полоской плотной ткани (брезентом) – это продлит срок его службы. Сачок надежно насаживается на рукоятку длиной 1,5–2 м. После работы в водоеме его обязательно надо хорошо просушить. Для промывки проб грунта необходимо иметь специальное сито. Лучше всего использовать специальные зерновые или почвенные сита. Если таковых

нет, то можно использовать дуршлаг или обычное сито.

Отбор проб. Пробы следует отбирать в средних по всем параметрам участках водоема; при возможности «облавливать» оба берега. На стоячем водоеме наиболее показательны будут пробы, взятые на прибрежных участках (следует избегать слишком густых зарослей рогоза, тростника и прочих водных растений – там вода обычно чище, чем в остальном водоеме, и оценка может оказаться завышенной). На реке или ручье лучше ловить на перекатах или на прибрежных участках с не слишком быстрым течением. Сачок или скребок ставят на дно и проводят им несколько раз в обе стороны, охватывая как можно большее пространство и соскребая верхнюю часть грунта. Можно также расположить скребок ниже по течению и ворошить грунт ногой, улавливая скребком все организмы, которые сносятся течением вниз. Набрав достаточное количество грунта, орудие лова вытаскивают и промывают в том же водоеме, пока вода не станет прозрачной. Крупные камни, а также прибрежные растения тоже надо вытащить и внимательно осмотреть. Все замеченные организмы смываются в сачок. Грунт из банки нужно поместить в сито с мелкими (не больше 1 мм) отверстиями и тоже промыть. В связи с тем, что условия на дне неоднородные и могут сильно отличаться даже на соседних участках, необходимо обязательно отобрать несколько проб на каждой станции (станцией называется участок водоема, на котором отбираются пробы). Если водоем относительно небольшой – достаточно 5 на каждую станцию. Все пробы, взятые на станции, анализируются как одна.

Разбор проб. После того как организмы собраны, производится их определение. Для этого необходимо внимательно рассмотреть весь улов. При этом необходима лупа (а лучше две: 3- и 7–10-кратные). Замеченных животных пинцетом вынимают из кюветы и сажают в небольшие емкости с водой (чашки Петри, баночки из-под лекарств). Разные животные (пиявки, двусторчатые моллюски, личинки насекомых) сажаются в разные баночки. Так их легче сосчитать и труднее потерять что-либо из улова. Особенно важно отсадить отдельно крупных животных (моллюсков) и хищников – они могут раздавить или съесть своих соседей. Для ловли мелких животных можно использовать пипетку, а быстро плавающих удобно отлавливать при помощи чайной ложки. Когда все организмы будут размещены по банкам, можно приступать к определению их видовой принадлежности. Если нет возможности сразу подробно рассмотреть пойманных животных, улов можно сохранить в литровой банке с водой (не закрывая ее плотной крышкой). Необходимо учитывать, что выловленные животные могут погибнуть; особенно быстро это происходит в теплую погоду. После идентификации организмов необходимо выпустить их в естественную среду обитания.

Результаты и обсуждение

В качестве примера предлагается рассмотреть междисциплинарный проект по биологии и химии, направленный на комплексное исследование образцов воды, взятой из различных природных и искусственных водоемов (малые и большие реки, озера, пруды, ручьи, водохранилища и т. д.). Следует подчеркнуть, что предлагаемый объект исследования предоставляет большие возможности для решения исследовательских задач различного уровня. Собранные школьниками образцы воды могут стать объектом для гидрохимических и гидробиологических исследований, не требующих сложных методик, применения дорогостоящего оборудования и реактивов, что весьма актуально для условий школы. Например, гидробиологические исследования могут представлять собой изучение состава микрородослей и зообентоса, обитающего в исследуемых водоемах. Кроме того, с помощью классических методов химического анализа можно исследовать такие показатели, характеризующие качество природных вод, как окисляемость, величина рН, концентрация растворенного кислорода и др. При этом результат исследований невозможно предсказать заранее, так как собранные школьниками конкретные образцы воды из конкретных водоемов уникальны и, возможно, никем ранее не исследовались. Таким образом, в исследовании, основанном на применении известных аналитических и биологических методик, элемент научной новизны будет присутствовать.

Важной проблемой, на которую прежде всего следует обратить внимание при выполнении такого рода исследовательских проектов, является процедура отбора проб воды. Основываясь на собственном опыте знакомства со школьными исследовательскими работами, можно сказать, что очень часто именно эта часть работы оказывается «слабым местом», так как ей не уделяется необходимое внимание, и пробы берутся случайным образом, а не в соответствии с требованиями. В результате обесценивается результат всех проведенных гидробиологических исследований и химических анализов. Процедура забора проб, в зависимости от поставленных задач, может проводиться по различным методикам, но в любом случае строго регламентируется и подробно описывается в соответствующих документах [7], знакомство с которыми необходимо для выполнения работы, и ссылка на них обязательна при представлении результатов. Однако, кроме знакомства с литературными методиками, учителю, на наш взгляд, при выполнении проекта, могут быть весьма полезны практические рекомендации, которые опираются на собственный практический опыт авторов статьи, связанный с организацией и проведением исследовательских работ по биологии и химии, и которые далее излагаются в данной статье.

Для выполнения биологической составляющей проекта предлагается использовать один из распространенных способов оценки качества воды в стоячих и проточных водоемах, основанный на изучении обитающих там донных беспозвоночных (макрозообентоса). Этот подход вполне может быть освоен школьниками под руководством учителя биологии. Во-первых, большинство донных беспозвоночных сравнительно крупны, видны невооруженным взглядом, малоподвижны, и поэтому их легко собирать сачком. Из-за малоподвижного образа жизни они не могут избежать влияния попавших в воду загрязняющих веществ. Это позволяет говорить о том, что состояние бентосных организмов объективно отражает качество воды в исследуемой речке. К тому же многие виды донных животных проводят в воде большую часть своего жизненного цикла, таким образом, на состояние сообществ бентоса влияет качество воды не только в данный момент, но и в прошлом. Ниже приводится описание одного из широко используемых неспециалистами метода биологической оценки качества воды – метода Майера [8].

Определение качества воды водоема по методу Ф. Майера. Методика подходит для любых типов водоемов и не требует определения живых организмов с точностью до вида. Метод использует приуроченность различных групп водных беспозвоночных к водоемам с определенным уровнем загрязненности. Организмы-индикаторы отнесены к одному из трех разделов: 1) обитатели чистых вод; 2) организмы средней степени чувствительности; 3) обитатели загрязненных водоемов. К организмам индикаторам относятся: личинки веснянок, личинки поденок, личинки ручейников, личинки вислокрылок, двустворчатые моллюски, бокоплав, речной рак, личинки стрекоз, личинки комаров – долгоножек, моллюски-катушки, моллюски-живородки, личинки комаров-звонцов, пиявки, водяной ослик, прудовики, личинки мошки, малощетинковые черви. Нужно отметить, какие из приведенных в [3] индикаторных групп обнаружены в пробах. Количество обнаруженных групп из первого раздела таблицы необходимо умножить на 3, количество групп из второго раздела – на 2, а из третьего – на 1. Получившиеся цифры складывают. Значение суммы и характеризует степень загрязненности водоема. Если сумма более 22 – водоем чистый и относится к 1-му классу качества. Значения суммы от 17 до 21 говорят о втором классе качества (как и в первом случае, водоем будет охарактеризован как олигосапробный). От 11 до 16 баллов – 3 класс качества – умеренная загрязненность (бетамезосапробная зона). Все значения меньше 11 характеризуют водоем как грязный (альфамезосапробный или же полисапробный) – 4–7 классы качества. Простота и универсальность метода Майера дают возможность быстро оценить состояние исследуемого водоема. Точность метода невысока, но, если проводить исследования качества воды регулярно в течение определенного

периода времени и сравнивать полученные результаты, можно понять, в каком направлении изменяется состояние водоема.

Химическая часть рассматриваемого нами в качестве примера междисциплинарного проекта может включать, например, измерение содержания кислорода, растворенного в воде. Это важный показатель, характеризующий качество воды, и позволяющий судить об уровне загрязненности природных и искусственных водоемов. Пониженное содержание кислорода свидетельствует о резком изменении естественных биологических процессов в водоеме вследствие загрязнения водоема посторонними химическими веществами [9]. При этом следует учитывать, что на концентрацию кислорода могут влиять такие природные факторы, как тип водоема, время года, атмосферное давление и температура.

Методов определения растворенного кислорода в поверхностных водах существует несколько, из них наиболее часто используются йодометрический (по Винклера) и электрохимический (полярографический) методы. В данном проекте предлагается использовать метод Винклера, т. к. он не требует использования сложного оборудования и вполне подходит для условий школьного исследования. Метод Винклера применяется для всех типов вод, содержащих растворенный кислород в концентрации более чем 0,2 мг/л, вплоть до двойного насыщения кислородом (около 20 мг/л).

Суть метода заключается в использовании реакции растворенного в воде кислорода пробы со свежесозданной гидроокисью марганца (II), образующейся при добавлении гидроксида калия или натрия к сульфату марганца (II). Окисление йодида калия или натрия соединением марганца более высокой валентности приводит к выделению йода в количествах, эквивалентных содержащемуся в воде кислороду. Путем титрования тиосульфатом натрия определяют концентрацию выделенного йода [11] (Фомин, 2000).

Приборы и оборудование для метода Винклера.

Для проведения анализа используют стеклянные банки объемом 150 или 350 мл, калиброванные с точностью до 1 мл, с притертыми пробками (колбы Винклера или иные подходящие склянки с прямыми стенками). Вместимость каждой склянки определяют, измеряя объем заполняющей его жидкости с помощью мерного цилиндра.

При отборе проб необходимо использовать посуду из бесцветного стекла. Посуду следует хорошо вымыть моющими средствами, несколько раз сполоснуть водопроводной и дистиллированной водой. Следует использовать полиэтиленовые или стеклянные пробки; резиновые или корковые пробки необходимо обернуть полиэтиленовой пленкой. На практике можно использовать бутылку или банку.

Отбор проб поверхностных вод. В склянку, в которой будет проводиться определение, отбирают пробу воды. Вода должна полностью заполнять склянку. Перед забором проб склянку нужно несколько раз сполоснуть исследуемой водой.

Склянку заполняют так, чтобы не допустить любое изменение концентрации и растворенного кислорода. После наполнения склянки водой нужно ее оставлять некоторое время в токе воды. Сразу же после отбора пробы лишние пузырьки воздуха удаляют из склянки и фиксируют кислород добавлением ионов марганца [10].

Фиксация кислорода. После отбора проб, в особенности в полевых условиях, сразу же добавляют в склянку, содержащую пробу, 1 мл хлорида магния и 1 мл смеси гидроксида натрия с иодидом калия.

Далее несколько раз переворачивают склянку вверх дном, для того чтобы хорошо перемешать содержимое. Дав осесть осадку в течение 5 мин., смесь вторично взбалтывают до ее однородного содержимого. После этого склянку приносят в аналитическую лабораторию.

Пробу разрешено хранить в течение 24 ч при усло-

Таблица 1.

Содержание кислорода в водоемах с различной степенью загрязненности (Дмитриенко, Сотников, Черняев, 2012, [10]).

Уровень загрязненности воды и класс качества	Растворенный кислород		
	Лето, мг/л	Зима, мг/л	% насыщения
Очень чистые, I	9	14...13	95
Чистые, II	8	12...11	80
Умеренно загрязненные, III	7...6	10...9	70
Загрязненные, IV	5...4	5...4	60
Грязные, V	3...2	5...1	30
Очень грязные, VI	0	0	0

вии ее нахождения в темноте [11] (Фомин, 2000).

Титрование. Содержимое склянки помещают в коническую колбу. Проводят титрование тиосульфатом натрия, в качестве индикатора применяя раствор крахмала, добавленный в конце титрования, или иной подходящий индикатор [11] (Фомин, 2000).

Алгоритм выполнения титрования.

1. В титровальную колбу, содержащую пробу исследуемой воды с добавленными к ней реактивами, отмерить 5 мл раствора HCl (2:1).
2. Затем титровать выделившийся йод раствором тиосульфата натрия.
3. Когда окраска станет бледно-желтой, прибавить 2 мл раствора крахмала и продолжить медленно титровать до перехода окраски в синюю, а потом – в бесцветную.
4. Провести титрование 2–3 раза и произвести расчет.

Вычисление результатов. При добавлении к воде иодида калия свободный йод выделяется в количестве, эквивалентном количеству растворенного в воде кислорода. Таким образом, 1 мл 1,0 н раствора тиосульфата натрия соответствует 8 мг кислорода. Если на титрование израсходовано n мл раствора тиосульфата натрия, то произведение $8 \cdot n$ указывает на содержание кислорода в данном объеме воды:

$$X = \frac{8 \cdot H \cdot n \cdot 1000}{V - 2} \text{ мг } O_2 / \text{л},$$

где H – нормальность раствора тиосульфата натрия, n – количество мл раствора тиосульфата, пошедшего на титрование пробы, V – объем склянки, в которую отбиралась проба, 2 – объем воды, вылившийся при введении 2 мл реактивов. Вычисленные по результатам титрования значения концентраций кислорода в воде позволяют определить уровень загрязненности исследуемого водоема и класс качества воды с использованием, например, таблицы 1, отражающей содержание кислорода в водоемах с различной степенью загрязненности.

Важно отметить, что в данном случае предлагается использовать в школьном исследовании один из классических методов объемного химического анализа, который не требует применения приборов, другого сложного оборудования и строится на весьма простых операциях, которые могут быть освоены и проведены школьниками под руководством учителя. При этом классические

методы химического анализа обладают достаточно высокой точностью при условии осмысленного и точного соблюдения методик, сформировавшихся в результате накопления опыта многих поколений химиков-аналитиков. В то же время нужно подчеркнуть, что использование этих методов требует подготовительной работы со стороны как учеников, так и учителя. Недопустимо, на наш взгляд, использовать, например, метод титрования механически, без понимания его сути и особенностей, а с такими примерами авторам статьи часто приходилось сталкиваться при знакомстве со школьными исследовательскими работами. В частности, в случае использования метода йодометрического титрования (по Винклеру) в процессе подготовки к исследованию ученики должны вместе с учителем разобраться в его химической сути, в реакциях, протекающих при титровании, чтобы понимать теоретические основы, на которых базируется этот метод. Затем ученики должны предварительно освоить процедуру титрования на каких-то простых примерах типа кислотно-основного титрования с целью определения концентрации раствора кислоты или щелочи, и только после этого приступить к освоению конкретной методики. Конечно, это усложняет работу учителя и удлиняет время выполнения проекта, но при этом способствует более полноценному формированию у школьников навыков работы в химической лаборатории и навыков химического исследования, а также показывает, каким образом фундаментальные закономерности химии можно применять для решения различных практических задач.

Таким образом, при выполнении такого (или подобного) междисциплинарного проекта у школьников имеется возможность соотнести результаты, полученные при использовании как биологических, так и химических методов, и благодаря этому сделать более достоверные выводы о состоянии водоема и качестве воды в нем.

Выводы

В заключение можно отметить, что комплексное исследование образцов воды, взятой из открытых водоемов, с использованием методов биологии и химии, рассмотренное нами как пример междисциплинарного исследовательского проекта (индивидуального или для группы школьников), может способствовать решению ряда актуальных задач современного образования, а именно формирования у школьников исследовательских навыков в области биологии и химии, актуализации межпредметных связей, а также решению задач экологического образования и воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дегтярёва В.И. Научно-исследовательская деятельность в школе как основа развития личности / Сборник: 30 лет Программе «Шаг в будущее», юбилейный сборник научно-методических трудов. – М., 2020. – С. 139–150.

2. Неведомская Л.М. Формирование личностных качеств школьников через научно-исследовательскую и проектную деятельность / Сборник: Современное образование: методы и технологии внедрения ФГОС. Сборник материалов IV Регионального научно-методического фестиваля «Единый методический день». – Благовещенский государственный педагогический университет. – 2016. – С. 84–86.
3. Ванькова В.С., Шумакова В.А. Условия организации проектной деятельности школьников / Современная педагогика. – 2016. – № 7 (44). – С. 21–23.
4. Богомолова Е.А. Психологическое значение проектной и научно-исследовательской деятельности для младших школьников / Сборник: Педагогические и социально-психологические основы научного развития общества. Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 35–37.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]: утв. приказом Минобрнауки РФ от 31.05.2020 г. № 287 // Гарант: информационно-правовая система. – Режим доступа: URL: <https://base.garant.ru/> Режим доступа: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 12.10.2022).
6. Петунин О.В. Научно-исследовательская и проектная деятельность школьников как средство достижения метапредметных результатов обучения / Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2015. – № Т13. – С. 1871–1875.
7. [ГОСТ 31861–2012. Вода. Общие требования к отбору проб. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ural-gidro.com/upload/files/normdocs/GOST-31861-2012-Voda-Obshchie-trebovaniya-k-otboru-prob.pdf; дата обращения 2.03.2023]
8. Яшнов В.В. Малый практикум по гидробиологии. М.: Гос-ное изд-во «Советская наука», 1952. 266 с.
9. Алекин О.А., Семенов А.Д., Скопинцев Б.А. Руководство по химическому анализу вод суши, Л. Гидрометиздат, 1973. - С. 31–44.
10. Дмитриенко В.П. Экологический мониторинг техносферы [Текст]: учеб. пособие / В.П. Дмитриенко, Е.В. Сотников, А.В. Черняев. – СПб.: Лань, 2012. – 368 с. 5.
11. Фомин Г.С. Вода: контроль химической, бактериальной и радиационной безопасности по международным стандартам [Текст]: энцикл. справ. / Г.С. Фомин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Протектор, 2000. – 848 с.

© Евстафьева Ирина Тариэльевна, Макаркина Наталья Викторовна (petrych_m_n@mail.ru),
Шкурченко Ирина Владимировна, Пакеева Анна Аркадьевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПУТИ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МОДУЛЯ «ОСНОВЫ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ БАКАЛАВРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

WAYS TO INTEGRATE THE EDUCATIONAL MODULE "FUNDAMENTALS OF MILITARY TRAINING" INTO THE PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELOR OF PHYSICAL EDUCATION

**S. Enokaeva
V. Petkov
F. Jirikova
A.-A. Ortabaev
K. Kataev**

Summary: The relevance of studying the possibility of integrating the content of the educational module "fundamentals of military training" into the professional training of bachelors of physical culture is due to the current political and socio-cultural situation in Russian society as well as the social order for the training of teachers ready for the successful formation of a full-fledged educational, social, physical culture and wellness activity among schoolchildren-readiness, as well as readiness to overcome risk factors in dangerous and emergency situations and to serve in the Russian Army. In this regard, the ways of integrating the content of academic disciplines that ensure the effectiveness of this process are of scientific interest. The purpose of the study is to scientifically substantiate the ways of integrating the content of the educational module "Fundamentals of military training" into the system of professional training of Bachelor of Physical culture.

Keywords: professional training, Bachelor of Physical Education, pedagogical integration, educational module "Fundamentals of military training", author's approach.

Енокаева Сабират Сайпудиновна

Кандидат педагогических наук, доцент, Карачаево-Черкесский государственный университет
sabira_enokaeva@mail.ru

Петьков Валерий Анатольевич

Доктор педагогических наук, профессор, Кубанский государственный университет, г. Краснодар
Valerype@mail.ru

Джирикова Фатима Даутовна

Кандидат педагогических наук, доцент, Карачаево-Черкесский государственный университет
tofk_t@mail.ru

Ортабаев Азрет-Али Джауович

Старший преподаватель, Карачаево-Черкесский государственный университет
ortobaev@yandex.ru

Катаев Кемал Алиевич

Старший преподаватель, Карачаево-Черкесский государственный университет
kataevka@yandex.ru

Аннотация: Актуальность изучения возможности интеграции содержания образовательного модуля «основы военной подготовки» в профессиональную подготовку бакалавров физической культуры обусловлена современной политической и социокультурной ситуацией в российском обществе а также социальным заказом на подготовку педагогов, готовых к успешному формированию у школьников полноценной образовательной, общественной, физкультурно-оздоровительной деятельности, а также готовности к преодолению факторов риска в опасных и чрезвычайных ситуациях и к службе в Российской армии. В этой связи научный интерес представляет способы интеграции содержания учебных дисциплин, обеспечивающих эффективность этого процесса. Цель исследования состоит в научном обосновании путей интеграции содержания образовательного модуля «Основы военной подготовки» в систему профессиональной подготовки бакалавров физической культуры.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, бакалавры физической культуры, педагогическая интеграция, образовательный модуль «Основы военной подготовки», авторский подход.

Современная социально-экономическая и военно-политическая ситуация в мире и нашей стране актуализировала поиски перспективных направлений подготовки студенческой молодёжи к службе в вооружённых силах РФ. В этой связи в 2024 учебном году во исполнение поручений правительства РФ Министерством науки и высшего образования РФ и Министерством просвещения РФ в учебные планы вузов вводится образовательный модуль «Основы военной подготов-

ки». Цель освоения данного модуля заключается в формировании готовности выпускников вузов к успешному выполнению своего воинского долга по защите Родины [4].

В педагогической теории и практике проблеме интеграции содержания профессионального образования посвящено достаточное количество научных отечественных и зарубежных исследований (М. Андреев,

И.С. Батракова, Г.И. Батурина, М.Н. Безрукова, А. Блум, В.А. Бордовский, Р. Винкель, Г. Винтроп, А.Л. Данилюк, В.И. Загвязинский, Л. Клинберг, В.В. Краевский, В.С. Леднев, В.Н. Максимова, В.Д. Семенов, Ю.С. Тюнников, Л.Д. Федотова, Н.К. Чапаев и др.); проблема интеграции высшего военного и гражданского образования отражена в исследованиях (И.А. Алёхин, Н.Д. Загорин, В.А. Змеев, В.П. Кобзев, В.А. Митрахович, Н.В. Махров и др.) однако пути интеграции содержания образовательного модуля «Основы военной подготовки» в систему профессиональной подготовки бакалавров в настоящее время не исследованы.

В нашей работе мы опирались на идеи А.Я. Данилюка и В.В. Краевского о разноуровневом характере интеграции содержания образования и последовательности его реализации. Первый уровень заключается в формировании общих теоретических представлений об учебной дисциплине. Второй состоит в понимании значимости предмета и процесса освоения содержания учебного материала. Третий – на основе осознания педагогической действительности организация целенаправленного развития и саморазвития личностных структур обучающегося [1,3].

Анализ программно-нормативных документов и научных публикаций по проблеме исследования показал, что в сложившейся в нашей стране системе высшего профессионального образования реализация модуля «Основы военной подготовки» может осуществляться для студентов очной формы обучения в следующих форматах.

Первый формат обучения ориентирует на освоение студентами содержания модуля при их военной подготовке на базе учебного центра, созданном при вузе.

Второй формат предполагает включение в учебный план профессиональной подготовки факультатива трудоёмкостью 2 зачётные единицы (72 часа), с учётом специфики направления подготовки и направленности (профиля) обучения.

Третий формат предполагает - включение модуля «Основы военной подготовки» в содержание учебных дисциплин обязательной части основных образовательных программ (ООП).

Успешная реализация образовательного модуля «Основы военной подготовки» и обеспечение качества его преподавания возможны при условии наличия квалифицированного профессорско-преподавательского состава. Для этого необходима целенаправленная организация этого процесса, включающая в себя переподготовку и повышение квалификации преподавателей.

Поскольку вузу предоставлено право самостоятельно разрабатывать учебный план, то и решение о распределении часов и разделов содержания модуля по семестрам и курсам администрация вуза принимает по своему усмотрению.

Анализ и обобщение имеющегося опыта вузов по планированию и реализации модуля «Основы военной подготовки», позволили нам разработать авторский подход к внедрению этого модуля в систему профессиональной подготовки бакалавров физической культуры и формирования готовности педагогических кадров для реализации программ военной подготовки в условиях вузах.

Цель нашей работы состояла в научном обосновании путей интеграции содержания образовательного модуля «Основы военной подготовки», включённого в учебный план профессиональной подготовки бакалавров направления подготовки 49.03.01 «Физическая культура» факультета физической культуры Карачаево-Черкесского государственного университета. Этот модуль является частью блока дисциплин формируемых участниками образовательных отношений, его трудоёмкость составляет 3 зачётные единицы (108 часов) и реализуется в шестом семестре.

В содержание тематического плана модуля включены материалы освещающие особенности военно-политического и военно-технического развития вооружённых сил РФ, правовых основ прохождения военной службы, основ организации строевой и огневой подготовки.

В дисциплины (модули) обязательной части учебного плана и в частности, «Профессионально-спортивное совершенствование» включён материал, раскрывающий особенности методики спортивной тренировки в военно-прикладных видах спорта, специфики проведения спортивных соревнований и их судейства.

В содержание теоретического и практических разделов учебной дисциплины «Физическая культура и спорт», включён раздел «Военно-прикладная физическая подготовка» который направлен на формирование у обучающихся знаний о данном виде подготовки, мотивации к занятиям физическими упражнениями и видами спорта военно-прикладного характера, развития необходимых морально-волевых, физических и психических качеств, обеспечивающих готовность студентов к службе в вооружённых силах.

Как показали данные опроса преподавателей кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания университета, осуществляющих учебный процесс подготовки бакалавров физической культуры к организации и проведению занятий военно-прикладной направ-

ленности не готовы большинство преподавателей. Для подготовки преподавателей к реализации этого раздела был проведен комплекс методических занятий целью которых явилось формирование их компетентности в вопросах методики проведения профессионально-прикладной физической подготовки студентов, организации занятий военно-прикладными видами спорта и их судейства в условиях вуза, а также включения их в план физкультурно-спортивных мероприятий, проводимых совместно со спортивным клубом. В качестве условий подготовки преподавателей к эффективному осуществлению межпредметной интеграции, были определены: готовность к использованию на занятиях активных методов обучения; разработку комплекса учебно-методических заданий по реализации межпредметных связей по дисциплине «Основы военной подготовки»; разработку и внедрение курса по выбору «Межпредметная интеграция в военной и физической подготовке школьников».

В содержание учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» включён материал, раскрывающий риски и опасности, возникающие в условиях военных конфликтов и боевых действий, а также способы поведения защиты человека в этих ситуациях.

Содержание учебной дисциплины «Основы медицинских знаний» направлено на ознакомление с основными понятиями из военной медицины, личной гигиены воен-

нослужащих, формирования навыков оказания первой медицинской помощи при ранениях, полученных в ходе военных (боевых) действий.

Итоговым результатом освоения студентами учебного модуля «Основы военной подготовки» является сформированность компетенции УК – 8. Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечение устойчивого развития общества в том числе при угрозе возникновения чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов.

Для объективной оценки уровня сформированности универсальной компетенции УК – 8 нами предлагается использовать технологию педагогического мониторинга достижения запланированных результатов используемую для реализации ОПОП ВО в Карачаево-Черкесском университете [5].

Практическая значимость разработанного нами подхода заключается в том, что выявленные пути интеграции содержания образовательного модуля «Основы военной подготовки» в систему профессиональной подготовки бакалавров физической культуры возможно использовать в профессиональной подготовке бакалавров и специалистов других направлений и профилей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилюк А.Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании // Педагогика. 1998. № 2. С. 8–12.
2. Загорин Н.Д., Кобзев В.П., Махров Н.В. Проблемы интеграции высшего военного и гражданского образования // Военная мысль. 1996. № 3. С.43-51.
3. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. М.: Педагогическое общество России, 2000. 36 с.
4. Петьков В.А., Филоненко В.А. Проблема целевой направленности образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. № 51. С. 119–123.
5. Петьков В.А., Филоненко В.А. Мониторинг развития компетенций будущих специалистов в процессе иноязычной подготовки // Вестник Армавирского института социального образования (филиала) РГСУ: Научный ежегодник. Вып. 11. Армавир: 2014. С.101-104.

© Енокаева Сабират Сайпудиновна (sabira_enokaeva@mail.ru), Петьков Валерий Анатольевич (Valerype@mail.ru),
Джирикова Фатима Даутовна (tofk_t@mail.ru), Ортабаев Азрет-Али Джауович (ortobaev@yandex.ru),
Катаев Кемал Алиевич (kataevka@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЛИЯНИЕ БИОСОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ НА РАБОТОСПОСОБНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

INFLUENCE OF BIOSOCIAL FACTORS ON THE PERFORMANCE OF MODERN STUDENTS

L. Zanfirova
T. Kovalenok
L. Nazarova
Ya. Chistova

Summary: Performance is a key factor determining a person's success in any kind of activity. Educational activity is the leading activity during the student's stay at the university. Studentship is a special, new stage in the life of every young person, requiring adaptation to the changed conditions of everyday life, interpersonal interaction, independence in decision-making and responsibility for them. In addition, studying at a university requires young people to carry out cognitive activities with a high information load, which should be provided with motivational, emotional, and physiological readiness to perceive new knowledge. The combination of the educational process with participation in scientific and social life inside and outside the educational institution, satisfaction of affiliation needs that are extremely important for young people, the desire to "do everything" and unwillingness to give up anything pushes students to increase their waking time by reducing the time of night sleep. There is a problem of deprivation of biological needs due to the prevailing importance of social needs and violation of the sleep-wake regime, which leads to a deterioration in the psychophysiological state of students and a decrease in their mental and physical performance. The solution of this problem for all subjects of the pedagogical process is possible by conducting educational work on the importance of sleep for the physical and psychological recovery of the body. This work will allow students, with the help of teachers, to consciously form a "sleep-wake" regime, correlating the psychophysiological characteristics of their body with the needs of social activity.

Keywords: biosocial factors, performance, students, educational activities, sleep deprivation.

Занфирова Лариса Вячеславовна

кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева, г. Москва
lara.zlv@yandex.ru

Коваленок Татьяна Петровна

кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева, г. Москва
tkovalenok@yandex.ru

Назарова Людмила Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева, г. Москва
nazarova@rgau-msha.ru

Чистова Яна Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева, г. Москва
yana.chistova@yandex.ru

Аннотация: Работоспособность является ключевым фактором, определяющим успешность человека в любом виде деятельности. Учебная деятельность является ведущим видом деятельности в период пребывания студента в вузе. Студенчество – это особый, новый этап в жизни каждого молодого человека, требующий адаптации к изменившимся условиям быта, межличностного взаимодействия, самостоятельности в принятии решений и ответственности за них. Помимо этого, обучение в вузе требует от молодых людей осуществления познавательной деятельности с высокой информационной нагрузкой, что должно обеспечиваться мотивационно-эмоциональной и физиологической готовностью к восприятию новых знаний. Сочетание учебного процесса с участием в научной и общественной жизни внутри и вне учебного заведения, удовлетворение чрезвычайно значимых для юношеского возраста аффилиционных потребностей, стремление «все успеть» и неготовность отказываться от чего бы то ни было подталкивают студентов к увеличению времени бодрствования за счет уменьшения времени ночного сна. Возникает проблема депривации биологических потребностей из-за преобладающей значимости социальных потребностей и нарушения режима «сон – бодрствование», что приводит к ухудшению психофизиологического состояния студентов и снижению их умственной и физической работоспособности. Решение этой проблемы для всех субъектов педагогического процесса возможно путем ведения просветительской работы о важности сна для физического и психологического восстановления организма. Эта работа позволит студентам с помощью преподавателей осознанно формировать режим «сон – бодрствование», соотнося психофизиологические особенности своего организма с потребностями социальной активности.

Ключевые слова: биосоциальные факторы, работоспособность, студенты, учебная деятельность, депривация сна.

Жизнедеятельность человека обусловлена соотношением биологических и социальных факторов. Биологическая природа человека определяется его анатомией и физиологией, а социальная составляющая проявляется в создании искусственной среды обитания, позволяющей ему выживать, получая превосходство над другими живыми существами и явлениями природы. Создание искусственной среды – это трудоемкий и наукоемкий процесс, побуждающий человека максимально проявить свои способности к обучению и труду, то есть работоспособность.

Работоспособность – это уникальная социально-биологическая характеристика человека, показывающая его возможности качественно и эффективно осуществлять некоторую деятельность в течение определенного времени [1].

Для эффективного и качественного осуществления деятельности требуется специалист с высоким уровнем профессиональной подготовки, способный осваивать, применять и совершенствовать современную технику и технологии, генерировать новые идеи. Подготовка специалистов необходимого уровня осуществляется системой профессионального образования, в частности – высшего.

Учебная деятельность современного студента сложна и разнообразна. Не все студенты могут поддерживать оптимальный и стабильный уровень собственной работоспособности, необходимый для того, чтобы процесс обучения был максимально продуктивным. Согласно проведенным исследованиям, у достаточно большого числа студентов (30–50 % испытуемых) низкая работоспособность, что негативно влияет на их учебную деятельность [2, 3]. Поэтому особую актуальность приобретает проблема формирования у студентов понимания биосоциальных механизмов, влияющих на их работоспособность, и осознанного отношения к психофизиологическим закономерностям функционирования своего организма.

Целью исследования является анализ проблемы влияния биосоциальных факторов на работоспособность студентов, осознание которых обеспечит поддержание оптимальной работоспособности для эффективного участия в процессе обучения и формирования компетенций, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности.

Источником информации являлись 160 студентов 1-го и 2-го курсов РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева: 121 девушка и 39 юношей в возрасте от 17 до 20 лет. В процессе исследования применялись методы анкетирования и анализа продуктов деятельности, обработка полученных данных осуществлялась статистическими

методами.

Человек – биосоциальное существо: являясь неотъемлемой частью живой природы, он развивается и формируется внутри и под воздействием социума [4]. При этом ученые-исследователи отмечают, что биологическая составляющая природы человека подвергается чрезмерному влиянию усиливающихся технократичности и урбанизированности современной жизни, приводя к десинхронизации биологической и социальной составляющих, стрессам, общей социально-психологической неудовлетворенности и нарушениям здоровья [5]. Особо подчеркивается, что наиболее сильно влиянию этих тенденций подвержена молодежь, так именно эта социальная группа в силу своих психологических особенностей в первую очередь подхватывает, осваивает, присваивает и встраивает в настоящую реальность новые трансформации. Социальная детерминация поведения молодых людей, в частности студентов, побуждает их следовать тем паттернам образа действия, которые на настоящий момент преобладают в этой возрастной группе.

Приобретая статус студента, подавляющее число молодых людей, обучающихся в РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева, начинают вести более самостоятельную жизнь, переезжая в общежитие и сепарируясь от родителей, их опеки и влияния. С одной стороны, сепарация положительно влияет на формирование самостоятельности, ответственности, навыков планирования своего времени, деятельности и финансов, а с другой стороны, ощущение свободы и отсутствие родительского контроля действуют как расслабляющий и дестабилизирующий факторы. У студентов формируется новый распорядок дня, связанный с учебными занятиями и подготовкой к ним, посещением кружков и секций, разнообразных мероприятий, проходящих как в стенах учебного заведения, так и вне его пределов. Существенных временных затрат требует организация быта и обеспечение своей материальной состоятельности, а также взаимодействие в социальных сетях, всевозможных чатах и игровых сообществах.

Потребность в общении является одной из базовых социальных потребностей человека и одной из ведущих потребностей в студенческом возрасте. Благодаря развитию техники и технологий современные молодые люди получили возможность не только личного офлайн- и письменного общения, но и онлайн-общения, опосредованного электронными средствами коммуникации. Электронно-опосредованное общение может осуществляться в режиме «24 на 7», причем практически одновременно можно обмениваться разнородной информацией с несколькими собеседниками, находящимися на различном расстоянии друг от друга. Таким образом, учебная и внеучебная деятельность, необходимость

осуществлять самообеспечение, постоянная доступность средств связи, возможность имитации светлого времени суток при помощи электрического освещения и некая негласная мода на поздневечернюю и ночную социальную активность способствуют постоянному или периодическому смещению у студентов режима «сон – бодрствование» в сторону уменьшения времени сна в ночное время суток.

На основе двухмесячного мониторинга присутствия студентов 1-го и 2-го курсов в социальных сетях и их активности в мессенджерах можно судить о режиме сна и бодрствования современной обучающейся молодежи. Так, время отхода к ночному сну относительно стабильно у 49,3 % студентов, а у 50,7 % испытуемых время отхода ко сну имеет отклонения от двух до пяти часов. Время утреннего появления студентов в социальных сетях и мессенджерах приблизительно совпадает со временем их пробуждения: 64,6 % студентов появляются в сети с 7.00 до 8.00; 21,7 % испытуемых – с 8.00 до 9.00; 9,1 % респондентов – с 6.00 до 7.00; 4,6 % участников исследования – после 9.00. Следовательно, больше 50 % студентов имеют дефицит сна, что, согласно ответам респондентов на вопросы анкеты, накладывает отпечаток на их самочувствие, настроение и познавательную деятельность. Испытуемые отметили, что при недосыпе они хуже сосредотачивают внимание и запоминают информацию (36 %), испытывают дневную сонливость (47,2 %), могут быть более раздражительны (9,8), «тупят», то есть у них увеличивается время реакции (7 %), а снижение работоспособности в целом фиксируют 67 % студентов. Недостаток сна многие испытуемые стараются компенсировать в выходные – «сплю дольше» (74,1 %), что является

дополнительным дестабилизирующим фактором для выстраивания режима «сон – бодрствование».

Исследования, проведенные медиками, педагогами и психологами, совпадают с полученными нами данными и показывают, что депривация сна, являясь серьезной и требующей решения проблемой, оказывает негативное влияние на успеваемость и психофизиологическое состояние студентов [6, 7, 8].

Помимо констатации количественного и качественного влияния недостатка сна на работоспособность некоторые исследователи указывают на необходимость принятия превентивных мер – просветительских действий, направленных на формирование у студентов понимания значимости соблюдения гигиены сна [9].

Решать вышеозначенную проблему следует, консолидируя усилия педагогов и студентов, то есть просветительская деятельность должна охватывать всех субъектов педагогического процесса. Педагоги должны обладать достаточным количеством знаний о функциональных особенностях человеческого организма в целом и физиологии юношеского возраста, в частности [10]. Это необходимо для того, чтобы педагог смог помочь студенту грамотно выстроить режим «сон – бодрствование» с учетом психофизиологических особенностей его организма и потребностей социальной активности. Дополнительные знания о закономерностях взаимовлияния биологических и социальных факторов и соответствующая модификация образа жизни будут способствовать формированию осознанного отношения студентов к собственному здоровью и создадут условия для поддержания ими оптимальной работоспособности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердников Д.В. Психофизиологические особенности регуляции целенаправленной деятельности по восприятию и воспроизведению информации: специальность 19.00.02 «Психофизиология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора медицинских наук. Курск, 2016. 22 с.
2. Говорукина А.А., Левчук А.А. Факторы, влияющие на умственную работоспособность студентов (обзор литературы) // Современные вопросы биомедицины. 2024. № 1. URL: <https://svbskfmba.ru/arkhiv-nomerov/2024-1/govorukhina2024> (дата обращения: 12.09.2024).
3. Абросимов А.А. Работоспособность как учебная дисциплина // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2017. № 1 (33). С. 6–13.
4. Туринцева Е.А., Решетникова Е.В. Биосоциальный человек и возможные направления антропосоциальной эволюции // Знание. Понимание. Умение. 2016. № 2. С. 86–100.
5. Луков В.А. Биосоциология молодежи: экспертные оценки изменений в новых поколениях // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 3. С. 146–156.
6. Характеристика гигиены сна студентов / А.А. Антонова, Г.А. Яманова, А.Р. Мусаева [и др.] // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 3–1 (117). С. 95–97.
7. Оценка качества сна у студентов медицинского и немедицинских вузов г. Санкт-Петербурга / Н.Н. Крутикова, Н.Ю. Новикова, Н.А. Черномырдин, М.А. Лаушкин // Вестник науки и образования. 2020. № 14–1 (92). С. 77–83.
8. Пивень Е.А., Бреусов Д.А. Характеристика гигиены сна студентов, проживающих в общежитиях // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Медицина. 2017. Т. 21, № 1. С. 127–136.
9. Влияние режима сна на успешность учебной деятельности студентов / Ю.А. Давыдова, Е.В. Каргаполова, О.Н. Глазунов, И.В. Лашук // Теория и практика физической культуры. 2022. № 10. С. 76–77.

10. Занфирова Л.В. Повышение компетенции педагога в области гигиены здоровья // Доклады ТСХА: Сборник статей. Вып. 288, Ч. III. Москва: Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева, 2016. С. 212–215.
-

© Занфирова Лариса Вячеславовна (lara.zlv@yandex.ru), Коваленок Татьяна Петровна (tkovalenok@yandex.ru),
Назарова Людмила Ивановна (nazarova@rgau-msha.ru), Чистова Яна Сергеевна (yana.chistova@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР ВОВЛЕЧЕНИЯ В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ

MOTIVATION AS A FACTOR OF INVOLVEMENT IN EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITIES OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS

*S. Kalashnikova
Yu. Kachalina*

Summary: the article examines the motivation of future geography teachers as a factor of involvement in educational and cognitive activities. Motivation of educational and cognitive activity of future geography teachers ensures the quality of the formation of general professional and professional competencies and refers to the internal aspect of cognitive activity associated with the needs, interests, and beliefs of the individual. Actualization of a wide range of motives depends both on the student himself and on the integration of educational information into the personal and professional experience of students. The successful implementation of this pattern can be ensured by technologies and techniques for involving students in educational and cognitive activities. These include: the use of sayings and proverbs, fairy tales; pedagogical essays, interviews; the development of moral dilemmas; the development and use of "creative choice" cards; conducting classes through an engaging scenario; the use of themed costumes (their elements); choosing homework, etc.

Keywords: motivation, cognitive activity, emotional involvement, training of future geography teachers.

Калашникова Светлана Станиславовна

кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пензенский государственный университет»
svtk168@gmail.com

Качалина Юлия Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пензенский государственный университет»
kachalina.iuliya@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается мотивация будущих учителей географии как фактор вовлечения в учебно-познавательную деятельность. Мотивация учебно-познавательной деятельности будущих учителей географии обеспечивает качество формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций и относится к внутреннему аспекту познавательной активности, связанному с потребностями, интересами и убеждениями личности.

Актуализация широкого спектра мотивов зависит как от самого студента, так и от интеграции учебной информации в личный и профессиональный опыт обучающихся. Успешную реализацию данной закономерности могут обеспечить технологии и приемы вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность. К таковым относятся: использование поговорок и пословиц, сказок; педагогическое эссе, интервью; разработка моральных дилемм; разработка и использование карточек «креативный выбор»; проведение занятий через вовлекающий сценарий; использование тематических костюмов (их элементов); выбор домашнего задания и т.д.

Ключевые слова: мотивация, познавательная активность, эмоциональная вовлеченность, подготовка будущих учителей географии.

Образовательный процесс современной высшей школы предполагает создание условий для развития активного, творческого студента – будущего профессионала. В реализации образовательного процесса в вузе можно опираться на проблемный подход, игровые технологии, технологии критического мышления, проектные методы и многое другое.

Для создания благоприятной среды, для свободного развития личности будущего учителя, побуждения его к проявлению инициативы и осознанного отношения к собственной учебно-познавательной деятельности необходимо учитывать индивидуальные характеристики обучающихся и самое пристальное внимание сосредоточить на вопросах мотивации и вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность. Среди прочих

компонентов успешной учебно-познавательной деятельности выделяют развитие и углубление потребности и мотивов этой деятельности [7].

Платформу для осмысленной учебно-познавательной деятельности формируют мотивы. Они обладают стабильной иерархичной структурой. В данном контексте деятельность рассматривается как процесс, который зарождается и предопределяется мотивом [3].

В иерархичной структуре мотивов образовательной деятельности студентов, где в качестве критерия устанавливается значимость, выделяются следующие группы мотивов:

— социальные (требование, чтобы высшее образование соотносилось с фактором «престижа»; на-

личие долга, ответственности перед родителями или собственной личностью);

- внутренние (проявляемый интерес к профессиональной сфере; необходимость интеллектуального и личностного совершенствования);
- скрытые (вынужденная необходимость; желание финансового вознаграждения; стремление исключить негативные явления из собственной жизни) [4].

В аспекте учения структура мотивационного сегмента состоит из нескольких компонентов. Сюда входят, например, стремление к образовательной деятельности, суть и мотивация обучения, эмоции, взаимодействия.

Наличие мотивации студентов к учебно-познавательной деятельности выступает в качестве важного фактора эффективности обучения. Существует мнение, в соответствии с которым итоги работы только на 20–30% предопределены интеллектуальными задатками. Оставшаяся часть успеха достигается за счет мотивов, которые являются триггером поведенческих моделей [5].

На протяжении нескольких лет на факультете физико-математических и естественных наук (ФФМЕН) Педагогического института им. В.Г. Белинского ФГБОУ ВО ПГУ проводится мониторинг мотивации студентов профиля подготовки «География. Безопасность жизнедеятельности» к учебно-познавательной деятельности. Будущим учителям географии предлагается ответить на вопросы, связанные с причинами выбора будущей профессии, проблемами, мешающими учебе и приемами, её стимулирующими. Приведем некоторые результаты опроса студентов – будущих учителей географии.

В октябре 2024 года в мониторинге приняли участие 48 студентов со второго по пятый курс ФФМЕН. На вопрос: «Какие причины обусловили ваш профессиональный выбор?» были получены следующие ответы (возможность неограниченного выбора ответов): интерес к работе с детьми – 24% респондентов; люблю «Географию» как предмет – 20%; считаю профессию учителя востребованной и перспективной – 12%; выбрал по рекомендации родных/знакомых – 10%; считаю, что обладаю способностями к обучению детей – 8%; баллы, полученные за ЕГЭ – 6%; семейная династия – 4%.

Низкой, или недостаточной, считают свою мотивацию к учебно-познавательной деятельности почти 22% респондентов. При этом, наиболее проблемные показатели (по 8% у студентов второго и третьего курсов), студенты выпускного курса не считают свою мотивацию к обучению недостаточной (0 выборов). В целом, высокой считают свою мотивацию более 58% участников опроса.

В качестве причин, мешающих учебе, респондентами были названы следующие: собственная лень, прокрастинация – 44%; скучно на занятиях – 10%; неудовлетворительное взаимодействие с преподавателями и предвзятое отношение преподавателей – по 6%; избыточная требовательность и загруженность общественной работой – по 2%.

Что, по мнению студентов, способствует «включению» в учебу? Связь изучаемого материала с жизнью/реальные примеры – 28%; интересные задания, творческий подход к занятиям – 22%. По шесть процентов пришлось на ответы: заинтересованность самого преподавателя; посещение уроков в школе; качественные презентации. По четыре процента – эмоциональная вовлеченность на занятиях; индивидуальный подход к заданиям; групповая работа; проекты и их реализация; проблемные методы обучения; активные и интерактивные методы обучения.

На вопрос: «Что будет способствовать эффективной подготовке будущих учителей географии в вузе?» мы получили следующие ответы:

- 1 место – 72% выборов – применение преподавателем на занятиях технологий и приемов, обеспечивающих эмоциональную вовлеченность студентов, их мотивированность.
- 2 место – 56% выборов – как можно более раннее приобщение к профессиональному труду учителя.
- 3 место – 40% выборов – широкое и своевременное информирование студентов о состоянии рынка педагогического труда.

Мотивация учебно-познавательной деятельности будущих учителей географии обеспечивает качество формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Данная мотивация относится к внутреннему аспекту познания, поэтому прослеживается тесная взаимосвязь с рядом нужд, интересов, морально-нравственных категорий. Внешний компонент познания помогает установить и рассмотреть несколько уровней образовательного процесса. В частности, речь идет о воспроизводящем, интерпретирующем, творческом аспекте. Формирование и эволюция познавательной деятельности будущих учителей географии насчитывает несколько особенностей. Они относятся к эмоциональному, организационному, поисковому, продуктивному сегменту.

Высокий уровень учебно-познавательной деятельности достигается только на хорошо подготовленной основе. Он требует актуализации совершенных мотивов в рамках получения образования. Вовлечение в педагогический процесс мотивационной составляющей предопределено формированием положительного эффекта в

рамках познания. Главным аспектом здесь становится нивелирование нехватки умений при реализации познавательных задач. Актуализация мотивов обучающегося субъекта тесно сопряжена с субъективным осознанием эффективности полученных результатов [1]. Другими словами, главное, чтобы структура, суть, механизмы образовательной деятельности нивелировали недостаточный уровень предметной подготовки, а впоследствии вывели её на более высокий уровень.

Уровень познавательной активности учащихся детерминирован степенью вовлеченности учебной информации в личный и профессиональный опыт. Важно, чтобы у студента возникло желание решить проблему, познать что-либо, доказать, оспорить, а не вынужденность выполнения задания.

Профессиональный интерес можно назвать одним из основных мотивов активизации познавательной деятельности учащихся. Интерес студентов к рассматриваемой теме постепенно увеличивается, если в материале присутствует актуальная проблематика. В связи с этим, следует применять особые приемы на лекциях, семинарах, прочих видах занятий. В качестве примера могут выступать примеры реального образовательно-воспитательного процесса в школах [2]. Они должны акцентировать внимание студентов на различных моментах организации современного урока или механизмах учебно-познавательной деятельности школьников.

Применение набора методов и приемов учебно-познавательной деятельности нацелено на формирование многочисленных умений и навыков. В качестве примера можно привести умение коллективной деятельности, формирование навыков критического мышления, стимулирование творческой составляющей. Соревновательный момент выступает в качестве главного стимула активной работы. Например, на практических занятиях студенты выполняют групповые проекты, а после их защиты коллективно решается вопрос о том, какой именно проект будет отправлен на конкурс более высокого уровня.

Усиление мотивации в рамках овладения методикой обучения географии происходит в процессе выполнения творческих заданий. Ниже приведены примеры:

1. Формирование взаимосвязи между принципами образовательного процесса и русскими устойчивыми выражениями. Творческое задание целесообразно ввести в рамках исследования дидактики, поскольку оно содействует активизации творческой составляющей студентов, пониманию сути дидактики, совершенствованию интереса к обучению и личностному росту.

2. Педагогическое эссе «Идеальный учитель». Этот способ поможет установить ключевые аспекты профессии педагога, которые аккумулируют знания о данном виде деятельности и ключевых условиях ее осуществления.
3. Идентификация моральных проблем с вопросами, которые способствуют организации дискуссий на тему актуальности педагогической профессии.
4. На занятиях по методике обучения географии можно давать задания, связанные с изучением и трансляцией передового педагогического опыта. Особенно эффективно это задание после прохождения педагогической практики.
5. Проведение занятий через вовлекающий сценарий, когда изложение изученного материала предлагается с учетом методического рисунка, характерного для конкретного предмета, учреждения, действия. Например, «Остров детства», «Стол педагогических находок», «Детективное агентство детских инициатив», «Банк идей», «Лабиринт методических понятий», «Педагогическая регата», «Фестиваль игровых форм обучения» и т.д.
6. Организация рефлексии по итогам занятия по технологии «Точки компаса», где работа с определенным направлением: «Север», «Юг», «Запад», «Восток» (С, Ю, З, В), предполагает выполнение определенных заданий. С - «Спрос», какие еще вопросы актуально задать по тематике; Ю (ты) - «Мнение», варианты, какова Ваша позиция в отношении данной темы/проблематики; З - «Загадки», то есть какие важные аспекты вы еще выделяете в данной теме/проблеме, В - «Важность» тематики/проблематики.
7. Использование преподавателем и составление студентами тематического костюма/элементов костюма.
8. Предоставление будущим учителям права выбора заданий для самостоятельного выполнения по принципу «шведский стол», и т.д.

Перечисленные задания имеют множество преимуществ. Они содействуют профессионально-личностному совершенствованию, поскольку формируют уникальный «вызов» для учащихся, что положительно сказывается на эмоциональной вовлеченности.

Профессиональный интерес представляет феномен, который зарождается внутри личности. Он касается всех аспектов личности будущего педагога, так как воздействует на специфику его жизнедеятельности.

Совершенствование профессионального интереса допускается в рамках личностно-направленного пространства. Здесь важная функция состоит в человеческом факторе, что детерминирует превалирующую роль

личности будущего учителя. Как следствие, возникает необходимость выстраивания кооперации между субъектами образовательного процесса по модели «субъект-субъект». В этом аспекте определяющим моментом является консолидация всех участников на пути реализации поставленной цели (задачи), формирование положительного фона для получения соответствующих знаний (умений, навыков), выработка полного понимания того, с каким багажом можно войти в профессию [6]. Создание положительной среды осуществляется с помощью ряда уровней:

Теоретический. Основной спецификой уровня становится получение субъектами теоретической информации о сути профессионального интереса, особенностях, приемах, вариантах развития образовательной среды. Здесь субъектам предоставляется понимание сути явления, идентифицируются цели и векторы работы в рамках образовательно-воспитательного процесса.

Организационно-проектировочный. Определяются и создаются условия для эффективной реализации процесса обучения.

Личностно-проектировочный. Намечаются способы взаимодействия участников образовательного процесса.

Практико-ориентированный. Здесь каждый студент реализует свой потенциал в образовательном процессе. В результате на практико-ориентированном уровне отбрасываются предыдущие уровни. Отличительной особенностью становится консолидация усилий управляющих и управляемых участников образовательного процесса.

Таким образом, мы можем констатировать, что мотивация студентов – будущих учителей географии к учебно-познавательной деятельности обеспечивает качество формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Мотивация зависит от создаваемых условий формирования интересов студентов, их субъективного эмоционального состояния и отклика на организацию обучения. Формирование заинтересованного эмоционального отношения к познанию происходит несколькими способами. Одним из них выступает использование творческих аспектов приобщения студента к учебно-познавательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боброва И.А. Развитие познавательной активности студентов в системе непрерывного профессионального образования: статья // Вестник Ставропольского государственного университета №51 2007. – С.19-23
2. Байбаков А.М. Чудина Е.Е. Развитие мотивации учебно-познавательной деятельности будущих педагогов в условиях целостного учебно-воспитательного процесса: статья // Известия ВГПУ. № 3 (116). 2017. – С. 65–68
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. С. 304
4. Мишина Ю.А. Технология формирования мотивации как одно из условий повышения эффективности организации учебно-познавательной деятельности студентов в университете: статья // Сибирский педагогический журнал. № 5. 2007. - С.40-47.
5. Мясичев В.Н. Психология отношений: избр. псих. тр. / В.Н. Мясичев; ред. А.А. Бодалев. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. С.400
6. Тесля Е.Б. Управление развитием профессионального интереса будущего учителя: статья // Вестник ТГУ Выпуск 3 (71), 2009. - С.15-19
7. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. Пособие / И.Ф. Харламов. М.: Гардарики, 2002. С.517

© Калашникова Светлана Станиславовна (svtk168@gmail.com), Качалина Юлия Сергеевна (kachalina.iuliya@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Кондрашёва Юлия Анатольевна
Аспирант, Луганский государственный педагогический университет
kondrachovauliya@gmail.com

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND CREATIVE COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS

Yu. Kondrasheva

Summary: The article examines the current situation in the educational system of training teachers of fine arts. The article analyzes the position of drawing teachers in modern schools and their role in aesthetic and cultural education and spiritual and personal development of students. The paper touches upon the problems of modernization of the art education system related to many factors, including the active development of scientific and technological progress, as well as the increasing importance of the psycho-emotional sphere associated with the disclosure of creative potential and individual personality characteristics. The main professional and creative competencies (knowledge, skills, abilities, qualities) that a modern teacher should possess are analyzed. An important role is given to the pedagogical conditions necessary for the formation of these competencies. The article provides an overview of current research in recent years covering the topic under consideration. The author also outlines ways to transform and further develop the pedagogical system for training drawing teachers.

Keywords: professional and creative competencies of teachers of fine arts, effective pedagogical conditions for the formation of competencies, modernization of the artistic education system.

Аннотация: В статье рассматривается ситуация, существующая в образовательной системе подготовки педагогов изобразительного искусства в настоящее время. Анализируется положение преподавателей рисования в современной школе и их роль в эстетико-культурном воспитании и духовно-личностном развитии учащихся. В работе затрагиваются проблемы модернизации системы художественного образования, связанные с множеством факторов, в том числе с активным развитием научно-технического прогресса, а также с усилением значения психоэмоциональной сферы, сопряженной с раскрытием творческого потенциала и индивидуальных особенностей личности. Разбираются главные профессионально-творческие компетенции (знания, навыки, умения, качества), которыми должен обладать современный учитель. Важная роль отводится педагогическим условиям, необходимым для формирования указанных компетенций. В статье представлен обзор актуальных исследований последних лет, освещающих рассматриваемую тему. Автором также намечены пути преобразования и дальнейшего развития педагогической системы подготовки учителей рисования.

Ключевые слова: профессионально-творческие компетенции преподавателей изобразительного искусства, эффективные педагогические условия для формирования компетенций, модернизация художественной системы образования.

Введение

Профессия учителя – одна из наиболее важных в современном обществе, так как именно школьный педагог дает детям фундаментальные основы знаний, закладывает в них интерес к обучению, прививает любовь к прекрасному, расширяет их картину мира. Учитель изобразительного искусства – особая квалификация, которая, к сожалению, недостаточно оценена в нынешней системе образования, хотя обучение школьников данной дисциплине является очень значимым, так как преследует ряд полезных целей:

- раскрытие творческих способностей;
- расширение общей эрудированности и культурного кругозора;
- развитие эстетического вкуса.

Для того, чтобы понять то значение, которое имеет

профессия школьного преподавателя рисования, необходимо разобраться, что она в полной мере представляет собой и какие компетенции (базовые знания, умения, опыт) включает в себя.

Обзор исследований

За последнее десятилетие опубликовано достаточно много исследований, анализирующих проблему подготовки учителей изобразительного искусства с учетом современных требований и актуальных тенденций в системе образования. Большое внимание в них уделяется комплексному подходу в оценке профессии преподавателя данного профиля, рассмотрению экономического, общественно-политического, психологического и производственно-педагогического аспектов его деятельности, анализу личности учителя как сложной структуры с социально обусловленными качествами и системой

общепедагогических и психологических требований [6, с. 1000]. Исследователи Нуртаев У.Н. и Хакимов У.Б. дают высокую оценку профессии преподавателя изобразительного искусства и видят в ней огромную заслугу в личностном становлении школьников: «... формы занятий художественно-воспитательных работ учителя играют значительную роль в духовном обогащении и облагораживании чувств детей» [6].

Опубликован ряд трудов, освещающих вопросы необходимости создания действенных педагогических условий для становления и совершенствования профессионально-творческих компетенций преподавателей рисования (создание особой культурно-образовательной среды, внедрение уникальных методик, освоение новых творческих подходов и актуальных технологий) [2; 4; 7; 8].

Многие современные специалисты в области педагогики серьезное значение придают развитию эмоционального интеллекта у учащихся через уроки рисования: «Изобразительное искусство – это предмет, где ведущим компонентом является эмоциональное отношение к миру, а ведущей функцией обучения – формирование у учащихся опыта эмоционально-ценностного отношения к людям, природе, искусству...» [5]. Так, Масленникова Т.А. и Лазарева Л.Б. подчеркивают важность психологического аспекта в обучении живописи и рисунку, связанного с учетом эмоциональной сферы и индивидуальных особенностей психики каждого ребенка [5, с. 80].

Упомянутые выше исследователи считают, что очень важно донести до современных учителей рисования огромное значение эмоционально-психологического фактора в обучении детей, и это является одним из главных педагогических условий в формировании и развитии профессиональных компетенций художественной педагогики [2; 4; 7; 8].

Колоссальная роль в научных работах последних лет отводится вопросам обновления программы подготовки преподавателей изобразительного искусства с учетом требований времени, модернизации общей системы образования, введения в образовательный процесс инновационных материалов, методик и технологий – компьютерной графики, программ для рисования, моделирования и анимирования [5, с. 81]. И данный процесс модернизации системы художественного образования является залогом создания эффективных педагогических условий для формирования всех необходимых навыков и умений у преподавателей рисования.

Исследователь Л.Л. Малинская в своей диссертационной работе рассматривает такую новую и стремительно развивающуюся в образовательной системе дисциплину, как «художественная педагогика» (другие

варианты – «педагогика искусства», «артпедагогика»). Ученый отмечает, что данная область знаний находится еще в процессе становления, поиска педагогических подходов и путей их реализации [4, с. 3]. По мнению исследователя, «... для дальнейшего развития этой области знания необходимы обоснование и разработка обучающих технологий, способствующих повышению качества профессиональной подготовки будущего учителя изобразительного искусства» [4].

Еще одна обстоятельная работа, посвященная ситуации в современном художественном образовании в школе, – статья «Педагогические технологии в образовательном процессе уроков изобразительного искусства» В.К. Евченко, О.А. Минаковой, Е.Е. Фоменко. В ней авторы рассматривают пути развития современной художественной педагогики. Они акцентируют внимание на том, что преподавание изобразительного искусства в школе подвергается мощной модернизации, связанной с развитием интерактивных технологий и активным внедрением в обучающий процесс достижений научно-технического прогресса [3, с. 1]. Авторы ставят вопрос о необходимости создания некоей интерактивной и мотивирующей обучающей среды, способствующей раскрытию творческого потенциала и самореализации школьников [3, с. 2]. В работе приводятся примеры новых педагогических технологий, которые уже активно внедряются в современных школах: объяснительные, иллюстративные, практико-ориентированные, развивающие, личностно-ориентированные [3, с. 2]. И всем этим компетенциям (владению цифровыми технологиями, компьютерными программами, новыми методиками, связанными с изучением психологии личности, раскрытием творческого потенциала, индивидуальных способностей, развитием эмоционального интеллекта) очень важно обучать современных преподавателей рисования.

**Основные компетенции учителя
изобразительного искусства и наиболее
эффективные педагогические условия для
формирования и развития данных компетенций
в современной системе образования**

Компетенции преподавателя рисования в школе включают в себя совокупность художественно-педагогических знаний, навыков, квалификационных и личностных качеств, ценностных и творческих ориентиров, способствующих ведению эффективной образовательной деятельности, обладающей новизной и направленной на повышение профессионального уровня учителей указанной специализации [4; 6].

Для эффективного развития перечисленных выше профессиональных компетенций учителя рисования и повышения его репутационного и имиджевого статуса в школьной среде должна быть в какой-то мере модерни-

зирования системы образования и созданы особые педагогические условия [1; 3; 4; 5; 6]:

1. Обогащение содержания устоявшихся профильных дисциплин темами творческой направленности, что позволит повысить мотивационно-ценностные основания для овладения знаниями.
2. Внесение в консервативные, возможно, устаревшие программы креативного, новаторского начала, в том числе с привлечением современных инновационных и интерактивных технологий.
3. Внедрение рационально и целесообразно подобранных педагогических технологий и методов.
4. Создание творческо-ориентированной образовательной среды, способствующей формированию индивидуального стиля преподавателя, раскрывающей его профессиональный потенциал.
5. Включение в программу, помимо обучения техническим навыкам рисования, предметов по истории и теории изобразительного искусства и эстетике.

Ключевые навыки и свойства, необходимые для современного преподавателя изобразительного искусства

Учитель рисования в сегодняшней школе должен обладать целым рядом квалификационных умений и качеств, чтобы сохранять и развивать интерес среди учеников, поддерживать в них желание с удовольствием посещать уроки изобразительного искусства [3; 5].

Таким образом, современная система подготовки школьных преподавателей изобразительного искусства должна быть комплексной и разнообразно ориентированной, учитывающей совершенствование знаний и развитие навыков в рамках четырех главных направлений:

- когнитивного;
- профессионально-личностного;
- творческо-деятельного;
- мотивационно-ценностного.

Ниже подробно рассмотрим каждый из них.

Когнитивный компонент

Данное направление включает в себя общие знания по педагогике, технологии обучения, воспитанию школьников разных возрастов, по теории и методике преподавания. Еще сюда входят узкоспециальные знания о теоретических основах, сущности и содержании художественно-педагогического образования [1; 3; 4; 6].

Профессионально-личностный компонент

К данной области относятся общепрофессиональные качества будущего учителя рисования – развитое воображение и художественное восприятие, креативность,

образное мышление, художественный вкус, а также индивидуально-личностные характеристики – любовь к детям, терпимость, целеустремленность, коммуникабельность, любознательность, стрессоустойчивость, высокий уровень самоорганизации [3; 4; 6].

Творческо-деятельный компонент

Настоящий раздел охватывает развитие профессионально-деятельных и творчески направленных качеств будущего преподавателя изобразительного искусства: стремление к проведению исследовательских поисков, готовность к познавательной и творческой активности [3; 5].

Мотивационно-ценностный компонент

Указанное направление включает в себя комплекс мотивов, потребностей, ценностных убеждений (потребность в саморазвитии и самосовершенствовании, необходимость творческой самореализации в профессии, отношение к ученикам как к ценностным субъектам педагогической деятельности) [3; 5].

Педагогические условия для формирования компетенций учителя изобразительного искусства

По мнению специалистов, эффективные педагогические условия, необходимые для подготовки высококвалифицированного школьного преподавателя рисования, владеющего высоким уровнем знаний не только о своем предмете, но и разбирающегося в смежных и сопутствующих дисциплинах, представляют собой создание особой культурно-образовательной среды, которая должна быть направлена на развитие и воспитание целостной, гармоничной, творчески развитой и многогранной личности учителя [7, с. 96]. Современный преподаватель изобразительного искусства просто обязан быть эрудированным, подкованным во многих вопросах и идущий в ногу со временем. Для достижения указанных целей в образовательную программу подготовки учителей рисования нужно внедрять новые методики. Она должна расширяться и совершенствоваться. Так, в ней обязательно должны присутствовать следующие дисциплины: основы композиции, рисунка, колористической гаммы, цветотерапии, арт-психологии, теория и история искусств, эстетика, психология личности и творчества, технология материалов, актуальные компьютерные программы и цифровые технологии и др.

Заключение

Современная система школьного образования – подвижный, постоянно изменяющийся организм. Трансформации подвергаются все дисциплины, в том числе и художественная педагогика. Происходящие преоб-

разования связаны во многом с изменением социально-экономических, политических, культурных условий. И, конечно, огромная роль в модернизации педагогики принадлежит научно-техническому процессу и цифровизации общества. Под воздействием происходящих изменений назрела необходимость в дальнейшем внедрении и развитии новых, более актуальных образовательных методик, ориентированных на индивидуальный подход к каждому ученику, на развитие мотивационных установок, на учет особенностей эмоционально-

психической сферы. И важно развивать данный посыл как в отношении совершенствования обучения будущих педагогов изобразительного искусства, так и в направлении преподавания уроков школьникам. В данной работе предложены основные пути развития системы художественного образования в школе, более качественной и эффективной подготовки современных учителей рисования и усовершенствования педагогических условий для формирования и развития их профессионально-творческих компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиев Ю.Б. Инновационные аспекты современной дидактической системы художественного образования школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 5 (8). – С. 87–96.
2. Антоненко М.Ю., Смирнова Н.Б. Педагогические условия формирования профессиональных компетенций будущего преподавателя художественной школы в процессе изучения декоративной живописи // Гуманитарные науки. – 2019. – № 4. – С. 115–119.
3. Евченко В.К., Минакова О.А., Фоменко Е.Е. Педагогические технологии в образовательном процессе уроков изобразительного искусства // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 4. – С. 1–14. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/58PDMN423.pdf>.
4. Малинская Л.Л. Педагогические условия подготовки будущих учителей изобразительного искусства к руководству художественно-творческой деятельностью школьников: диссертация кандидата педагогических наук. Уфа: Башкирский государственный педагогический университет, 2010. 198 с.
5. Масленникова Т.А., Лазарева Л.Б. Современные подходы в преподавании изобразительного искусства // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2020. № 3 (56). – С. 80–84.
6. Нуртаев У.Н. Научные основы специальной подготовки учителей изобразительного искусства в процессе обучения рисунку и живописи // Молодой ученый. – 2016. – № 8 (112). – С. 1000–1004. – URL: <https://moluch.ru/archive/112/28079/> (дата обращения: 25.10.2024).
7. Петелин А.С., Шахразад Мустафа М. Педагогические условия творческо-профессионального становления будущего учителя изобразительного искусства // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 1. – С. 96–98.
8. Польшинская И.Н. Формирование профессиональных компетенций будущего преподавателя изобразительного искусства // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2 (часть 2). – С. 368–371.

© Кондрашёва Юлия Анатольевна (kondrachovauliya@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

FORMATION OF COMPREHENSIVE PICTURE OF THE WORLD OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER IN PROFESSIONAL TRAINING

Z. Kondrashova
V. Pisarenko

Summary: This work is devoted to the consideration of the problem of forming a comprehensive picture of the world of future primary school teachers during their professional training. The work examines the state of the problem, formulates contradictions in this area, the resolution of which will allow solving the problem, and concludes that insufficient attention is paid to the formation of a comprehensive picture of the world in modern education. Based on the analysis of scientific literature, the authors conclude that modern primary school didactics does not offer mechanisms for forming a holistic picture of the world for younger students, primary school teachers are not sufficiently familiar with the problem of forming a holistic picture of the world at the theoretical and practical levels, and do not use the development potential of integrating subject areas. In connection with the above, the authors offer their vision of the structure of a holistic picture of the world for future teachers and substantiate a model for training primary school teachers aimed at forming a holistic picture of the world for future teachers.

Keywords: picture of the world, primary school teacher, interhemispheric connections, interdisciplinarity.

Кондрашова Зоя Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент, Южный федеральный университет, (г. Ростов-на-Дону)
zmkondrashova@sfedu.ru

Писаренко Вероника Игоревна

доктор педагогических наук, профессор, Южный федеральный университет, (г. Ростов-на-Дону)
pisarenko@sfedu.ru

Аннотация: Данная работа посвящена рассмотрению проблемы формирования целостной картины мира будущих учителей начальных классов в ходе их профессиональной подготовки. В работе рассматривается состояние проблемы, формулируются противоречия в данной области, разрешение которых позволит решить проблему, делается вывод о недостаточном внимании к формированию целостной картины мира в современном образовании. На основе анализа научной литературы авторы делают вывод о том, что современная дидактика начальной школы не предлагает механизмы формирования целостной картины мира младших школьников, учитель начальных классов недостаточно знаком с проблемой формирования целостной картины мира на теоретическом и практическом уровнях, не использует развивающий потенциал интеграции предметных областей. В связи со сказанным авторы предлагают свое видение структуры целостной картины мира будущего учителя и обосновывают модель подготовки учителя начальных классов, ориентированную на формирование целостной картины мира будущего учителя.

Ключевые слова: картина мира, учитель начальных классов, межполушарные связи, междисциплинарность.

Введение

Для обоснования актуальности исследования раскроем зависимость между федеральным государственным стандартом начального общего образования, стандартом высшего образования и профессиональным стандартом «Педагог». Рассмотрение каждого нормативного документа с точки зрения определенных категориальных понятий позволяет определить вектор разработки модели подготовки учителя начальных классов. В результате освоения программ высшего образования 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки бакалавр знает, как использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания младших

школьников. Получив данные знания в процессе обучения в высшей школе, учитель начальных классов умеет, согласно профессиональному стандарту «Педагог», проектировать образовательный процесс с учетом особенностей развития младших школьников. Описанные знания и умения формируют у учителя начальных классов навык построения и реализации индивидуальных учебных планов развития школьников в образовательном процессе начальной школы. Взаимосвязь между образовательными и профессиональными стандартами определяет вектор построения модели подготовки учителя начальных классов.

Проведем анализ стандартов начального общего образования и наметим пути совершенствования подготовки учителя начальных классов. Согласно ФГОС НОО для участников образовательных отношений должны

создаваться условия, обеспечивающие возможность формирования функциональной грамотности обучающихся, выполнения индивидуальных и групповых проектных работ, включая задания межпредметного характера. Сформулированные требования к условиям реализации программы начального общего образования определяют, согласно стандарту, уровень овладения обучающимися междисциплинарными понятиями. Междисциплинарные понятия будут усвоены школьниками, если учитель начальных классов знает историю преподаваемых предметов, их место в мировой культуре и науке, кроме того, в практике профессиональной деятельности использует культурно-исторический и развивающий подходы. Анализ стандартов высшего образования показывает, что в перечне универсальных и общепрофессиональных компетенций нет необходимого наименования категории или группы компетенций, позволяющих подготовить учителя начальных классов к успешной реализации требований стандарта начальной школы, в части построения и использования междисциплинарных понятий.

Междисциплинарные понятия мы связываем с формированием целостной картины мира младшего школьника. Мы разделяем мнение Митрохиной С.В. и соавторов [22], которые полагают, что межпредметные понятия являются связующим звеном для интеграции соподчиненных предметных понятий, организации диалога предметных областей и формированию у младших школьников целостной картины мира.

Проблема формирования целостной картины мира в образовательном процессе достаточно широко обсуждается на страницах психолого-педагогической литературы. Сегодня преподавание в начальных классах носит узко предметный характер, но согласно стандартам начального общего образования должно быть нацелено на диалог предметных областей, интеграцию предметных понятий [22]. Необходимость интеграции предметных областей подтверждается в исследовании Р.П. Мусат [23]. Автор утверждает, что «изучение только частных явлений без проецирования их на целостную картину мира» не способствует формированию мировоззренческой позиции, целостного подхода в познании [23]. В свою очередь, формирование целостной картины мира способствует развитию межполушарных связей младших школьников. Успешность обучения детей во многом зависит от своевременного развития межполушарных связей, так считают исследователи А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, М.М. Кольцова и многие другие, чье мнение мы разделяем. Сенситивный период для развития межполушарного взаимодействия приходится на дошкольный, младший школьный возраст, когда кора полушарий головного мозга еще не окончательно сформирована. Таким образом, если в этот возрастной период проводить целенаправленную работу по развитию межполушар-

ных связей, это улучшит работу нервной системы детей за счет развития нервных связей между двумя долями мозга, что в свою очередь будет являться необходимым условием для более успешного освоения образовательной программы [1-5, 8-11, 13, 14, 15, 18, 24, 25, 31-36, 40, 41]. Проводить такую работу способен учитель, который обладает необходимыми профессиональными и универсальными компетенциями, а также знаниями о целостной картине мира [39].

Все сказанное позволяет выделить **противоречия** между:

- объективно существующей потребностью формирования целостной картины мира младших школьников и недостаточным уровнем подготовки учителя начальных классов в различных предметных областях;
- научными знаниями об особенностях формирования целостной картины мира и недостаточным использованием этих знаний для личностного развития будущих учителей начальных классов;
- необходимостью формирования целостной картины мира у будущих учителей и недостаточной разработанностью соответствующих моделей обучения.

Цель, задачи исследования

Современная дидактика начальной школы не предлагает механизмы формирования целостной картины мира младших школьников, учитель начальных классов недостаточно знаком с проблемой формирования целостной картины мира на теоретическом и практическом уровнях, не использует развивающий потенциал интеграции предметных областей. В связи со сказанным возникает необходимость построения модели подготовки учителя начальных классов, ориентированной на формирование целостной картины мира, что и определяет цель нашего исследования. Таким образом, **цель** исследования – научно обосновать и разработать модель подготовки учителя начальных классов, которая ориентирована на формирование у него целостной картины мира.

В представленном исследовании решаются следующие **задачи**:

- определяются тенденции развития высшего педагогического образования, обусловленные стандартами высшего образования, профессиональным стандартом и стандартом начального общего образования;
- дается научное обоснование модели подготовки будущего учителя начальной школы, ориентированной на формирование целостной картины мира и развитие межполушарных связей младших школьников;

— описываются компоненты модели подготовки будущего учителя начальных классов.

Состояние проблемы

Ключевое понятие исследования «целостная картина мира» является предметом изучения различных научных областей. Философы Н.А. Бердяев, В.В. Сериков, А.Ф. Лосев и др., психологи В.П. Зинченко, Г.П. Щедровицкий, А.Н. Леонтьев, педагоги Н.С. Подходова, О.А. Иванова, Н.Г. Медведева, Е.В. Нефедова, Н.П. Шишлянникова изучали картину мира с позиций целостности [22]. Такие ученые, как Н.А. Бердяев, В.П. Зинченко, А.Ф. Лосев, Н.Н. Моисеев, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, М. Хайдеггер и др., понятие «целостная картина мира» связывают с синтезом мифологической, религиозной, философской и научной картин мира. Рустемов Б.Х. анализируя современные сведения о построении целостной картины мира, отмечает, что в основе построения целостной картины мира лежит принцип единства природы и принцип единства знания. Общий смысл последнего заключается в том, что знание не только бесконечно многообразно, но оно вместе с тем обладает чертами общности и целостности [35].

В нашем исследовании мы придерживаемся взглядов Рустемова Б.Х. на понятие «целостная картина мира» и связываем данное понятие с интеграцией различных предметных областей. Интеграция различных предметных областей способствует формированию межполушарных связей младших школьников, поэтому данную проблему мы также рассматриваем в нашем исследовании. Исследователи Хризман Т.П., Таугот Н.Н., Сиротюк А.Л. утверждают, что основной причиной трудностей в развитии познавательных процессов младших школьников является отсутствие согласованной работы синхронного взаимодействия полушарий головного мозга. Особое внимание уделяется потенциалу различных учебных предметов в развитии межполушарных связей в обучении.

Также нас интересовала проблема моделирования в современной педагогике, поскольку целью данной работы является обоснование и разработка педагогической модели. Проблема моделирования является популярной в современной педагогике. Так, например, теоретическую модель профессиональной подготовки учителей начальных классов к организации художественно-графической деятельности младших школьников в условиях цифровой среды предложили В.Ю. Борисова и соавторы [7]. Компетентностная модель педагога предложена Г.М. Коджаспировой [12], А.В. Хуторским и другими. В качестве рабочего определения профессиональной компетентности учителя будем использовать определение Г.М. Коджаспировой, которая под профессиональной компетентностью учителя предлагает пони-

мать «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [12].

Анализ, перечисленных выше исследований позволяет сделать вывод, что проблема формирования межполушарных связей младших школьников остается открытой и требует своего решения не только при использовании кинезиологических методик, но в процессе обучения при отборе содержания и технологий обучения в рамках конкретной предметной области.

Методология исследования

Данное исследование опирается на методологически значимые воззрения Бердяева Н.А., Балханова В.А., Крапивенского С.Э., Невелева А.Б., Синянского Д.А., согласно которым целостная картина мира представляет собой единство мифологической, философской, религиозной и научной картин мира. Методологическим ориентиром для нашего исследования стала концепция содержания образования как образования, обусловленного всеобщей интеграцией, стремлением осознать единство мира (Берулава М.Н., Ильин В.С., Краевский В.В., Фоменко В.В. и др.). Значимыми для нашего исследования являются идеи Венгер Л.А., Выготского Л.С., Давыдова В.В., Лурия А.Р., Пиаже Ж. и др. о том, что младший школьный возраст — это период максимального развития и раскрытия потенциальных возможностей ребенка. В данный период следует уделить особое внимание развитию межполушарных связей младших школьников. В исследованиях Марголис А.А. дана характеристика традиционных и новых моделей подготовки педагога [16]. Концептуальной основой, как считает ученый, для разработки новых моделей подготовки педагогов, отвечающих современным требованиям, стали концепции «практика-исследователя» (practitioner-researcher) и «рефлексивного педагога». Концепция практика-исследователя нацелена на формирование профессионального мышления педагога, способности к профессиональным действиям и профессиональной идентичности. Концепция рефлексивного педагога нацелена на формирование способности к рефлексии и принятию профессионально ответственных решений.

Понятие «картина мира»

Основным понятием нашего исследования является «картина мира». Картина мира – это философская категория, функционирующая на уровне философского осмысления окружающего мира, на уровне обобщения и систематизации человеком знаний [23]. Мы разделяем мнение Рустемова Б.Х. и других ученых [35], которые полагают, что в основе построения целостной картины мира лежит принцип единства природы и принцип

единства знания. Общий смысл последнего заключается в том, что знание не только бесконечно многообразно, но оно вместе с тем обладает чертами общности и целостности. Если принцип единства природы выступает в качестве общей философской основы построения картины мира, то принцип единства знания реализованной в системе представлений о мире, является методологическим инструментом, способом выражения целостности природы. Авторское представление о картине мира и ее связи с подготовкой будущих учителей представлено на рис. 1.

Мы полагаем, что схема, представленная на рис.1, позволяет проследить связь объективно существующей картины мира с субъективной картиной мира будущего учителя. Объективно существующая картина мира формируется, прежде всего, на основе этнических картин мира, причем, их может быть несколько. Именно этнические особенности определяют, как конкретная личность видит мир, в каких пределах и каких измерениях. Национальные особенности определяют все, причем, многое – на генетическом уровне. Из различных компонентов, которые представлены мифологической, философской, религиозной, научной, обыденной, а также многими другими картинами мира, которые формируются у личности, образуется целостная картина мира, причем количество таких «фрагментарных» картин может варьировать в зависимости от направленности, образованности, социальной принадлежности, профессии, глубины интеллекта личности.

Каждый из предлагаемых нами компонентов – картин мира может быть представлен совокупностью компонентов, что мы представили на примере научной картины мира, а также ее элемента – гуманитарной картины мира. Таким образом, картина мира имеет структуру, которую можно раскладывать на компоненты и элементы в зависимости от того, какую цель в изучении целостной картины мира мы преследуем. *Целостная картина мира* представляет собой концептуальную, объективную, существующую независимо от личности совокупность картин мира, связанных с определенными явлениями действительности.

Формирование целостной картины мира у будущего учителя начальной школы происходит постепенно, в течение всего жизненного пути. Самый важный период ее формирования – процесс обучения в вузе, совпадающий с периодом взросления и формирования мировоззрения, развития личностной самостоятельности. В этот период формирование целостной картины мира происходит в личностном преломлении и профессиональном преломлении, то есть существующая объективно целостная картина мира взаимодействует с личностной сферой и с профессиональной сферой. При взаимодей-

ствии с указанными сферами значимые для личности компоненты целостной картины мира в личностном и профессиональном плане становятся частью этих сфер. Таким образом, происходит формирование целостной картины мира у конкретной личности будущего учителя начальной школы. Именно для учителя начальной школы особенность указанных процессов заключается в том, что в силу особенностей профессиональной деятельности учитель начальной школы имеет дело с элементами картин мира, которые создают отдельные учебные предметы, тогда как учителя-предметники в профессиональной деятельности сталкиваются с картиной мира, формируемой одним учебным предметом.

Рассматривая картину мира как интегрирующий и гуманизирующий фактор знаний, сформулируем *принципы*, которые выступают как дидактические требования к целостной картине мира, учитывая опыт других ученых в рассмотрении данной проблемы [17, 23, 27, 30]. Первым является принцип обеспечения целостности восприятия образа мира. В пользу этого принципа свидетельствуют данные когнитивных психологов, которые утверждают, что тех, кто обучается, целесообразно вводить в круг широких понятий, касающихся объекта познания. Эти понятия выполняют роль своеобразных «опережающих организаторов», после освоения которых легче воспринимаются мелкие детали, которые углубляют понимание сути объекта. Второй принцип – это наличие в картине мира «лакун» или «пустых клеток». Он означает, что целостность изображения той или иной картины мира не должны превышать возможностей восприятия учащегося. Третий принцип – принцип концентричности усвоения целостной картины мира. Содержание этого принципа состоит в том, что объект познания должен сохраняться на разных этапах обучения, а уровень детализации изображения и уровень абстракции должна возрастать на последующих ступенях обучения. Четвертый принцип – принцип кумулятивности, согласно которому картина мира радикально не изменяется в процессе ее изучения, а только расширяется и уточняется. Пятый принцип – обеспечение вклада разных картин мира в формировании его целостного образа: практической, мифологической, религиозной, художественной, общенаучной и философской. Шестой принцип – учет когнитивных возможностей субъектов познания картины мира при выборе категориальных парадигм миропознания и актов, в которых происходит этот процесс. Седьмой принцип – использование во время обучения универсальных концептуальных и чувственных категорий сознания человека, которые используются для создания образов мира при обеспечении и их разного наполнения и учете особенностей их восприятия в зависимости от уровня сформированности познавательных возможностей субъектов познания.

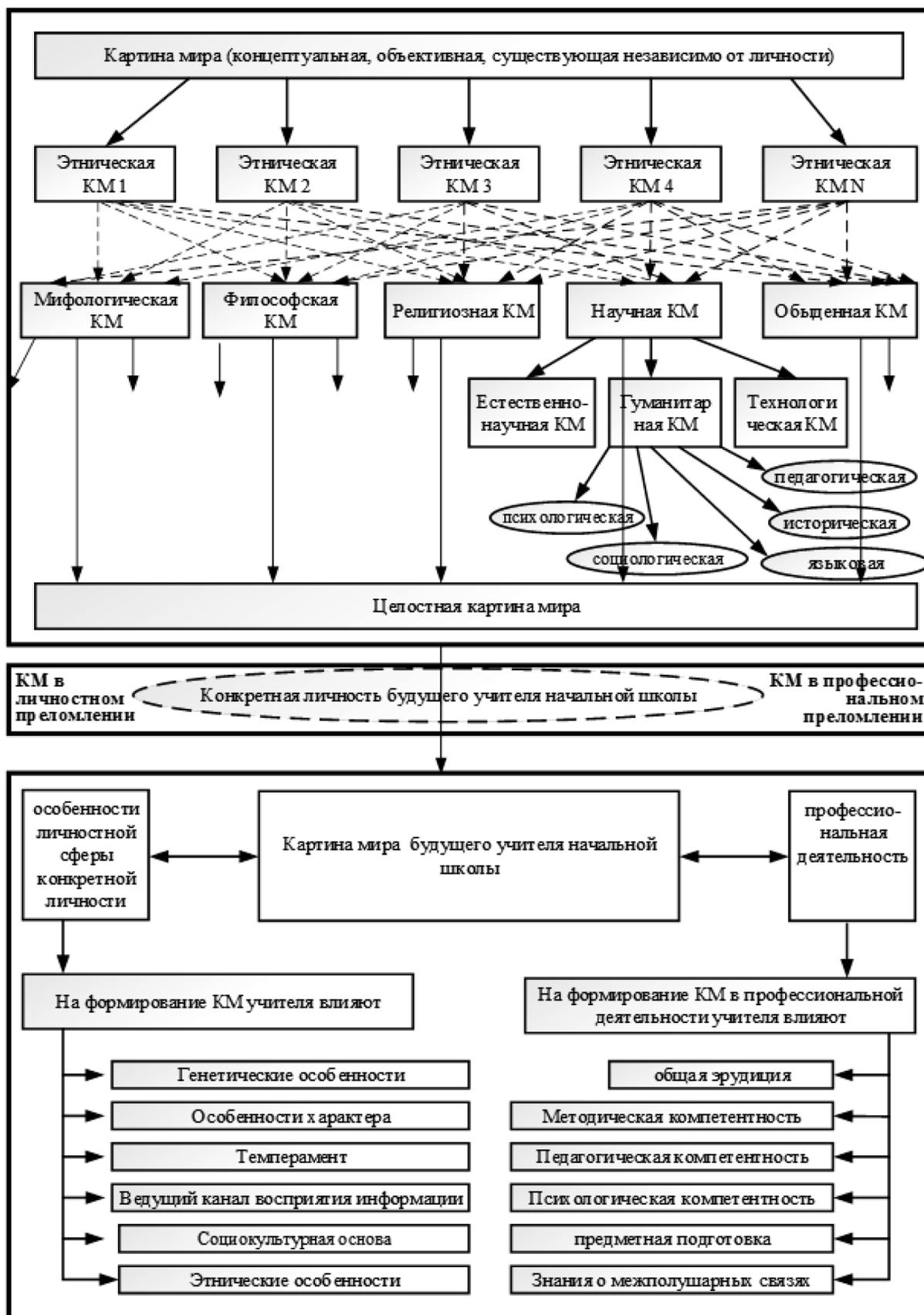


Рис. 1. Компоненты целостной объективной картины мира, трансформирующиеся в субъективную целостную картину мира будущего учителя

Результаты исследования

В результате исследования состояния проблемы, использования подходов, соответствующих современной научной картине мира, была разработана *модель подготовки учителя начальных классов*, ориентированная на формирование целостной картины мира у будущего учителя. На основе анализа имеющегося опыта практико-ориентированной профессиональной подготовки [6, 19, 20, 21, 26, 28, 29] и требований к функциональным обязанностям учителя начальных классов, определенных в профессиональном стандарте «Педагог», в разработке модели мы учитывали, что реализация практико-ориентированного подхода в подготовке будущего учителя начальных классов должна осуществляться по трем направлениям: 1) корректировка содержания и структуры программ учебных дисциплин; 2) овладение профессиональными знаниями и умениями на аудиторных занятиях; 3) освоение учебного материала на практике в школе. Учитывая современные требования к методологической подготовке учителя начальных классов, к которой мы относим владение компетенциями, связанными с формированием целостной картины мира, полагаем, что к данным направлениям относится и формирование целостной картины мира у будущего учителя начальных классов.

Модель отражает все необходимые блоки подготовки будущего учителя начальных классов и одновременно отражает сущность моментов, связанных с формированием целостной картины мира. Остановимся подробнее на характеристике структурных компонентов модели, которые представлены на рис.2.

В соответствии с логикой построения модели каждый блок дает представление о сущности модели и ее деятельностных аспектах.

Теоретико-методологический блок включает компоненты, которые составляют теоретическую и методологическую основу модели. В него входит, прежде всего, *целеполагание*: выпускник должен уметь разрабатывать и реализовать программы начального общего образования, направленные на формирование целостной картины мира младших школьников и развитие их межполушарных связей.

Также в этом блоке выявляются *факторы формирующего воздействия* при формировании целостной картины мира, к которым мы относим:

1. наличие теоретических знаний о целостной картине мира;
2. использование междисциплинарных связей в учебном процессе;
3. методологическую компетентность учителя начальных классов, которая подразумевает пони-

мание и использование современных методологических подходов в научной и практической деятельности;

4. компетентность будущего учителя начальных классов в различных предметных областях, умение выстраивать интеграцию различных предметных областей, тем самым способствуя развитию межполушарных связей младших школьников;
5. высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности будущего учителя начальных классов, позволяющей создать образовательную среду, способствующую формированию целостной картины мира;
6. учет особенностей информационного общества.

С учетом *факторов формирующего воздействия* формулируется методологическая основа, которую составляют методологические подходы к формированию целостной картины мира в ходе подготовки будущего учителя начальных классов.

Формирование методологической основы мы связываем с использованием в процессе обучения будущего учителя начальных классов *историко-философского подхода*, в соответствии с которым в рассмотрении конкретного образовательного предмета как компонента картины мира мы исходим из исторических этапов в его развитии как области научного знания, а также из того, что любая наука имеет философское знание в своей основе в той или иной степени; *междисциплинарного подхода*, который подразумевает, что все направления и области научного знания связаны между собой, оказывают влияние друг на друга, более того – самые крупные открытия в науке совершаются именно на стыке нескольких научных направлений; *системного подхода*, который заключается в том, что мы представляем изучаемые явления в виде систем. Следующий компонент теоретико-методологического блока включает *принципы* реализации модели, к которым мы относим:

- принцип интеграции, который предполагает взаимосвязь всех компонентов процесса обучения, он является ведущим при разработке целеполагания, определения содержания обучения, его форм и методов;
- принцип индивидуализации процесса обучения, нацеленный на выявление особенностей личности младших школьников и построение образовательной среды, способствующей развитию межполушарных связей обучающихся;
- принцип эффективности результатов процесса обучения, который предполагает анализ развития личности младших школьников с позиций уровня сформированности межполушарных связей.

Указанные принципы находят свою реализацию в соблюдении *педагогических условий*. Принцип интегра-

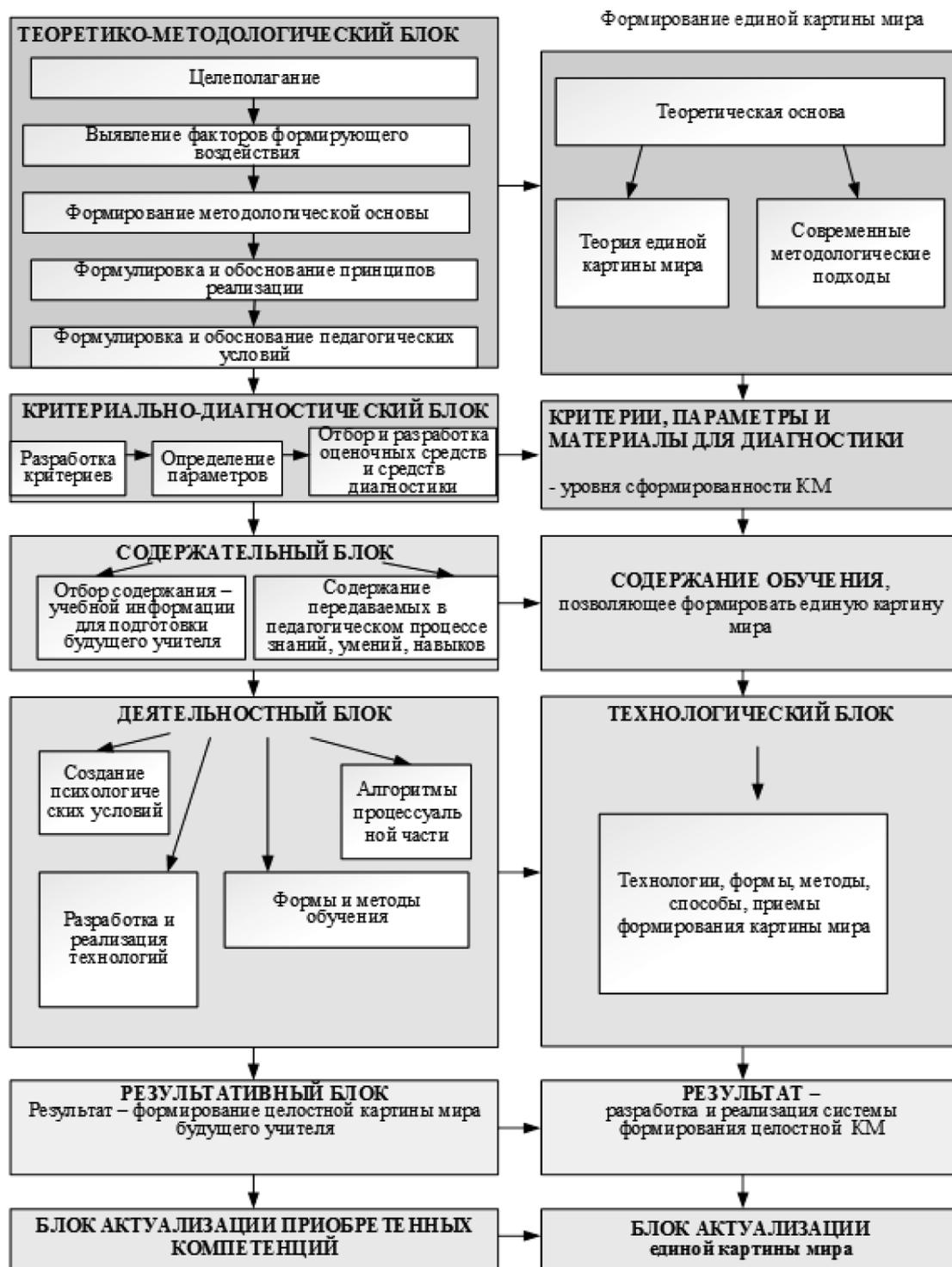


Рис. 2. Модель подготовки учителя начальных классов, ориентированная на формирование целостной картины мира у будущего учителя

ции предполагает соблюдение следующего условия – каждая предметная область содержит интегративную часть, раскрывающую точки соприкосновения научных знаний междисциплинарного характера. Согласно данному принципу, содержание образования должно быть направлено на ознакомление обучающихся с научными

фактами, явлениями, законами, основными теориями и концепциями позволяющими объединить разрозненные знания в единую целостную картину мира. При отборе методов, приемов и форм обучения следует руководствоваться индивидуальными особенностями обучающихся. Принцип индивидуализации процесса обу-

чения обусловлен объективно существующими этапами познания, взаимосвязью чувственного и логического, рационального и иррационального. Учитель начальных классов должен уметь диагностировать личность обучающегося, в когнитивном плане выявлять ее сильные и слабые стороны и владеть технологиями построения развивающей образовательной среды. Понимать значимость и способствовать развитию межполушарных связей обучающихся. Принцип эффективности результатов процесса обучения обязывает учителя начальных классов осуществлять выбор форм и методов контроля в соответствии целями обучения, совершенствовать их в интересах гарантированного достижения целей.

Критериально-диагностический блок содержит компоненты, которые указывают, на основе каких критериев и по каким параметрам будет измеряться степень сформированности целостной картины мира, а также конкретные материалы для диагностики, отобранные или разработанные авторами исследования. Для выявления параметров для определения уровня сформированности целостной картины мира нами будут использованы составляющие целостной картины мира, которые представлены по различным предметным областям в соответствии с критериями, которые будут определены в соответствии со структурой целостной картины мира. В каждой предметной области исследуется уровень компетентности будущего учителя начальных классов с точки зрения знаний и уровнем использования этих знаний в профессиональной деятельности. Совокупность набранных баллов в каждой предметной области позволяет определить уровень сформированности целостной картины мира будущего учителя начальных классов. Отбор и разработка оценочных средств и средств диагностики основывается на опроснике А.Е. Голомшток, который изменен в соответствии с параметрами и критериями, описанными выше.

Для диагностики степени сформированности целостной картины мира нами выделены следующие уровни:

- *очень высокий* уровень сформированности целостной картины мира – это знание принципов, теорий, понятий, ориентация в исторических этапах развития научного знания с опорой на интеграционные связи; применение данных знаний в профессиональной деятельности при построении развивающей образовательной среды; наличие убеждений, ценностных установок, мировоззренческой позиции в профессиональной сфере;
- *высокий* уровень сформированности целостной картины мира – это знание принципов, теорий, понятий, ориентация в исторических этапах развития научного знания с опорой на интеграционные связи; применение данных знаний в профессиональной деятельности при построении развивающей образовательной среды, но отсут-

ствие мировоззренческих позиций;

- *средний* уровень сформированности целостной картины мира – это знание принципов, теорий, понятий, ориентация в исторических этапах развития отдельного предметного знания с опорой на интеграционные связи; применение данных знаний в профессиональной деятельности при построении развивающей образовательной среды; наличие убеждений, ценностных установок, мировоззренческой позиции в профессиональной сфере;
- *низкий* уровень сформированности целостной картины мира – это знание принципов, теорий, понятий, ориентация в исторических этапах развития отдельного научного знания без опоры на интеграционные связи; применение данных знаний в профессиональной деятельности при построении развивающей образовательной среды, но отсутствие мировоззренческих позиций.

Компоненты *содержательного блока* формируют представление о содержании обучения, позволяющем сформировать целостную картину мира у будущих учителей. В *содержании обучения* мы предлагаем различать содержание формируемых компетенций, в том числе и компетенций, связанных с целостной картиной мира, а также всю учебную информацию, на основе которой организуется учебный процесс, в том числе – и информацию о целостной картине мира. В таблице 1 представлены составляющие целостной картины мира, соответствующий им отбор содержания и точки соприкосновения, которые при этом прослеживаются.

Таблица 1.

Особенности содержания обучения при формировании целостной картины мира.

Составляющие целостной картины мира	Отбор содержания	Точки соприкосновения
Методологическая картина мира	Законы, принципы, понятия, теории построения, исторические этапы развития в области естественно-научных дисциплин, философии, религии, художественно-культурного наследия человечества.	По этапам развития науки или области знаний
Естественно-научная картина мира		По персоналиям
Гуманитарная картина мира		По исследованию конкретных тем с различных точек зрения
Технологическая картина мира		

Несколько слов о том, как предлагаемые нами модель и структура реализуются на практике в подготовке учителей начальных классов и учитываются в реализации различных дисциплин. Анализ основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, Начальное образование и 44.03.05 Педагогическое

образование с двумя профилями подготовки, Начальное образование и иностранный язык показал, что составляющие целостной картины мира представлены не в полном объеме. Методологическая картина мира отражена в обязательных общеуниверситетских дисциплинах и составляет примерно 106 зачетных единиц. Естественно-научная и гуманитарная картины мира отражены в обязательных профессиональных дисциплинах и составляет примерно 65 зачетных единиц. Технологическую картину мира мы связываем с практиками различных видов, реализуемых в рамках данной образовательной программы. Все названные блоки программы лишь частично отражают интегративные связи, которые носят традиционный характер. Традиционный характер мы понимаем так – научили разрабатывать модель урока и реализуем, анализируем данную модель в процессе прохождения практики. Отбор содержания учебной информации для подготовки будущего учителя начальных классов нацелен на анализ интегративных связей различных предметных областей. Содержание передаваемых в педагогическом процессе знаний отражает исторические этапы развития каждой предметной области и возможные направления интеграции изучаемых наук, формирует умения находить интегративные взаимосвязи различных предметных областей и использовать их в процессе обучения младших школьников.

Деятельностный блок представляет виды деятельности, которые способствуют формированию целостной картины мира у будущего учителя. В процессе профессиональной деятельности учитель обеспечивает создание психолого-педагогических условий позволяющих раскрыть потенциал каждого младшего школьника с учетом особенностей его личности. В связи с этим при подготовке будущего учителя необходимо формирование компетенций, позволяющих создавать такие условия. Будущий учитель начальных классов владеет навыком разработки и реализации технологий интеграции различных предметных областей и их внедрения в образовательный процесс начальной школы.

Результативный блок обеспечивает результат реализации модели – формирование единой картины мира будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки.

Блок актуализации приобретенных компетенций не имеет временных границ, поскольку означает дальнейшее использование будущим учителем компетенций, связанных со сформированной целостной картиной мира, в целях формирования целостной картины мира у обучающихся, а также для собственного личностного развития и совершенствования. Этот блок означает дальнейшее использование будущим учителем всех приобретенных знаний, без него вся модель не имеет никакого значения.

Заключение

Полностью разделяем мнение Сенько Т.В. и других ученых [37, 38] которые утверждают, что в современных условиях наиболее эффективными с экономической точки зрения являются инвестиции в человеческий потенциал, которые представляют собой создание условий для всестороннего умственного и духовного развития будущих профессионалов, последовательного формирования профессионально значимых знаний, умений и навыков, а также их отношений с окружающими людьми, основанных на признании безусловной ценности собственной личности и личности других людей. Именно такие задачи, далеко выходящие за рамки привычного адаптационного образования, стоят сегодня перед высшими образовательными учреждениями, занимающимися подготовкой будущих специалистов к работе в сфере «человек — человек».

Особо важной задачей с учетом современного информационного этапа развития общества является формирование целостной картины мира у будущего учителя начальных классов. Наличие у будущего учителя компетенций, связанных с формированием целостной картины мира, выводит такого учителя на качественно новый методологический уровень, позволяющий ему не только формировать целостную картину мира у обучающихся, но и обеспечивать развитие собственной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Ю.А., Мякишева Ю.В., Федосейкина И.В., Павлов А.Ф. Адаптация студентов-первокурсников разной межполушарной организацией мозга к дистанционному обучению в вузе // Журнал медико-биологических исследований. 2022. Т. 10. № 2. С. 100–109.
2. Алпатова М.П. Педагогические условия, обеспечивающие профессионально-личностную подготовку будущих учителей начальных классов // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 3 (129). С. 1–7.
3. Архипова И.В. Нейропсихологический подход в исследовании особенностей развития стилей мышления студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 225–228.
4. Бакланова Г.А. Педагогическая практика по организации внеучебной деятельности младших школьников как условие погружения будущего учителя начальных классов в профессию // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 242–244.
5. Безруких М.М., Иванов В.В., Орлов К.В. Диссонанс между представлениями о развитии мозга в современной нейробиологии и знаниями педагогов //

- Science for Education Today. 2021. Т. 11. № 1. С. 125–150.
6. Богуш Т.В. Модель подготовки будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента // KANT. 2021. № 1 (38). С. 196–200.
 7. Борисова В.Ю., Галямова Э.М., Першина Ж.А. Особенности профессиональной подготовки учителя начальных классов в области художественно-графической деятельности в контексте цифрового образования // Наука и школа. 2021. №1. URL: <http://nauka-i-shkola.ru/sites/default/files/104115.pdf> (дата обращения: 03.07.2024).
 8. Визель Т.Г. Особенности функциональных ролей полушарий мозга и вопросы обучения // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 5. С. 539–546.
 9. Грязнов С.А. Проблема развития навыков обучения // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 12–2. С. 136–139.
 10. Гулямов Д.Р., Каланходжаева К.Б. К вопросу учета особенностей межполушарной функциональной асимметрии мозга обучаемых в учебном процессе // Евразийский Союз Ученых. 2018. № 11(56). С. 38–43.
 11. Дружиловская О.В. Нейронауки в современной подготовке студентов в педагогическом вузе // Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы. 2018. № 5. С. 173–182.
 12. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2005. – 176 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002574118> (дата обращения: 03.07.2024).
 13. Кузьмина Т.А. Нейропедагогический подход к обучению в начальной школе через исследовательскую деятельность учителя // Непрерывное образование: XXI век. 2014. № 3 (7). С. 73–81.
 14. Максимова М.В., Фролова О.В., Чекалина Т.А. Нейромифы в образовании: анализ распространенности среди преподавателей вузов // Вопросы образования. 2022. № 2. С. 190–215.
 15. Мальсагова М.Х., Мальсагов А.А. Экспериментальная апробация нейропедагогических технологий // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 6 (97). С. 241–243.
 16. Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 5. С. 45–64. DOI: 10.17759/pse.2015200505
 17. Медведева Н.Г., Шеховская Н.Л. Инновационная направленность подготовки будущего учителя к формированию целостной картины мира у школьников // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2012. №24 (143). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-napravlennost-podgotovki-buduschego-uchitelya-k-formirovaniyu-tselostnoy-kartiny-mira-u-shkolnikov> (дата обращения: 07.07.2024).
 18. Меерзон Т.И., Насибуллина А.Д. Дифференцированный подход в обучении студентов с учетом функциональной асимметрии мозга // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55–3. С. 129–136.
 19. Мельникова И.И., Елифантьева С.С. Методика подготовки учителя начальных классов к конструированию межпредметных заданий // Герценовские чтения. Начальное образование. 2019. № 1. С. 238–242. URL: https://disk.yandex.ru/i/_Dk-CgO4AGvSjA
 20. Мзюкова Л.А. Теоретические и методические основы подготовки будущих учителей начальных классов к формированию метапредметной компетенции младших школьников // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3 (64). С. 118–120.
 21. Митрофанова Г.Г. Имплитный подход как одна из возможностей дифференцированного обучения учащихся // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 19–32.
 22. Митрохина С.В., Огорокова А.В. Формирование у младших школьников целостной картины мира через диалог предметных областей. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1720031612> (дата обращения: 03.07.2024).
 23. Мусат Р.П. Концепция целостной системы картины мира // Дискуссия. 2013. №8 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-tselostnoy-sistemy-kartiny-mira> (дата обращения: 04.07.2024).
 24. Нурданиякызы Г., Сеитова С.М. Взаимосвязь функционирования правого/левого полушарий мозга при подготовки будущих специалистов // The Scientific Heritage. 2021. № 71–4. С. 58–60.
 25. Павленко-Илларионова К.А. Нейрообразование как один из методов в современной педагогике // Символ науки. 2023. № 6–1. С. 136–138.
 26. Павлова Людмила Андреевна Модель подготовки будущего учителя начальных классов на основе практико-ориентированного подхода // Сибирский педагогический журнал. 2016. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-podgotovki-buduschego-uchitelya-nachalnyh-klassov-na-osnove-praktiko-orientirovannogo-podhoda> (дата обращения: 03.07.2024).
 27. Павлова О.А. Преемственность в формировании научной картины мира: традиции и новации // Вестник Калужского университета. 2016. № 2. С. 90–99.
 28. Пайзуллаева К.У. Активные методы обучения при подготовке учителей начальных классов // Вестник науки и образования. 2017. Т. 1. № 6 (30). С. 91–94.
 29. Петрова М.А., Гусевская О.В. Совершенствование модели подготовки будущего учителя начальных классов // Начальная школа. 2017. № 10. С. 6–13. URL: <https://disk.yandex.ru/i/WfMm-ssyGIP5ow>
 30. Политковская Л.Г. Модель индивидуально-методического сопровождения формирования развивающей профессионально-личностной среды учителя начальных классов // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 7. С. 216–218.
 31. Пономарёва О.Н. Профессиональная компетентность преподавателя: обучение с учётом лево- и правополушарного типа мышления // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–1. С. 1–9.
 32. Пугачева О.В. Развитие межполушарного взаимодействия как способ коррекции познавательной деятельности младших школьников // Процветание науки. 2022. №3 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-mezhpolusharnogo-vzaimodeystviya-kak-sposob-korreksii-poznavatelnoy-deyatelnosti-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 03.07.2024).
 33. Равшанова Н.Р. Актуальные проблемы подготовки учителей начальных классов // Достижения науки и образования. 2019. № 3 (44). С. 67–69.
 34. Решетова С.Н. Влияние межполушарных связей на развитие познавательной деятельности обучающихся // Ямальский вестник. 2018. № 1 (11). С. 54–57.
 35. Рустемов Б.Х. Целостная картина мира. URL: <https://www.a-priority.ru/Priority/1estestv/A1%D0%92050.html> (дата обращения: 04.07.2024).

36. Савкина Н.Г., Шевелева Н.П. Специфика подбора методов обучения с учетом мозговой организации познавательных процессов учащихся // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 12. С. 136–138.
37. Сенько Татьяна Владимировна Современная модель подготовки специалистов в высших образовательных учреждениях // Психология человека в образовании. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-model-podgotovki-spetsialistov-v-vysshih-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah> (дата обращения: 03.07.2024).
38. Тужимеева И.И., Кочисов В.К. Педагогические условия персонализированного подхода обучения в общеобразовательной школе средствами нейропедагогика // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3 (100). С. 68–71.
39. Vasilieva S., Reipolska O., Podoliuk S. et al. The relationship between neuropedagogic approaches and the formation of skills of primary school students // Revista Românească pentru educație multidimensională. 2023. Vol. 15. N. 1. P. 352-365.
40. Yakiimenko S.I., Kazanchi I.V., Breslavskaya A.B., Pakhomova T.N. Development of aesthetic bases of junior pupil's world view. European Science and Technology [Text]: materials of the international research and practice conference. Vol II. Wiesbaden, Germany. 2012. p. 510-513.
41. Zhurat Y., Lipshyts L., Soter M. et al. Developing professional subjectivity in future primary school teachers in the context of a neuropedagogical approach // Brain. Broad research in artificial intelligence and neuroscience. 2020. Vol. 11. N. 2, suppl. 1. P. 64-81.

© Кондрашова Зоя Михайловна (zmkondrashova@sfedu.ru), Писаренко Вероника Игоревна (pisarenko@sfedu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

STEAM-ПОДХОД К ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМУ ОБУЧЕНИЮ В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

STEAM-APPROACH TO TECHNOLOGY EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL: OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS

N. Konstantinova

Summary: The role of technological and engineering education in Russia is becoming a priority factor in the successful development of society for the coming decades and is implemented primarily through the system of high school and vocational education. Meanwhile, technological education in primary school, on a meaningful and methodological level, does not sufficiently correlate with the level of technological development of society and the demands of the state. For the most part, it is reproductive in nature and does not provide the formation of the level of technological literacy necessary to solve life problems and successful further education. We suggest that the use of a convergent approach to the formation of technological literacy in primary school children can significantly improve its quality. We analyzed theoretical sources and experience of practical application of convergence in technological education and concluded about the potential effectiveness of using the STEAM approach to technological education under several conditions: following the goals of Russian education and state policy, relying on domestic cultural traditions and values, developing a scientific and methodological base and standards of technological education. The article clarifies the concept of «engineering thinking»; the possibilities of using STEAM in the formation of technological literacy of younger schoolchildren, which can be used by teachers in practical activities, are identified.

Keywords: technology, technological literacy, STEAM, STEAM, convergent approach, elementary school, elementary school students.

Константинова Наталья Викторовна

Аспирант, Московский городской педагогический университет
konstantinovanv316@mgpu.ru

Аннотация: Роль технологического и инженерного образования в России становится приоритетным фактором успешного развития общества на ближайшие десятилетия и реализуется, в первую очередь, через систему старшего школьного и профессионального образования. Между тем, технологическое обучение в младшей школе, на содержательном и методическом уровне, недостаточно соотносится с уровнем технологического развития общества и запросами государства. По большей части, оно носит репродуктивный характер и не обеспечивает формирования уровня технологической грамотности, необходимого для решения жизненных проблем и успешного дальнейшего обучения. Мы предполагаем, что использование конвергентного подхода к формированию технологической грамотности младших школьников может значительно повысить ее качество. Нами проведен анализ теоретических источников и опыта практического применения конвергенции в технологическом обучении и сделан вывод о потенциальной эффективности использования STEAM-подхода к технологическому обучению при выполнении ряда условий: следование целям российского образования и государственной политики, опора на отечественные культурные традиции и ценности, разработка научно-методической базы и стандартов технологического образования. В статье уточнено понятие «инженерное мышление»; определены возможности использования STEAM в формировании технологической грамотности младших школьников, которые могут быть использованы педагогами в практической деятельности.

Ключевые слова: технология, технологическая грамотность, STEM, STEAM, конвергентный подход, начальная школа, младшие школьники.

Технологическое обучение на уровне младшей школы содержит огромный потенциал не только для формирования предметных знаний, развития мелкой моторики, воспитания культурных норм, знакомства с миром профессий, но и закладывает мощную базу для дальнейшего обучения в средней школе, через включение в содержание предметной области «технология» других предметных областей: использования читательских, математических и естественно-научных знаний для решения практической задачи. Успешность технологического обучения для достижения заявленных целей будет зависеть от эффективно организованного процесса обучения, использования современных подходов к организации обучения, актуализация содержания образования в соответствии с уровнем технологического развития общества и запросов со стороны государства.

Основными факторами, определяющими направления развития современного отечественного образования, являются: сокращение в будущем использования человеческого ресурса на производстве и замена его роботизированными системами, «цифровой разрыв» между регионами (выделяются регионы с высоким и значительно заниженным уровнем цифрового развития), следование современным технологическим трендам без учета национальных особенностей и приоритетов, уход от сырьевой экономики к экономической системе, основанной на интеллектуальном потенциале, проблемы экологии, климата и антропогенных нагрузок [4].

С момента распада Советского союза страна находилась в состоянии адаптации к рыночным отношениям и перехода к новой инновационной экономической системе. В 2022 году Российская федерация вступила в этап

мобилизационного развития научно-технологической сферы. На государственном уровне сформирован стойкий запрос на модернизацию научно-технологического и инженерного образования. Основными векторами развития называются:

- трансформация науки и создание новых наукоемких технологий для обеспечения возможности страны отвечать на большие вызовы и формирования технологического суверенитета России;
- поиск новых подходов к обучению с целью повышения образовательных результатов;
- меж предметность, конвергенция и интеграция в обучении, возрастание значимости синтетических дисциплин, размывание дисциплинарных границ;
- существенное сокращение времени между получением новых знаний и появлением новых технологий на их основе;
- выстраивание научно-технологического развития РФ в том числе на основе международного опыта и сотрудничества, международной интеграции в области научных разработок и исследований, с сохранением национальной идентичности [1, 8, 2, 5, 3, 9].

Базой для решения поставленных задач является профессиональное технологическое и инженерное образование, но ее фундамент лежит в образовании школьном, где происходит становление личных предпочтений, самоопределение, профессиональная ориентация. В старшей школе реализовано большое количество федеральных проектов, направленных на углубленное изучение различных образовательных областей, в том числе и инженерно-технологической специализации. В крупных городах созданы сети дополнительного образования: кванториумы, внешкольные лаборатории, технопарки. Вместе с тем сохраняется отношение к обучению технологии как к второстепенному, адекватной материальной базой оснащены далеко не все школы, содержание и методика обучения не адекватны современному технологическому развитию общества, педагоги не обладают достаточным количеством знаний, позволяющих проводить обучение в соответствии с указанными требованиями.

В фокусе наших научных интересов находится технологическое обучение в начальной школе. Связано это с выявленным противоречием между потенциальными образовательными возможностями технологического обучения (как в предметной области технология, так и в других образовательных областях, формировании метапредметных навыков и личностном развитии) и недостаточной их реализацией в современном образовании. Период начальной школы наиболее важен для формирования абстрактного, логического, креативного мышления, формирования картины мира, самоопределения,

в том числе и профессионального.

В мировом опыте существует немало различных подходов к технологическому обучению. Наиболее прогрессивные из них носят межпредметный или конвергентный характер, объединяя несколько образовательных областей: например, SHAPE- Великобритания, MINT- Германия, Learn STEM разработанная учеными из 6 европейских стран, американская модель BSCS 5E и др. Если проанализировать большинство из имеющихся конвергентных подходов, используемых сегодня в мировом образовании, то можно обнаружить, что почти все они так или иначе имеют в основе STEM-подход, предложенный когда-то американским бактериологом Р. Колвеллом и сформулированный позже, как образовательный феномен биологом Д. Рамали.

В рамках этой статьи мы не будем слишком углубляться в историю создания и развития STEM, тем более что и в американских источниках на этот счет нет единого мнения и рассмотрим его, в большей степени, семантически.

Существует, как минимум, две версии развития STEM-подхода (STEM, STEM-образование). Сторонники первой из них увязывают появление STEM с ситуацией в США в середине XX века, когда назрела проблема развития научной мысли, а, следовательно, и научного образования. Практическим толчком к выбору такого пути решения как STEM послужило событие, произошедшее в мировой истории в 1957 – запуск первого советского спутника. Не будет преувеличением сказать, что это стало событием мирового масштаба, а в Соединенных Штатах вызвало шок и стимулировало резкий скачок интереса к развитию инженерной науки и, как следствие, чуть позже, это привело к появлению STEM-образования [7].

Вторая версия чаще отражена в официальных документах, касающихся темы STEM, и она стоит в некоторой оппозиции по отношению к первой и заявляют о гораздо более глубоких корнях появления этого явления. Так исследовательская служба Конгресса США (CRS) в одном из своих периодических отчетов, посвященных STEM в 2012, утверждает, что в целом, STEM имеет значительно более давнюю историю и восходит, по крайней мере, к первому Конгрессу (1790), когда президент Джордж Вашингтон призвал к продвижению научных знаний на благо республики и государства через формирование и укрепление научно-технической грамотности. После Второй мировой войны США извлекли выгоду из экономических и военных достижений, ставших возможными, отчасти, и благодаря высококвалифицированной рабочей силе STEM [12].

STEM – это подход к обучению и развитию, который объединяет области науки (S), технологии (T), инженерии (E) и математики (E). Несмотря на то, что аббре-

виатура STEM переживает уже не одно десятилетие, понимание ее компонентов становится источником двусмысленности даже в педагогическом сообществе. Так, например, на компонент «Т» претендуют как учителя чисто технических специальностей, профобразования, так и представители IT- сферы. В своем исследовании мы придерживаемся максимально широких трактовок компонентов STEM:

- **технология** – это любой объект, процесс или система, которые люди создают и используют для решения проблемы или исполнения желаний [10, p.11].
- **наука** – это когнитивная и социальная система, исследовательская деятельность которой преследует ряд целей, которых она пытается достичь с помощью своих методологий, методологических правил, системы сертификации знаний и распространения в соответствии со своими институциональными социальными этическими нормами, и в случае успеха в конечном итоге производит знания и служит обществу [14].
- **инженерия** - способность решать проблемы и достигать целей, применяя процесс инженерного проектирования – систематического и часто итеративного подход к проектированию объектов, процессов и систем для удовлетворения потребностей человека и достижения целей [15].

В научно-педагогических литературных источниках с дефиницией STEM увязано множество смежных понятий: STEM- образование, STEM- профессии, STEM- педагоги, STEM- обучение, STEM- грамотность и др.

STEM-грамотность – это результат, который получают обучающиеся в виде знаний, умений, навыков, компетенций и личностных качеств. В развернутом понимании компонентами STEM-грамотности являются: естественно-научная, технологическая и математическая грамотности, а связующим звеном – инженерное проектирование. Под «Технологической грамотностью» мы понимаем способность использовать, понимать и принимать решения в отношении технологий [13]. Будучи основанной на инженерном мышлении, она способна приводить к появлению новых технологий и преобразованию окружающего мира для удовлетворения потребностей конкретного человека и общества в целом.

Инженерное мышление – это вид преобразующей познавательно-продуктивной деятельности, направленный на изучение объектов (систем, процессов), выделение основных элементов и их взаимосвязей, объединение элементов в новые уникальные взаимосвязи, для получения наиболее эффективного и оптимального результата решения проблемы (объекта, системы, процесса). Оно интегрирует различные типы мышления: логическое, системное, исследовательское, конструктив-

ное, креативное, рефлексивное и другие. Инженерное мышление лежит в основе инженерного проектирования, которое в полной мере реализуется в STEM- подходе через:

- определение и формулирование проблемы;
- умение разбивать проблему на задачи;
- умение находить все возможные варианты решения;
- тестирование результата;
- проведение рефлексии деятельности;
- умение находить потенциальные возможности улучшения и развития примененного решения, спроектированной технологии, продукта, способа.
- умение переносить приобретенный опыт на новую ситуацию;

В последние годы стала широко употребляться и аббревиатура **STEAM** (*science, technology, engineering, arts and mathematics*) — наука, технологии, инженерия, искусство и математика, учитывающая творчество в широком смысле.

Появление в термине составляющей ARTS –искусство, в полной мере отражает сущность детского познания, ориентированного на творческое восприятие и преобразование мира, что особенно актуально в младшей школе. Под «искусством» в концепции чаще понимают развитие творческого восприятия, обучение основам моделирования, конструирования и художественно-технического проектирования, что позволяет не только сделать образовательный процесс более разнообразным и насыщенным, но также дополнительно подтолкнуть учащихся к креативному решению поставленных задач и предметная область технология, в этом случае, выступает как нельзя лучше в качестве базиса, над которым надстраиваются междисциплинарные предметные и метапредметные знания и навыки.

Дисциплины на основе STEM-подхода включены в программы начальной школы, по меньшей мере, в Англии, на Кипре, в Дании и Эстонии, Австралии и Новой Зеландии, Китае, некоторых провинциях Канады, в ряде штатов США.

Разработаны подробные стандарты технологического или STEM- образования. Их принципиальное отличие от российских образовательных стандартов, играющих в первую очередь контролирующую функцию, заключается в подробном, поэтапном описании процесса технологического обучения от простого, в дошкольный период, к сложному в старшей школе.

Растущий интерес к STEM в российском образовании обусловлен с одной стороны возрастающей ролью инженерного и технологического образования, с другой тем, что его принципы вполне согласуются с ФГОС РФ и могут удовлетворить большую часть по-

ставленных в стандартах образовательных задач: межпредметный характер обучения, практикоориентированный и проектный подход, активизация поисково-исследовательской деятельности, формирование коммуникативных компетенций, креативного мышления и др.

За последние годы в России активно внедряются STEM и STEAM программы дополнительного образования, программы высшего образования, изучающего STEM; в 2023 году открыт первый частный STEM-университет, что свидетельствует о заинтересованности бизнес-структур в использовании данного подхода в образовании.

Внедрение нового подхода невозможно без учета национальных особенностей, ценностей и традиций, экономической ситуации и уровня развития общества. Все это необходимо учитывать при формировании содержания технологического образования в STEM- подходе. Слепое копирование невозможно и нецелесообразно. Стандарты STEM-образования изначально ориентированы на решение проблем со стороны американской государственной политики. При использовании в образовательных системах других стран содержание STEM-образования адаптировалось под конкретные культурные и экономические условия.

Выводы

На основе проведенного анализа, был сделан вывод о том, что формирование технологической грамотности в начальной школе на основе STEAM-подхода не только знакомит детей с миром технологий, пониманием, управлением, созданием технологий, но и потенциально решает целый ряд учебных и воспитательных задач.

1. Большинство технологий состоят из частей, которые объединяются между собой в единую систему и работают как система. То есть, в процессе технологической деятельности развивается системное, логическое и конструктивное мышление.
2. Для реализации технологий необходимы материалы. Материалы окружают нас повсюду и обладают свойствами, подходящими для различного применения. Материалы могут быть как природного происхождения, так и созданными человеком, они могут быть обработаны для изменения их свойств. Дети должны иметь возможность составить представление о свойствах и особенностях материалов, знакомиться с ними, манипулировать ими, еще до начала проектирования и создания технологии. Необходимо обращать внимание на пополнение сенсорного опыта детей и словарного запаса, как названий материалов, так и описаний их свойств.

3. Для реализации поставленных задач и решения проблем человеку необходимы ресурсы: материалы, деньги, время, информация, навыки и т.д. Люди могут и должны бережно относиться к использованию ресурсов (использовать материалы повторно, сокращать потребление энергии, когда в этом нет необходимости и т. д.) Детей необходимо знакомить с такой установкой, формировать культуру бережного отношения к ресурсам, в том числе и через реализацию воспитательных моментов в учебной деятельности. Нужно обращать внимание детей на эффективное и рациональное использование материалов, знакомить детей с экологическими проблемами, со способами превращения старых продуктов в сырье для новых, на возможность использовать в создании поделок материалов вторичной переработки, экономно использовать рабочее время.
4. Через деятельность, через создание артефактов, удобно устанавливать связь между решением значимых для них проблем и ситуацией в реальном мире, давать возможность открывать неизвестные для них ранее технологии и определять, как технологию то, что они никогда за такую не принимали.
5. Для решения любой проблемы, требуется изучение прежнего, уже известного аналогичного опыта, полезно проанализировать как решалась подобная проблема ранее. Это дает детям понимание, что не существует идеального решения проблемы, есть решение актуальное и оправданное в том или ином реальном ситуационном контексте, происходит развитие дивергентного мышления, эмоциональной гибкости и устойчивости
6. При проектировании и создании нового продукта необходимо понимание чертежей, схем, эскизов, использование моделей, тестирование и др., что является для младшего школьника непростой задачей. Даже при создании эскиза или наброска ребенок ориентирован на внешние признаки более, чем на его свойства или функциональность. Необходимо стимулировать отмечать на рисунке детали и материалы, предоставлять свои эскизы для дальнейшего конструирования другим детям. Одним из критериев сформированности технологической грамотности является умение воспринимать два вида текстов:
 - пояснительные – включающие определения, описания, сравнения, причину и проблему;
 - процедурные – описывающие процесс выполнения, инструкции по применению, чертежи и т.п [11].
7. Воспитание настойчивости и оптимизма, продуктивного использования сбоев- важная задача для младших школьников. Нужно показывать, что, если что-то не работает так как планировалось, это лишь повод для того, чтобы с этим разобраться,

устранение неполадок – целенаправленный способ выяснить недочеты и улучшить технологию, обеспечив развитие прогресса. Развитием этого аспекта является «обратный инжиниринг» — это еще один способ выяснить, как все спроектировано и как работает. (Brophy et al., 2008). Обратный инжиниринг представляет из себя тестирование до отказа, до разрушения и является, зачастую, очень увлекательным элементом занятия. Когда дети участвуют в инженерном проектировании, они с большей уверенностью берут на себя от-

ветственность за свои замыслы и деятельность, за свое обучение. (Silk, Schunn & Cary, 2009)

Выбор того или иного подхода к технологическому обучению должен основываться на целях образования, возрастных особенностях обучающихся и соответствии культурным ценностям государства. Учитывая это, использование STEAM-подхода к формированию технологической грамотности, может стать эффективным инструментом повышения качества технологического обучения в младшей школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Интерфакс [электронный ресурс:] // Интерфакс; Путин призвал развивать отечественную инженерную школу. 18.07.2022. URL: <https://www.interfax-russia.ru/modernizaciya-obrazovaniya/putin-prizval-razvivat-otechestvennuyu-inzhenernuyu-shkolu> (дата обращения: 11.10.24)
2. ИНЭС [электронный ресурс:] // Институт экономических стратегий / Учебно-методический центр, образование, события; Владимир Путин о роли инженерных кадров в конкурентоспособности государства. 26.04.2014. URL: <http://www.inesnet.ru/2014/06/vladimir-putin-o-rol-i-inzhenernyx-kadrov-v-konkurentosposobnosti-gosudarstva/> (дата обращения: 11.10.24)
3. Каргина З.А., Конвергентный подход в образовании: новый виток спирали развития (обзор научно-педагогических исследований разных лет) // ПРО-ДОД Учредитель: Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение города Москвы «Воробьевы горы» №1(25). 2020. С. 10–22
4. Назаренко – Матвеева Т.М. Современные тенденции и направления развития общего и дополнительного образования // Вестник РМАТ №1. 2021. С. 44–50
5. Президент России [электронный ресурс:] // Сайт Президента РФ / Стенограмма Заседания Совета по науке и образованию. 08.02.2021. URL: <http://www.kremlin.ru/events/councils/by-council/6/64977> (дата обращения: 11.10.24)
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100) [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 11.10.24)
7. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Киселёва К.Н. Анализ опыта США и Великобритании в развитии STEM-образования // Научно-технические ведомости СПбПУ. Естественные и инженерные науки. 2017. Т.23. № 2. С. 7–16.
8. ТАСС [электронный ресурс:] // ТАСС: Путин отметил важность развития инженерного дела в России в будущем; ред. Шарифулин В., 20.07.2022 URL: <https://tass.ru/ekonomika/15265279> (дата обращения: 11.10.24)
9. Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 г. № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402280003?ysclid=lnztvroyw982175843&index=1> (дата обращения: 05.09.2024)
10. A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. – Washington, DC: The National Academies Press., 2012. P. 11-12.
11. Cencelj Z., Kordigel Aberšek M., Aberšek B., Flogie A. Role and meaning of functional science, technological and engineering literacy in problem-based learning // Journal of Baltic Science Education. 2019. Vol. 18. №1. P. 132-146
12. Heather B. Gonzalez, Jeffrey J. Kuenzi, Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Primer // Congressional Research Service - August 1. 2012
13. International Technology Education Association (ITEA/ITEEA). 2007. Standards for technological literacy: Content for the study of technology. Reston, VA: Author. 2007. P. 9
14. Irzik G., & Nola R. New directions for nature of science research. In M. R. Matthews (Ed.), International handbook of research in history, philosophy, and science teaching. 2014. P. 999-1021
15. National Assessment Governing Board. Technology and engineering literacy framework for the 2014 National Assessment of Educational Progress (pre-publication edition). 2014. P. 1-6 [Electronic resource]. URL: <https://www.nagb.gov/content/dam/nagb/en/documents/publications/frameworks/technology/2014-technology-specification-prepublication.pdf> (access date: 10/10/2024).

© Константинова Наталья Викторовна (konstantinovanv316@mgpu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ ПУНКТУАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

PROBLEMS OF PUNCTUATION IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH

**G. Panarina
M. Pozdnyakova
N. Abroskina**

Summary: The article discusses the challenges of teaching English, focusing on issues related to punctuation. The authors emphasize the need for teachers at both the school and university levels to address these issues. Their argument is supported by the findings of a survey conducted among students, which demonstrate the significance of this topic. It is argued that a thorough understanding of the rules governing punctuation can significantly enhance language proficiency, while ignorance of these rules can hinder comprehension of written texts.

Keywords: punctuation, punctuation marks, English, methods of teaching foreign languages, written text, writing skills.

Панарина Галина Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
mrs.panarina.galina@mail.ru

Позднякова Марина Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
marina4907@mail.ru

Аброскина Наталия Борисовна

старший преподаватель, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
abroskina-19@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы обучения английскому языку, в частности, вопросы, связанные с английской пунктуацией. Авторы отмечают необходимость работы школьных учителей и вузовских преподавателей иностранных языков в этом направлении. Обосновано утверждение об актуальности данного исследования на основе результатов проведенного опроса студентов. Доказана правомочность предположения о том, что знание правил использования знаков препинания способствует совершенствованию владения иностранными языками, а незнание этого может помешать правильному пониманию письменного текста.

Ключевые слова: пунктуация, знаки препинания, английский язык, методы обучения иностранным языкам, письменный текст, навыки письма.

Одним из важных этапов изучения английского языка является освоение норм пунктуации. Понимание правил использования знаков препинания оказывает существенное влияние на понимание смысла предложения и текста в целом. Считается, что вполне позволительно допускать незначительные ошибки при письме на уровнях Elementary, Pre-Intermediate и Intermediate. В соответствии со стандартами Британского Совета недопустимым считается незнание правил пунктуации английского языка человеком, владеющим английским языком на уровнях Upper-Intermediate и Advanced.

Разные аспекты пунктуации рассматривали в своих трудах такие ученые, как СИ. Абакумов, Н.С. Поспелов, А.Б. Шапиро, В.Ф. Иванова, А.Ф. Ломизов, Е.П. Фирсов, Б.С. Шварцкопф, О.М. Адаева, С.Л. Барков, М.В. Биянова, Н.С. Валгина и многие другие. Правила английской пунктуации освещали Р. Квирк, Ч. Мейер, Ч. Фриз, Р. Онг, В. Сэмон, Л. Трасс, Э.Д. Джонсон, Д.Х. Смит, Н. Бейкер, Т. Кодери, Г. Кинг, П.А. Робинсон и другие.

Английская писательница Линн Трасс очень образно подходит к определению пунктуации: «Пунктуацию определяют по-разному. Одни уподобляют ее шитью:

стежки пунктуации не дают расползтись ткани языка. Другие считают, что знаки препинания сродни дорожным: они указывают, когда нужно снизить скорость, обратить на что-то внимание, направиться в объезд или остановиться» [5, с. 16].

На сайте «Русский язык» можно найти следующее определение пунктуации – «это система знаков препинания в письменности какого-либо языка, сами правила их постановки в письменной речи, а также раздел грамматики, изучающий эти правила» [4].

Большая Российская энциклопедия определяет этот термин следующим образом: «ПУНКТУАЦИЯ (ср.-век. лат. *“punctuatio”*, от лат. *“punctum”* – «точка»): 1) система знаков препинания в письменности какого-либо языка. Наряду с графикой и орфографией представляет собой один из основных элементов письменной речи. Главное назначение пунктуации – членение письменного текста и его графическая организация; 2) исторически сложившиеся для конкретного языка правила употребления знаков препинания; их расстановка в тексте; 3) раздел языкознания, изучающий закономерности системы знаков препинания и разрабатывающий правила их употребления» [1].

Знаки препинания – это «графические (письменные) знаки, предназначенные для расчленения текста на предложения, для передачи на письме особенностей строения предложений и их интонации» [2]. К знакам препинания в русском языке относятся: точка, запятая, точка с запятой, вопросительный и восклицательный знаки, тире, двоеточие, многоточие, скобки и кавычки. В английском языке, кроме перечисленных знаков препинания, еще широко используется апостроф.

Несомненно, преподаватели иностранного языка разделяют точку зрения, что язык – это не только фонетика, лексика и грамматика, это также и пунктуация. Чтобы получить более высокую оценку при сдаче экзамена на получение сертификата о владении английским языком, необходимо продемонстрировать знание правил пунктуации в письменной речи. Намного легче читать и понимать текст, написанный без ошибок, в том числе, пунктуационных. Знание того, как правильно использовать знаки препинания в письменном тексте может гарантировать, что Вы не допустите возможного искажения смысла в процессе перевода или при аудировании текста. Допущенные ошибки при использовании тире, запятой или апострофа могут стать причиной непонимания Вас иностранцами.

В деловой сфере применения английского языка не следует забывать о визуальном восприятии письменного текста. Публицистическая или научная статья, деловое письмо, контракт или соглашение, инструкция пользователя с правильной постановкой знаков препинания, несомненно, оказывает более благоприятное воздействие на адресата письма или на тех, кто будет иметь дело с такими документами.

В русском языке часто приводят пример, демонстрирующий важность знания правил пунктуации – фразу «Казнить нельзя помиловать». В зависимости от того, где поставить запятую, смысл будет кардинально меняться. В английском языке также есть такие популярные фразы, например, “Let’s eat grandma” или “Eats shoots and leaves”. Известная английская писательница Линн Трасс в 2003 году даже написала книгу с таким названием “Eats, Shoots & Leaves”, посвященную вопросам необходимости знания правил английской пунктуации [6].

Если говорить о школах России, то ситуация с пунктуацией в английском языке оставляет желать лучшего. Трудно найти школу, где учеников учат правильно расставлять знаки препинания в английских предложениях. Именно поэтому российские школьники и студенты сталкиваются с проблемами интонации, пауз и непонимания. Но если мы посмотрим на пунктуацию с другой стороны, то увидим, что расставить знаки препинания в предложении не так-то просто, даже если Вы знаете правила.

Проблемы возникают в ситуациях, когда пунктуация необязательна или необходимо выбирать знаки препинания. В таких случаях жесткие правила нереалистичны. Часто существует несколько допустимых способов расставить знаки препинания в предложении. Кроме того, правила пунктуации меняются быстрее, чем грамматические правила, и по их поводу возникает больше разногласий по стилю. Тем не менее, пунктуация может быть абсолютно неправильной. Таким образом, мы можем выделить следующие проблемы пунктуации: 1) отсутствие единства и строгих правил в системе английской пунктуации; 2) массовое невежество и безразличие; 3) пренебрежительное отношение школьных программ и учителей к правилам пунктуации.

Пунктуация может только приблизительно указать на бесконечное разнообразие пауз и интонаций, имеющих в речи. С другой стороны, речь может лишь указывать на синтаксические отношения, которые знаки препинания делают очевидными в письменном английском языке, и поэтому произносимые предложения, даже если они тщательно составлены, не могут содержать много сложного синтаксиса или становятся непонятными. Некоторые сложные предложения могут быть ясными и сбалансированными в письменной форме, но их невозможно произнести или даже прочитать вслух без крайней неловкости и двусмысленности. Устная речь, какой бы доступной и красивой она ни была в других отношениях, часто бывает менее компактной и сложной, чем письменная, поскольку в ней отсутствуют точные синтаксические сигналы, которые представляют знаки препинания. Однако необходимо использовать точные синтаксические знаки. Неточная пунктуация, которая характерна для письма малообразованных людей и отнюдь не редкость в письме хорошо образованных, может быть хуже, чем полное отсутствие пунктуации, поскольку она подает ложные сигналы.

Многие ученые сходятся во мнении, что современная тенденция заключается в том, чтобы по возможности реже использовать знаки препинания. Слова «по возможности» имеют особое значение. Иногда правила использования знаков препинания гласят, что мы должны использовать, например, запятую в определенном месте, и мы не можем оставить ее без внимания на том основании, что «чем меньше знаков препинания, тем лучше». Иногда также использование запятой может быть необязательным с технической точки зрения, но это все равно может облегчить читателю понимание того, что мы хотим сказать.

Однако нормы применения запятых, точек, многоточия, тире, кавычек, апострофа в английской письменной речи значительно отличаются от правил в русском языке. В английских текстах редко можно увидеть большое количество знаков препинания. Преподаватели иностранных языков в школе и вузе в подавляющем большинстве либо совсем не обращают внимания на правила пунктуации.

ации, либо делают это чрезвычайно редко. Как правило, внимание уделяется знакам препинания в конце предложения: точке, вопросительному или восклицательному знакам. Следует помнить, что знание пунктуации необходимо в процессе изучения иностранных языков.

«Изучающим иностранный язык необходимо не только знать основные правила употребления знаков препинания, но и изучать их в сравнении с соответствующими правилами употребления в родном языке. Особый акцент должен быть сделан на те случаи использования знаков препинания, которые отсутствуют в родном языке учащихся» [3].

Для подтверждения актуальности данного исследования было проведено анкетирование, посвященное вопросам пунктуации, в котором приняли участие 63 студента 1–4 курсов студентов отделения иностранных языков Института филологии и межкультурной коммуникации Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина.

На первый вопрос анкеты - «Нужно ли знать правила пунктуации в английском языке?» - абсолютное большинство студентов, а именно, 58 человек (92%) ответили утвердительно. Ответ на второй вопрос анкеты - «Знаете ли Вы правила пунктуации в английском языке?» - вызвал у большинства опрошенных сомнения в своих знаниях. 41 человек (65%) ответил, что не уверен в этом; 8 студентов (13%) признались, что не знают правила; 14 человек (22%) ответили утвердительно.

При ответе на третий вопрос анкеты - «Учили ли Вас в школе правилам пунктуации в английском языке?» - 56 студентов (89%) ответили отрицательно, 7 человек (11%) дали утвердительный ответ. Отвечая на следующий вопрос - «Обращаете ли Вы внимание на знаки препинания в английском письменном тексте?» - 41 человек (65%) ответил утвердительно, 13 студентов (21%) признались, что не обращают внимания, 9 человек ответили, что не задумывались об этом.

На вопрос «Какие знаки препинания Вы используете, когда пишете на английском языке?» респонденты дали следующие ответы: 60 человек (95%) упомянули запятую, 59 человек (94%) - точку, 52 человека (83%) - вопросительный знак, 47 человек (75%) - восклицательный знак, 20 студентов (32%) - точку с запятой, 16 студентов (25%) - кавычки, 12 студентов (9%) - многоточие, 5 человек (8%) вспомнили апостроф, 3 человека (5%) - скобки, а 6 человек (9%) почему-то упомянули дефис, хотя он

относится не к правилам пунктуации, а к правилам орфографии, и знаком препинания не является. Удивление вызвал тот факт, что так мало студентов упомянули апостроф несмотря на то, что апостроф встречается очень часто в английских предложениях и для обозначения притяжательного падежа существительного, и для обозначения краткой формы некоторых глаголов: "to be", "have", "will" и т.д.

Следующие вопросы анкеты были связаны с правилами использования таких знаков препинания, как запятая, точка с запятой, двоеточие и тире. 55 респондентов (87%) ответили, что запятая ставится при перечислении однородных предметов; 37 человек (59%) отметили, что запятые ставятся в сложноподчиненных предложениях; 18 студентов (29%) заявили, что ставят запятые после вводных слов и выражений; 15 человек (24%) вспомнили, что запятые нужны для выделения обращения на письме.

30 опрошенных студентов (48%) ответили, что не знают, когда нужно использовать точку с запятой на письме; 19 человек (30%) отметили, что этот знак препинания используется в сложных предложениях. Двоеточие, по мнению 39 респондентов (62%), ставится перед перечислением; 18 человек (29%) считают, этот знак препинания ставится при обобщении; 11 студентов (17%) ответили, что он используется при пояснении; 7 человек (11%) признались, что не знают ответ.

Относительно знания правил использования тире в письменном тексте на английском языке опрошенные дали следующие ответы: 25 человек (40%) признались, что не знают ответ на этот вопрос; 13 человек (21%) отметили, что тире ставится для уточнения информации; 10 студентов (16%) ответили, что тире используется перед обобщением; 7 респондентов (11%) упомянули необходимость ставить тире для определения терминов.

Таким образом, обобщая информацию, полученную при анализе результатов опроса студентов отделения иностранных языков, можно с уверенностью отметить, что, с одной стороны, практически все опрошенные согласны с необходимостью иметь знания о правилах пунктуации в английском языке, а, с другой стороны, почти все отмечают, что они не имеют таких знаний. Школьным учителям и преподавателям иностранных языков в вузах следует уделять особое внимание обучению школьников и студентов правилам пунктуации для того, чтобы письменная речь обучающихся была более правильной, и они не испытывали затруднений при написании текстов и их понимании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большая Российская энциклопедия. Электронная версия. Пунктуация. <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/3173208?ysclid=m1c9m8edm2915866357>
2. Основные сведения о русской пунктуации. <https://studfile.net/preview/16568068/page/64/>

3. Павлюкевич Л.В., Носкова И.В. Методы и приемы формирования пунктуационных навыков на уроке иностранного языка <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-priemy-formirovaniya-punktuatsionnyh-navykov-na-uroke-inostrannogo-yazyka/viewer>
4. Сайт «Русский язык. Что такое пунктуация?» <https://russkiyazyk.ru/punktuatsiya?ysclid=m1c8xmx1ex95445873>
5. Трасс Л. Казнить нельзя помиловать. Бескомпромиссный подход к пунктуации. – М.: Р. Валент, 2006. – 192 с.
6. Truss L. Eats, Shoots & Leaves. The Zero Tolerance Approach to Punctuation. – London: Profile Books Ltd, 2003. – 209 p. – На англ. языке.

© Панарина Галина Ивановна (mrs.panarina.galina@mail.ru), Позднякова Марина Николаевна (marina4907@mail.ru),
Аброськина Наталия Борисовна (abroskina-19@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ХЕРСОНСКОЙ ОБЛАСТИ В ПЕРИОД 1917–1927 ГГ.

Погорельский Андрей Николаевич

Преподаватель, ФГБОУ ВО Херсонский государственный педагогический университет, (г. Скадовск)
andriy.pogorilskiy79@gmail.com

HIGHER EDUCATION IN KHERSON REGION IN THE PERIOD OF 1917–1927

A. Pohorelskyi

Summary: This article examines the development of higher education in the Kherson region from 1917 to 1927 in the context of the formation of the new Soviet intelligentsia. After the revolution and the civil war, the state faced the task of training personnel that met the demands of the time. Universities, as well as technical schools and workers' faculties, became important platforms for implementing this program, providing access to higher education for broad segments of the population. The article discusses key reforms, such as the simplification of admission procedures to higher education institutions and the abolition of entrance exams for workers and peasants, which opened educational opportunities to them. However, these measures encountered challenges related to the proletarianization of universities, which led to the creation of workers' faculties where workers and peasants could acquire the basic knowledge necessary for further admission to universities.

The article also analyzes changes in the organization of universities, the introduction of a unified higher education system in the Ukrainian SSR, and measures aimed at improving the material conditions of students, including the introduction of state scholarships. Special attention is given to the development of evening workers' faculties, which became an important part of the adult education system. Thus, the article highlights the main stages of the development of higher education in the Kherson region, emphasizing its key role in the creation of the new Soviet intelligentsia of the time.

Keywords: higher education, formation of intelligentsia, workers' faculties, specialist training, vocational education system, ideology, reorganization.

Аннотация: В статье рассматривается процесс развития высшего образования в Херсонской области в период с 1917 по 1927 годы в контексте формирования новой советской интеллигенции. После революции и гражданской войны перед государством встала задача подготовки кадров, которые отвечали бы требованиям того времени. Вузы, а также техникумы и рабочие факультеты стали важными площадками для реализации этой программы, предоставляя доступ к высшему образованию широким слоям населения. В статье рассматриваются ключевые реформы, такие как упрощение процедуры приема в высшие учебные заведения и отмена вступительных экзаменов для рабочих и крестьян, что открыло им доступ к образовательным возможностям. Однако эти меры столкнулись с проблемами пролетаризации вузов, что привело к созданию рабочих факультетов, где рабочие и крестьяне могли получать базовые знания для дальнейшего поступления в вузы.

В статье также анализируются изменения в организации вузов, ввод единой системы высшего образования в СССР, а также меры по улучшению материального положения студентов, включая введение государственных стипендий. Особое внимание уделено развитию вечерних рабочих факультетов, которые стали важной частью системы образования взрослых слоёв населения. Таким образом, статья освещает основные этапы развития высшего образования в Херсонской области, подчеркивая его ключевую роль в создании новой советской интеллигенции того времени.

Ключевые слова: высшее образование, формирование интеллигенции, рабочие факультеты, подготовка специалистов, система профессионального образования, идеология, реорганизация.

После революционных событий и гражданской войны в Советской Украине возникла острая необходимость в создании новой интеллигенции, которая бы стала основой для социалистического строительства и формирования нового общества. Государство направило свои усилия на подготовку специалистов из рабочих, крестьян и представителей беднейших слоев населения. Целью образования в этот период стало не только овладение профессиональными навыками, но и воспитание идеологически преданных граждан, готовых активно участвовать в строительстве социалистического государства. Учебные заведения, включая вузы, техникумы и рабочие факультеты, стали основными площадками для подготовки кадров с социалистическим мировоззрением.

Политизация образовательного процесса и внедрение новых учебных программ оказали значительное влияние на структуру высшего образования в Украине, в том числе в Херсонской области. Единая система образования, включающая технические, сельскохозяйственные и социально-экономические направления, была разработана для обеспечения подготовки кадров, соответствующих требованиям нового строя. Одним из ключевых шагов в развитии высшего образования стало принятие декретов, упрощающих доступ к высшему образованию, что открыло двери вузов для широких слоев населения.

Следует отметить, что развитие высшего образования в Херсонской области в период 1917–1927 годах до

сих пор системно не изучалась. Однако определенные материалы уже частично освещались в исторической и краеведческой литературе [11,9].

Целью данного исследования является анализ становления и развития высшего образования в Херсонской области в период с 1917 по 1927 годы, в контексте формирования новой интеллигенции, соответствующей идеалам социалистического государства. Исследование направлено на выявление ключевых процессов и мер, которые способствовали подготовке кадров из рабочих, крестьян и беднейших слоев населения, а также на изучение изменений в структуре высшего образования, включая новые подходы к организации учебного процесса, кадровой политике и интеграции политической работы в образовательные программы.

Материал и методы исследования

В данной статье для анализа факторов, влияющих на систему высшего образования в Херсонской области, были применены несколько исследовательских методов. Во-первых, это системный анализ, используемый для изучения взаимодействия политических реформ, экономических изменений и социальных условий, которые повлияли на развитие образования. Во-вторых, сравнительный метод, который применялся для сопоставления различных этапов становления образовательных учреждений в Херсоне, а также для оценки их роли в подготовке кадров из рабочих и крестьян.

Для анализа изменений в социальном составе студентов и преподавателей, а также их участия в политической и культурной жизни области, использовался социологический метод. Также, важной частью исследования был и документальный анализ, который позволил изучить нормативно-правовые акты, регулирующие систему высшего образования того времени.

Все эти методы в совокупности позволили обеспечить комплексное рассмотрение процесса формирования новой интеллигенции в Херсонской области через призму образовательных и политических преобразований.

Результаты исследования и их обсуждение

После революции и гражданской войны перед государством остро встала задача формирования новой интеллигенции, способной поддерживать и развивать социалистическое строительство. Основной акцент был сделан на подготовке кадров из рабочих, крестьян и представителей беднейших слоев населения. Важной целью была не только передача технических и профессиональных знаний, но и воспитание идеологически верных специалистов, готовых служить интересам нового общества. Вузы, техникумы и рабочие факультеты

стали ключевыми площадками для реализации этого процесса, а обучение приобрело не только образовательный, но и политический характер, направленный на формирование нового советского мировоззрения.

Политическая работа в учебных заведениях стала неотъемлемой частью образовательной программы. Преподавателям и студентам предстояло стать лидерами в преобразовании общества, строя новые культурные и профессиональные стандарты, соответствующие целям социалистического государства. Вследствие чего, в Украине в целом, и в Херсонской области, как в административной единице УССР в частности, вводилась единая система высшего технического, сельскохозяйственного и социально-экономического образования, а также единый устав вузов. Всё это и обусловило формирования новой интеллигенции, где ключевая роль этого процесса была отведена высшим учебным заведениям.

Так, в ходе реализации задачи по созданию интеллигенции из числа рабочих и крестьян, декретом Совета народных комиссаров Украины от 2 августа 1918 года «О правилах поступления в высшие учебные заведения» были пересмотрены правила приема в высшие учебные заведения вследствие чего, доступ к вузам был открыт для всех, кто желал получить высшее образование. При этом от поступающих не требовалось представлять дипломы или другие документы, кроме удостоверений личности. Право на поступление, независимо от пола, имели все лица, достигшие восемнадцати лет. Эта норма была изменена менее чем через год, на основании декрета правительства Украины от 2 марта 1919 года «О поступлении в высшую школу», в результате чего право поступить в высшее учебное заведение уже предоставлялось лицам достигшим шестнадцати лет, независимо от гражданства и пола, без предъявления диплома, аттестата или свидетельства о завершении среднего или любого другого учебного заведения. А с целью обеспечения стабильного функционирования высших учебных заведений во время их реорганизации, преподаватели и студенты получили право быть освобожденными от воинской обязанности или право получить отсрочку от призыва в армию [2].

Очередной ступенью в развитии высшего образования Украины в целом и Херсонской области в частности в данный период, стало принятое народным комиссариатом просвещения Украины 4 мая 1920 года постановление «О подготовке работников образования», которым было определено два типа высших учебных заведений, техникумы, проводившие подготовку специалистов узкого профиля, и институты, выпускавшие инженеров и других специалистов различных направлений. Следует отметить, что в этот период в Херсоне осуществляли свою деятельность два высших учебных заведения: Херсонский учительский институт и сельскохозяйственный

техникум, имеющий статус высшего учебного заведения.

Херсонский учительский институт начал свою деятельность с ноября 1917 года в результате эвакуации из Прибалтики Юрьевского учительского института в связи с активным наступлением кайзеровской армии в августе 1917 года. Примечательным является тот факт, что начальник-инспектор института, Терентий Андреев, являясь уроженцем Херсона, предложил эвакуировать учреждение в свой родной город. Его мнение повлияло на руководство, и в ноябре 1917 года институт, под руководством директора Ф. Страховича, институт был перевезен в Херсон вместе с восемью преподавателями и шестьюдесятью студентами. Таким образом, бывший Юрьевский учительский институт оказался в Херсоне. В июле 1919 года Херсонский учительский институт был преобразован в педагогический, с введением четырёх-летнего срока обучения, а уже в 1921 году он получил новое название «Херсонский институт народного образования» (ХИНО). При институте были созданы два факультета: профессионального образования и социального воспитания, а в ноябре 1924 года ХИНО присвоено имя Н.К. Крупской [11].

Несмотря на то, что высшие и средние учебные заведения стали доступными для рабочих и крестьян, предоставив им возможность поступать, предъявив лишь свидетельство о завершении средней школы, без необходимости сдавать вступительные экзамены, всё же такие упрощенные правила приема не могли полностью решить задачу пролетаризации вузов, так как для успешного обучения от студентов также требовались определенные знания. Для решения этой проблемы в 1921 году при вузах начали создавать рабочие факультеты, где малограмотные рабочие и крестьяне могли получить базовые знания об обществе и природе, необходимые для дальнейшего поступления и обучения в высших учебных заведениях [5].

В то же время улучшение экономической ситуации института в 1924 году способствовало активизации его социальной и политической жизни. Также следует отметить, что с 1 апреля 1925 года преподаватели ХИНО были переведены на постоянное финансирование с достаточными высокими окладами. Кроме того, институт получил существенные средства на ремонт помещений и приобретение наглядных пособий [7,12]. А с целью улучшения материального положения студентов высших учебных заведений, были введены государственные стипендии, характерной чертой которых являлась обязанность студента, получавшего государственную стипендию, отрабатывать после окончания учебы на государство по своей специальности полтора года за каждый год получения стипендии [4].

Также следует отметить, что одной из ключевых за-

дач культурной жизни того времени было создание новой интеллигенции, в чем ведущую роль играли вузы. Классовый подход к развитию высшего образования не ограничивался только изменением социального состава студентов, увеличивая долю молодежи из рабоче-крестьянских слоев. Он также предусматривал радикальные изменения в структуре организации вузов, в методах обучения и преподавания, а также в обновлении преподавательского состава [6].

Постановление правительства УССР «О приеме в высшие учебные заведения УССР» от 8 марта 1926 года рекомендовало ввести такой порядок приема в вузы, который бы предоставлял возможность обучения рабочим, крестьянам, трудовой интеллигенции и кустарям. Вследствие чего одним из приоритетных направлений работы местных органов власти стали вечерние рабочие факультеты, которые, обеспечивая знания на уровне средней школы, готовили трудящихся к поступлению в вузы.

Местные партийные и общественные организации активно занимались улучшением социального состава учащихся, и с осени 1922 года прием на вечерние подготовительные курсы, а затем и на вечерние рабочие факультеты, с сентября 1923 года приравненных к дневным и ставшими важной частью системы образования для взрослых, проводился исключительно по направлениям партийных и общественных структур. Как следствие, в 1923–1924 учебном году в высших учебных заведениях и техникумах города обучалось 1652 студента, что на 300 человек больше по сравнению с предыдущим учебным годом. Такая политика в сфере образования привела к увеличению количества поступивших в вузы детей рабочих и крестьян. Интересным является и тот факт, что в институте народного образования и сельскохозяйственном техникуме Херсона около 45% студентов составляли женщины [9].

Следует отметить и то, что в 1924 году в Херсонском институте народного образования (ХИНО) уже функционировало три факультета: физико-математический, языково-литературный и естественно-научный на которых обучался 241 студент, а к сентябрю 1925 года их количество составило 451 студент. В это же время сельскохозяйственный техникум, которому 1924 году было присвоено имя известного советского деятеля А.Д. Цюрупы, готовил 500 студентов, параллельно с этим, в морском техникуме обучалось 400 студентов [10].

В 1926 году в вузы и профессиональные школы Херсонской области было принято 1184 учащихся, среди которых 554 были детьми крестьян, а 217 детьми рабочих, 347 из них были членами Коммунистического союза молодежи, а 251 являлись детьми служащих [3].

Внимание партии и правительства к вопросу по улучшению материальных и бытовых условий студентов при-

вело к значительному увеличению стипендиального фонда вследствие чего, в 1928 году студенты социально-экономических и педагогических вузов получали материальную поддержку на уровне 64%, а учащиеся техникумов были обеспечены в среднем на 55% [8].

В то же время, в январе 1927 года Народный комиссариат просвещения Украины реорганизовал рабочие факультеты, в результате чего, дневные рабочие факультеты при вузах были ликвидированы, вместо их на производстве были созданы вечерние рабочие факультеты и профессиональные школы. Так, 12 января 1927 года прошло торжественное открытие Херсонского вечернего рабочего университета, целью которого было подготовить рабочих-производственников к поступлению в высшие учебные заведения. Университет был рассчитан на 50 слушателей, из которых 87% составляли рабочие, а остальной контингент был представлен служащими, при этом 91% были мужчинами и только 9% обучающихся составляли женщины [12].

Характерной особенностью рабочих факультетов стало то, что на обучение принимали только рабочих и наемных сотрудников в возрасте от 19 до 30 лет, которые имели минимум три года производственного стажа. Обучение длилось два года, и для поступления на первый курс требовались знания на уровне пятилетнего образования, а для поступления на второй курс, знания должны были соответствовать уровню семилетнего образования.

И так, вузы Херсона все больше превращались в центры подготовки новой советской интеллигенции, состоящей из рабочих, крестьян и служащих, имеющие, с 1927 года, главную задачу не столько расширение сети учебных заведений, сколько повышение качества образовательного процесса.

Заключение

Следовательно, развитие высшего образования в Херсонской области в период 1917–1927 гг. стало ключевым элементом трансформации общества. В условиях восстановительного периода после революции и гражданской войны перед государством стояла задача формирования новой интеллигенции, которая бы соответствовала требованиям того времени. Центральная роль в этом процессе была отведена созданию и развитию высших учебных заведений, рабочих факультетов и педагогических курсов, что открыло доступ к образованию широким слоям населения, особенно рабочим и крестьянам.

Советская власть, опираясь на принцип доступности образования, упростила правила поступления в вузы, что позволило представителям малообеспеченных классов получить возможность к обучению. Благодаря созданию системы рабочих факультетов даже люди с недостаточным образовательным уровнем получили возможность подготовиться к поступлению в высшие учебные заведения. Высокий акцент на подготовку педагогических кадров свидетельствует о стремлении государства не только ликвидировать неграмотность, но и повысить качество образования в стране.

Таким образом, система высшего образования Херсонской области в указанный период стала важным инструментом в формировании и пролетаризации интеллигенции, а также в социальном преобразовании общества. Несмотря на значительные экономические трудности, всё же были заложены основы для формирования новой социалистической интеллигенции, что стало значимым достижением в сфере образования и важным шагом на пути построения общества того времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булкина Л.В. Социальная история крестьянства периода коллективизации сельского хозяйства в СССР, 1927-1933 гг.: специальность 07.00.02 «Отечественная история»: диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Булкина Людмила Вячеславовна. – Саранск, 2000. – 182 с.
2. Жильцов С.С. История становления украинского государства (до распада СССР) / С.С. Жильцов // Проблемы постсоветского пространства. – 2018. – Т. 5, № 3. – С. 309–328.
3. Культурное строительство на Херсонщине 1921–1987. Сб. док. и матер. Симферополь: «Таврия», 1988. С. 39, 44.
4. Культурне будівництво в Українській РСР 1917–1927. Зб. док. і матер. К.: «Наукова думка», 1979. С. 223.
5. Курылев Константин Петрович Роль и место Украины в СССР: завышенное социально-экономическое и переоцененное политическое влияние (часть 1) // Постсоветские исследования. 2018. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-mesto-ukrainy-v-sssr-zavyshhennoe-sotsialno-ekonomicheskoe-i-pereotsennoe-politicheskoe-vliyaniye-chast-1> (дата обращения: 24.10.2024).
6. Мірошніченко М.І., Мірошніченко В.І. До початків формування робітничо-селянської інтелігенції в Україні в 20-ті роки // Український історичний журнал. 1993. № 10. С. 57.
7. Самсакова І.В. Історія створення ХДУ (до 100-річчя університету) / І.В. Самсакова // Патріот. Рубрика «Із глибини віків»/ режисер Т. Сиромля. - Херсон: ТРК Скіфія, 2017
8. Слущкий О.Б. Радянське і культурне будівництво на Україні в перші роки боротьби за соціалістичну індустріалізацію країни (1926–1929 рр.). К.: АН УРСР, 1957. С. 168.
9. Сусоров В.Д. Херсонщина в 20–30 роки ХХ століття. Херсон: «Айлант», 2014. 552 с.

10. Херсону 200 лет. 1778–1978. Сб. док. и матер. К.: «Наукова думка», 1978. С. 161.
11. Херсонський державний університет: сторічна історія на шляху в майбутнє: ювілейне видання / головн. ред. О.В. Співаковський; кер. авт. кол. Ю.І. Беляєв. – Херсон: Айлант, 2019. – 208 с.: іл.
12. Яхутль Ю.А. Из истории коллективизации сельского хозяйства в СССР (1928–1933 гг.) / Ю.А. Яхутль // Личность. Общество. государство: проблемы развития и взаимодействия: Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Краснодар, 29 марта – 02. 2024 года. – Краснодар: «Перспективы образования», 2024. – С. 629–633.

© Погорельский Андрей Николаевич (andriy.pogorilskiy79@gmail.com).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЭКОСИСТЕМА КАК ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В МНОГОПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ

EDUCATIONAL ECOSYSTEM AS A PRINCIPLE TO DEVELOP ACADEMIC AND PRACTICAL WORK IN THE FOREIGN LANGUAGES TEACHING AT MULTIDISCIPLINARY UNIVERSITY

*E. Polyudova
O. Filicheva*

Summary: The article considers the modern concept of "ecosystem" from the perspective of its application in the higher education. The concept of "educational ecosystem" is defined as a new paradigm in the organization of the process when scientific and professional knowledge are delivered on the university level and then could be transferred throughout life, aimed to maximize everyone's potential development. As the innovative principle of scientific and methodological work development, the educational ecosystem of technical university's departments allows to create conditions for creating a personal trajectory not only in the process of studying at the university, but also lifelong personal improvement. The analysis of work of the "Foreign Language" department at the Russian University of Transport, considers current demands to optimize and integrate the educational process as a part of the unified work of the multidisciplinary university as well as the foreign language curriculum. The demands are considered in the following aspects, such as educational, informational, educative-axiological, and substantive-communicative. The experimental work of the department is aimed at creating a unified scientific and methodological environment for the formation of students' knowledge, skills and competences based on the principles of practice-oriented, innovative studying materials and application of modern digital educational technologies into the teaching process. An important part of the educational ecosystem is the analysis and forthcoming improvement of the pedagogical cadre.

Keywords: higher education, multidisciplinary university, educational ecosystem, ecosystem, foreign language, personality development.

Полюдова Елена Николаевна

*Доцент, кандидат педагогических наук, Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет транспорта»
epolyudova@gmail.com*

Филичева Оксана Сергеевна

Доцент, кандидат филологических наук, Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет транспорта»

Аннотация: В статье рассмотрено современное понятие «экосистема» в аспекте работы образовательных учреждений высшего образования. Понятие «образовательная экосистема» определяется как новая парадигма в организации процесса передачи системы научных и профессиональных знаний на протяжении всей жизни, нацеленная на максимальную реализацию потенциала каждого человека. Как инновационный принцип развития научно-методической работы кафедры технического университета образовательная экосистема позволяет создать условия для построения траектории не только в процессе обучения в университете, но и развития личности на протяжении всего жизненного цикла. На примере анализа работы кафедры «Иностранный язык» Российского университета транспорта рассмотрены актуальные задачи для оптимизации и интеграции учебного процесса как части единой работы кафедры многопрофильного университета: образовательно-информационные, воспитательно-аксиологические и профильно-коммуникативные. Экспериментальная работа кафедры направлена на создание единого научно-методического пространства для формирования знаний, умений и компетенций студентов с применением практико-ориентированных, инновационных, цифровых образовательных технологий. Важной частью образовательной экосистемы является анализ работы педагогического состава и специально подготовленных ресурсов.

Ключевые слова: высшее образование, многопрофильный университет, образовательная экосистема, экосистема, иностранный язык, развитие личности.

В настоящее время популярность и востребованность экосистемного подхода к организации структурной управленческой деятельности получает все большее распространение. Хорошо известны бизнес-экосистемы. Например Сбер (краткое название сервисов и сервисных услуг Сбербанка России), который позиционирует себя как «больше, чем банк» и объединяет в едином пространстве множество разнообразных элементов: «банковские услуги, B2B-сервисы, фудтех, здоровье, электронную коммерцию и многое другое» ([https://](https://www.sberbank.com/ru/ecs)

www.sberbank.com/ru/ecs) Еще одним примером является сеть магазинов детской одежды «Кунгур», которая ставит перед собой масштабные задачи превращения розничной сети в «экосистему с семейной миссией» (<https://www.forbes.ru/spetsproekt/521237-vselenaa-kenguru-kak-roznicnaa-set-prevrasaetsa-v-ekosistemu-s-semejnoj-missiej?erid=F7NfyUJCOneLuWS2EUij>) Действительно, организационные принципы такого подхода, реализованные в бизнес-моделях, позволяют решать комплексные многоуровневые задачи, эффективно развивать де-

ловую активность и динамично продвигать сервисы на рынке, оставаясь при этом клиент ориентированными. Все эти функции основываются на практическом применении теоретической концепции “экосистема”.

В основе экосистемной парадигмы заложена биологическая метафора как реакция на сложное и постоянно усложняющееся устройство окружающей действительности. Термин «экосистема» впервые был предложен английским геоботаником А. Тенсли в 1935 году в контексте описания системообразующих единиц Вселенной. Согласно А. Тенсли, экосистема трактуется как совокупность комплекса организмов, формирующих определенную целостность результате своего взаимодействия [1, р. 299]. В научную сферу экономики и менеджмента данный термин был введен американским ученым Дж. Муром в 1993 году. Он предложил рассматривать коммерческие организации не как отдельные и несвязанные с другими участниками рынка единицы, а как субъекты, которые получают новое содержание или создают его в процессе конкуренции и сотрудничества в рамках бизнес-сообщества [2, р. 70]. Появление и развитие и термина, и концепции было обусловлено стремительным ростом корпораций, которые объединяли под единым брендом множество услуг и сервисов. укрупнение бизнеса обезличивало структуру, клиент терялся в нем, как песчинка. Однако идея создания концепции системы как совокупности элементов позволила корпорациям ввести клиентоцентричность как основополагающую идею философии развития бизнес-моделей.

Активное развитие системности бизнес-модели и изменения, происходящие вследствие этого в социальной, культурной, экономической и научно-технологической сферах, напрямую повлияли на содержание и форму образовательной деятельности. Учебные организации, будучи крупными образовательными учреждениями, также примерили на себя идеи создания сбалансированной, студентоцентричной и единой в многообразии системы. Для этого были все предпосылки, поскольку современная образовательная среда является уникальным пространством с вариативными моделями поведения и развития индивида, межличностного взаимодействия между участниками образовательного процесса и информационного обмена, предлагает способы регуляции индивидуальной субъектной познавательной и социальной активности. Все это вместе становится основой для качественного преобразования личности, имеет, помимо образовательного, и воспитательный эффект.

Одной из актуальных проблем, с которыми сталкивается высшая школа в настоящее время – это соответствие между знаниями, умениями и навыками, которые осваивают будущие специалисты в вузе, и реальными запросами той или иной области профессиональной деятельности и общества в целом. Более традиционная,

выстроенная годами, а зачастую и десятилетиями, образовательная система не имеет возможности быстро и гибко реагировать на энергичные изменения в обществе, технологиях, направлениях профессиональной деятельности. В современном мире глобальных технологий изменения в технических сферах происходят на протяжении месяцев, не лет. Создание и развитие профессиональных сфер требуют от образовательной системы пусть не молниеносного, то хотя бы быстрого ответа на вызов обучения квалифицированных специалистов, владеющих самыми передовыми технологиями. К сожалению, во многих образовательных сферах этого не происходит, и студенты, наряду с теоретическими фундаментальными основами, вынуждены изучать материал, который был актуален в прошлые десятилетия. При этом современные тренды и нововведения, изобретения и технологии остаются за пределами образовательного пространства, и будущие специалисты вынуждены осваивать их вне высшего учебного заведения, а параллельно или в процессе работы после окончания вуза. Все это формирует серьезное противоречие высшего образования нашего времени, когда преподаваемый материал не отражает реальную картину компетенций будущего специалиста. Особенно остро эта проблема стоит для технических специальностей, где востребованность измеряется набором освоенных сотрудником современных технологий.

Эффективным решением данного противоречия в высшем образовании может стать экосистемный подход, поскольку образовательная экосистема представляет собой «перекресток возможностей» для взаимодействия и информационного обмена между многочисленными субъектами с общими интересами, для удовлетворения познавательных потребностей с целью получения знаний, навыков и профессионального опыта [3, р. 71]. И.М. Федоров характеризует образовательную экосистему как сеть образовательных пространств, в которых «провайдеры образования с помощью различных учебных ресурсов организуют обучение в течение всей жизни» [4, с. 246–250.]. Таким образом, перенос акцентов работы современного технического вуза на работу в различных образовательных пространствах, которые отвечают запросам современности, но при этом основываются на изучении фундаментальных знаний, создает основу для профессионального формирования студентов, а в будущем - основу для их профессионального роста и развития на протяжении всей карьеры. Образование становится отражением многогранности развития различных сфер профессии, гармонично интегрируя необходимые элементы в единое пространство.

На основе существующих определений экосистем **образовательная экосистема высшей школы** определяется нами как новая парадигма в организации процесса передачи системы научных и профессиональных

знаний на протяжении всей жизни, нацеленная на максимальную реализацию потенциала каждого человека. Создание условий для построения траектории развития личности на протяжении всего жизненного цикла включает в себя следующие задачи.

Таблица 1.

Классификация задач для построения траектории развития личности в рамках образовательной экосистемы

Виды задач	Типы задач
Образовательно-информационные	<ul style="list-style-type: none"> • ознакомить с инновационными решениями и новейшими научными разработками в профессиональной сфере; • подготовить к решению реальных практических задач в социальной, информационной и профессиональной сферах деятельности; • обеспечить доступ к современным технологиям;
Воспитательно-аксиологические	<ul style="list-style-type: none"> • реализовать принцип наставничества в ходе освоения учебных программ; • сформировать активную жизненную позицию по самосовершенствованию, самообучению и переобучению; • воспитать гармонично развитую личность на основе диалектического, антропоцентрического, гуманистического, аксиологического и культурологического подходов.
Профессионально-коммуникативные	<ul style="list-style-type: none"> • определить перспективный вектор развития и обучения личности; • научить правилам кооперации и взаимодействия в социуме, коллективе, группе;

Экосистема профессионального образования должна формироваться как определенный набор знаний, умений и компетенций с применением практико-ориентированных, инновационных, цифровых образовательных технологий и с привлечением высококвалифицированного педагогического состава и специально подготовленных ресурсов. [3, с. 71].

Современные исследователи отмечают, что ключевыми условиями успешного функционирования такой системы являются открытость, непрерывное совершенствование и саморазвитие, цифровизация, когнитивизация (возникновение «коллективного интеллекта»), переход к сетевым системам управления и т.п. [5, с. 41-43].

Образовательная экосистема характеризуется видоизмененными свойствами традиционного способа образовательного процесса в высшей школе. В таких измененных условиях иерархия существует, но ее границы становятся размытыми, а при реализации крупных инновационных проектов могут быть и гибкими, и мобильными в зависимости от необходимости осуществления каждого отдельного проекта. Линейная структуры внутри экосистемы позволяет выстроить в вузовской

среде модель субъектно-субъектных взаимоотношений, в которой обучающийся выступает не просто пассивным потребителем знаний, но и активным участником образовательного процесса. Это достигается путем использования сервисов университета и работодателей, а также мобильных сервисов, которые позволяют создавать и принимать участие в проектах и событиях академической направленности от локального до глобального масштаба. В результате, участниками (субъектами) единой образовательной экосистемы становятся обучающиеся, профессорско-преподавательский состав различных подразделений, научные работники, руководители, партнеры образовательной организации (работодатели, родители обучающихся, учредители образовательной организации, предприниматели, компании, университеты, научно-исследовательские институты, финансовые и государственные учреждения и др.) [6, с. 150]. Важно обратить внимание, что образовательная экосистема обладает рядом характерных свойств, которые отличают ее от других системных образований, а именно:

- гибкость, адаптивность, персонализация;
- комплексное сопровождение на протяжении всего периода обучения;
- построение личностной траектории развития и образования;
- создание цифрового профиля компетенций – цифрового следа;
- масштабирование;
- максимальная производительность и круговорот ресурсов;
- цикличность.

Как результат, современные высшие учебные заведения априори рассматриваются как образовательные экосистемы, структура которых позволяет произвести масштабные изменения и эволюционные прорывы согласно внутренним потребностям и внешним вызовам системы. В этой связи ключевое значение приобретают такие факторы, как: цифровизация образовательного процесса, наличие творческого и креативного кадрового потенциала, создание комфортной образовательной среды, а также возможности партнерства. [7, с. 32].

Целью создания экосистемы профессионального образования является построение единой структуры по управлению знаниями и обмену информацией, представляющую собой сеть постоянно развивающихся сообществ путем сотрудничества и конкуренции в рамках процесса обучения и подготовки специалистов разных профилей. В Российском университете транспорта начат процесс формирования экосистемы цифрового университета. А.А. Климов, ректор Российского университета транспорта, обращает внимание на то, что конечной целью модернизации университетов является приращение практико-ориентированных компетенций выпускников с помощью внедрения новых технологий: «Цифровая

экосистема университета должна включать в себя образовательную и научную (исследовательскую) составляющие, которые вместе обозначают тренд на интеграцию науки и образования, формирование университетской экосистемы, академической экосистемы, научной экосистемы, экосистемы обучения, экосистемы электронного обучения или экосистемы обучения с использованием медийных технологий [8, с. 819]. А.А. Климов приходит к заключению, что формирование экосистемы цифрового университета напрямую связано с созданием единой системы управления званиями путем интеграции образования и науки.

Кафедра «Иностранный язык» входит в состав Академии базовой подготовки, которая является крупным структурным подразделением Российского университета транспорта. Одним из приоритетных направлений работы кафедры является стратегия создания единой системы управления знаниями на базе экосистемного подхода. Е. Н. Полюдова, заведующий кафедрой «Иностранный язык», в плане работы кафедры «Иностранный язык», представленном в виде схемы в Приложении 1, определила основные цели и задачи развития подразделения. Ведущими направлениями в плане являются создание учебно-методического комплекса для электронного учебника «Maximum». В учебнике реализуется содержание рабочей программы по дисциплине «Иностранный язык» и программы обучения моноязыку – английскому. В этой связи идет активная разработка заданий для проведения входного электронного тестирования и устного собеседования, а также для проведения текущего и итогового контроля знаний студентов. Весь объем профессиональной и научной деятельности профессорско-преподавательского состава аккумулируется в виде информационных кафедральных вебинаров и публикаций. Финальными мероприятиями более широкого масштаба становятся межвузовский педагогический форум и научно-практическая конференция, которая включает студенческий саммит. Для расширения экосистемного взаимодействия перед профессорско-преподавательским составом ставятся следующие задачи:

1. создание банка мастер-классов;
2. обучение ППС инновационным обучающим технологиям, в том числе с применением искусственного интеллекта;
3. подготовка и утверждение программы по курсам повышения квалификации;
4. написание кафедральной монографии;
5. наращивание взаимодействия с различными субъектами вуза;
6. выстраивание и укрепление сотрудничества с транспортными вузами;
7. создание культурного климата кафедры (репутационное кредо, исследовательская культура, понимание ценностной составляющей деятельности, удовлетворенность от взаимодействия и т.п.).

Все вышеупомянутое позволяет успешно реагировать на внутренние запросы и внешние вызовы в рамках образовательной экосистемы.

В результате проведенного исследования современных концепций и на базе работы кафедры «Иностранный язык» Российского университета транспорта образовательная экосистема высшей школы определена как новая парадигма в организации процесса передачи системы научных и профессиональных знаний на протяжении всей жизни, нацеленная на максимальную реализацию потенциала каждого человека. Экосистемный подход в образовании, в результате применения которого становится возможным создание образовательной экосистемы, позволяет организовать и регулировать процесс получения и обмена знаниями практически всеми участниками субъектов обучения. Другими словами, сформировать сетевую среду, интеллектуальное пространство, для быстрого, качественного и эффективного когнитивного и социально-культурного взаимодействия между субъектами экосистемы на всех уровнях. Помимо этого, каждый участник образовательной экосистемы может спланировать и реализовать персональную траекторию профессионального и академического развития, а также создать свой персональный цифровой след в сетевой архитектуре экосистемы. Именно это является ответом на вызовы современности в обучении будущих конкурентоспособных специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Tansley A.G. The use and abuse of vegetational concepts and terms / A.G. Tansley // Ecology. 1935. Vol. 16. No 3. – P. 284–307. – P. 299
2. Moore J.F. Predators and Prey: A New Ecology of Competition // Harvard Business Review. 1993. 71 (3). P. 75-86.
3. И.Г. Хангельдиева. Образовательные экосистемы – тренд развития современного российского образования в ближайшем будущем. Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2022. №1. С. 68–88. С. 71
4. Федоров И.М. Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме / И.М. Федоров. // Молодой учёный. – 2019. – No 28 (266). – С. 246–250
5. Ефимов В.С., Лаптева А.В., Румянцев М.В. Наука и образование региона в экосистемной перспективе (на примере Красноярского края). Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(3): 40–55. – С. 41–43. DOI: 10.15826/umpra.2019.03.018.
6. Пермяков О.Е., Павлова Т.А. Многофакторное управление развитием инновационных образовательных экосистем вузов // Управленческое консультиро-

- вание. 2020. No 12. С. 149–164. – С. 150
7. Л.В. Куклина, С.Я. Куклин. Теоретические основы исследования экосистемного подхода к управлению образовательной деятельностью // Современное педагогическое образование. 20221. №8. С. 27–33. С. 32.
 8. Климов А.А., Заречкин Е.Ю., Куприяновский В.П. О цифровой экосистеме современного университета // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2019. Т. 15, No 4. С. 815–824. С. 819.
-

© Полюдова Елена Николаевна (epolyudova@gmail.com), Филичева Оксана Сергеевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГЕОПОЛИТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В РУССКИХ ИСТОРИЧЕСКИХ ДРАМАХ

Син Чуньюй

Российский Государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена, (г. Санкт-Петербург)
3603588658@qq.com

GEOPOLITICAL ISSUES IN RUSSIAN HISTORICAL DRAMAS

Xing Chunyu

Summary: In the context of globalization, geopolitical problems have become an important aspect of scientific research and are increasingly reflected in culture and literature. From time immemorial, the drama of Russia has reflected the historical events that took place with the state. It has become a unique genre of literature. Historical dramas reveal the difficulties faced by the country and its people at different stages of the development of the history of the state.

Dramas created based on the course of historical events show not only historical facts, but also how these events affect public opinion, perception of problems and challenges of the state. The study of these works forms an understanding of the episode of what is happening, which is described in the drama, from various aspects: from actual historical events to mental tosses in the souls of ordinary people. Historical dramas allow us to explore the interaction between political events and the culture of the people. In view of this, the study of geopolitical issues in historical dramas has important cultural, historical, literary and social significance. These works allow you to better understand the history, get a deeper understanding of national identity and cultural values within the framework of the described events.

The aim of the study is to explore the role of geopolitical issues in historical dramas and their impact on society and individuals within the framework of the analysis of literary works.

Methodology: Literature review, analysis of dramatic works and a case study to study the impact of geopolitical issues in Russian historical dramas.

Results: The study reveals the main manifestations of geopolitical problems in historical dramas and highlights the profound influence of historical events on social cognition and individual destiny.

Scope of the results: The results can be applied in literary and cultural studies. They can also be used as a basis for discussions and courses on relevant topics.

Keywords: geopolitics, Russian historical drama, historical events, drama analysis.

Аннотация: В контексте глобализации геополитические проблемы стали важным аспектом научных исследований и все чаще отражаются в культуре и литературе. Из покоя веков драматургия России отражала исторические события, которые происходили с государством. Это стало уникальным жанром литературы. Исторические драмы раскрывают трудности, с которыми сталкивалась страна и ее народ на разных стадиях развития истории государства. Драмы, созданные на основе течения исторических событий, показывают не только исторические факты, но и то, как эти события влияют на общественное мнение, восприятие проблем и вызовов государства. Изучение этих произведений формирует понимание того эпизода происходящего, что описывается в драме, с разных аспектов: от действительных исторических событий до душевных метаний в душах простого народа. Исторические драмы позволяют исследовать взаимодействие между политическими событиями и культурой народа. Ввиду этого исследование геополитических вопросов в исторических драмах имеет важное культурное, историческое, литературоведческое и социальное значение. Эти произведения позволяют лучше проникнуться историей, получить более глубокое представление о национальной идентичности, культурных ценностях в рамках описанных событий. Целью исследования является исследование роли геополитических вопросов в исторических драмах и их влияние на общество и отдельных людей в рамках анализа литературных произведений.

Методология: Обзор литературы, анализ драматических произведений и тематическое исследование для изучения влияния геополитических проблем в исторических драмах России.

Результаты: Исследование раскрывает основные проявления геополитических проблем в исторических драмах и подчеркивает глубокое влияние исторических событий на социальное познание и индивидуальную судьбу.

Область применения результатов: Результаты могут быть применены в литературных, культурологических исследованиях. Также, они могут быть использованы в качестве основы для дискуссий и курсов на соответствующую тематику.

Ключевые слова: геополитика, российская историческая драма, исторические события, анализ драмы.

Перед тем, как переходить к изучению геополитических проблем в русских исторических драмах, необходимо сначала определить соответствующие теоретические концепции. Геополитика – это область, которая изучает государственные и международные отношения. Она предполагает сложное взаимодействие между властью, ресурсами и территорией. Вместе с тем исторические драмы реалистично воспроизводят определенные исторические моменты и события, отражая

различные уровни общества и политики. Поэтому понимание этих основных концепций имеет важное значение для данного исследования.

Геополитика влияет не только на принятие решений в стране, но и на определенные роли и события в истории. С помощью ярких сюжетов историческая драма показывает геополитические битвы и сотрудничество, чтобы читатели могли лучше понять, насколько глубоко

ка и сложна история на самом деле. Представляя исторические события в драмах, автор делает абстрактные геополитические проблемы более реальными, что помогает людям понять, как события влияют на общество и культуру [1].

При рассмотрении русских исторических драм и геополитических проблем очень важно ознакомиться с соответствующей литературой. Было проведено много исследований о том, как исторические произведения показывают конфликты и партнерские отношения между нациями, а также о том, как эти драмы формируют социальные идеи. Например, некоторые ученые говорили о том, как использовать драматические методы, чтобы показать, насколько сложными были исторические события, а также о том, как эти ситуации влияли на людей, которые их наблюдали.

Некоторые исследования показали, что исторические пьесы – это не только способ для людей поделиться своей культурой, но и форма политической пропаганды, которая использует яркие истории, чтобы заставить людей принять определенную точку зрения [2].

В рамках анализа исторического развития России геополитические вопросы приобретают особое значение. Театральные постановки глубоко отражают влияние развития исторических событий на общество. Начиная с периода Киевской Руси и заканчивая нашими днями, драмы изображают тонкую связь и натянутые взаимоотношения между государством и личностью в различных исторических контекстах.

Например, в драмах периода Киевской Руси часто затрагивались темы племенной принадлежности и конфликтов за власть, что отражало геополитические трудности в развитии раннего государства. Драмы царской эпохи были сосредоточены на влиянии царской власти на общество и личные судьбы, учитывают территориальную экспансию страны и зарубежные конфликты.

«Борис Годунов» Александра Пушкина – яркая иллюстрация сложной связи между геополитикой и историческими событиями. Переход бразды правления в руки Годунова был обусловлен беспокойной политической обстановкой. Социальный фон того времени позволил Борису Годунову получить власть правления государством [3]. В тот период истории Россия была охвачена общественными волнениями. Этим герой драмы Пушкина воспользовался, объединив личные амбиции и национальные интересы.

«Борис Годунов», написанный Пушкиным, глубоко погружает в социальную напряженность и политические интриги с помощью сложных связей персонажей

и захватывающих сценариев. В драме власть Годунова возникает из-за его жажды власти, а также из-за нестабильной социальной среды того времени. Между правителем и подчиненными возникает глубокий конфликт из-за переплетения вплетенных друг в друга человеческих интересов, и борьбы за власть [4].

Борьба за власть в драме показывает, как исторические события оказывали значительное влияние на международные отношения. Правление Годунова сопровождалось как внутренними, так и внешними оппозиционными силами. Это указывает на неопределенность и беспокойство, характерных для российского общества того периода, а также о его собственной политической борьбе.

В разговоре между Годуновым и другими персонажами Пушкин проиллюстрировал моральные проблемы, возникающие при принятии и удержании власти. Например, внутренний конфликт Годунова в первой части, когда он испытывает давление как со стороны народа, так и со стороны аристократии, показывает его осознание долга и ответственности правления [5].

В диалоге главный герой отметил, что он хотел бы стать отцом страны, но все меняется. Так автор подчеркнул разрыв между убеждениями Годунова и реальностью и отразил ожидания и требования населения к правящему классу в то время.

Влияние социальных потрясений в драме на жизнь отдельных людей является еще одной важной проблемой. Со временем, по мере того как правление Годунова становилось все более нестабильным, общественные волнения усиливались [6].

Пушкин показал влияние исторических событий на русский народ, описав неудовлетворенность населения Годуновым. Когда во втором действии крестьяне и горожане говорят о политике, разговор описывает их жизнь, наполненную беспокойством и страхом за будущее. Так, крестьяне беспокоились по поводу грядущего голода, нехватки продовольствия; мирные жители были недовольны правлением Годунова, обвиняли его в разобщении общества, разрушении стабильности и процветания Руси.

С помощью диалогов и взаимоотношений персонажей Пушкин показывает противостояние социального неравенства и человеческой личностью, его достоинством. Он указывает на влияние геополитических проблем государства на судьбы простых людей.

Помимо внутренних проблем, в драме описываются события внешнеполитические. Годунов столкнулся с угрозой от Польши и Литвы, нарушивших границы

государства. Автор описывает вторжение внешних противников, еще раз показывая геополитическое влияние на внутренние события в государстве. Драма показывает осознание Годуновым того, что только укрепив внутреннее единство народа, государство сможет противостоять внешней угрозе. Такое восприятие отражает сложную ситуацию, с которой приходится сталкиваться правителям в беспокойные периоды истории [7, 8].

Так, «Борис Годунов» является исторической драмой и политической аллегорией, которая заставляет зрителей задуматься о взаимосвязи между моралью, властью и ответственностью.

С течением времени исторические драмы так же трансформируются, как и изменяются общественный строй и культура. Эти произведения сильнее углубляются в национальную идентичность, в психологический портрет человека, раскрывая народ ярче. Это позволяет переосмыслить особенности общества в рамках исторических событий [9].

«Смерть Тарелкина» Александра Сухово-Кобылин как раз описывает, как исторические события влияют на судьбу и психологический портрет простого человека. Автор использует сюжетные линии и подробные зарисовки характеров персонажей как инструмент раскрытия исторических событий того времени. Драма посвящена взаимодействию между людьми и обществом, в ней также исследуются последствия коррупции в правительстве и социальных беспорядках для жизни тех, кто переживает эти периоды [10].

Главный герой драмы – Тарелкин, мужчина средних лет, переживший множество потрясений. Его усталость и жизненные разочарования передают всю трудность того времени, смуту и беспорядок. В одном из диалогов Тарелкин сказал, что живет в этом коррумпированном обществе, и даже смерть стала для меня величайшим облегчением. Здесь показана беспомощность героя драмы перед реальностью, перед жизненными событиями. Он недоволен социальным окружением и тем, что происходит в нем. В Тарелкине происходит внутренняя борьба. Она связана с общественными и политическими потрясениями, сказавшимися как на всем народе в целом, так и в жизни отдельных людей [11].

Автор показывает распад нравственности людей из-за коррупции в политике с помощью диалогов Тарелкина с другими героями драмы. Например, стремление Варравина к власти олицетворяет коррумпированность высшего класса в то время. Он безжалостен, что становится контрастом с борьбой Тарелкина. Это лишь подчеркивает расслоение общества, влияние высшего

класса на жизнь отдельных людей. Подобные события иллюстрируют то, как исторический фон влияет на поведение и характеры людей. Это заставляет задуматься о власти и справедливости в обществе, показывает общенациональные проблемы, царящие в стране [12].

Тарелкин является олицетворением бессилия, подавление свободы простых людей. Он был неправильно понят и оказался исключен из общества. Тарелкин, как и любой человек из народа того времени, отражает незначительность личности, чья судьба никого не волнует [13].

Так, в «Смерти Тарелкина» Сухово-Кобылин глубоко раскрывает, как исторические события влияют на судьбы и психологию личности персонажей. Драма дает понять, что история – это одновременно и обширная история, и страдания и переживания отдельных личностей.

Таким образом, существует тесная связь между исторической драмой и геополитикой. Историческая драма описывает значительные исторические события. Однако это не единственная ее функция. Она также является видом искусства, жанром литературы, которая раскрывает взаимосвязи между властью, автономией и свободой воли через поведение отдельных персонажей и изменения в обществе [14].

Историческая драма описывает политическую ситуацию, социальное устройство определенного исторического периода. Она дает представление об истории и реальности через призму художественного вымысла.

Анализирую геополитическую проблематику в русских исторических драмах, было обнаружено, что эти произведения показывают глубокое влияние происходящих исторических событий в стране и мире на жизнь и поведение отдельных людей [15].

Драмы отражают политическую борьбу, общественные изменения и баланс сил в разные исторические периоды. Они освещают проблемы и борьбу отдельных людей в сложных социальных и политических условиях на примере драм «Борис Годунов» и «Смерти Тарелкина», критикуя сложившуюся реальность, сопереживая одним героям и гротескно высмеивая пороки других.

Эти драмы переплетают политику, историю и художественный вымысел, подчеркивают важность драмы для общественного сознания. Они позволяют глубже изучить развитие исторической мысли. Таким образом, на понятных примерах читатель сможет понять сложные исторические события и увидеть влияние геополитических проблем на судьбу как государства в целом, так и отдельных личностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дупин А.А. Понятие геополитики в современной Российской учебной литературе // Январские исторические чтения, посвященные Памяти Юрия Петровича Шагдурова. — 2017. — С. 141–144.
2. Кузнецова Е.И. Политика и литература: историографический аспект // Известия Тульского Государственного университета. Гуманитарные науки. — 2012. — №. 1. — С. 139–144.
3. Абдуразаков Р.А. Основной закон геополитики в современной отечественной учебной литературе // Российский научный журнал. — 2015. — №. 4. — С. 80–85.
4. Чернов С.В. Внешняя политика России в царствование Бориса Годунова: Нереализованные возможности // Романовские чтения - 15. — 2021. — С. 33–34.
5. Анализ трагедии «Борис Годунов» Пушкина: суть, смысл, идея // LITERATURUS.RU. URL: <https://www.literaturus.ru/2018/03/analiz-boris-godunov-pushkin-sut-smysl-ideja.html> (дата обращения: 24.09.2024).
6. Подгорная Е.Г. Народ и власть в «Борисе Годунове» А.С. Пушкина и «Димитрии самозванце» Ф.В. Булгарина // Вестник Тверского Государственного университета. Серия: Филология. — 2023. — №. 3. — С. 240–243.
7. Карпова Н.В. Литературный текст как источник социологического анализа политической культуры // Общество: Социология, Психология, Педагогика. — 2022. — №. 6. — С. 16–21.
8. «Борис Годунов». Анализ трагедии Пушкина // Русская историческая библиотека. URL: <http://rushist.com/index.php/literary-articles/3421-pushkin-boris-godunov-analiz> (дата обращения: 24.09.2024).
9. Соколинский Е.К. Парадоксы «Смерти Тарелкина» Сухово-Кобылина. — Ленинград: Ленинградский ордена Ленина и ордена Трудового Красного Знамени государственный университет имени А.А. Жданова, 1988. — 260 с.
10. Захаров К.М. О традициях народной комедии в пьесе А.В. Сухово-Кобылина «Смерть Тарелкина» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. — 2013. — №. 4. — С. 37–39.
11. Вегера А.А. Влияние исторических событий на литературу: примеры изучения темы / А.А. Вегера, А.Т. Гиголаева, Я.В. Чумакова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 32 (479). — С. 149–151. — URL: <https://moluch.ru/archive/479/105390/> (дата обращения: 27.09.2024).
12. Пенская Е.Н. «Смерть Тарелкина» А.В. Сухово-Кобылина как реплика на «Смерть Иоанна Грозного» А.К. Толстого: рождение театра из пародийного комментария // Предсимволизм - лики и отражения. — 2020. — С. С. 105–126..
13. Картины Прошедшего // Полка. URL: <https://polka.academy/articles/552> (дата обращения: 24.09.2024).
14. Listengarten, Julia. Russian tragifarce: its cultural and political roots. Лондон, Associated University Presses, 2000.
15. Кантор В.К. Россия как судьба. — М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2023. — 524 с.

© Син Чуньюй (3603588658@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ И ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ¹

Скопа Виталий Александрович

доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии
естествознания, Алтайский государственный
педагогический университет, (г. Барнаул)
sverhtitan@rambler.ru

FORMATION OF CIVIL IDENTITY OF YOUTH BY MEANS OF LEGAL CULTURE AND LEGAL EDUCATION

V. Skopa

Summary: The article identifies the contradictions, purpose, and objectives of the process of forming the civil identity of the modern generation by means of legal culture and legal education. The transformation of Russian society has changed the attitude to patriotism as a vital value of Russian youth. The ideas about what is socially approved and disapproved, about lawful and unlawful behavior and social activity, methods of regulatory control and sanctions, as well as forms and methods of developing the civil and legal culture of youth have also changed. The profound transformation of Russian society and the state has given rise to radical changes in social reality, which requires active and conscious fulfillment of civic duties, especially in the formation of representative authorities, participation in the activities of public associations, in the formation of civil society in Russia.

Keywords: civil identity, education, legal culture, student, teacher.

Аннотация: В статье обозначены противоречия, цель и задачи процесса формирования гражданской идентичности современного поколения средствами правовой культуры и правового воспитания. Трансформация российского общества изменила отношение к патриотизму как жизненной ценности российской молодежи. Изменились также представления о социально одобряемом и не одобряемом, о правомерном и неправомерном поведении и социальной деятельности, способы нормативного контроля и санкций, а также формы и методы становления гражданской и правовой культуры молодежи. Глубокая трансформация российского общества и государства вызвала к жизни радикальные изменения социальной реальности, что требует активного и осознанного выполнения гражданских обязанностей, особенно при формировании представительных органов власти, участия в деятельности общественных объединений в становлении гражданского общества в России.

Ключевые слова: гражданская идентичность, образование, правовая культура, обучающийся, педагог.

Формирование гражданской идентичности российской молодежи является одной из важнейших задач развития современного общества. В Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года общероссийская гражданская идентичность определяется как осознание гражданами Российской Федерации их принадлежности к своему государству, народу, обществу, ответственности за судьбу страны, необходимости соблюдения гражданских прав и обязанностей, а также приверженность базовым ценностям российского общества [14].

Актуальность формирования гражданской идентичности молодежи средствами правовой культуры и правового воспитания определяется тем, что дальнейшее развитие российского общества на основе принципов демократии, реализации прав и свобод человека во многом зависит от ее гражданской позиции [7, 13].

Глубокая трансформация российского общества и государства вызвала к жизни радикальные изменения социальной реальности, что требует активного и осознанного выполнения гражданских обязанностей, особенно при формировании представительных органов власти, участия в деятельности общественных объединений, в становлении гражданского общества в России. В то же время, проявление гражданственности, борьба за осуществление гражданских прав и свобод неразрывно связана с правовой культурой личности, поскольку формы политического участия не должны выходить за рамки законности, и требуют высокой правовой культуры и правомерного поведения [15].

На современном этапе трансформации системы образования в России важным является осознание образовательного пространства как одного из образовательных ресурсов, которое имеет в основе единую педагогическую, социально-организационную концеп-

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Взаимодействие участников образовательных отношений в процессе формирования исторической памяти и гражданственности школьников» (государственное задание № 073–00014–24–06 от 31.10.2024 г.)

цию. Исходя из проработки массива источников можно определить, что образовательная среда – это целостная образовательная система, в которой педагогическая деятельность является, с одной стороны – взаимодействием между участниками образовательного процесса, содержанием образования и материальными ресурсами, а с другой – включенность каждого субъекта делает эти ресурсы действительно образовательным пространством [12].

Социально-политические преобразования во многом изменили роль Российского государства и его функции во всех сферах жизнедеятельности общества, роль личности как гражданина общества и его функции в этом качестве, представление о гражданственности и характер взаимоотношений гражданина и государства [2]. Трансформация российского общества изменила отношение к патриотизму как жизненной ценности российской молодежи. Изменились также представления о социально одобряемом и неодобряемом, о правомерном и неправомерном поведении и социальной деятельности, способы нормативного контроля и санкций, а также формы и методы становления гражданской и правовой культуры молодежи [4].

Проблема гражданского воспитания рассматривалась на разных этапах человеческого развития. В античное время уделялось внимание выяснению сути гражданского воспитания, обоснованию путей и методов его развития. Эпоха Средневековья и Нового времени внесли свои коррективы, определяя доминирующие постулаты гражданственности.

Проблеме формирования гражданской идентичности в отечественной историографии уделено достаточно внимания со стороны педагогов, психологов, социологов [1, 3, 6, 9]. Рассмотрены аспекты формирования и развития гражданской идентичности молодежи средствами социально-проектной деятельности; воспитательной работой как отдельно взятой формой взаимодействия педагога и ученика; в условиях открытого образовательного пространства и др. [8, 10, 11]. В то же время немало важное значение имеет процесс формирования гражданской идентичности молодежи средствами правовой культуры и правового воспитания, что в большинстве работ затрагивается опосредованно.

Общеобразовательная школа на сегодняшний день является базисом, на котором строится система гражданского воспитания. Все, что закладывается ученикам в период обучения, определяет в дальнейшем успех процесса формирования их гражданской идентичности [5, 10]. Результативность процесса формирования основ гражданской идентичности подрастающего поколения достигается благодаря реализации педагогических технологий с учетом следующих педагогических условий:

личностно-ориентированный подход к воспитанию; учет психологических особенностей развития детей на разных ступенях обучения (начальная школа, неполное среднее общее); обеспечение возможностей проявления осознанных знаний и приобретенных качеств в поведении; повышение профессиональной компетентности учителей.

Анализ современной традиционной практики свидетельствует, что в школе педагоги внедряют отдельные компоненты гражданского воспитания – это элементы правового, поликультурного воспитания, понятие о толерантности и этно-толерантности, привитие чувства ответственности [2]. Однако приходится констатировать, что недостаточно уделяется внимания проблеме формирования гражданской идентичности, хотя, несомненно, роль школы в процессе социализации личности и выработке нравственного поведения очень велика [4, 9]. Учитывая это, возникает потребность в разработке эффективных путей формирования у школьников основ гражданской идентичности с учетом современных подходов в образовании.

В процессе обучения, профессиональной занятости, гражданской активности, в отношениях с семьей, друзьями, коллегами происходит формирование личности, развивается собственное «Эго», при этом осознается принадлежность субъекта к различным общественным группам [5]. Результатом такого сложного процесса становления выступает идентичность. Отметим, что идентичность предстает собой не как постоянно и произвольно изменяемая категория, а как набор интерпретированных представлений, идей, форм поведенческого характера, которые могут трансформироваться под воздействием внешних факторов [4].

Гражданская идентичность – понятие, которое в общих чертах можно описать как индивидуальное чувство принадлежности к общности граждан конкретной страны. В научной литературе трактовка гражданской идентичности представлена следующим образом «гражданская идентичность – это отождествление себя с сообществом граждан национально-государственного образования или феномен сознательного и активного гражданства, осознание себя членом гражданского общества» [9]. Гражданская идентичность является неоднородной системной категорией, а состоит из ряда компонентов:

- знаниевый – субъект имеет знания о своем государстве и его институтах;
- эмоционально-оценочный – объективная рефлексия в отношении происходящих событий;
- ценностно-ориентированный – гуманистическая направленность в действиях и поступках;
- поведенческий – саморефлексия в отношении своих поступков.

Развитие гражданственности в первую очередь предполагает осознание личностью ее принадлежности к государству. Но также весьма важна значимость атрибутов государства, исторические даты, выдающиеся лица, общая с другими согражданами территория совместного бытия, не исключением является и историческая память [5, 16]. Таким образом гражданская идентичность предполагает способ организации и реализации гражданской направленности личности в осознанной деятельности.

Важным компонентом в формировании гражданской идентичности в системе образования являются педагогические условия, образовательное пространство учащихся. Образовательное пространство школы можно рассматривать как педагогическую реальность, где результат взаимодействия индивида с образовательной средой состоит из следующих компонентов: система технологических приемов обучения; воспитательная направленность работы; организация управления; материально-техническое оснащение и множество других факторов [2, 4, 10].

В Законе об образовании указано, что целью общего среднего образования является разностороннее развитие, воспитание и социализация личности, осознающей себя гражданином России.

Вопросы формирования гражданской компетентности школьников являются ключевым аспектом становления гражданской идентичности, что проявляется в ответственной реализации гражданских прав, а также понимании и осознании их. Для полноценного формирования данной компетенции педагоги должны использовать весь образовательный потенциал, собственные педагогические и жизненные достижения. Приобретает большое значение педагогика партнерства между всеми участниками образовательного процесса, основанная на принципах гуманизма и творческого подхода к развитию личности. Ее целью является создание нового гуманного общества, свободного от тоталитаризма и официоза. Эта задача реализуется в совместной деятельности учителя и учащихся, учителя и родителей, предполагает взаимопонимание, общность интересов и стремлений с целью личностного развития школьников.

Анализ учебных программ в системе общего образования позволяет утверждать об их направленности на формирование таких гражданских умений и способностей как:

- осознание собственного достоинства, ценности свободы и прав человека;
- ориентация в историческом времени и социальном пространстве;
- умение находить и обрабатывать доступную для себя общественную информацию, объяснять ее

содержание и передавать порожденные ею впечатления и мысли;

- отстаивание собственного мнения и принятие мнения других людей;
- делать сознательный выбор.

Обобщая вышеотмеченное, можно констатировать, что гражданская компетентность – способность быть гражданином, который обладает демократической гражданской культурой, осознает ценности свободы, прав человека, ответственности, готовности к компетентному участию в гражданской жизни.

Педагогам следует обратить внимание на факторы, влияющие на формирование гражданской идентичности и гражданской компетентности школьников:

- общее историческое прошлое отражено в легендах, символах и мифах;
- непосредственно само название общности;
- один язык;
- единая культура.

Ключевым звеном формирования гражданской идентичности является правовое воспитание. Правовая культура отражает определенное отношение каждого человека к своим правам и правам других людей, уважения к ним. Высокий уровень сформированности правовой культуры определяет важные аспекты формирования гражданской идентичности [13]. Правовое воспитание призвано донести до ума и чувств каждого человека осознание правовых ценностей. По нашему мнению, следует подчеркнуть согласованность и взаимозависимость двух понятий «мораль» и «право», а также двух важных процессов – нравственного и правового воспитания, которые осуществляются как целостный педагогический процесс. С целью эффективного формирования правовой культуры школьников педагогу необходимо выполнить следующие задачи:

- дать учащимся определенную сумму необходимых правовых знаний;
- сформировать представления о законе и праве;
- воспитать уверенность в правопорядок, а в случае нарушения норм права – возникает ответственность;
- заложить системное понимание и действие строго в соответствии законов;
- стремление поддерживать правовые принципы в государстве, стоять на их защите, иметь внутреннее убеждение.

Правовое воспитание является одной из важных составляющих формирования личности гражданина России, его гражданской идентичности на протяжении всей жизни [7]. Важное место в формировании гражданской идентичности занимает аспект, связанный с использованием активных и интерактивных методов обучения,

предусматривающих развитие самостоятельности, критического мышления, творчества, инициативы. В процессе правового воспитания учащихся не нужно ограничиваться формированием у них системы правовых знаний и представлений. Важным компонентом правопослушной личности является ее правомерное поведение, для утверждения которой необходимы информационные методы сочетать с привлечением к соответствующей правовой деятельности, к общественному осуждению негативных проявлений [13]. Чтобы внедрить эту идею в жизнь, учитель сам должен стать для учеников образцом гражданина и патриота своего государства, ведь очень действенным является социально-психологические методы (подражания, пример, убеждение). Такому учителю должны быть присущи:

- четкая гражданская позиция;
- демократический стиль педагогической работы;
- знания использования на практике современных интерактивных технологий, что предполагает привлечение учеников к творческому участию в образовательной процессе [10, 12]. Отметим, что работу с детьми следует организовывать через активное обучение, предусматривающее обучение в действии. Это означает обучение через опыт решения ситуаций и проблем самими участниками учебного процесса.

Интересными в практике работы учителя являются такие методы правового воспитания как убеждение, пример, поощрение. Одним из активных групповых видов деятельности является тренинг, который имеет специфические черты: организация работы в группе; учет особенностей учащихся; благоприятный психологический климат; желание решить заданную ситуацию [15]. Примером данного мероприятия может быть правовой тренинг «Я - ребенок, у меня права».

Эффективность формирования гражданской идентичности в современном образовательном простран-

стве зависит от многих факторов. Такой процесс возможен лишь при реализации прав и свобод человека в школе, где движущей силой должны быть следующие основные принципы: достоинство, уважение и ответственность. Стиль общения, в частности между администрацией и учителями должен быть примером для подражания, взаимоуважения, толерантности, открытости, демократии. Для становления гражданской идентичности ребенка важную роль играет семья. Поэтому важной задачей возникает сотрудничество педагога с родителями, которая заключается в том, чтобы направить воспитательный процесс на формирование правового мировоззрения, повышение интереса к защите прав и достоинства детей.

Таким образом, формирование гражданской идентичности граждан России является одной из важнейших задач ключевых направлений государственной национальной политики. Формирование и развитие основ гражданской идентичности школьников является актуальной проблемой образовательной системы в новых социально-политических реалиях государственности. Важной составляющей является правовое воспитание как процесс целенаправленного и систематического воздействия на сознание и культуру поведения, осуществляемый для достижения необходимого уровня правовых знаний, выработки глубокого уважения к закону и привычки точного выполнения его требований на основе личного убеждения. В процессе социализации молодежи в сфере гражданской и правовой культуры следует уделять основное внимание деятельностному аспекту, гражданской активности молодого человека, готового не только осуществлять правомерное поведение, но и правомерную деятельность по отстаиванию своих прав и свобод на разных уровнях реализации его личных и коллективных прав, в связи с чем в процессе воспитания необходимо формировать соответствующие умения, способности и личностные качества, обеспечивающие активный характер проявления гражданственности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абсалямов И.С. Многообразие подходов к характеристике правовой культуры // Правовое государство: теория и практика. 2013. №3(33). – С. 140–145.
2. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Психолого-педагогический поиск. 2010. № 2. – С. 21–39.
3. Ассман Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. Москва: Языки славянской культуры, 2004. – 368 с.
4. Беловол Е.В., Мелков С.В., Пучкова Е.Б., Сахарова Т.Н., Подымов Н.А. Теоретические подходы к разработке и апробации опросника «Профиль гражданской идентичности личности» // Педагогика и психология образования. 2021. № 4. – С. 101–123
5. Гаглоева А.Б. Факторы формирования гражданской и этнической идентичностей // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66–3. – С. 348–351.
6. Гнатенко П.И. Идентичность: философский и психологический анализ. Киев: Арт-Пресс, 1999. – 466 с.
7. Ирхин И.В. Политическая культура: современные проблемы анализа // Социально-гуманитарные знания. 2016. № 3. – С. 93–107.
8. Максимова Л.Ю., Рябова И.В. Концептуализация феноменов гражданской идентичности, патриотизма, гражданственности и гражданской компетентности как компонентов гражданской направленности личности // Мир образования – образование в мире. 2020. № 2 (78). – С. 146–162.

9. Николина В.В., Ложилова А.А., Фролова С.В., Аксёнов С.И. Исследование гражданской идентичности и культурно-исторической памяти молодежи Донецкой и Луганской народных республик // Перспективы науки и образования. 2023. № 6 (66). – С. 10–31.
10. Пастухова Л.С. Формирование гражданской идентичности молодежи средствами социально-проектной деятельности: региональная модель // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.2, №3(51). – С. 8–28.
11. Працко Г.С. Порядок общества. Генезис образа и концепта в политико-правовой теории. Ростов-на-Дону, 2004. – 215 с.
12. Стреляева В.В. Правовое воспитание в условиях становления правового государства. М., 2012. – 183 с.
13. Стрыгина С.В. Правовая культура современной России // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Экономика. Управление. Право. 2007. № 1. – С. 69–72.
14. Указ Президента РФ от 19.12.2012 № 1666 (ред. от 06.12.2018) «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902387360> (дата обращения 05.10.2024).
15. Формирование правовой культуры молодежи и студентов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nsportal.ru/ap/nauchno-tehnicheskoe/vorchestvo/library/2019/03/11/formirovanie-pravovoy-kultury-molodezhi-i>. 2021.
16. Хаттон П.Х. История как искусство памяти / пер. с англ. В.Ю. Быстрова. Санкт-Петербург: Владимир Даль: Фонд Ун-т, 2003. – 422 с.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПЕРЕСКАЗОВ ГОМЕРОВСКОГО ЭПОСА СОВРЕМЕННЫМИ ПИСАТЕЛЯМИ В ШКОЛЬНОЙ И ВУЗОВСКОЙ ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНТИЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Шанина Юлия Александровна

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», (г. Уфа)
shanina.julia.a@gmail.com

THE DIDACTIC POTENTIAL OF HOMERIC POEMS' RETELLINGS BY MODERN WRITERS IN THE SCHOOL AND UNIVERSITY PRACTICE OF TEACHING ANCIENT LITERATURE

Yu. Shanina

Summary: The article explores the challenges of teaching the ancient literary heritage in modern literary education. The subject of the study are Homeric poems' retellings by the English writer S. Fry (p. 1957) «Troy: Our Geatest Story Retold», 2020 and by the Russian novelist S. Nosov (b. 1957) «Odyssey» (2022), «Iliad» (2024). They were created with the aim of making the Homeric epic more accessible to a wider audience by translating its content into modern art forms. Based on a comparative analysis of these retellings, it becomes clear that the authors are united by their desire for enlightenment. They both reject a postmodern approach to interpreting ancient heritage and are loyal to the humanistic pathos of the great literary monument. However, when it comes to the style of narration and the organization of the material, Fry and Nosov's retellings offer different creative solutions. In conclusion, we provide methodological recommendations on how to use these retellings in school and university settings.

Keywords: Greek mythology, S. Fry, Homeric epic, literary education, S. Nosov, retelling.

Аннотация: Статья посвящена проблемам изучения античного наследия в системе современного литературного образования. Предметом исследования явились пересказы гомеровского эпоса английского писателя С. Фрая (р. 1957) «Троя. Величайшее предание в пересказе» («Troy: Our Geatest Story Retold», 2020) и российского прозаика С. Носова (р. 1957) «Одиссея» (2022), «Илиада» (2024), созданные во многом с целью популяризации гомеровского эпоса путем адаптации его содержания к современным художественным формам. По результатам сопоставительного анализа указанных пересказов определено, что авторов объединяет стремление к просветительству, отказ от постмодернистского подхода к интерпретации античного наследия, верность гуманистическому пафосу великого литературного памятника. Но с точки зрения манеры повествования, компоновки материала, пересказы Фрая и Носова представляют разные творческие решения. В заключение даны методические рекомендации по использованию указанных ретейлингов в школьной и вузовской практике.

Ключевые слова: гомеровский эпос, древнегреческая мифология, литературное образование, С. Носов, С. Фрай, художественный пересказ.

Традиция художественного пересказа как одна из форм популяризации и адаптивного восприятия литературных памятников была заложена в России и Великобритании еще в XVIII–XIX веках. Она широко использовалась в отечественном литературном образовании, в области народного просвещения, формирования культуры домашнего и семейного чтения. В качестве примера можно привести адаптированный перевод на русский язык романа Д. Дефо «Робинзон Крузо» Корнеем Чуковским, переработку для детского чтения книги Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль» Николаем Заболоцким, пересказ пьес У. Шекспира для детей английскими писателями Чарльзом и Мэри Лэм. «Корней Чуковский так создал своего Мюнхаузена, весёлого и дерзкого фантазера. Михаил Бутов переработал Дон Кихота, упростив сложный роман Сервантеса и в то же время сохранив оригинальный образ героя» [7]. В отечественной практи-

ке преподавания литературы подобные пересказы, или вольные, адаптивные переводы в прошлом столетии включались в школьные хрестоматии, списки рекомендованной литературы для внеклассного чтения.

На наш взгляд, в контексте реалий сегодняшней культуры данная форма приобщения обучающихся к литературе прошлых эпох или других народов не менее востребована, поскольку доминирование массовой культуры в современных СМИ и Интернет-пространстве создает еще больше препятствий для восприятия классических литературных текстов, среди которых одно из главных мест продолжает занимать «Илиада» и «Одиссея» Гомера. Согласно рабочей федеральной программе по литературе, изучение фрагментов из гомеровского эпоса предусмотрено в 6 классе в объеме 2-х академических часов [2, с. 52], они представлены в ряду других памят-

ников народной эпической традиции, поэтому среди видов деятельности обучающихся предлагается «сопоставить гомеровский эпос с эпическими произведениями других народов» [2, с. 52]. В вузовском филологическом образовании студенты традиционно начинают изучение истории зарубежной литературы с чтения поэм Гомера [8]. Трудности в освоении их содержания как студентами, так и обучающимися средних классов обусловлены рядом объективных причин. Общеизвестно, что этому способствуют постепенное сокращение места классических языков и литератур в системе образования, архаичный язык перевода (произведения изучаются в классических переводах XIX века Н.И. Гнедича и В.А. Жуковского), художественная форма, не рассчитанная на экстенсивное чтение, плохое знание античной мифологии либо искаженное представление о ней под влиянием произведений в жанре фэнтези. Целью данной статьи является разработка методических рекомендаций по использованию художественных пересказов гомеровского эпоса современными писателями Стивеном Фраем и Сергеем Носовым в школьной и вузовской практике. Ее достижение предполагает сопоставительный анализ пересказов гомеровского эпоса английского писателя С. Фрая (р. 1957) «Троя. Величайшее предание в пересказе» («Troy: Our Greatest Story Retold», 2020) и российского прозаика С. Носова (р. 1957) «Одиссея» (2022), «Илиада» (2024) в соотношении с задачами, стоящими перед современным литературным образованием.

Основанием отбора материала исследования стал факт интереса к гомеровскому наследию, возникший почти одновременно в 2020-е годы у современных писателей, принадлежащих разным национальным и культурным традициям, кроме того, свободных от взаимного влияния. Стивен Фрай – личность универсально одаренная, он является всемирно известным актером, ведущим телевизионных развлекательных программ, писателем, драматургом. Сергей Анатольевич Носов – современный российский прозаик, драматург, поэт, автор разноплановых текстов. Литературоведам и критикам он представляется одним из «создателей петербургского текста» [5].

В подходах к новой интерпретации гомеровских поэм столь разных авторов наблюдается несколько схожих черт. Общим местом в авторских и критических комментариях замысла ретейлинга стал вопрос о том, зачем нужен новый пересказ Гомера, когда подобные попытки были предприняты не раз. По отношению к предшествующей традиции двадцатого века писатели демонстрируют принципиальное новаторство: они отказываются от постмодернистского угла зрения, предполагающего травестированное, ироничное переосмысление высокого смысла классических произведений, выражение сомнения в их гуманистическом пафосе. Напротив, Фрай и Носов на фоне глубокого цивилизационного кризиса, ряда военных конфликтов, а также осознавая наступле-

ние нового этапа культуры, воспринимают гомеровские поэмы как «непревзойденные шедевры сказительного искусства, до которых все остальные стремятся дотянуться – и по которым остальное судят» [6, с. 365]. Носов в предисловии к пересказу «Одиссеи» напрямую заявляет, что автор-рассказчик «настроен серьезно, он хочет что-то поведать – по-своему, от себя – без иронии, без постмодернизма; он полагает себя сказителем честным (как те), он будет стараться, – нет, здесь вам не халтура» [4, с. 15]. Писатели подмечают особую актуальность идейного содержания гомеровского эпоса. В частности, Фрай отмечает: «Ярость, похоть, зависть, гордыня, жадность ... грехи и слабости человечества заряжают энергией всю драму Трои, но уравновешены любовью, честью, мудростью, добротой, прощением и жертвенностью. Пусть покажется это очевидным, однако эти же хрупкие составляющие слагают и сегодняшний мир людей» [6, с. 364]. Авторы пересказов, с одной стороны, передают значимость гомеровских поэм, признание их художественного совершенства и величия образов, а с другой, адресуют книги достаточно широкому кругу читателей, своим современникам, поэтому они отказываются от использования архаической лексики, стихотворной формы, усложненного синтаксиса, ретардации. Оба писателя прибегают к прозаическому пересказу, используют разговорную лексику, дают пояснения относительно предшествующего или дальнейшего развития сюжетных линий, которые не раскрываются у Гомера, но необходимы читателю XXI века, имеющему поверхностное представление о древнегреческой мифологии: «Как тут не вспомнить о происхождении племени! В песне, дошедшей до нас, о том ничего не поется, но «мирмидонцы», «мирмидоняне» иначе, – название говорит за себя («мирмекс» – оно же «муравей»)» [3, с. 187]. Фрай иногда дает пояснения к деталям гомеровского текста: «Парис набросил себе на плечи леопардовую шкуру, надеясь тем самым напомнить воинству о великих героях прошлого, что украшали себя так же: Ясоне на пути в Иолк или даже Геракле в его фирменном облачении из шкуры Немейского льва» [6, с. 221]. В изложении отдельных эпизодов писатели часто переносят фокус внимания с главных героев на второстепенных участников, вовлеченных в легендарные события. Так, путь царя Приама в стан Ахилла раскрывается в пересказе Носова глазами Идея, царского слуги; отдельные эпизоды приключений Одиссея рассказываются его попутчиками: Еврилохом, Перимедом и другими. В результате гомеровский эпос представляется грандиозным эпическим сказанием в том смысле, что оно включает переплетение множества судеб богов, героев, простых людей, при этом сохраняя художественную целостность.

В целом писателей объединяет просветительский подход, стремление сделать наследие Гомера более понятным и близким современникам, но достигаются эти задачи по-разному. С точки зрения повествовательной

манеры, способа компоновки и подачи материала пересказы С. Носова и С. Фрая представляют собой разные творческие решения.

Наиболее близким к первоисточнику является пересказ российского прозаика, который от начала до конца строго придерживается хронотопа «Илиады» и «Одиссеи», хотя и нарушает каноническое разделение повествования на 24 песни, и дробит рассказ на более краткие эпизоды. Носов сохраняет не только последовательность изложения событий, но и некоторые художественные особенности гомеровского текста. В частности, это проявляется в ритмизации прозы: *«Плакали кони, почуяв смерть Патрокла, – плакали, как человеки, неутешно, уронив дивные гривы в серую пыль. Автомедон, один из немногих, кто умел управлять ими, извелся. Побуждая их к бегу, – не помогли ни бич, ни брань, ни задушевная ласка... Не желали ни в битву нестись, ни возвращаться в стан»* [3, с. 207]. Также в повторении словесных формул (*«Арес, бог войны, мог бы так говорить»*, *«Афродита могла бы так сказать»* [3, с. 58]), следовании принципу хронологической несовместимости, сохранении мифологической картины мира и двуплановости конфликта в мире людей и среди богов, верности художественным деталям Гомера, таким как устойчивые эпитеты, гиперболизм. Ярким примером может служить описание схода войск ахейцев и троянцев: *«Журавли с карликами воюют. Когда, прилетев на войну за Океанреку, воинственные журавли низвергаются с неба на них, на пигмеев, они издают чудовищный крик – вот так неистово крича, шло в бой войско троянцев. Напротив, ахейцы молча шли на сближение»* [3, с. 52]. Носов не допускает вольности в трактовке характеров отдельных героев или событий.

Более того, сам автор-рассказчик представляет себя современным сказителем, приемником традиций аэдов, древнерусских певцов-сказителей и автора «Слова о полку Игореве», уподобляя весь пересказ устному эпическому повествованию: «Я представил, что этот эпос не зафиксирован окончательно в форме поэмы, а так и живет в поле устной традиции. Вот есть современный аэд, вдохновенный сказитель, пусть он изложит по-своему прозой для современных глаз и ушей, что пел когда-то великий Гомер» [1]. Создавая стилизацию, Носов интересно сочетает традиционные приемы эпического сказания, о которых было сказано выше, с современными формами устного рассказа. В повествовании «Илиады» чередуются фрагменты, тяготеющие к разным видам устной коммуникации: рассказ от лица участника событий, монолог, спортивный комментарий, репортаж с места событий, диалог. Как и положено в устной речи, они эмоционально окрашены, сосредоточены на передаче событий, описательность и рассуждения почти исключены: *«Кажется, Эвмел уже чувствует спиной дыхание лошадей Диомеда... Но что происходит?... Диомед теряет*

бич!.. Может ли быть такое?... Бич потерять! – нет, это немисливо... Кони замедляют ход... Слезы на глазах Диомеда... Неужели догадка верна? Неужели Аполлон вмешался в ход состязания?..» [3, с. 283]. Разговорной речи соответствуют риторические вопросы, недосказанность, преобладание простых предложений, парцелляция, лексика. При этом в качестве рассказчиков выступают разные персонажи, благодаря чему меняется точка зрения, события раскрываются в разных ракурсах. В целом пересказы С. Носова – это динамичный рассказ, легкий для восприятия, но при этом сохраняющий и эпический размах, и героичку, и значимость событий далекого легендарного прошлого.

«Троя» Стивена Фрая является третьей частью его обширного античного цикла, который включает в себя несколько томов, призванных представить современный пересказ всей древнегреческой мифологии. Данный творческий проект «представлен автором в разных медийных форматах: в виде собственно книжной версии, аудиокниги и в качестве моноспектаклей, где Фрай выступает как чтец и актер» [9, с. 344]. Как и в предшествующих изданиях, Фрай включает в книгу карту древнего мира, краткую хронологию, словарь мифологических персонажей, репродукции произведений искусства, созданных по мотивам гомеровских поэм. Английский писатель реконструирует весь троянский цикл сказаний, начиная с мифов о возникновении Илиона и заканчивая его падением. Текст Гомера подвергается хронологическому «выпрямлению», а мотивировка действий героев осовремениванию.

Иной по сравнению с пересказом Носова является и манера повествования в версии Фрая. Британский писатель Питер Тонкин, автор многих ретейлингов античных сказаний, в рецензии на книгу Фрая отмечает: «Добродушный профессор в истинном смысле этого слова, которому доставляет удовольствие передавать знания в самой доступной форме, разъясняя и вдохновляя, но без какого-либо превосходства. Именно такой человек рассказывает историю Трои» [10]. Действительно, пересказ Фрая предельно доходчив и поражает объемом и разноплановостью привлеченного материала: историко-географического, мифологического, литературного, топографического, литературоведческого, лингвистического. Вместе с тем это беллетризованный текст, который включает диалоги, детализацию отдельных эпизодов, что позволяет понять психологическую мотивировку поступков гомеровских героев. Фрай часто подбирает аналогии из последующей истории, современной жизни, собственного жизненного опыта: *«Олимпийцам нравится смотреть, как дерутся да бранятся их игрушки, их человеческие питомцы. Войны у смертных – восторг богов. Раззадоривало их это все и затягивало, как елизаветинских дворян, делавших ставки на травле медведей, или лордов эпохи Регентства на петушиных боях в Ист-Энде, или банкиров с Уолл-стрит на нелегальных*

кулачных боях в недрах Манхэттена» [6, с. 179]. Благодаря подобным параллелям гомеровская поэма и мифы о Троянской войне представляются эпосом о неизменной сути человеческой природы в ее многоликости и многогранности, а ее герои близкими и понятными.

Художественное повествование сочетается с авторскими отступлениями, которые посвящены сопоставлению разных вариантов толкования эпизодов в различных античных источниках, отсылкам к интерпретациям тех или иных образов и эпизодов из мифов троянского цикла в последующей литературе и искусстве, как классическом, так и современном, массовом. Также автором даются толкования относительно понятий, слов, которые важны для современной культуры и топонимики, оценивается степень исторической достоверности представленных Гомером событий. В частности, он справедливо указывает на то, что ахейцы и троянцы разговаривали на разных языках: *«Современная филология предполагает, что в действительности троянцы общались на языке, возникшем после хеттского, – лувийском. Мы же согласимся с условностью, предложенной Гомером и продолженной Шекспиром, а также почти всеми драматургами, авторами исторических романов и кинематографистами»* [6, с. 184]. Таким образом при всей легкости формы пересказ Фрая далек от поверхностности, вряд ли может быть отнесен к жанру романа, как пытаются утверждать отдельные рецензенты, а в большей степени он тяготеет к энциклопедическому изданию.

При постановке вопроса об использовании рассмотренных пересказов в образовательной сфере необходимо обратить внимание на то, что оба издания имеют маркировку 16+. Также стоит отметить, что восприятие пересказа С. Фрая требует большей эрудиции во всех областях современной культуры, большей интеллектуальной зрелости, сформированного эстетического вкуса. Поэтому в школьной практике преподавания гомеровских поэм наиболее уместным станет использование отрывков из пересказа С. Носова, в которых раскрывается содержание фрагментов, представленных в школьных хрестоматиях. Простота стиля, разговорные интонации в сочетании с верностью художественным деталям, гомеровским трактовкам в характеристике персонажей делают текст удачным для подготовки к чтению отрывков из «Одиссеи» и «Илиады» Гомера. Также глава «Циклоп Полифем» из книги российского прозаика может послужить для обучающихся образцом творческого пересказа от лица разных участников событий, поскольку знаменитый эпизод раскрывается с точки зрения Полифема.

В рамках вузовского филологического образования пересказы С. Фрая и С. Носова гомеровского эпоса представляют интерес с разных точек зрения. По форме и содержанию они более соответствуют уровню вузовской подготовки по сравнению с литературной обработкой мифов Древней Греции Н.А. Куна или Я. Парандовского. Обращение к пересказам гомеровского эпоса облегчит последующее восприятие студентами древнегреческого литературного памятника, позволит представить его содержание в целостности и единстве, так как в большинстве случаев даже студенты не читают поэмы Гомера в полном объеме и знакомятся с ними в отрывках. Сопоставительный анализ пересказов Фрая и Носова, созданных в разных стилевых манерах, позволит проиллюстрировать тезис об универсальном значении гомеровских поэм, послуживших в истории литературы источником всех литературных жанров, родов и стилей. Предлагается продуктивным проведение сопоставительного анализа отрывка из «Илиады» или «Одиссеи» Гомера с соответствующим эпизодом из пересказа Носова или Фрая, что позволит продемонстрировать отличительные особенности эпического стиля гомеровских поэм, его величие и торжественность. Обе книги могут быть рекомендованы в качестве справочных изданий для избирательного знакомства с отдельными эпизодами гомеровского эпоса, поскольку главы имеют названия, позволяющие быстро ориентироваться в обширном тексте.

В целом постановка и успешное решение просветительских задач в творческом замысле пересказов Фрая и Носова, учет культурного контекста и подготовленности современного читателя, стремление актуализировать непреходящий смысл поэм Гомера позволяют рекомендовать использование данных книг в качестве дополнительного материала при изучении «Илиады» и «Одиссеи» Гомера на разных уровнях образования. Несомненно, обращение к художественному пересказу не может заменить чтение текста гомеровского эпоса ни в школьной, ни в вузовской практике, но в условиях современной культуры это один из необходимых этапов изучения классического наследия античности. Ретейлинг может быть использован для подготовки к восприятию античного литературного памятника с целью усвоения событийного ряда гомеровских поэм, а также при анализе отдельных эпизодов и стиля гомеровских поэм. Книга Фрая может быть рекомендована в качестве справочной литературы наряду с мифологическими словарями, поскольку содержит комментарий из разных областей культуры, который позволяет сориентироваться в сложном художественном мире Гомера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева Я. Сергей Носов – о пересказе поэмы «Илиада»: «Это довольно свободный пересказ. Свободный, но не вольный. «Без постмодернизма»// spbdnevnik.ru 16 мая 2024[Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://spbdnevnik.ru/news/2024-05-16/sergey-nosov-o-pereskaze-poemy-iliada-eto->

- dovolno-svobodnyy-pereskaz-svobodnyy-no-ne-volnyy-bez-postmodernizma (дата обращения 15.09.2024).
2. Литература. Федеральная рабочая программа ООО (для 5–9 классов образовательных организаций). М., 2022. 104 с.
 3. Носов С., пересказ. Илиада. Древнегреческий эпос в пересказе Сергея Носова. Санкт-Петербург: Литературная матрица, 2024. 336 с.
 4. Носов С., пересказ. Одиссея. Древнегреческий эпос в пересказе Сергея Носова. Санкт-Петербург: Лимбус Пресс, ООО «Издательство К. Тублина», 2022. 272 с.
 5. Столярова И.В. Сергей Носов как автор «петербургского текста» // Коммуникативные процессы в образовательном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития», Красноярск, 13–14 ноября 2015 года. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2015. С. 325–344.
 6. Фрай С. Троя. Величайшее предание в пересказе. М.: Фантом Пресс, 2022. 432 с.
 7. Цыплев В. Трудности пересказа: «Уильям Шекспир для детей. 15 знаменитых пьес» Саманты Ньюман//Хочу читать: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://want2read.ru/chitaem-vmeste/trudnosti-pereskaza-uilyam-shekspir-dlya-detey-15-znamenituyih-pes-samanty-niuman/> (дата обращения 15.09.2024).
 8. Шанина Ю.А. Античная литература: история, теория, методика преподавания в школе и вузе. Уфа: Башкирский государственный педагогический университет, 2021. 164 с.
 9. Шанина Ю.А. Интермедиаальные аспекты толкования древнегреческой мифологии в пересказе С. Фрая// Национально-культурные коды мировой литературы в контексте аудиовизуальных практик искусства / Отв. редакторы Т.А. Шарьпина, М.К. Меньщикова. Нижний Новгород: Издатель А.В. Щепинский, 2022. С. 342–350.
 10. Tonkin Peter. Troy: Our Greatest Story Retold, by Stephen Fry// Aspects of History [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://aspectsofhistory.com/book_reviews/troy-our-greatest-story-retold-by-stephen-fry/ (дата обращения 10.09.2024).

© Шанина Юлия Александровна (shanina.julia.a@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АБСУРД И РЕАЛИЗМ КАК АНТИТЕЗА СПОСОБОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРИТЧ Ф. КАФКИ И Б. БРЕХТА (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ «VOR DEM GESETZ» И «RECHTSPRECHUNG»)

Аржанников Михаил Юрьевич

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет», (г. Барнаул)
a.mihail11@mail.ru

ABSURDITY AND REALISM AS AN ANTITHESIS OF THE WAYS OF REALIZING THE PRAGMATIC POTENTIAL OF THE PARABLES OF F. KAFKA AND B. BRECHT (BASED ON THE TEXTS "VOR DEM GESETZ" AND "RECHTSPRECHUNG")

M. Arzhannikov

Summary: This article is devoted to the analysis of the texts of the parables "Vor dem Gesetz" by F. Kafka and "Rechtsprechung" by B. Brecht. Particular attention is paid to the meaning of absurdity and realism in the narration of the texts under study, as well as their role in the implementation of the pragmatic potential of the parables. Depending on the worldview presented in the works, a certain impact is exerted on the reader. According to E. Wäsche, a modern parable either forces one to come to terms with the presented situation or encourages an independent search for its meaning and solutions. In the parables under study, such a pragmatic function is realized by bringing the narration to the point of absurdity or by presenting events based on realism.

Keywords: parable, modernism, text, absurdity, realism, pragmatic.

Аннотация: Данная статья посвящена анализу текстов притч «Vor dem Gesetz» Ф. Кафки и «Rechtsprechung» Б. Брехта. Особое внимание уделяется значению абсурда и реализма в повествовании исследуемых текстов, а также их роли в реализации прагматического потенциала притч. В зависимости от представляемого в произведениях мировоззрения на читателя оказывается определенное воздействие. В соответствии с утверждением Э. Вэше современная притча либо вынуждает смириться с представленным положением вещей, либо побуждает к самостоятельному поиску его смысла и решений. В исследуемых притчах подобная прагматическая функция реализуется посредством доведения повествования до абсурда или представления событий, в основу которого заложен реализм.

Ключевые слова: притча, модернизм, текст, абсурд, реализм, прагматический.

Введение

Цель: проанализировать тексты притч Б. Брехта и Ф. Кафки и определить влияние заложенного в них абсурда и реализма на реализацию прагматической направленности жанра притчи.

Актуальность настоящего исследования заключается в том, что к настоящему моменту в отечественной лингвистике имеются немногочисленные исследования, которые изучают вопросы композиционных, прагматических и языковых особенностей текстов притч эпохи модернизма и XX века, в частности. В данной статье проводится сравнительный анализ притч Ф. Кафки «Vor dem Gesetz» и Б. Брехта «Rechtsprechung» для выявления особенностей прагматической направленности текстов, а также абсурда и реализма как способов ее реализации.

Научная новизна заключается в анализе абсурда и реализма как способов реализации прагматической направленности притч Б. Брехта и Ф. Кафки.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы при изучении способов реализации прагматической направленности текстов притчи. Сопоставление данных о таких способах реализации потенциала притч как абсурд и реализм, и применение этих данных при анализе жанра притчи эпохи модернизма, а также современной притчи в целом, может способствовать расширению представления о композиционных, прагматических и языковых особенностях этого жанра. Полученные данные также могут быть использованы при диахроническом анализе и сопоставлении особенностей жанра.

Материалы и методы

В качестве материала для исследования послужили тексты притч «Vor dem Gesetz» (Ф. Кафка) и «Rechtsprechung» (Б. Брехт). В процессе исследования применялись следующие методы: коммуникативно-прагматический анализ, лингвостилистический анализ, сопоставительный анализ.

Результаты и обсуждения

В современном виде притча существенно отличается от канонической формы, сохраняя при этом свои основные признаки, среди которых – аллегоричность, постановка проблем, существенных для человечества, и лапидарность. Ильина М.Е. называет эти признаки главными при определении жанра [2]. К характерным особенностям современной притчи Т. Эльм относит высокую степень абстрактности и побуждение к размышлению. Следует учитывать, что подобная абстрактность приводит к затруднению понимания смысла или невозможности в целом его интерпретировать [6]. В этом заключается одно из основных отличий притчи от других жанров поучительной литературы, в частности басни, на что обращает внимание Э. Вэше: «Притча, по наблюдению исследователей, охотно занимается тем, чего басня избегает, а именно, она «скрывает, маскирует» – в некоторых случаях до неузнаваемости» [8, S. 15].

М. Андреотти отмечает, что в эпоху модернизма в литературе жанр притчи переживал очередную кульминацию в своем развитии, которая заключалась в переходе от личности героев или особых событий к типичным межличностным отношениям и жизненным ситуациям [4]. Он определил следующие признаки, характеризующие модернистскую притчу в противопоставление традиционным поучительным текстам:

1. «недостаточность передачи образов и смысла, частая не раскрываемость смысла притчи как выражение опыта общения с враждебным миром, не поддающимся никакому толкованию;
2. смысл остается неясным, и эта неясность парадоксальным образом становится собственным смыслом притчи;
3. фундаментальные человеческие ситуации, уходящие своими корнями в коллективные силы экзистенциального и социального вида (например, потерянности, эксплуатация, беззащитность и т. д.)» [1, С. 48].

В силу того, что современная притча не ставит перед собой дидактической цели, она не дает рекомендаций, а в некоторых случаях способна завести в тупик. По мнению Э. Вэше, читателю остается смириться с таким представлением положения вещей, что свойственно произведениям Ф. Кафки, или преодолеть его посредством усиленного поиска заложенного в притче смысла, к чему подталкивают произведения Б. Брехта [8].

Согласно классификации Эльма, притчи Брехта относятся к социально-критическим моралистическим притчам, а притчи Кафки – к метафизическим или содержащим критику познания [6, S. 22]. Характеристика творчества обоих писателей может быть также дополнена

через определение стиля написания произведений. Для анализа и сравнения особенностей творчества обоих авторов были выбраны притчи с одинаковой тематикой – «Vor dem Gesetz» Ф. Кафки и «Rechtsprechung» Б. Брехта. Перед началом анализа следует определить значения понятий «абсурд» и «реализм», используемых в настоящем исследовании:

- «Абсурд, -а, м. Нелепость, бессмыслица» [3, С. 28];
- «Реализм, -а, м. 1. Ясное понимание и учет условий действительности при осуществлении чего-н. [...]» [3, С. 1004].

Произведение «Vor dem Gesetz» было впервые опубликовано в 1915 году. С учетом того факта, что Франц Кафка получил юридическое образование, притча могла иметь особое значение для автора и выражать его взгляд на устроенный порядок в системе, где он вел трудовую деятельность.

Повествование в тексте ведется от третьего лица. Сельский житель подходит к воротам Закона, который представлен в виде некоего места, у входа в которое стоит привратник. Двери в Закон открыты, и сам привратник путь не преграждает, но при этом словесно убеждает селянина в том, что вход в данный момент невозможен. Много лет человек ожидает у входа в надежде попасть внутрь, но так и не решается зайти, так как охранник уверяет в том, что в самом Законе есть и другие привратники, которые еще могущественнее его, и с которыми даже он не мог бы справиться. В конце притчи страж сообщает сельскому жителю перед его смертью, что эта дверь была предназначена и открыта именно для него, и никто больше не смог бы войти внутрь. Затем привратник закрывает дверь и уходит.

В названии притчи «Vor dem Gesetz» используется аллегория, посредством которой автор выражает значение абстрактного юридического термина «закон» и, согласно его мировоззрению, суть связанных с законом процессов, а также задействованных в этих процессах лиц, через конкретные свойства, приписываемые вымышленному месту под названием «Закон».

Сюжет выстраивается вокруг идеи полной абсурдности происходящего, основа которой закладывается уже в самом начале текста и раскрывается по мере развития событий. Обоснованность отказа войти в Закон автор отмечает, как сомнительную посредством передачи слов привратника глаголом «können» в сослагательном наклонении: «Aber der Türhüter sagt, daß er ihm jetzt den Eintritt nicht gewähren könne» [7, S. 52]. Вектор в поведении селянина также задается в самом начале. При первом отказе он попытался все-таки приблизиться к двери и заглянуть внутрь: «Da das Tor zum Gesetz offensteht wie immer und der Türhüter beiseite tritt, bückt sich der Mann, um durch das Tor in

das Innere zu sehn» [там же]. В данном предложении автор обращает внимание на то, что дверь открыта всегда, и привратник стоит в стороне. Перед селянином фактически отсутствуют любые объективные преграды. И даже заметив, что человек пытается заглянуть внутрь, привратник не предпринимает никаких действий, а только смеется и пытается запугать его другими привратниками. Описание внешности охранника также действует на сельского жителя отталкивающе («[...] aber als er jetzt den Türhüter in seinem Pelzmantel genauer ansieht, seine große Spitznase, den langen, dünnen, scharzen tatarischen Bart» [там же]). В результате персонаж предпочитает остаться перед воротами и дожидаться разрешения.

Действующее лицо прибегает к различным способам убеждения привратника пустить его в Закон – от уговоров до подкупа, отдавая все, что имеется. Реакция охранника еще больше погружает повествование в абсурд, где последний не только не признает принятие взятки преступлением, но и представляет это как одолжение и помощь: «Ich nehme es nur an, damit du nicht glaubst, etwas versäumt zu haben» [7, S. 53].

Кульминация абсурдности наступает в последнем диалоге, когда селянин уже находится при смерти и спрашивает: «Alle streben doch nach dem Gesetz, [...], wieso kommt es, daß in den vielen Jahren niemand außer mir Einlaß verlangt hat?» [там же]. На этот вопрос привратник отвечает, что эта дверь предназначена только для него, но теперь он должен закрыть ее, так как человек уже умирает и больше не сможет ей воспользоваться, чтобы войти в Закон: «Hier konnte niemand sonst Einlaß erhalten, denn dieser Eingang war nur für dich bestimmt. Ich gehe jetzt und schließe ihn» [там же]. Такое завершение повествования не только не побуждает к размышлению о заложенной морали или поиску смысла в притче, но и отталкивает от этого своей абсурдностью, а также заставляет усомниться в реальности происходящего.

В противопоставление проанализированной притче Б. Брехт в своем произведении «Rechtsprechung» рассказывает о событиях, происходивших в Древнем Китае, и упоминает законы той эпохи, что придает повествованию большую достоверность и реальность. Согласно этим законам для сложных процессов, вызывались судьи из далеких провинций во избежание вероятности подкупа и личной заинтересованности в определенном решении суда.

Автор начинает повествование от имени своего персонажа: «Herr K. nannte oft als in gewisser Weise vorbildlich eine Rechtsvorschrift des alten China, [...]» [4, S. 270]. Наречие «oft» указывает на регулярность упоминания данных законов, а прилагательное «vorbildlich»

говорит о том, что для действующего лица эти законы служат в качестве образца и являются показательными. С учетом описанного выше первое предложение притчи говорит о том, что содержание текста не является обычным описанием исторических событий и обычаев, а предлагается читателю как наглядный пример выстраивания окружающей действительности и тема для размышлений.

Для данного художественного текста нехарактерно обильное использование выразительных средств. Предложения носят преимущественно информативный характер. Из наиболее часто используемых стилистических средств можно отметить только эпитеты: «in gewisser Weise», «des alten China», «für große Prozesse», «aus entfernten Provinzen», «die ortsansässigen Richter», «diese herbeigeholten Richter», «die nächsten Bekannten».

В противопоставление ситуации, рассматриваемой Ф. Кафкой, и ее исходу Б. Брехт предлагает альтернативный взгляд, возможное решение для исключения проявляющихся в судебной практике негативных факторов, влияющих на правосудие, для обеспечения приверженности судей добродетели объективности, а также отмечает причины возникновения подобных факторов, опираясь на реальный опыт некогда существовавшей системы.

Заключение

По результатам анализа текстов произведений Ф. Кафки «Vor dem Gesetz» и Б. Брехта «Rechtsprechung» можно сделать вывод о том, что притча, основанная на абсурде, и притча, основанная на реализме, имеют абсолютно противоположное отражение происходящего и воздействие на читателя. Франц Кафка в притче «Vor dem Gesetz» постарался довести происходившие события и их результат до максимально возможного абсурда, не оставив тем самым читателю возможности поиска выхода из сложившейся ситуации и вынуждая его смириться с представленным положением вещей. С учетом сюжетных и языковых особенностей, собственных притчам Б. Брехта, его стремления к конкретности, детальному описанию и изображению ситуации максимально близко к объективной реальности можно заключить, что автор стремится представить событие в его реальном виде, не оказывая давление на читателя, но предлагая ему при этом идеи для размышлений и поиска решений.

Полученные результаты могут быть в дальнейшем использованы при анализе и систематизации способов реализации прагматической направленности текстов притчи, а также изучении творчества Ф. Кафки и Б. Брехта с учетом данных исследования о таких способах реализации потенциала притч как абсурд и реализм.

ЛИТЕРАТУРА

1. Евтодиева Н.В. Лингвокультурные аспекты эволюции немецкой притчи XX века [Текст] / Н.В. Евтодиева // дис. ... канд. филол. наук. – М., 2015. – 207 с.
2. Ильина М.Е. Структурно-семантические и композиционные особенности текста притчи (на материале американской литературы XVIII–XX веков) [Текст] / М.Е. Ильина // дис. ... канд. филол. наук. – Львов, 1984. – 190 с.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов / под ред. проф. Л.И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М.: Мир и Образование, 2019. – 1376 с.
4. Andreotti M. Die Struktur der modernen Literatur. Neue Wege in der Textinterpretation: Erzählprosa und Lyrik [Text] / M. Andreotti. – 4., vollständig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. – Berlin, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag, 1983. – 488 S.
5. Brecht B. Werke in fünf Bänden: Bd 4. Geschichten [Text] / B. Brecht. – Frankfurt-am-Main: Aufbau-Verlag, 1973. – S. 270.
6. Elm T. Die moderne Parabel: Parabel und Parabolik in Theorie und Geschichte [Text] / T. Elm. – 2., überarb. Aufl. – München: Fink, 1991. – 356 S.
7. Kafka F. In der Strafkolonie. Und andere Prosa [Text] / F. Kafka. – Stuttgart: Gesamtherstellung: Reclam, Ditzingen, 1990. – S. 52-53.
8. Wäsche E. Die verrätselte Welt. Ursprung der Parabel Lessing – Dostojewskij – Kafka [Text] / E. Wäsche. – Meisenheim-am-Glan, 1979. – 98 S.

© Аржанников Михаил Юрьевич (a.mihail11@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ШАНХАЙ В ТВОРЧЕСТВЕ Б. ПИЛЬНЯКА

SHANGHAI IN THE WORKS OF B. PILNYAK

A. Arustamova
A. Krasnoyarova
B. Kondakov

Summary: The article analyzes the image of Shanghai in B. Pilnyak's "Chinese novelette", which is considered in the context of the writer's reflections on the fate of China and Russia. Shanghai is interpreted as a city in which Asia and Europe, the archaic and the modern, the accidental and the natural, wealth and poverty are contradictorily combined. The writer's stay in Shanghai became a time of searching for answers to important historiosophical problems about the laws of historical development and the ways of reviving the national principle. The image of Shanghai is created in accordance with the principles of "ornamentalism" – with the help of a special organization of the artistic time and space of the story, which involves alternating the points of view of the author, the characters and the reader and the use of cross-cutting motifs, the reproduction of national cultural codes.

Keywords: B. Pilnyak, East, China, Russia, image of Shanghai, "Chinese Tale", ornamentalism.

Арустамова Анна Альбертовна

доктор филологических наук, доцент, Пермский
государственный национальный исследовательский
университет
aarustamova@gmail.com

Красноярова Анна Александровна

кандидат филологических наук, преподаватель,
Хэфэйский университет (КНР)
1926958424@qq.com

Кондаков Борис Владимович

доктор филологических наук, профессор, Пермский
государственный национальный исследовательский
университет
kondakovb@mail.ru

Аннотация: В статье анализируется образ Шанхая в «Китайской повести» Б. Пильняка, который рассматривается в контексте размышлений писателя о судьбе Китая и России. Шанхай интерпретируется как город, в котором противоречиво соединились Азия и Европа, архаичное и современное, случайное и закономерное, богатство и бедность. Пребывание в Шанхае становится для писателя временем поиска ответов на важные историософские проблемы о закономерностях исторического развития и путях возрождения национального начала. Образ Шанхая создаётся в соответствии с принципами «орнаментализма» – при помощи особой организации художественного времени и пространства повести, предполагающей чередование точек зрения автора, героев-персонажей и читателя, использование сквозных мотивов и воспроизведение национальных культурных кодов.

Ключевые слова: Б. Пильняк, Восток, Китай, Россия, образ Шанхая, «Китайская повесть», орнаментализм.

Б. Пильняк – писатель, который умел улавливать особенности эпохи, выражать «дух современности». Эта особенность творчества относилась к изображению не только России 1920–1930-х гг., но и других стран. В 1926 г. он совершил поездку в Азию, где оказался очевидцем революционных событий в Китае и даже снимался в роли поэта-революционера в кинофильме под характерным названием «В народ!», создававшемся на шанхайской киностудии. Итогом путешествия стал ряд произведений, связанных общим пространственным вектором, – «Рассказы с Востока» (1927), «Корни японского солнца» (1926), «Китайская повесть» [первоначальный вариант названия – «Китайский дневник»] (1927; 1928), «Олений город Нара» (1927), «Китайская судьба человека» (1931), «Камни и корни» (1934; 1935) и некоторые другие.

К образу Китая Б. Пильняк несколько раз обращался и ранее, – например, в рассказе «Санкт-Петербург» (1921) и в романе «Голый год» (1920–1922). Этот образ возникал в художественном сознании писателя в контексте размышлений о судьбе России и её месте в системе мировых цивилизаций: «Я утверждаю, что в России с низов

глубоко национальное, здоровое, необходимое движение, ничего общего не имеющее с европейским синдикалистским. <...> Россия должна была – и изживает – лихорадку петровщины, петербургщины, лихорадку идеи, теории <...>. В России победит русское» [13, т. 1, с. 404]. Обращение к Китаю укладывалось в концепцию евразийства, популярную в начале XX в., и показывало, что России в большей мере соответствует «восточная» модель развития, чем «западная» [10, с. 146].

Образ Китая создавался при помощи нескольких повторяющихся ключевых мотивов, которые помогали ввести его в контекст размышлений о закономерностях исторического процесса. В рассказе «Санкт-Петербург» это мотивы *карт* и *шахмат*, – игр, моделирующих ход времени и судьбы людей / государств: «Столетия ложатся степенно, колодами. Столетий колоды годы инкрустируют, чтобы тасовать годы векам – китайскими картами» [13, т. 1, с. 394]. При этом если карты и шахматы указывают на *динамику* исторических событий и одновременно на их *повторяемость*, вытекающую из законов развития мира, то знаками постоянства *пространства*,

связывающего Россию и Китай, становятся мотивы *Великой (каменной) стены* и Святого-Камень-Города [«Санкт-Питер-Бурха»] (или даже просто *каменей*), *лессовой земли / жилищ, желтизны* (жёлтого цвета), *серого дня / покрывшего землю тумана*.

Персонажи китайской истории – императоры Ши Хоан-Ти (Цинь Шихуанди), Конси (Канси), Хуан Чжан Пу-И (Айсиньгёро Пуи), императрица Цсы-Си (Цы Си), первый президент Сун Ят-цен (Сунь Ятсен), мальчик (а потом – солдат) «с женской походкой» Ли-Ян и другие – «запараллелены» героями российской истории – царём Петром, братьями Иваном и Петром Ивановыми, «Каменным гостем», инженером Людоговским. Исторический хаос упоминаемых событий соответствует принципу: все ситуации являются следствием кризисных изменений, происходящих в обществе (например, преобразования императора Ши Хуанди могут быть сопоставлены с реформами царя Петра).

Центральное произведение, раскрывшее хаос «страшных лет» революционной эпохи, – «роман-симфония» «Голый год», в котором выразились историософские размышления о революции и судьбе России во взаимосвязи с её прошлым и будущим. Критика сразу отметила разнородность структуры романа, а также соединение в нём нескольких разных позиций – автора, персонажей, а также потенциального читателя: роман передавал «напор, бешеный темп первых лет [революции], эпическую массовость сцен борьбы на фронтах...» [11, с. 53]. Сложность организации романа выражалась через «многослойность» художественного пространства и времени, включавшего не только Россию в её **временных** и пространственных ликах, но и мир в целом.

Особую роль в произведении играл «двойственный» образ Китай-города [1, с. 78], который «выводил» роман в глобальное мировое время: с одной стороны, это древний район Москвы, с другой – этот образ позволял, разорвав цикличное бытовое время, понять «подлинную суть» государства и его связей с миром в современности, прошлом и будущем. Если провинциальный город Ордынин расширялся до масштаба всей России, то Китай-город оборачивался «Небесной Империей» за Великой стеной, и Востоком в целом, который в русском восприятии нередко интерпретировался как символ воскрешения и новой жизни [17, с. 116].

Описание символического Китая, пребывающего в Китай-городе, повторяется в начале и конце романа (в двух разделах под названием «Китай-город»). Первый «Китай-город» – «выползающий ночами из каменных закоулков и замирающий к утру», состоящий из «подворьев» и смотрящий «на мир раскосыми глазами». Второй – «ярморочный», – в «Нижнем Новгороде, в Канавине, за Макаръем», «таящийся» в провинции от Волги до Каспия – «...в снегу, из заколоченных рядов, из забитых палаток,

из безлюдья <...>: ночной московский и за Великой Каменной Стеной сокрытый: Китай». Третий охватывает уже всю территорию послереволюционного провинциального захолустья, – он там, где «каменные горы, свинцовое небо, свинцовый ветер»: «В соснах – посёлок, за холмами – город, в лощине – завод. Не дымят трубы, молчит домна, молчат цеха – и в цехах снег и ржа. Стальная тишина». Это Китай, который возник, когда «за тысячу вёрст, в Москве огромный жёрнов революции смолот Ильинку, и Китай выполз с Ильинки...». Сквозные мотивы, создающие его образ, – «камень», «безмолвие» и «неразгадка», «солдатские пуговицы вместо глаз» [13, т. 1, с. 37–38, 159–160].

Символическое описание «Китая» («Китай-города») как особого «качества» послереволюционной России, с одной стороны, развивает распространённое «европейское» представление об этой стране как «отсталой», а с другой – наталкивает на мысль, что в контексте отражённого в романе хаоса сохранение «ядра» Китай-города оставляет надежду на возрождение «духовной культуры» (противопоставленной «механической» европейской), которая открывает возможность гипотетического «спасения» России [13, т. 1, с. 49]: «Европейская культура – путь в тупик. Русская государственность два последних века, от Петра, хотела принять эту культуру. Россия томилась в удушье, сплошь гоголевская. И революция противопоставила Россию Европе. <...> Сейчас же <...> Россия <...> пошла в семнадцатый век» [13, т. 1, с. 74].

Метафорический Китай в рассказе «Санкт-Питер-Бурх» и в романе «Голый год» сменяется на более конкретный (но сохраняющий многозначность) образ в «Китайской повести» и «Китайской судьбе человека» (второе произведение, как указано автором, было создано в соавторстве с А. Рогозиной). Оба произведения были написаны в форме дневника человека, который глядит на мир с позиции революционера. Сюжетом «Китайской судьбы человека» стала биография Ксении Беспалых, бывшей жительницы пограничного городка Кяхты (Троицкосавска) – центра торговли России с Китаем, – которая оказалась рабыней-наложницей китайского купца. В основу «Китайской повести» легли впечатления писателя, полученные во время поездки в Китай. Оба текста показывают национальный уклад и социально-политические условия жизни страны в эпоху исторических перемен, происходивших на протяжении первой трети XX в. При этом «Китайская судьба человека» воспроизводит взгляд наблюдателя, оказавшегося *внутри* китайского мира, в китайской семье, – в то время как «Китайская повесть» – *внешний*, «сторонний» взгляд человека, иностранца, который пытается охватить китайский мир в целом, в его единстве и одновременно многообразии. Читатель вместе с автором перемещается из одного города в другой (Шанхай, Нанкин, Пекин...), из одного культурного и социального уклада – в иные (из европейского Шанхая – в китайский).

Выбор Шанхая в качестве предмета художественного изображения не случаен, поскольку он позволяет показать смешение культур и контрасты между богатством зарубежной и китайской буржуазии и бедностью основного населения. На протяжении первой половины XX в. Шанхай был самым интернациональным городом Китая, – а, возможно и всего мира. Его называли «Эльдорадо Востока», «Парижем Востока» и «Нью-Йорком Запада». Ряд важных характеристик города даёт Д. Брук, автор книги «История городов будущего»: Шанхай являлся самым динамичным и открытым городом – «главным местом соприкосновения» Китая с «прочими странами мира»; городом людей, «которые всего добились сами и чьё прошлое, каким бы тёмным оно ни было, никого особо не волновало»; «плавильным котлом, в котором создавалась самобытная китайская современность» и возникал «новый тип китайца-космополита – шанхайца, который говорил на смешанном языке и был знаком с культурами многих далёких народов» [2, с. 75; 81; 89; 177; 177]. В начале XX в. в Шанхае быстро разрушалась система «расовой сегрегации», дававшая неограниченные привилегии «белому» населению города, на смену которой «пришло разделение по социальному положению», то есть положение богатых японцев и китайцев было уравнено с европейцами [2, с. 181]. Одним из следствий этого было то, что город оказался «настоящим рассадником коммунистических ячеек, которые множились тут начиная с 1920-х годов»: «Петроград был российским окном в Европу, а Шанхай – китайским [2, с. 191].

Шанхай стал постоянным местом действия не только литературы русской дальневосточной эмиграции, многие представители которой проживали в этом городе, но и литературы советской. Среди произведений, в которых описывался этот город, можно указать как тексты, созданные эмигрантами (романы «Шанхайцы» Я. Ловича и «В паутине Шанхая» К. Шендриковой [11; 16], очерки шанхайской жизни Н. Ильиной [4], мемуары О. Ильиной-Лаиль [5; 6], В. Смольникова [15], Г. Сильницкого [14] и др.), так и работы советских писателей – «Китайскую повесть» Б. Пильняка или «Мои китайские дневники» Н. Костарёва [7] (побывавшего в Китае примерно в то же время, что и Б. Пильняк) и некоторые другие произведения.

В ряду романов, повестей, мемуаров, составивших «шанхайский текст» русской литературы XX в., которые следовали реалистической традиции, «Китайская повесть» Б. Пильняка выделяется стилем *орнаментальной прозы*, для которой характерны отсутствие единого сюжета (его роль выполняет система мотивов, организованная по принципу ассоциаций), отказ от традиционных «романных» образов, деперсонализация (и деиндивидуализация) характеров персонажей, использование приёма монтажа (совмещения, «склейки» разнородных в тематическом и стилевом направлении частей повествования и мотивов), обращение к разно-

образным повторам (в частности, ритмизации текста), слабая выраженность ценностной позиции автора, метафоричность и символическая ассоциативность образов, обращение к внелитературным элементам (документам, текстам объявлений и т. п.) [3].

Б. Пильняк использовал особую модель взаимодействия читателя с художественным миром, которая не предполагала единой системы взглядов на описываемые события и в то же время максимально активизировала восприятие потенциального адресата. Китай раскрывался через множество фактов, демонстрировавших существовавшую в нём социальную систему: «...На высокой табуретке против микроскопа сидел горбун, одетый, как китайские бои, в одни холщовые белые штаны, босой, – горб был наружу, ужасный, лиловый в синих складках, – лицо было очень китаелицо, в морщинах старости. Мне сказали, что этот старик – крупнейший, не только китайский, но мировой – учёный <...> – и – живущий в музее в качестве сторожа, за хлеб» [13, т. 3: с. 114]. В этом эпизоде автор показывает не «среднестатистического» китайца, а выдающегося учёного, детали внешности которого формируют отношение читателя к системе, которая возводит в «норму» то, что у «обычного» человека вызывает неприятие.

Китайский мир представлен в «Повести», с одной стороны, через систему культурных кодов – символами, возникающими в сознании читателя при упоминании страны: «Китай – страна драконов, олицетворяющих солнце, пагод, храмов, неба, предков, чёртообразных богов, пятисот будд, пыток, сорокавековая культура, особливейшая: дракон – символ Китая» [13, т. 3: с. 113]; с другой – через собирательную картину жизни беднейшего населения, которая во многом оказывается похожей на жизнь простых русских крестьян и ремесленников.

Среди структурообразующих принципов «Повести» можно назвать, во-первых, ритмичное чередование изображения Китая и воспоминаний о родине (русский пейзажей, эпизодов московской жизни повествователя и иных ретроспекций), во-вторых, взаимодействие лирического и эпического начал, поскольку увиденное пропущено через призму переживаний повествователя. Книга организована «синонимическими рядами образов» «со сложным сплетением конкретного, вещественного и абстрактного» [9, с. 59] и метафорами, при помощи которых незнакомое изображается через знакомое: набережная реки Вампу (Хуанпу) сравнивается с берегом Волги, китайский 1926 год – с русским 1918-м годом. Развивая идеи, сформулированные в ранних произведениях, автор объясняет такие сопоставления близостью культур, – в частности, тем фактом, что обе страны испытали «монгольское иго»: «Из всех стран, мною виденных, Китай больше всего похож – на Россию, на заволжскую, моей русской бабушки Россию, – даже кушаниями...» [13, т. 3, с. 131]. Метафоризация позволяет автору показать осо-

бенности жизни китайского города с позиции внешнего наблюдателя, признающего в том, что он далеко не всё понимает в культуре или укладе жизни китайцев и акцентирующего детали, которые лучше видны извне: «Понимание иной культуры строится на основной оппозиции в повести: бытие – небытие, реализуемой через противостояния многого: жизни – смерти, тишины и крика, красоты и уродства, родного и чужого мира» [8, с. 74].

Ключевые мотивы, использовавшиеся писателем для изображения Китая в ранних произведениях, сохраняются и в этой повести (страна за стеной, страна «загадки», «лёссовый» жёлтый цвет, камень и др.), но одновременно появляются и новые мотивы, которые характеризуют окружающее пространство-время и делают образ города колоритным, – например, мотив *удушливого запаха*, указывающего на «гниение» и «смерть»: «...Весь Китай пронизан запахами гниения, гнилого, плесени, всяческих отбросов, тухлого мяса, бобов, бобовых масел. Гниль вошла даже в кухню, ибо одно из сладостнейших блюд суть куриные яйца, которые гниют в земле по нескольку лет, превращаются в зелёный янтарь гнили, потерявший вкус яиц, пахнущий тленом и съедаемый с наслаждением». Очень важным является мотив *замедленного времени* (противопоставленного назревающим бурным событиям), обозначенного словом «маманди»: «Маманди – значит по-китайски – погоди, не торопись, не спеши, значит русское – сейчас. Это маманди скрыто в китайских расстояниях, в китайском времени, в китайских делах и в китайской философии». Мотив замедленного времени часто сопровождается мотивом *жары*, которая становится маркером культурных разломов: «Наш дом стоит в комфортабельности международного квартала, за почтительной стеной лакеев-боев, в английском регламенте, в рефрижераторном холоде <...>. Мы трое – русские, – в этом трехмиллионнолюдном городе: – нам одиноче, чем в пустыне...» [13, т. 3, с. 112, 115].

Шанхайская жара становится способом проверки возможности (или невозможности) преодоления социальных преград. Спасаясь от удушливого зноя, повествователь и его спутники отправляются в загородный парк, где более прохладно и где звучит уже не китайская, а привычная русскому уху европейская классическая музыка, позволяющая перенестись в далекий от социальных конфликтов «ирреальный» мир. Б. Пильняк подчеркивает классовые противоречия (с этой целью, цитируются выдержки из газет, демонстрирующие процесс колонизации Китая) и противопоставляет мир европейцев китайскому миру: «...Как “европа” обставила себя здесь, в Азии, колонии: хорошо соблюдают “чистоту” этой музыкой чистоплюйную. <...> Мы поехали прокатиться за город. Я смотрел, как по краям шоссе спят китайцы. – Удивительно сумели англичане “вырезать” своими ножницами “культуры”, выкроить из Китая – этот парк, эту музыку, – эту “Англию”! Музыка же и прекрасная ночь Джэстфильд-парка – никак не вино-

ваты в том, что они прекрасны» [13, т. 3, с. 154].

Драматичная история любви переводчика Крылова позволяет познакомить читателя с ночной стороной жизни города. Повествователь показывает отчаянную бедность представителей русской эмиграции, из-за которой жёнам белых офицеров-эмигрантов приходится торговать собой. В книге описывается несколько натуралистичных сцен, раскрывающих неприглядность такой жизни: здесь «танцуют русские офицерши, превратившиеся в шантаных девок, и где хлобыщут моноклями англичане. <...> ...Всё здесь обнажено до окончательной голости, и всё за деньги и на деньги» [13, т. 3, с. 141]. При этом автор выражает сочувствие ко всем страдающим людям, – будь то китайский рабочий или представитель эмиграции.

Большая часть книги отдана изображению китайского народа. С одной стороны, автор стремится познакомить с укладом китайской жизни в целом, а с другой – понять жизнь простых китайцев (с этой целью за пределами сэттльмента и концессии его сопровождают китайские товарищи). Используя контрастные детали, автор создает динамичный образ города и одновременно, осознавая, что оказался «свидетелем истории», размышляет о своеобразии момента: «...Здесь на набережных <...> возникают – капиталы, забастовки, союзы, партии – революции. <...> А за городом трупы людей на полях и – колоссальный, нищий труд, мощь Китая, – там – по полям, по проселкам, по каналам и железным дорогам – идет – российский осьмнадцатый год, смерть и голод, победы и побеги» [13, т. 3, с. 151–152]. Взгляд представителя советской России, позволяет показать события в контексте мировых исторических переломов. «Орнаментальный» стиль усиливает выразительность метафорической картины рождения нового мира, в котором вместо национально замкнутых укладов должна возникнуть новая всемирная культура: «...Миры национальных культур выплескиваются за свои заборы, как по земному шару идёт, уравнивая, геометрическая форма – и формула – шара» [13, т. 3, с. 131].

Отмечая социально-политические противоречия, сотрясающие Китай и весь современный мир, повествователь пытается понять способы изменения ситуации и видит их в революционной борьбе китайского народа, огромную роль в которой должны сыграть средства массовой информации, в том числе кинематограф: «Вчера с двух дня до полночи я был у китайцев, на кинофабрике <...>. Это было в китайском городе, в китайском доме, в саду и в комнатах... Были: профессора, художники, писатели, актеры, музыканты» [13, т. 3, с. 132]. Однако сама по себе киносъёмка мало меняет ситуацию – нужна направленная на созидание будущего Китая «интеллектуальная сила», источник которой писатель видел в общности культурных связей двух стран «Китрус», создание которого он «затевал» в Шанхае.

В предпоследней и в финальной главах книги показана фантазмагоричность картины современного мира, которая становится «фоном» для передачи ощущений повествователя, ожидающего парохода в Россию. Автор подводит итоги своего пребывания в стране, используя для этого ритмическую прозу: «Там, за стенами нашего дома, – работают люди, воюют, умирают, предаются, побеждают, торгуют, умирают от жары, от засухи, от наводнений, от голода, от холеры, заговорщичают, бунтуют – китайцы, – там, за нашим – этим! – городом, на огромных тысячах километров, где живет самая многочисленная в мире нация, та, которая первой изобрела печатный станок, порох, компас, то есть то, что станок, порох, компас, то есть то, что дало мощь Европе, – та, которая живет в ужасной нищете и варварстве, в грязи...» [13, т. 3, с. 185].

Начавшись сопоставлением «своего» и «чужого», знакомого и незнакомого, «Китайская повесть» завершается русским пейзажем, противопоставленным тропической жаре, которая служила лейтмотивом книги, и это придаёт ей метафизическое измерение. Усиливает контраст и дата написания, указанная в конце текста: февраль 1927 г., что в сознании читателя прямо указывает не только на противопоставление шанхайской августовской жары и русского февральского холода, но и на близость собы-

тий февраля 1927 г. и февраля 1917 г. Вместо лирической умиротворенности последние строки выражают предощущение трагических событий: «– Ах, Россия, моя Россия, – отъезжее поле моё!.. – Стеклянными глазами волк глядит на стеклянную луну» [13, т. 3, с. 186].

Создавая в «Китайской повести» образ Шанхая, Б. Пильняк включался в общую тенденцию русской литературы, сформировавшуюся в середине XIX в., которая предполагала обращение к образу Китая как к способу понимания России и её места в системе координат «Запад – Восток». В послереволюционные годы к этой проблематике добавились новые вопросы – о месте революционных событий в мировой истории, о соотношении в жизни человека «общественного» и «личного», о роли народа в процессе развития культуры. Интерес к этим проблемам в произведениях Б. Пильняка выразился через символический образ Китая и, в частности, в описании Шанхая. Изображение противоречий города, в котором соединились Запад и Восток, прошлое и будущее, традиционное и новое, богатство и бедность, закономерное и стихийное, способствовало выявлению вневременных основ культуры, её истоков и путей возрождения национального начала – то есть тех проблем, которые интересовали писателя применительно к России и миру в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анпилова Л.Н. Русская версия экспрессионизма: проза Бориса Пильняка 1920-х годов. СПб.: Нестор-История, 2019. 244 с.
2. Брук Д. История городов будущего / Пер. с англ. Д. Симоновского. М.: Strelka Press, 2014. 436 с.
3. Зимица Н.Ю. Формирование русской орнаментальной прозы как особой разновидности словесного искусства (об истоках русской орнаментальной прозы) // Вестник Иркутского государственного технического ун-та. 2012. № 3 (62). С. 299–303.
4. Ильина Н.И. Иными глазами: (Очерки шанхайской жизни). М.: Salamandra P.V.V., 2013. 124 с.
5. Ильина-Лаиль О.И. Восток и Запад в моей судьбе / Предисл. Л. Андерсен; Художник А.В. Фукс. М.: Викмо-М, 2007. 368 с.
6. Ильина-Лаиль О.И. Восточная нить: из воспоминаний. СПб.: Журнал «Звезда», 2003. 288 с.
7. Костарёв Н.К. Мои китайские дневники. 5-е изд. Л.: Издательство писателей, 1935. 216 с.
8. Коваленко А.Г., Пороль П.В. Рецептивная эстетика «страны драконов» в «Китайской повести» Б. Пильняка // Россия в мире: проблемы и перспективы развития международного сотрудничества в гуманитарной и социальной сфере. Материалы VII Международной научно-практической конференции (Москва — Пенза, 30–31 октября 2019 г. / отв. ред. Д.Н. Жаткин, Т.С. Круглова. Москва – Пенза, 2019. С. 68–75.
9. Костякова Л.Н. Метафора в прозе Бориса Пильняка // Известия Волгоградского государственного педагогического института. 2007. № 5 (23). С. 59–62.
10. Красноярова А.А. «Китайский текст» в русской литературе 1920–1930-х гг.: «советский поток» // Филология в XXI веке. 2020. № 1 (5). С. 144–159.
11. Лежнев А.З. О литературе. Статьи. М.: Советский писатель, 1987. 429 с.
12. Лович Я.Л. [Дейч]. Шанхайцы: в 2 т. М.: Престиж Бук, 2022. Т. 1. 432 с. Т. 2. 400 с.
13. Пильняк Б.А. Собрание сочинений: в 6 т. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2003. Т. 1: Голый год: роман; Повести; Рассказы. 448 с. Т. 3: повести; Рассказы; Корни японского солнца: Роман. 576 с.
14. Сильницкий Г.Г. Осмысление прошлого (четыре круга спирали одной жизни). Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2017. 188 с.
15. Смольников В.П. Записки шанхайского врача. М.: Издательский дом «Стратегия», 2001. 288 с.
16. Шендрикова К.В. В паутине Шанхая. Шанхай: Слово, 1937. 416 с.
17. Шумилова Е.О. Символические лейтмотивы в романе Б. Пильняка «Голый год» // Вестник Воронежского государственного ун-та. Серия: Филология. Журналистика. 2007. № 1. С. 113–119.

© Арустамова Анна Альбертовна (aarustamova@gmail.com), Красноярова Анна Александровна (1926958424@qq.com),
Кондаков Борис Вадимович (kondakovb@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КУЛЬТУРНАЯ ТРАВМА И ЕЕ ДИСКУРС В ЛИТЕРАТУРНОМ НАРРАТИВЕ: АНАЛИЗ РОМАНА-ЭССЕ М.М. СТЕПАНОВОЙ «ПАМЯТИ ПАМЯТИ. РОМАНС»

Ван Цзысюань

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный
университет
wzx.van@yandex.ru

**CULTURAL TRAUMA AND ITS
DISCOURSE IN LITERARY NARRATIVE:
ANALYSIS OF THE ESSAY-NOVEL
“IN MEMORY OF MEMORY. ROMANCE”
BY M.M. STEPANOVA**

Wang Zixuan

Summary: The article analyzes the process of formation of cultural trauma and discourse about it in literary narrative. The study is based on the analysis of the autobiographical essay-novel by M.M. Stepanova “In Memory of Memory. Romance” (2017), which observes the implementation of the theme of memory in the fiction text; at the same time, the biography of the writer plays a decisive role in her work. The study also reveals the ways of transmitting traumatic experience in literary discourse. The author concludes that the traumatic experience borrowed from the “declarants”-ancestors through their texts contributes to the formation of cultural trauma and causes the desire to express it. In the process of writing, the writer includes other people’s texts in the form of quotations. Thus, an intertext arises that forms the discourse of cultural trauma during the novel-essayistic synthesis.

Keywords: M.M. Stepanova, “In Memory of Memory. Romance”, intertext, cultural trauma, discourse of cultural trauma, literary narrative.

Аннотация: В статье анализируется процесс формирования культурной травмы и дискурса о ней в литературном нарративе. Исследование основано на анализе автобиографического романа-эссе М.М. Степановой «Памяти памяти. Романс» (2017), в котором наблюдается реализация темы памяти в художественном тексте; при этом биография писательницы играет определяющую роль в ее творчестве. В процессе исследования также выявляются способы передачи травматического опыта в литературном дискурсе. Автор приходит к выводу, что травматический опыт, заимствованный от «заявителей»-предков посредством их текстов, способствует формированию культурной травмы и вызывает желание ее выразить. В процессе написания писательница включает чужие тексты в виде цитат. Таким образом, возникает интертекст, формирующий в ходе романно-эссеистического синтеза дискурс культурной травмы.

Ключевые слова: М.М. Степанова, «Памяти памяти. Романс», интертекст, культурная травма, дискурс культурной травмы, литературный нарратив.

Введение

Мария Михайловна Степанова – русский поэт, прозаик и эссеист. В ранние годы занималась поэтическим творчеством, а в последнее десятилетие начала создавать прозаические произведения. Писательница заявила о себе как автор философско-документальной прозы. Среди ее произведений стоит отметить автобиографический роман-эссе «Памяти памяти. Романс» (2017), в котором обнаруживается полное тождество автора и рассказчика. В этом романе, ставшем лауреатом премий «Большая книга» (2018), «Нос» (2018) и вошедшем в шорт-лист Международной Букеровской премии (2021), М. Степанова рассказывает о процессе поиска своих еврейско-русских семейных корней и одновременно поднимает проблему исторической памяти, сопряженной с повествованием о судьбе и страданиях еврейского народа. Писательница относится к каждому еврею как к единокровному члену семьи, увековечивая беду, пережитую всем еврейским народом в XX веке, и отдавая дань памяти культурным деятелям мирового

уровня, принадлежащим к той же этнической группе и имеющим трагическую судьбу, в т.ч. О. Мандельштаму, Б. Пастернаку, М. Прусту, Ш. Саломон, А. Франк и т.д. В романе отражается социокультурный процесс придания опыту травматического статуса, получившего определение «культурная травма» (cultural trauma, Jeffrey Alexander).

В существующих литературоведческих статьях, посвященных анализу романа «Памяти памяти», большое внимание уделяется теме памяти и проводится нарративный анализ романа. Например, Н.Л. Зыховская и В.П. Топольская в совместной работе обращают внимание на связь коллективной и индивидуальной памяти в романе [5]. О.А. Гримова указывает на разрушение нарративной интриги в этом произведении [4]. Актуальность и новизна проведенного исследования обусловлены отсутствием работ, изучающих вопрос о формировании культурной травмы и дискурса травмы в данном автобиографическом романе.

В статье анализируется феномен культурной травмы в романе «Памяти памяти» при помощи биографического, культурно-исторического методов исследования; выявляется влияние транспоколенческой передачи травмы на конструирование идентичности последующих поколений. Теоретической основой работы послужили концепция культурной травмы Дж. Александера, Р. Айермана и П. Штопки, концепция культурной памяти А. Ассман, концепция постпамяти М. Хирш и теория ин-тертекстуальности Р. Лахманн.

Процесс формирования культурной травмы

Дж. Александер предлагает рассматривать формирование культурной травмы как социокультурный процесс придания опыту травматического статуса. Поскольку члены группы сами по себе не осознают, что они травмированы, в центре внимания исследователей оказываются «заявители», влияющие на понимание социальной реальности как травматической: «конструирование понимания события как травмы начинается с “заявления”, выраженного в нарративе, о “разрушительном социальном процессе”» [2, с. 19]. Представляется, что подобного рода «заявление» можно рассматривать как интерпретацию травматических событий, осуществляющуюся «посредством имеющихся культурных ресурсов» [12, с. 8]. Далее Дж. Александер отмечает, что «если “заявление” достигает цели, члены группы начинают осознавать, что они были травмированы, и таким образом, имеет место культурная травма; после этого постепенно происходит расширение аудитории до “общества в целом”» [2, с. 20]. Расширенная аудитория включает в себя также последующие поколения: как отмечает Р. Айерман, «это событие, отныне связанное с созданием группы, должны вспоминать другие поколения, не переживавшие лично “подлинного” события» [1].

Культурная травма влияет не только на современников «заявителей», но и на их потомков. Чтобы объяснить механизм воздействия культурной травмы на последующие поколения, необходимо обратиться к понятию культурной памяти А. Ассман и постпамяти М. Хирш, в основе исследования которых лежит вопрос о меж- и транспоколенческой передаче чужой травмы, полагающейся на письменные системы. Культурное измерение памяти «включает в себя материальное воплощение в виде текстов и визуальных образов» [3, с. 29]. Передача травматического опыта потомкам, которых пострадавшие никогда не видели, осуществляется с помощью таких материальных носителей информации, которые оказываются долгожителями по сравнению с их прежними владельцами. М. Хирш обращает внимание на то, как историческая травма влияет на жизнь тех, кто не был современником катастрофических событий, и вводит термин «постпамять», описывающий «отношения, которые “поколение после” выстраивает с личной, коллективной и культурной

травмой тех, кто жил до них» [11, с. 22]. Говоря о способах передачи постпамяти, исследовательница подчеркивает, что «постпамять может передаваться в дистанцированной форме, повторно перевоплощаться через такие институты, как картины, литературные произведения, фильмы» [13, р. 107]. Хирш также отмечает косвенное влияние заимствованного травматического опыта на становление личности постпоколений: «этот опыт был передан им так глубоко и эмоционально, что казался определяющим их воспоминания» [11, с. 22].

В автобиографическом романе-эссе «Памяти памяти» имеет место процесс формирования культурной травмы у писательницы как потомка. В романе в качестве «заявителей»-предков выступают реально существовавшие люди – писатель Марсель Пруст, поэт Осип Мандельштам и художница Шарлотта Саломон, отягощенные принадлежностью к еврейству (Саломон была убита в Освенциме в возрасте двадцати шести лет). Преследование нацистов и кризис еврейской идентичности понимаются ими как травматическая реальность и находят отражение в их творчестве (в т.ч. в графическом романе «Жизнь? Или театр?» Ш. Саломон, в романе «В поисках утраченного времени» М. Пруста, в литературных мемуарах «Шум времени» О. Мандельштама). В «Жизнь? Или театр?» разворачивается история нескольких поколений, в которой находится место двум войнам, победному шествию нацизма и т.д. Среди рисунков в этом графическом романе стоит отметить один из самых известных, на котором изображен антисемитский митинг. Данный рисунок вербализован М. Степановой в автобиографическом романе «Памяти памяти»: «Там был снежный город, знакомый угол улицы, окна, подсвеченные теплым. Этот берлинский дом расстался со своей девочкой бережно – разве что из окна ей пришлось посмотреть на митингующие толпы с косыми полотнищами плакатов» [8, с. 83–84]. В романе «В поисках утраченного времени» один из главных персонажей – Блок, карикатурный еврей, всегда жалуется на то, что евреи «буквально повсюду со своими носами и мнениями» [8, с. 120]. Он испытывает сильное желание уничтожить свою еврейскую идентичность и быть как все. Как отмечает М. Степанова, «одна из его характерных черт – декларативный антисемитизм» [8, с. 120]. В литературных мемуарах «Шум времени» отражается также сложное и противоречивое отношение О. Мандельштама к своему еврейству: он не пытается скрывать свою принадлежность к еврейскому народу, но всегда бежит от «иудейского хаоса» [7, с. 177]. М. Степанова в романе-эссе «Памяти памяти» цитирует соответствующий фрагмент из «Шума времени»: «Память моя враждебна всему личному. <...> Никогда я не мог понять Толстых и Аксаковых, влюбленных в семейственные архивы с эпическими домашними воспоминаниями» [8, с. 168].

Через названные литературные произведения травматический опыт «заявителей»-предков передается пи-

сательнице Марии Степановой, не переживавшей лично “подлинного” события, но ощущающей чужую боль как собственную. Она считает себя «потомком выживших, переживших беспокойный XX век только благодаря чудесам и случайности» [9, с. 3], метафорически изображая себя в виде искалеченной фарфоровой куклы Шарлотты, представляющей собой «продукт, производное коллективной катастрофы ушедшего века, его survivor и невольный бенефициар» [8, с. 64]. Тем самым писательница демонстрирует влияние транспоколенческой передачи травмы на конструирование идентичности постпоколений в широком смысле. Так формируется культурная травма.

Порождение дискурса культурной травмы

Обратимся к формированию дискурса культурной травмы. С учетом многозначности термина «дискурс», необходимо определить, что понимается под дискурсом в данной статье. В научном обиходе последовательно появились классический и постмодернистский варианты понимания дискурса. В данной работе мы понимаем термин «дискурс» в постмодернистском аспекте: дискурс определяется как «высказывание, речевой акт текстопорождения, а дискурсное взаимодействие разделяется на синхронный (устная речь) и диахронный (речь письменная)» [10, с. 60]. В романе-эссе «Памяти памяти» наблюдается письменный дискурс культурной травмы.

Заимствованный травматический опыт вызывает у Марии Степановой желание выразить культурную травму. Писательница включает чужие тексты (в т.ч. и тексты визуальные) в свой текст в форме цитат, что служит формированию интертекстуальных связей между литературными и нелитературными текстами. Приведем примеры: писательница сначала описывает картины в работе «Жизнь? Или театр?» Ш. Саломон, используя прием экфрасиса, после чего выражает сопереживание: «Рефлекс ужаса и жалости, оглушающий нас при встрече с таким знанием, слишком силен, он многое определяет» [8, с. 193]. М. Степанова сначала цитирует фрагменты из романа «В поисках утраченного времени» об опыте Блока, после чего выражает сочувствие трагической судьбе еврейского народа: «Я тоже боюсь их обидеть; боюсь тем сильнее, чем больше чувствую сама эту обиду» [8, с. 123]. И она также определяет природу травматической памяти О. Мандельштама, обращаясь к его автобиографической повести «Шум времени»: «Память тут не сентиментальна, а функциональна, она действует как ускоритель. Она работает над сепарацией, подготавливает разрыв, без которого невозможно стать собой» [8, с. 170].

Итак, предшествующие тексты становятся важной частью нового текста, тем самым подтверждая точку зре-

ния Р. Лахманн, что «модель партиципации обнаруживает тенденцию к метонимичности. В цитатах сдвигаются границы между предшествующими текстами и новым текстом, тексты до известной степени проникают друг в друга» [6, с. 40]. Можно сказать, что осуществляемое в процессе письма приобщение к текстам культуры (т.е. использование модели партиципации) помогает писательнице лучше выразить свое сопереживание и философское раздумье.

Кроме того, «тенденция к метонимии отражается в попытках взаимоналожения времени своего текста и времени претекстов» [6, с. 41]: Степанова с современных позиций переосмысливает историю антисемитизма, поднимая вопрос о природе травматической памяти. При помощи цитирования она выражает свои мысли о памяти, смерти и несправедливости, отмечая, что «когда память сводит прошлое и настоящее на одну ставку, это делается в поисках справедливости» [8, с. 76], а смерть представляет собой «базовую несправедливость» [8, с. 76–77]. В этом смысле насильственное лишение права Ш. Саломон на существование считается писательницей «фасеткой несправедливости» [8, с. 83].

Таким образом, вставной фрагмент в новом контексте становится новым текстом, затрагивающим как индивидуальные, так и коллективные аспекты памяти, а также вопросы идентификации и внимания к своему прошлому, что подтверждает предположение Лахманн о том, что «приближение к чужому тексту означает в то же время и отдаление от него» [6, с. 41]. Можно сказать, что в этом новом тексте происходит формирование дискурса культурной травмы.

Заключение

Культурная травма как социокультурный феномен оказывает огромное влияние на потомков. Формирование культурной травмы и ее дискурса представляет собой закономерный и непрерывный процесс, который можно проследить в автобиографическом романе-эссе «Памяти памяти». Такие «заявители», как Шарлотта Саломон, Марсель Пруст и Осип Мандельштам выражают собственный травматический опыт или опыт членов группы в художественной форме. Изучая подобные тексты, М. Степанова перенимает травматический опыт предков, тем самым формируется культурная травма (в этом процессе работает механизм постпамяти), которую она хочет выразить. Писательница встраивает чужие тексты в свой собственный текст в форме цитат, таким образом она выражает свою эмпатию, переосмысливает историю антисемитизма через призму современности. Интертекст в результате предстает как абсолютно новый текст, формируя в ходе романно-эссеистического синтеза дискурс культурной травмы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айерман Р. Культурная травма и коллективная память / Пер. с англ. Н. Поселягина // Новое литературное обозрение (электронный научный журнал). 2016. № 5. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2016/5/kulturnaya-travma-i-kollektivnaya-pamyat.html> (дата обращения: 31.01.2024).
2. Александер Дж. Культурная травма и коллективная идентичность / Пер. с англ. Г. Ольховикова // Социологический журнал. 2012. № 3. С. 5–40.
3. Ассман А. Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика / пер. с нем. Б. Хлебникова; под ред. И. Калинина. М.: Новое литературное обозрение, 2014. 328 с.
4. Гримова О.А. Разрушение нарративной интриги в «Романсе» М. Степановой «Памяти памяти» // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2020. № 9. С. 140–151.
5. Зыховская Н.Л., Топольская В.П. «Памяти памяти: романс» Марии Степановой: коммеморативные стратегии взаимодействия с читателем // Челябинский гуманитарий. 2021. № 2(55). С. 50–55.
6. Лахманн Р. Память и литература. Интертекстуальность в русской литературе XIX–XX веков / пер. с нем. А.И. Жеребин. СПб.: ИД «Петрополис», 2011. 400 с.
7. Мандельштам О.Э. Шум времени. М.: Книжный Клуб Книговек, 2020. 480 с.
8. Степанова М.М. Памяти памяти: Романс. М.: Новое издательство, 2021. 408 с.
9. Степанова М.М. Памяти памяти: Романс / Предисловие к китайскому изданию. Пер. Ли Чуньюй. Пекин: Издательство Чжунсинь, 2020. С. 1–3. [玛利亚·斯捷潘诺娃. 《记忆记忆》中文版序. 李春雨译. 北京. 中信出版集团. 2020. 页1-3].
10. Тмарченко Н.Д. Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий. М.: Издательство Кулагиной; Intrada, 2008. 358 с.
11. Хирш М. Поколение постпамяти: Письмо и визуальная культура после Холокоста / пер. с англ. Н. Эппле; под ред. Л. Любавиной. М.: Новое издательство, 2021. 428 с.
12. Штомпка П. Социальное изменение как травма / пер. с англ. А.Ю. Мосеевой, Н.В. Романовского // Социологические исследования. 2001. № 1. С. 6–16.
13. Hirsch M. The generation of postmemory // Poetics today. 2008. № 29(1). P. 103-128.

© Ван Цзысюань (wzx.van@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕЛЕСНОСТЬ ПОЭТИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ В РУССКОЙ ЛИРИКЕ НАЧАЛА XX ВЕКА

Гуцина Ксения Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, Астраханский
государственный технический университет
k.churzina@yandex.ru

THE PHYSICALITY OF THE POETIC TIME IN RUSSIAN LYRICS OF THE EARLY 20-TH CENTURY

K. Gushchina

Summary: The purpose of the article is to determine the specifics of the representation of physicality in the structure of space and time of the poetic work of key poets of the early 20th century. Russian poetry The article «Corporeality of the poetic chronotope in Russian lyrics of the early XX century» tells about one of the key features of the poetics of Russian lyrics of the early XX century – corporeality, which influenced all structural organizations of poetic utterance – linguistic, motif-figurative, ideological, chronotopic, etc. In the framework of the proposed study, we will focus on the specifics of the organization of the spatial and temporal parameters of some of the most representative poetic works of the early twentieth century. The results of the study suggest that the chronotope is also undergoing a process of somatization, or displacement, consolidation in the poetic world model through a paradoxical feature – on the one hand, articulation, and solidity, on the other, fragmentation and fragmentation, which, in turn, only emphasizes the integrity of the space–time structure of the poetic reality of the lyrics of the analyzed period.

Keywords: chronotope, physicality, somatosphere, poetic worldview, Russian poetry of the early XX century.

Введение

Начало XX века в русской культуре, в том числе в культуре поэтического слова, произошла смена художественной парадигмы. Новая природа художественного мышления обнаружила себя в особом отношении авторского сознания и эстетического объекта, а также статуса данных категорий в художественном произведении, освоение поэзией новых лексико-стилистических сфер, расшатывание структурных рамок стиха, – все это продуцировало формирование новой поэтической системы, в которой одну из ключевых ролей играет телесность и телесная метафора.

Подверглась кардинальным изменениям традиционная дихотомия «дух – тело». В поэзии начала XX века данная оппозиция стала важным репрезентантом, отражающим новые философские и культурные тенденции. Модернисты осмысливали телесный опыт бытия посредством страдания и экзистенциального поиска, рассматривали тело как вместилище бессознательных

Аннотация: В настоящей работе представлен анализ телесного аспекта поэтики поэтических высказываний лирики начала XX века. Цель статьи – определить специфику репрезентации телесности в структуре пространства и времени поэтического произведения ключевых поэтов начала XX века. Статья «Телесность поэтического хронотопа в русской лирике начала XX века» рассказывает об одной из ключевых особенностей поэтики русской лирики начала XX века – телесности, которая оказала влияние на все структурные организации поэтического высказывания – языковой, мотивно-образный, идейный, хронотопический и др. В рамках предлагаемого исследования остановимся на специфике организации пространственно-временных параметров некоторых наиболее репрезентативных поэтических произведений начала XX века. Результаты исследования говорят о том, что хронотоп также подвергается процессу соматизации (отелесниванию), оплотнению в поэтической миромодели посредством парадоксальной особенности – с одной стороны, сочленению и монолитности, с другой, – фрагментарности и дроблению, которые, в свою очередь, лишь подчеркивает целостность пространственно-временной структуры поэтической реальности лирики анализируемого периода.

Ключевые слова: хронотоп, телесность, соматосфера, поэтическая картина мира, русская поэзия начала XX века.

желаний и страхов. В символистской лирике тело становится символом чувственности, красоты и страсти, что размывает границы между духом и телом. Женские голоса в поэзии начали акцентировать внимание на теле как объекте социального контроля и самовыражения, исследовали тему телесности через призму женского опыта. Следовательно, выражаясь словами А. Блока, «глубинные изменения в мире социальном, в мире духовном и в мире физическом» [2, с. 10] нашли свое выражение и в художественном опыте словесного творчества, при котором, согласно бройтмановской концепции, «стихи, предметы и природа являются в равной мере действующими лицам» [3, с. 287]. Такой вектор развития словесного образа оказался запечатленным в принципиально ином подходе как к моделированию поэтического высказывания в целом, так и его отдельных аспектов структуры, в частности. Данные изменения в глубинной структуре художественного текста в специальной литературе объединены таким словесным знаменателем, как «поэтика смыслового сдвига».

Научные изыскания в антропологической сфере, стремительный научный и технологический рост, расширение взгляда на человека и его телесное существование с позиции естественно-научных сфер, опыт, полученный в результате войн и военных конфликтов первой трети XX века сформировали новый взгляд на тело, телесность и телесно-физиологическое бытие человека и, как следствие, «новое художественное зрение» [5, с. 10]: «Ни в одну из эпох взгляды на сущность и происхождение человека не были столь ненадежными, неопределенными и многообразными, как в нашу эпоху – длительное, углубленное занятие проблемой человека дает автору право на такое утверждение» [14]. Русское поэтическое мировоззрение активно восприняло и осмыслило опыт, открывшийся в русле исторических событий, представлений о человеке в новой меняющейся поэтической парадигме.

Парадоксальным и вместе с тем интересным кажется тот факт, что обращение к материально-телесной сфере человеческой экзистенции открыло к осмыслению проблему бессознательного и его роль и репрезентация в художественной картине мира. В этой связи художественное высказывание (в особенности поэтическое) мыслится как аксиологически значимый, индивидуальный акт бессознательного в противовес романтико-идеалистической концепции творчества XIX века, согласно которому поэзия представлялась как озарение, вдохновение, нисходящее свыше. В художественном преобразовании бессознательного время, наряду с другими аспектами поэтики, претерпевает существенные изменения, поскольку, попадая в бессознательное, оно утрачивает свой хронологический смысл. Два категории поэтики – время и телесность оказываются принципиально связанными и взаимообусловленными в поэтике анализируемых текстов.

Методология исследования

Материалом исследования послужило отдельные наиболее репрезентативные в хронологическом плане поэтические произведения некоторых представителей Серебряного века – В. Маяковского, В. Нарбута, О. Мандельштама, С. Есенина, Б. Пастернака, М. Цветаевой и А. Ахматовой, в чьем творчестве наиболее ярко отразились темпоральные трансформации.

Теоретико-методологическую базу настоящей статьи составляют фундаментальные труды С. Бройтмана в области теории лирики, а также исследования отдельных категориальных аспектов – М. Бахтина, В. Подороги, В. Топорова, Е. Фарина и др., определяющие категориально-понятийный аппарат художественного текста.

Данная статья ориентируется на принципы системного подхода и базируется на сочетании мифопоэтиче-

ского, структурного, мотивного методов анализа.

Результаты и дискуссия

Категория *художественного времени* в русской лирике начала XX века наряду с другими структурными элементами поэтики претерпевает радикальные изменения, связанные с изменившимся статусом личности творца, который становится «такой точкой в мире, от которой отсчитываются все мировые смыслы» [3, с. 222], а образ тела и телесность, выражаясь словами М. Волошина «мерилом всех вещей». Таким образом, телесность как один из ведущих принципов конструирования поэтического универсума в целом и лирического хронотопа в частности оказываются в прямой связи и взаимообусловленности в структуре поэтики.

Поэтика телесности анализируемого периода определяется идеологией онтологического «всеприятия», принципами тотальной аналогии и метаморфизма, «оплотнением» слова, поэтизацией первозданных эмоций, особым статусом вещного мира. Значимым маркером является изоморфизм человека и артефакта (объекта), данный в чувственно-конкретных образах и нередко эксплицированный через призму воплощенной телесности. Иными словами, речь идет о новом «рефлексивном» отношении к слову, где базисным является заново переживаемый индивидуальный опыт, в том числе и опыт восприятия времени. Художественное время рассматривается как многослойное понятие, с одной стороны, включающее субъективное восприятие времени творческой личностью, а с другой, – образ времени разворачивающийся стихийно под воздействием внутренних законов поэтики поэтического высказывания.

Отелеснивание времени в литературном контексте – это процесс, благодаря которому абстрактное понятие времени становится осязаемым и визуально представимым. Время, представленное в тактильных, визуальных или звуковых образах, способствует не просто абстрактно визуализировать исторические или мгновенные моменты, а ощущать их на уровне личностного телесного восприятия. Иными словами, образ лирического переживания, запечатленный в поэтическом высказывании, приобретает статус самоценного образа, а все компоненты его структуры, в том числе и время, – «автономные, самождественные субъекты». Использование материально-телесных образов для выражения временных концептов также позволяет поэтам исследовать внутренние состояния личности и процесс самоосознания. Отелеснивание времени в такой перспективе рассматривается как инструмент, позволяющий авторами размышлять над метафизическими и психологическими аспектами существования. Например, Б. Пастернак в стихотворении «Снег идет» [10, с. 297] прибегает к использованию опосредованной метафоры времени по-

средством сквозного лейтмотивного образа снегопада и монтажа образов – *лестницы ступени, перекрестка поворот, цветы герани* и т.д. Время здесь не просто показатель течения и смены событий, и философская категория, отождествляемая с личным переживанием и поиском смысла, но и субъект, как бы захватывающий и приводящий в действие объекты окружающего мира.

Та же линейная, но пропитанная смыслом и трагической красотой, концепция времени встречается у Б. Пастернака. Его произведения перекликаются с историческими событиями, как ни странно, на фоне которых поэт умудряется вплетать свои лирические раздумья и личные драмы, делая время своеобразным сосудом для экспрессии и самопрезентации. В творчестве поэта время олицетворяется через природные метаморфозы, символы вечной изменчивости природы и душевных состояний.

Для Б. Пастернака время не только линейный модуль, но и пространственный феномен, где каждое мгновение имеет свою плотность, вес и даже вкус. Образы времени у Б. Пастернака часто выходят за пределы простых ассоциаций с календарем и часами, становясьместищем сложных философских размышлений и многозначных символов. В стихотворении «Зимняя ночь» [10, с. 60] зеркало выступает как символ времени, отражая мгновения и прожитые дни. Природа для поэта – живой организм, который дышит и существует во времени, постоянно меняется и обновляется, при этом сохраняя свою сущность. Весенние таяния снега, осенние бури, тихие зимние ночи – каждая из этих картин является своеобразным временным кодом, который автор вписывает в свои стихи. Пастернаковские времена года – это не просто циклические изменения природы, но и метафоры человеческих эмоций, состояний духа, циклов жизни и смерти.

В стихотворении «Февраль. Достать чернил и плакать» [10, с. 77] поэт связывает ощущение времени с внутренней необходимостью творчества, где каждый сезон, каждый месяц становится импульсом для нового витка жизненного процесса. Таким образом, тема времени в его поэзии переплетается с главнейшими экзистенциальными вопросами.

В. Маяковский подошел к понятию времени с совершенно иной стороны, создавая динамичные, порой футуристические образы, где время становится почти персонажем, активным, напряженным, иногда конфликтующим. В его стихах прослеживается тенденция превращать время в нечто осязаемое и даже агрессивное. Поэт-футурист представлял себе время своего рода инспиратор превращения личных и социальных изменений. В его поэзии образы времени часто раскрываются через стремительные рифмы и рваные, экспериментальные синтаксические структуры. Этот новаторский

подход создает ощущение бесконечной гонки с самим временем, наполненной техническими достижениями и личными амбициями. Темпоральная символика у В. Маяковского переплетается с образом мегаполиса, машин, конвейеров и городской жизни, где человек стремится не просто идти в ногу со временем, а опережать его. Такое осмысление времени позволяет увидеть эволюцию его взглядов на общественные процессы и личные переживания в контексте революционных преобразований эпохи.

В поэтическом творчестве В. Маяковского можно встретить произведения, в которых через концентрацию психо-физиологизированных образов телесности замедляет восприятие художественного времени, делая его более плотным и вязким. Интересный пример представлен в стихотворении «Революция Поэтохроника» [8, с. 134], имитирующем хронику военных событий Февральской революции 1917 года в нескольких днях. Данное произведение выполнено в экспрессионистской технике. С одной стороны, лирический сюжет своим эмоциональным тоном стремится передать энергию и стремительность эпохи. Но в то же время такие подходы лишь подчеркивают, насколько важным для них автор как бы замедляет канву времени, фиксируя отдельные отрезки и сталкивая их между собой, подчеркивая парадоксальную нелинейную временную структуру, где динамика событий передается тягучестью и вязкостью описания соматизированных образов. Такой эффект порождает «дополнительные, коннотативные смысловые оттенки в словесных значениях и формирует многоплановое, «полифонически построенное» повествование в его стихотворных произведениях» [4, с. 32].

В контексте творчества А. Ахматовой, например, время проявляется как линейный процесс, где прошлое и настоящее переплетаются, создавая сложную ткань воспоминаний и ищущих смысла переживаний. Ее тексты насыщены обилием временных маркеров, таких как даты и конкретные события, что позволяет читателю погружаться в реальные исторические и личные контексты. Ахматова представляет время как нечто материальное, осязаемое, посредством чего можно передать трагедии и радости человеческого бытия.

«Культ реального бытия» в акмеистической модели мира оказал влияния на все ключевые категории художественной картины мира, в том числе и категорию времени. Так, в лирике А. Ахматовой соматическая образность нередко выполняют психологическую функцию, то есть опосредовано метонимически передавать переживания лирического субъекта, а следовательно, фиксировать временное переживание в моменте здесь и сейчас. Психологические и психо-физиологические телесные маркеры лирического переживания события формируют многоплановый хронотоп, в котором в одной точке

(поэтическим инвариантом которой может выступать психологический жест, запечатленный в движении руки, как, например, в стихотворениях «Сжала руки под темной вуалью» [1, с. 28] или «Песня последней встречи» [1, с. 30]) синтезируются условно-реальный временной план и рефлексивный план сознания лирической героини. Строфа «*Так беспомощно грудь холодела, / Но шаги мои были легки*» позволяет читателю ощутить эту мгновенность через физическое восприятие. В другом произведении «Библейские стихи: Рахиль» [1, с. 152] поэтесса через телесный жест во фразе «*Иаков, не ты ли меня целовал / И черной голубкой своей называл?*» с условно-реальным контаминирует мифологическое темпоральное измерение – библейскую легенду о Рахиль – жене патриарха Иоанна.

Исторические события начала оказывают огромное влияние на творчество А. Ахматовой, и, конечно же, находят отражение в ее осмыслении времени. Советская революция, гражданская война, репрессии и Великая Отечественная война становятся не только фоном, но и активными участниками ее стихов. В своем знаковом произведении «Реквием» [1, с. 196] ужасающая реальность исторического времени передано через так называемое «замороженное время». Временные рамки в этом произведении размыты, все события как бы происходят в одном мгновении вечного страдания, что усиливает ощущение ужаса и безысходности. Личная трагедия А. Ахматовой – арест ее сына Льва Гумилёва – тесно переплетается с трагедией целого поколения, создавая мощную эмоциональную палитру, через которую поэтесса приручает и материализует время. Таким образом, каждый стих словно воплощает конкретный исторический момент, создавая плотную ткань времени, передающей все глубины и трещины эпохи.

Один из принципов семантики поэтики акмеистов, усвоенных также и В. Нарбутом, – это воспевание так называемой «пятой стихии» – творческий порыв человека, разрывающего «трех измерений узы», что, в свою очередь, высвобождает время от его непосредственной связи с пространством. Так, модель образа времени в триптихе В. Нарбута «Абиссиния» [9, с. 200] являет собой пример недифференцируемого времяпостроения и способствует образованию новых компонентов художественной реальности. Композиция лирического текста «Абиссиния» начинается описательным пятистишием, состоящим из именных синтаксических конструкций, формально лишенных примет времени, но зачинающих сквозной условно настоящий образный фон времени. Образы мимозы с «*иглами в мизинец*» и кактуса семантически сопряжены с евангельским фрагментом прободения тела Иисуса Христа копьем воина. Размышления лирического субъекта об истории и судьбе Эфиопии неизбежно подводят к библейским (ветхозаветным и новозаветным) аналогиям и формируют единое син-

кретичное темпоральное поле, в котором пересекаются события настоящего времени, исторического и мифологического. Такой временной синтез корреспондирует с акмеистской концепцией архетипического времени: образы уродов и прокаженных на фоне тусклых и агрессивных эфиопских пейзажей, существующих в двух измерениях, вписаны в вечность эоническую. И в то же время лейтмотивный образ мимозы как типично-топографическая деталь экзотического пейзажа символизирует инвариантность природного континуума (подразумевается, что мимоза существовала и во времена Соломона и Иисуса, растет она и поныне).

Эксперименты с художественным временем можно также обнаружить и у В. Хлебникова. В. Хлебников, известный своими математически сложными стихами и концепциями зауми, рассматривал время как конструкт, который можно изменять и преобразовывать. В его стихах калейдоскопическая, кумулятивная цепочка образов, где прошлое, настоящее и будущее сплетаются в единый художественный фон, вне зависимости от линейной логики. Здесь время становится материалом, подлежащим творческому воссозданию и деконструкции, что позволило авангардистам исследовать новые горизонты и измерения художественного времени. Так, к примеру, в произведении «***» [12, с. 376–377] сквозной кумулятивный ряд телесных образов организует единый временной фон, в котором соседствуют условно реальное, историческое и мифопоэтическое. Композиция повествования носит синкретический характер. Пластичность соматических образов, их обратимость и проникновение в структуры других образных систем становятся своего рода иллюстрацией христианской формулы «слово, ставшее плотью», взятой на вооружение в свое время теоретиками акмеизма, и в то же время образуют синкретическую темпоральную организацию, в которой в равной степени сосуществуют военные и революционные события начала XX века (*Был убит эсером Мирбах, / Посол победившей страны*) события, амбивалентный образ-скрепа – Минин, фиксирующий в себе, с одной стороны, реально исторического персонажа Кузьмы Минина, одного из организаторов Земского ополчения народа против польско-литовской и шведской интервенции, а с другой, – его олицетворенный памятник на Красной площади в Москве (*Минин-нижегородец / Низкие делал поклоны / Мина снарядам, / Из небосклона*), апелляции к образу Богородицы, которая является связующей нитью между прошлым и настоящим (*А рядом – в часовнях / Трясла лихорадка Москвы Богородиц / С большими глазами, / Тряс их озноб*). Параллельно с вышеназванным в единой временной ткани текста существует образ «ожившего» памятника Пушкина, читающего строки из романа «Евгений Онегин» (*Пушки, что спрятаны в Пушкине <...> / А он читал железные отрывки / Онегина из песен и свинца*). Таким образом, посредством контаминации временных планов онтологизируется

хронотопическая организация его «конкретным (почти вещественным) бытием». Время становится сквозным героем-скрепой, интергрирующее образное пространство поэтического высказывания.

Пространственно-временная организация лирики С. Есенина нередко характеризуется двуединством – «реальное» бытие–инобытие. Мистическое в художественной системе поэта амбивалентно и сочетает в себе образы библейской и языческой верований и синхронно сосуществует в едином пространстве с бытовой реальностью. Такое совмещение в настоящем времени разноуровневых пространственно-временных проекций восходит к гоголевской традиции и вместе с тем характерно также для авангардной эстетики. Цельность бытия и инобытия в совокупности воплощает сознание сельского жителя, где все олицетворено и антропоморфно. Пример данному тезису находим в стихотворении «Чую радуницу Божью» (*Льется пламя в бездну зренья, / В сердце радость детских снов. / Я поверил от рожденья / В Богородицын покров.*) [6, с. 57]. Подобная универсализация художественной топографии и хронологии демонстрирует ориентацию поэта на хронотопический неосинкретизм.

Особый акцент заслуживает и представление времени через образы руин и архитектуры. В лирическом творчестве О. Мандельштама остатки прошлого мира выступают как символы временных слоев, накладывающихся друг на друга. Через призму этих образов поэты исследуют взаимосвязь прошлого и настоящего, показывая, что время – это не только линейное движение вперед, но и обратное движение, позволяющее понять современность через прошлое.

Мандельштамовское восприятие времени реализуется посредством лирического переживания бессознательного. Например, в стихотворении «TRISTIA» [7, с. 138-139] автор обращается к приему художественной синестезии, актуализирующей «смежные бессознательные переплетающиеся впечатления», наделяющие конкретно-чувственным восприятием разные по происхождению понятия (*В простоволосых жалобах ночных*) и объединяющее разные исторические топосы (*Что нам сулит петушьё восклицанье, / Когда огонь в акрополе горит, / И на заре какой-то новой жизни, / Когда в сенях лениво вол жуёт*). Мотивы инстинктивного, бессознательного, физиологического бытия в акмеистском «земном раю» является сюжетной скрепой, которая формирует единую темпоральную общность. Таким образом, художественное время в поэтике О. Мандельштама – это многослойное, многомерное явление, которое помогает читателю осознать роль времени в человеческой жизни и историческом процессе.

Поэтика творчества М. Цветаевой часто отражают кризисное восприятие времени, связанное с личными

и общественно-историческими трагедиями. Это демонстрирует, как исторический контекст может воздействовать на восприятие и отелеснивание времени в поэзии, превращая его в мощное средство выражения и осмысления пережитого.

Экспрессионистские тенденции, которые проявились в творчестве М. Цветаевой, оказали влияние на поэтику ее произведений. Невербальный экстатический градус экспрессии, нарочитая морбуальность образа тела, интерес к психической сфере и бессознательному началу, – все эти аспекты телесности, отраженные в поэзии М. Цветаевой, затронули и пространственно-временной аспект лирики. Время в некоторых стихотворениях данного автора как бы сворачивается, сходится в одной точке. Так, например, применительно к анализу хронотопа исследователи М.А. Пекелис и С.С. Антипов в работе «Размышления о поэзии: Хронопоэтика. Часть III» вводят универсальное полисемантическое понятие «нуль-время», которое помимо всего прочего является «точкой связанности, для параллельно текущих времён в рамках одного объекта, в том числе и антропологического, то есть Человека, а в нашем случае Поэта» [11, с. 43]. Применительно к творчеству М. Цветаевой, «нуль-время» может означать, что посредством деформации синтаксических связей между словами и предложениями, пропуска членов предложения в том числе и определяющих конкретный смысл, временные пласты словно сходятся в нулевой точке, где нет ни настоящего, ни прошлого, ни будущего, ни реального и трансцендентного, все образы и предметы существуют в этой точке, а следовательно, принадлежать всем временным срезам и одновременному никакому в частности. Например, в цикле «Стихов о Москве» [13, с. 79] есть строки: «**Пятисоборный** несравненный **круг** / Прими, мой древний, вдохновенный друг. / **К Нечаянная Радости в саду** / Я гостя чужеземного сведу». По воспоминаниям самой поэтессы, эти строки посвящены О. Мандельштаму, которому она «дарила Москву». Пропуски определяемых слов (выделенных во фрагменте) и их замена на индивидуально-авторские номинации, создают сложноразличимую пространственно-временную ситуацию, построенную на замещении и смысла и альтернативы предметов сакрального: Иверская часовня Божьей Матери на Красной площади находится в окружении 5 башен Кремля. Таким образом, в лирическом сознании героини происходит метонимическое замещение *часовня* – *круг*, при этом эпитет *древний* (*друг*), согласно стилистическим нормам, должен относиться к кремлевским строениям, но в поэтическом контексте данное прилагательное отнесено к человеку (*мой древний, вдохновенный друг*). В то же время благодаря пропуску слова *икона* в строфе «*К Нечаянная Радости в саду*» («Нечаянная радость» – в православной традиции это одно из названий икон Божьей Матери) и ее прочтения на древнерусский манер (*нечаянная* – вместо *нечаянной*) формируется амбива-

лентность семантики – реальный топос перемежается с субъективным восприятием пространства и ситуации. Таким образом, реальное и субъективно воспринятое сходятся в одной пространственно-временной локации.

Выводы

В заключении можно отметить, что художественное время в поэтике русской поэзии начала XX века остается мощным инструментом, с помощью которого поэты исследуют и фиксируют свои размышления о жизни, смерти, истории и личных переживаниях. Одна из черт русской поэзии анализируемого периода – это телесность, обращение к поэтическому осмыслению телесного бытия человека и наделению абстрактного и «невывразимого» конкретно-чувственной экзистенцией. Такое свойство «поэтики художественной модальности» оказало влияние на хронологическую структуру, временную организацию и образ времени в структуре поэтического высказывания, – время также становится чувственно ощутимой художественной реальностью, обретающей свою специфику в тексте.

«Отелеснивание» времени является многогранным и полифоническим явлением, охватывающим разнообразные подходы и техники. В каждом отдельном случае, будь то символы воды, образ архитектуры или временная динамика событий, поэты стараются передать индивидуальное восприятие времени, которое отражает их собственный взгляд на мир и место в нём человека. Этот процесс отелеснивания времени позволяет им создавать многомерные и глубокие поэтические произведения, которые не только выражают личные переживания, но и передают социальные и культурные контексты своего времени. Таким образом, новая «неклассическая» поэтика начала XX века обогатила литературный канон новыми формами и подходами к изображению времени, сделав этот аспект важной составляющей поэтического творчества.

Ведущие поэты обращаются к временным метаморфозам, пространственным интерпретациям и визуаль-

ным образам, чтобы создать динамичную и многослойную художественную реальность. Обретение временем телесного измерения позволяет современным авторам экспериментировать с потоками сознания, временными парадоксами и нелинейными нарративами. Так, например, работы современных поэтов часто насыщены символическими изображениями изменений сезонов, циклов жизни и даже политических перетрубаций, что позволяет им выстраивать сложные аллегорические системы.

Поиски новых форм репрезентации лирического переживания нередко приводят поэтов к выстраиванию аналогий между реально историческими и мифологическими событиями, совмещению библейских сюжетов и реальных впечатлений. Симультанное развертывание сюжетных ситуаций, относящихся к далеко отстоящим друг от друга эпохам, но связанных единством места и внутренним подобием, позволяет полностью слить прошлое и настоящее, разрушить пространственно-географические границы. Кроме того, в текстах исследуемых поэтов сохраняется характерное для данного историко-литературного периода поэтическое сознание созвучия человека и окружающего естественного мира даже перед лицом исторических междоусобиц.

Подчеркнутая предметность и внимание к деталям создают «высокую аксиологичность единичного» в поэтике исследуемых текстов: для поэтов в равной степени важны и детали, и атрибуты темпоральных планов различной природы будь то реально исторические события, мифологические или субъективно переживаемые, – это вещи одного порядка, составляющие художественную текстовую реальность.

В итоге образ времени в анализируемых поэтических произведениях является не только способом структурно-семантического воплощения художественной модели мира, но и становится знаковым компонентом-скрепой «культурного пространства», синтезирующего временные модусы и преобразующего «по своему образу и подобию» реальное бытие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахматова 1990 – Ахматова А. Сочинение в 2-х томах. Том второй. Москва: Изд-во «Правда», 1990. 400 с.
2. Блок 1999 – Блок А. Полное собрание сочинений и писем в 20 томах. Том 5. Поэмы и стихотворения. 1917–1921 / Под ред. М.Л. Гаспарова и др. М.: Наука, 1999. 529 с.
3. Бройтман 2004 – Бройтман С.Н. Историческая поэтика. Том 2 // Теория литературы: Учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений: В 2 т. / Под ред. Н.Д. Тмарченко. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 368 с.
4. Гущина 2023 – Гущина К.Н. Поэтика телесности в лирическом творчестве Владимира Нарбута: монография. Астрахань: Издательство АГТУ, 2023. 91 с.
5. Дзуцева 1993 – Дзуева Н.В. М. Цветаева и А. Ахматова: (К проблеме типа поэтического сознания) // Константин Бальмонт Марина Цветаева и художественные искания XX века: Межвузовский сборник научных трудов. Иваново: ИвГУ, 1993. Вып. 1. С. 156–165.
6. Есенин 1995 – Есенин С.А. Полное собрание сочинений. В 7-ми томах. Т.1. Стихотворения / Подготовка текста и коммент. А.А. Козловского. М.: «Наука»-«Голос», 1995. 672 с.

7. Мандельштам 1987 – Мандельштам О.Э. Слово и культура: Статьи. М.: Советский писатель, 1987. 320 с.
8. Маяковский 1955 – Маяковский В. Полное собрание сочинений в 13 томах. Том 1. 1912–1917. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1955. 459 с.
9. Нарбут 1990 – Нарбут В. Стихотворения / Вст. ст., сост. и прим. Н. Бялосинской и Н. Панченко. М.: Современник, 1990. 445 с.
10. Пастернак 1977 – Пастернак Б. Стихотворения и поэмы / Вступительная статья, составление, подготовка текста и примечания Л.А. Озерова. М.: Л.о. изд-ва «Советский писатель», 1977. 608 с.
11. Пекелес, Антипов 2018 – Пекелис М.А., Антипов С.С. Размышления о поэзии: Хронопоэтика. Часть III // Философская школа. 2018. С. 43.
12. Хлебников 2004 – Хлебников В. Собрание сочинений: В 6 тт. Т. 5. Стихотворения в прозе. Рассказы, повести, очерки. Сверхповести. 1904–1922 / Под общ. ред. Р.В. Дуганова. Сост., подгот. текста и примеч. Е.Р. Арензона и Р.В. Дуганова. М.: ИМЛИ РАН, 2004. 464 с.
13. Цветаева 1965 – Цветаева М. Избранные произведения / Вступительная статья Вл. Орлова; Сост., подгот. текста и прим. А. Эфрон и А. Саакянц. М., Л.: Л.о. изд-ва «Советский писатель», 1965. 812 с.
14. Шелер – Шеллер М. Человек и история [Эл. ресурс] // Макс Шелер и Россия // URL: http://max-scheler.philosophy.spbu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=37 (Дата обращения: 05.08.2024).

© Гуцина Ксения Николаевна (k.churzina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ПОЛИПРЕДИКАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ СО ЗНАЧЕНИЕМ СЛЕДОВАНИЯ В ШОРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Дубровская Ольга Вячеславовна

кандидат филологических наук, доцент, Северо-Западный филиал, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный университет правосудия», (г. Санкт-Петербург)
dubrovskayaol@yandex.ru

TEMPORAL POLYPREDICATIVE CONSTRUCTIONS WITH TIME SUCCESSION SEMANTICS IN SHOR AND ENGLISH LANGUAGES

O. Dubrovskaya

Summary: In languages compared there is a relation of time diversity between the main and dependent parts of the temporal polypredicative construction. In this article, we have tried to compare constructions where the events of the main part of the sentence follow the events of the secondary part of the sentence. In English, this taxic category depends mainly on the temporal form and composition of the predicate and prepositions, in the Shor language this is possible due to the temporal form of the verb and the lexical meaning of postpositions and affixes.

Keywords: Shor language, English, comparative research, taxis, time diversity, succession of the main event after the secondary one, semantics.

Аннотация: В сопоставляемых языках существуют отношения одновременности между главной и зависимой частями темпоральной полипредикативной конструкции. В данной статье мы сделали попытку сопоставить конструкции, в которых события главной части предложения следуют за событиями второстепенной части предложения. В английском языке данная таксисная категория зависит, в основном, от временной формы и состава сказуемого и предлогов, в шорском языке это возможно благодаря временной форме глагола и лексического значения послелогов и аффиксов.

Ключевые слова: Шорский язык, английский язык, сравнительно-сопоставительное исследование, таксис, одновременность, следование основного события за второстепенным, семантика.

В данной работе попытались сопоставить структуру, семантику и функционирование темпоральных полипредикативных конструкций (ТППК) со значением следования главного события за второстепенным в языках с различной структурно-типологической организацией – шорском и английском. Мы анализировали таксисно-временные отношения в полипредикативных конструкциях шорского языка, а также проводили их сопоставление с эквивалентными конструкциями английского языка. Материалом для исследования послужила выборка из шорских и английских текстов, а также записи речи носителей шорского языка. Тюркский материал сопоставлялся с английским с целью выявления функционально-семантических эквивалентов в этих языках.

Как мы уже отмечали [3], отношение одновременности (предшествование / следование) наряду с одновременностью является ядром категории таксиса.

О грамматической категории таксиса одним из первых писал Р. О. Якобсон; к выделению этого понятия, этой категории он пришел, стремясь провести строгую классификацию грамматических категорий глагола. Р. О. Якобсон рассматривает таксис как одну из категорий, не относящихся к типу шифтеров и определяет его таким образом: «Таксис характеризует сообщаемый факт по отношению к другому сообщаемому факту и безотносительно к факту сообщения» [7]. В связи с таким опреде-

лением он представляет эту категорию как оппозицию граммем: зависимый /независимый таксис. Помимо названных хронологических отношений он допускает отнесенность к таксису таких связей между действиями, как причинность, уступительность, цель и т.д. То есть речь идет не только о наличии / отсутствии связи между действиями, но и о характере этой связи.

Временные предложения с отношением одновременности обычно передают информацию об очередности ситуаций; это значение, в зависимости от семантики того или иного союза, может осложняться добавочными семантическими компонентами. Конкретизация признака очередности состоит в указании на порядок следования тех ситуаций, о которых говорится в главной и придаточной частях. В одних случаях очередность конкретизирована как предшествование, в других – как следование «за». Дифференцирующая способность союза обусловлена его семантикой. Временные специализированные союзы могут быть носителями таких частных значений, как ограничительность, либо указание на отсутствие интервала между ситуациями или на минимальность этого интервала.

Таксис и таксисные отношения на материале английского языка наиболее полно исследуются М. Ю. Рябовой [4, 5]. Она определяет таксис как функционально-семантическую категорию (ФСК), входящую в структуру более

широкой ФСК – категорию темпоральности. Как ФСК таксис представляет собой интеграцию разноуровневых языковых средств, объединенных общностью семантического компонента, который выражает временное отношение между действиями высказывания (одновременность или разновременность).

При этом она считает, что значительную роль в выражении конкретного типа временных отношений между действиями высказывания играют все семантические элементы, которые взаимодействуют с функционально-семантическим полем таксиса [4].

Разновременность – это отношение между двумя событиями, из которых одно выступает как условие или причина другого.

Таксисная полипредикативная конструкция (ППК) может быть как моносубъектной, так и разносубъектной в зависимости от типа инфинитного предиката в её зависимой части: причастно-падежные конструкции, как и ряд деепричастных, могут иметь свой собственный субъект, отличный от субъекта главной части, а большая часть деепричастий моносубъектна, т. е. они могут образовывать конструкции только при тождестве субъектов зависимой и главной частей.

Следованием мы называем такое отношение, когда более поздним является событие главной части. Такого рода отношения представлены в языках множеством более конкретных отношений, которые получают выражение в специфических языковых формах. Поэтому дифференциации синтаксических смыслов в каждом языке соответствует дифференциация ППК. В нашем исследовании в качестве первого из таких делений принимается деление отношений следования в зависимости от наличия или отсутствия в семантике ППК компонента «ограничение». Соответственно, первую, количественно значительно более богатую группу, составляют ППК, лишённые этого компонента – это ППК не ограничительного следования. Вторую группу составляют ППК ограничительного следования. Первой группе можно условно и огрублено сопоставить русский союз «после того как», второй – союз «с тех пор как». Каждая из этих групп далее подразделяется на более частные группы, которые характеризуются определенными дополнительными компонентами синтаксического смысла. ППК не ограничительного следования дифференцируются по признаку «наличие или отсутствие семантического компонента субъективной оценки значимости интервала между событиями». Отсутствие этого компонента диагностирует группу общего следования, наличие – группу близкого следования. Обоим рассмотренным разновидностям отношений следования можно противопоставить так называемое ограничительное следование. Мы говорим об ограничительном следовании, когда имеется семан-

тика ограничения времени главного события в его начале временем действия зависимой части. Отношениями общего следования мы называем такие содержательные отношения между частями сложного предложения, когда событие главной части совершается после события зависимой части.

Полипредикативные конструкции, которые выражают только одно таксисное значение, мы рассматриваем как специализированные: *-ган соонда* – общее следование, *-ар пыла, -ган-па / -ба / -ма, -ар-па / -ба / -ма, -ала, -ган ла, -са ла, -ган-да ла, -п ла, -п олок озыба / согада, -ганче ле* – близкое следование, *-ган-нац ала, -паан-нан ала, -чаткан-нац ала, -ган-нан пертин / пери, -ган сонан, -ган озыба / позынча, -ган(-//) нос-//* – ограничительное следование.

В английском языке их функционально-семантическими аналогами могут быть герундий с предлогами и формы Perfect и Simple в сочетании с временными обстоятельствами *not long after, after a while, in an hour u m.д.* Подобные инфинитные формы (или неличные формы) в традиционных грамматиках английского языка описываются как причастие настоящего времени (Participle I), образуемое суффиксом *-ing*, причастие прошедшего времени (или Participle II) правильных глаголов с суффиксом *-ed* (у неправильных глаголов используется 3-я форма глагола); герундий, который образуется путем прибавления суффикса *-ing* к основе глагола; инфинитив, который образуется сочетанием основы глагола с частицей *to*. Что касается герундия, то он, поскольку содержит глагольные черты, и поэтому, может принимать дополнение первое (прямое), занимает в предложении только субстантивные позиции. Эти его противоречивые свойства расширяют возможности английского простого предложения: герундий часто является сокращенным способом выразить отношения, передающиеся в других языках придаточными предложениями. Указанные формы допустимо квалифицировать в английском языке как специализированные формы зависимого таксиса, которые могут соответствовать тюркским, в нашем случае шорским.

Анализ ППК шорского языка, выражающих общее следование, показал, что, эти ППК имеют особенности, обусловленные сферой употребления, условиями реализации, оттенками смысла. Так, например, ППК с зависимым предикатом на *-ган соонда* выражает отношения следования одного события за другим в плане абсолютного прошлого, широкого настоящего и изредка будущего, ППК с формой зависимого предиката на *-са*, наоборот, выражает следование главного события за зависимым в плане абсолютного будущего, и только иногда в плане широкого настоящего.

ППК с зависимым предикатом в форме на *-ган соонда* является основным средством выражения отношения

«следование главного события за зависимым» в шорском языке. В данной ППК зависимая предикативная единица получает оформление пространственным послелогом *соонда* 'позади', обозначающим следование или положение в пространстве за некоторым опорным пространством – ориентиром. Зависимое действие служит левой границей того временного интервала, в течение которого происходит или произошло главное действие, часто при сохранении последствий зависимого действия. Например:

Шайгын Мерген пар-ган соонда чер аргазы негилишти, чеген тўбү тартылышты. 'Когда уехал Шайгын Мерген, хребет земли затрясся, подземное небо заколебалось' [2]. When Shaigyn Mergen had left, the spine of the earth shook, the underground sky wavered.

Данная конструкция обозначает самое общее следование главного действия за зависимым без подчеркивания величины «зазора» между ними. Для уточнения времени наступления главного действия в главной части употребляются счетные имена темпоральной семантики с послелогом *пажында* 'через' (через 3 дня после того, как...).

Кўн пажында ла, мен ааңма таанышысқан соонда, ол парыстыр 'Всего лишь через день после того, как я с ним познакомился, он уехал' [2]. Just in day after I had met him, he left.

Отношения общего следования передаются ППК с зависимым предикатом на *-са* при условии, что функцию зависимого предиката выполняют глаголы с фактитивной семантикой. Эти две ППК противостоят друг другу в отношении абсолютных временных планов, с которыми соотнесены цепочки событий. Модификация ППК с формой на *-са* употребляется, когда события отнесены к будущему. ППК с зависимым предикатом в форме на *-са* можно отнести к неспециализированным обстоятельственным конструкциям. Выявить закономерности интерпретации значения фразы с *V-са* как условного или временного или, реже, причинного очень трудно. Это базируется на оценке всей реальной ситуации в целом, степени вероятности события, выраженного ЗПЕ, степени его прогнозируемости, уверенности говорящего в его наступлении. Естественно, чем эта уверенность выше, тем вероятнее оценка семантики фразы как временной, тем менее вероятно альтернативное развитие событий:

Мен Еврей кижизин негзем, Еврейлер писке кул ползыннар 'Когда / если я одолею еврейский народ, то пусть евреи нам будут рабами' [2]. When/if I defeat the Jewish people, then let the Jews be our slaves.

Интерпретации фразы как временной помогает и наличие в ЗПЕ или в ГПЕ наречия *анаң* 'потом, затем'.

Анаң кирер полза, мындыг-оқ кўн тепча, мындыг-оқ ай шалча 'Когда он вошел (то увидел): такое же солнце греет, такая же луна светит' [2]. When he entered (he saw):

the same sun warms, the same moon shines.

На базе конструкции недифференцированной семантики путем введения дополнительных элементов в шорском языке образовался целый ряд аналитико-синтетических ППК с формой на *-са*, передающих конкретные значения. Введение относительно-вопросительного местоимения *қачан* 'когда' дает темпоральную конструкцию – *Қачан* (ЗПЕ), (ГПЕ). Данную ППК мы также относим к неспециализированным темпоральным. Значение следования возникает только при фактитивности зависимого действия, иначе – одновременность.

Қачан Олең Тайчы келзе, анда, кемге перер, ага парарым 'Когда Олен Тайджи придет, тогда, кому отдаст, за того я пойду (замуж)' [2]. Использование скрепы *қачан* отмечалось и в других языках юга Сибири [6].

Значение общего следования передается также одним из семантических вариантов ППК с неспециализированным обстоятельственным значением, выраженным формой на *-ган-да*:

Шақпо Кан Кес пону уқ-қан-да, ақ-тек полуп, тура қалға 'Вот Кан Кес это услышав, удивившись, остановился' [2] Having heard this, Kang Kes was surprised and he stopped. Глагол в форме на *-ган-да* здесь представляет действие как совершившееся, за которым последовало другое действие. Эту форму часто принимают сложные глаголы, в составе которых первый компонент – смысловой глагол стоит в форме деепричастия на *-п*, а форму на *-ган-да* принимает в рассматриваемой ППК один из вспомогательных глаголов, выражающих законченность действия: *пар* 'идти', *кел* 'прийти', *ал* 'брать', *сал* 'класть', *пер* 'давать'.

Чаңмыр тоқтап пар-ган-да, нис аалып (алтап) парғабыс 'Когда дождь перестал, мы поехали в гости' [2] When the rain stopped, we went to visit.

Неспециализированное обстоятельственное значение выражается также формой причастия будущего времени на *-ар* в форме местного падежа.

Интересно то, что соотношение событий во времени может быть как в прошлом, так и в будущем. Тот факт, что форма на *-ар-да* выражает события в будущем, показывает, что она частично сохраняет свою абсолютную временную ориентацию, свойственную форме на *-ар* в финитной функции. А то, что она может относиться и к плану прошедшего времени, показывает её полную «деепричастизацию», т.е. то, что она приобретает относительное временное значение, которое может даже противоречить её изначальной временной ориентации.

Қазын ағашқа пўр өзүп шыг-ар-да, қалық чон чада пертир 'Когда на березовых деревьях листья вырастали, народ-общество расселился' [2] When the leaves grew on the birch trees, the people-society settled.

Близким следованием называется такое отношение между двумя событиями, в котором объективный компонент «следование во времени А за В» осложнен субъективной оценкой временного интервала между ними как незначительного, ничтожно малого или стремящегося к нулю. Все ППК данного функционально-семантического типа имеют свои особенности. В шорском языке общим для них является то, что почти все они осложнены частицей *ла*. Различия мы видим в условиях реализации ППК. ППК на *-ган ла* и *-са ла* выражают такое значение близкого следования, когда временной интервал между событиями ничтожно мал. Между собой они различаются тем, что форма на *-ган ла* не употребляется, в отличие от *-са ла*, в плане будущего. ППК с *-п ла* и *-ала* строят только моносубъектные фразы. ППК с зависимыми предикатами на *-ала* и *-ар пыла*, а также все ППК с частицей *ла* являются специализированными, в то время как все остальные относятся к неспециализированным.

Гармонирующий послелог *была / пыла* передаёт семантику творительного падежа и комитатива: 'с', 'вместе с'.
Пис кирерис пыла, ылар шым пылыбыстылар. 'Как только нам войти, они замолчали' [2] As soon as we entered, they fell silent.

ППК *-ған ла* используется, когда говорится о действиях, законченных в плане абсолютного прошлого.
Сураан ла, мен айттым 'Как только он спросил, я ответил' [2] As soon as he asked, I answered.

ППК *-са ла* употребляется, когда речь идёт о событиях ожидаемых.
Кар ла чаг парза, аңнарға парақ 'Как только выпадет снег, пойдем на охоту' [2] As soon as it snows, let's go hunting.

Содержание синтаксических отношений, называемых ограничительным следованием, в русистике определяется следующим образом: «В предложениях со значением ограничительного следования выражается начальная граница: явление главной части приурочивается к явлению придаточной в своем начальном моменте» [1]. Следовательно, ограничительным следованием мы называем такое следование главного события за зависимым, когда главное действие начинается с момента, когда совершается зависимое, и затем длится в направлении к настоящему – может быть вплоть до настоящего времени, если не указан его предел. В шорском языке ограничительное следование выражается в основном деепричастием на *-ган* в исходном падеже с послелогом *пертин / пери* ППК с исходным падежом в составе зависимого предиката:
Колхозқа кир-ген-нең ала, наа чадыг чатчабыс. 'С тех пор как вступили в колхоз, живем новой жизнью' [2] Since we joined the collective farm, we have been living a new life.

В данном примере зависимое действие фактитичное.

Главное действие является процессным, оно начинается с момента совершения зависимого действия и длится до момента говорения. В качестве сказуемого главной части выступают глаголы процессной семантики, либо глаголы в отрицательной форме (или в форме на *-галақ*, имеющей значение все еще не совершившегося, но ожидаемого действия).

Данная конструкция имеет значение точки отсчета в конструкциях, в которых определяется, сколько времени прошло от события, выраженного зависимой предикативной единицей, до момента речи.
Мен турага кел-ген-нең ала, четти чыл эрт парды 'С тех пор, как я приехала в город, прошло семь лет' [2] Seven years have passed since I came to the city.

В формировании моносубъектной ППК в шорском языке участвует местоимение *пос*. Эта конструкция выражает такое временное соотношение зависимого и главного действий, когда зависимое действие обуславливает время совершения главного, являясь показателем времени его совершения. Конструкция подчеркивает необратимость совершенного зависимого действия, его результативность, сохранение его последствий для субъекта, который всегда общий для главного и зависимого действий. Главное действие совершается на фоне сохраняющегося результата зависимого действия, которое может восприниматься уже как признак субъекта ППК. В конструкции ощущается присутствие и элементов причинного значения у зависимой конструкции.

Мен город саа парысқам пойум, анда паза полбадым. 'Я как в город уехал, там больше не бывал' [2] Since I left for the city, I haven't been there anymore.

В английском языке определенную роль при установлении отношений следования между основным и сопутствующим событиям играет аспектуальная семантика глаголов. Нам удалось установить, что в большинстве случаев предикаты обеих сопоставляемых частей предложения выражены глаголами, относящимися к аспектуальным классам достижений, событий, имеющих фазы изменений, а также предельных, однократных и квантифицированных процессов. Таким образом, аспектуальные характеристики предикатов подчеркивают завершенность зависимого события до наступления главного, устанавливая отношения следования между ними. Например:

When she opened her eyes, she didn't at first know where she was 'Когда она открыла глаза, то сначала не поняла, где находится' [8].

When he had tipped them all, he turned to take the situation in 'Дав всем чаевые, он обернулся, чтобы оценить ситуацию' [8].

Если в структуре используется более одной нефинитной формы, то эта структура служит не только для вы-

ражения следования между основным и сопутствующим событием, но и для выражения следования между сопутствующими событиями. Например:

Fortunately, Sophie decided on the more conventional route, jamming the wheel hard to the right, circling properly until she exited, cut left, and swung into the north-bound lane, accelerating toward Rue de Rivoli 'К счастью, Софи выбрала более традиционный маршрут, резко вывернула руль вправо, выехала с кругового движения, повернула налево и понеслась по дороге, ведущей на север, в сторону улицы Риволи' [9].

Неличные формы, используемые для выражения семантики следования, обычно стоят в постпозиции к основному предикату. Например:

He made Mrs. Weasley a bow and followed Tonks, vanishing at precisely the same spot [9]. 'Он поклонился миссис Уизли, последовал за Тонкс и исчез на том же самом месте'.

Отношение следования в прошлом может реализовываться при условии, если оба предиката таксисной пары передают краткие (точечные) действия.

Dr. Coutras shrugged his shoulders and smiled. 'Доктор Кутрас пожал плечами и улыбнулся.' [9]

Отношения следования между основным и сопутствующим событиями нередко подчеркиваются обстоятельственной семантикой, наиболее распространенным является наречие *then* 'потом'. Например:

He was certain he had seen Langdon dial a local number, enter a three-digit code, and then listen to a recording [8] 'Он был уверен, что видел, как Лэнгдон набрал местный номер, ввел трехзначный код, а потом прослушал запись'.

Таким образом, семантика следования в сопоставляемых языках обнаруживает как общие черты, так и различия. Специфичным для каждого языка является лексический состав всевозможных темпоральных маркеров. Как мы могли наблюдать, шорский язык использует большое количество полифункциональных инфинитных форм, которые выражают данную семантику. Общим в обоих языках является наличие семантических субкатегоризаций значения следования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грамматика современного русского языка. М.: Наука, 1970. 767 с.
2. Дубровская О.В. Типология темпоральных конструкций в шорском языке. – М.: Научные технологии. – 160 с.
3. Дубровская О.В. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 2–2. С. 147–149.
4. Рябова М.Ю. Проблемы функциональной грамматики: Таксис Время. Вид. Кемерово: Изд. Кемеровского гос. ун-та, 1991. – 80 с.
5. Рябова М.Ю. Временная референция в английском языке / М. Ю. Рябова. – Кемерово: Изд-во Кемеров. гос. ун-та, 1993. – 165 с.
6. Структурные типы синтетических полупредикативных конструкций в языках разных систем. Новосибирск: Наука, 1986. 319 с.
7. Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков различного строя. – М.: Наука, 1972. – С. 95–113.
8. British National Corpus [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://corpus.bu.edu>
9. Bubblin Superbook [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bubblin.io>

© Дубровская Ольга Вячеславовна (dubrovskayaol@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СЕМАНТИКА ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В ПЕСНЯХ ЛИНЕЙНЫХ КАЗАКОВ КУБАНИ

FUNCTIONAL SEMANTICS OF COLOR DESIGNATIONS IN THE SONGS OF THE KUBAN LINE COSSACKS

T. Yepatko
S. Burdun
O. Belousova

Summary: The purpose of the article is to describe the semantics of coloratives denoting the dark part of the spectrum in historical and military Kuban songs of line Cossacks. The scientific novelty of the work lies in the fact that for the first time an attempt was made to analyze the data system of folklore color values based on the regional material of Kuban Cossack songs. As a result of the study, it was revealed that the tokens denoting dark colors express a variety of additional meanings and have both negative and positive evaluation in various contexts.

Keywords: Kuban Cossack songs, colorative, color designation, color lexeme, color vocabulary, sema, contextual meaning.

Епатко Татьяна Александровна

кандидат филологических наук, доцент, Краснодарское
высшее военное авиационное училище летчиков
им. А.К. Серова
epatko.t.a@yandex.ru

Бурдун Светлана Владимировна

кандидат филологических наук, старший преподаватель,
Краснодарское высшее военное авиационное училище
летчиков им. А.К. Серова
010670@bk.ru

Белусова Ольга Анатольевна

преподаватель, Краснодарское высшее военное
авиационное училище летчиков им. А.К. Серова
elpashevaoo@mail.ru

Аннотация: Цель статьи – описать семантику колоративов, обозначающих темную часть спектра в исторических, походных и военно-бытовых кубанских песнях линейных казаков. Научная новизна работы заключается в том, что впервые сделана попытка проанализировать систему данных фольклорных цветообозначений на региональном материале кубанских казачьих песен. В результате исследования было выявлено, что лексемы, обозначающие темные цвета, выражают разнообразные дополнительные смыслы и обладают в различных контекстах как отрицательной, так и положительной оценочностью.

Ключевые слова: кубанские казачьи песни, колоратив, цветообозначение, цветолексема, цветовая лексика, sema, контекстуальное значение.

Фольклорное слово не только обозначает то или иное понятие или реалию, но и контекстуально «реализует семиотическую оппозицию» [18, с. 152], которая обязательно является ценностно окрашенной. С оценочной категорией «хороший – плохой» С.Е. Никитина связывает одну из фундаментальных оппозиций народной культуры – оппозицию «тьма – свет» [11, с. 138]. В рамках этой оппозиции в цветовой палитре кубанских казачьих песен существует противопоставление светлых и темных цветов. Лексика, обозначающая светлые цвета, характеризует различные компоненты «своего» казачьего мира и одновременно выражает положительную оценочность; кроме того, она может реализовывать и другие контекстуальные смыслы [5, с. 146]. В данной статье в качестве рабочей гипотезы выдвигается предположение, что семантика цветолексем, обозначающих темные оттенки и красный цвет в исторических, походных и военно-бытовых песнях кубанских линейцев, также обогащается дополнительными контекстуальными смыслами, но обладает при этом бинарной, полярной оценочностью. Вопросам исследования языка кубанского фольклора, в частности вопросам изучения функциональной семантики наименований

цвета в текстах казачьих песен до сих пор уделялось недостаточно внимания, что определяет **актуальность** данной работы.

Авторами были решены следующие **задачи:** из текстов исторических, походных и военно-бытовых песен линейных казаков, были выделены контексты, включающие в себя колоративы, которые обозначает темные цвета спектра и красный цвет; определены основные языковые и контекстуальные значения, реализуемые этими цветолексемами в текстах казачьих песен, а также выражаемая ими оценочность.

При решении поставленных задач применялись следующие **методы исследования:** метод сплошной выборки и количественной обработки материала; метод систематизации и классификации выбранных языковых единиц; метод контекстного анализа их семантики; лингвокультурологический метод, необходимый для выявления связи между явлениями языка и культуры. Термины *колоратив*, *цветообозначение*, *цветолексема*, обозначающие цветовую лексику, употребляются в работе как синонимы.

Теоретической базой данной статьи стали труды ученых в области славянского фольклора и славянской ментальности: А.А. Потебни [14], Н.И. Костомарова [10], В.В. Колесова [8], в сфере лингвофольклористики: А.Т. Хроленко [18], А.Н. Новоселовой [12], в области внутритекстового функционирования цветовой лексики: Н.Б. Бахилиной [1], С.В. Кезиной [7], Т.А. Павлюченковой [13].

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленные в нем результаты могут быть использованы в вузе на занятиях по языку фольклора, лингвокультурологии, а также на школьных уроках по культуре Кубани.

Источниками песенных текстов послужили сборники: «Песни кубанских казаков» А.Д. Бигдая [2], «Народные песни Кубани» В.Г. Захарченко [6] и «Народные песни казаков» Г.М. Концевича [9].

Общий материал исследования – 127 исторических, походных и военно-бытовых песен линейных казаков.

Темные цвета в исследованных текстах кубанских песен обозначены прилагательными (*черный, синий, темный, темногрудый, сизый (сизокрылый), серый, вороной / ворон, вороненький, гнедой*), существительными (*тьма, мрак, сумрак*) и наречием *тёмно*. Всего выделено 78 песенных контекстов с этими лексемами.

В песне «Ах ты поле, поле чистое...» определением *черный* характеризуется оружие врагов: *Собиралася тьма неверных враг. Что острили мечи чёрные, Мечи чёрные да булатные* [2, с. 66, № 34]. В сочетании *мечи чёрные* цветное значение эпитета замещается ассоциативными смыслами 'опасные', 'смертельные' с негативным оценочным компонентом.

По мнению А.А. Потебни, в славянском фольклоре «вражда и враг представляются тучею, заслоняющею свет» [14, с. 32]. А.Н. Новоселова также считает, что черные тучи символизируют вражеское войско, образ черных туч она относит к традиционным образам-символам народной поэзии [12, с.15]: *Как на чёрные-то тучи Приударит русский гром* («Веселитесь, ребята...») [2, с. 152, № 2]. В приведенном песенном контексте возникает развернутая метафора, где черным тучам многочисленных врагов противопоставлен гром мощной русской армии. Лексемы *чёрный* и *русский* становятся контекстуальными антонимами. В песнях линейцев 'русский' – это один из контекстуальных смыслов колоратива *белый* [5, с. 142]. А в семантике эпитета *чёрные* актуализируются ассоциативные семы 'вражеский', 'опасный' и негативная эмоционально-оценочная коннотация. Таким образом, в казачьей песне противопоставление *черный – русский* соотносится с такими оппозициями, как *черный – белый*,

чужой – свой, плохой – хороший.

Примечательно, что в песнях линейных казаков образ темных туч является метафорическим воплощением не только врагов. В двух песенных контекстах тучи соотносятся с русской армией: *Гей, а не тучи, не гром, идут хмары тёмная, Гей, гей по под небесами идёт, идёт. Гей, то не тучи, не гром, то, братцы, не громы, Российское войско идёт* («Гей, а не тучи, не гром...») [2, с. 124, № 68]; *Ох, тучки тёмны, ох да, тучки грозны По поднебесью идут... Ох, наши славные да стрелочки Со ученица идут* («Ох, тучки темны, ох да, тучки грозны...») [6, с. 66, № 34]. В этих песенных контекстах лексемы *хмары* («тучи» [3, с.349]) и *тучи* также определяются эпитетом *тёмные*. В последнем из представленных песенных отрывков в качестве контекстного синонима этого определения выступает эпитет *грозные*, включающий в свою семантическую структуру семы 'грозовые' и 'опасные'. Лексема *тёмные* также актуализирует эти семы. Однако в данном контекстном окружении знак оценки меняется на противоположный, и образ темных туч, соотносящийся с русским, то есть своим, воинством, грозным для врагов, то есть для чужих, обладает положительной коннотацией.

Темными в казачьей песне названы также горные ущелья и лес / бор / луг (луг – «лес на низменном месте» [10, с. 256]). Лес и горы в языковой картине мира древних славян были частью чужого пространства [15, т. 2, с. 97], то есть пространства, наполненного опасностью. С лесом и горами, горными ущельями связаны военные пути-дороги казаков, их воинская служба, сражения с врагами: *Как по тем горам по Кавказским Растут леса, леса тёмные. Как по тем по тёмным лесам лежит шлях-дорожка* («Прошумели у нас ветры буйные...») [2, с. 84, № 43]; *Из каких ущелий тёмных ты врагов не выгонял?* [9, с. 344, № 5]. Темные ущелья – это враждебное человеку пространство еще и потому, что ущелья соотносятся с низом, который в славянской картине мира противопоставлялся верху и наделялся символическими признаками «плохой», «неблагополучный», «смертельный» [15, т. 1, с. 345].

В славянских заговорах лес – «это "чужое" место, максимально удаленное от человеческого мира» [Там же, т. 2, с. 97], место обитания болезней, непогоды и нечистой силы. В песне «Полно вам, снежочки, на талой земле лежать...» казаки хотят оставить в темных лесах свою тоску-печаль: *Оставим тоску-печаль во тёмных во лесах, будем привыкать к чужой дальней стороне* [6, с. 65, № 33]. В представленном контексте определение *тёмные (леса)* является контекстуальным синонимом определений *чужая, дальняя (сторона)*.

Темным, то есть смертельно-опасным, казаки считают и то пространство, где идет бой: *Пули сыпались, как град... В дыму тёмно, не видать. Орудийный бой поднялся, И мы*

стали наступать [2, с. 37, № 17]. Характеризуя чужое пространство, колоратив *тёмно* выражает контекстуальные смыслы 'чужой', 'опасный', 'смертельный' и дает определяемым им понятиям отрицательную оценку.

Однокоренное прилагательному *тёмный* существительное *тьма*, а также его синонимы *мрак*, *сумрак* передают в песнях линейцев цветовую характеристику опасного для казаков времени суток – ночи. Ночь в народном сознании соотносится с отсутствием света и воспринимается как «время неблагоприятное и опасное, не принадлежащее человеку» [15, т. 5, с. 213], чужое время. Ночная тьма враждебна казакам, так как она укрывает врагов: *Не спи, казак, во тьме ночной Чеченец ходит за рекой* («Черкесская песня») [9, с. 350-351, № 8]. Песня «Ревела буря, дождь шумел...» повествует о том, что Ермак погиб от рук врагов в ночном мраке [Там же, с. 353, № 9].

Песня «Прощай ты, Уманьска станица...» описывает, как в ночной темноте плачет казачка, проводившая на службу казака: *Казачка ниченьку нэ спыть. Вона нэ спыть и горько плаче У тёмной хижине своей* [6, с. 42, № 19]. В этом лексико-семантическом окружении у слова *тёмный* актуализируется сема 'печальный'.

Лишь в песне «Ночка темна настает...» темная ночь для казаков – это время не опасности, а веселья, отдыха от службы: *Ночка тёмна настает, Линейцы гуляют И про службу про свою. Песни распевают* [2, с. 28, № 11].

Таким образом, лексемы *тёмный*, *тёмно*, *тьма*, *мрак*, *сумрак* в песнях линейных казаков чаще характеризуют чуждое казачьему пространству и время и, сохраняя сему цвета, актуализируют семы 'чужой', 'враждебный', 'опасный', 'смертельный', 'печальный', обретая дополнительный оценочный компонент отрицательной направленности. Однако в тех песенных контекстах, где эпитет *тёмный* характеризует соотносящийся с казаками образ туч, семантика определения *тёмный* обогащается семой 'свой', 'опасный для врагов' и выражает положительную оценку определяемого им понятия. Таким образом, в семантическом пространстве лексемы *тёмный* в текстах кубанских песен присутствуют противоположные оценочные компоненты.

Происхождение лексемы *синий* авторы этимологических словарей объясняют двояко: составители «Краткого этимологического словаря русского языка» и «Историко-этимологического словаря современного русского языка» считают, что это общеславянское слово произошло от той же основы *si-, что и слово *сиять* и первоначально обозначало «сияющий, блестящий, сверкающий» [20, с. 409; 19, т. II, с. 163]. По мнению М. Фасмера, лексема *синий* может соотноситься с древнеиндийским *ṣūmās* – «черный, темный» [17, т. 3, с. 624]. В «Словаре русского языка XI-XVII вв.» третий лексико-семантический вари-

ант слова *синий* тоже имеет значение «черный, темный; почерневший» [16, вып. 24, с. 154].

В исторических и военных казачьих песнях колоративный эпитет *синий* характеризует образ моря: *Ты калинушка, ты малинушка, Ой да не спускай листа по синю морю* («Ты калинушка, ты малинушка...») [2, с. 138, № 77]. Употребление прилагательного *синий* в качестве эпитета, определяющего образ моря, является древним [7, с. 180]. А. А. Потеня, исходящий из того, что лексемы *синь* и *сиять* одного корня, утверждал, что синее море – это светлое море [14, с. 33]. Нам кажется более обоснованной точка зрения В. В. Колесова, который считал, что в сочетании *синее море* синий цвет в представлении наших предков являлся «вариацией черного» [8, с. 42], ведь синий цвет был для них атрибутом чужого, а значит, враждебного, пространства, каковым и являлась опасная для человека стихия – море [15, т. 4, с. 640]: *Подарю я вас, казаченьки, да пожалую Рекой вольной Терреком Горынычем. Что от самого гребня до синя моря, До синя моря Каспийского* («Как заплакали гребенские казаки...») [2, с. 88, № 45].

Казачья песня описывает еще один образ чужого для казаков мира. Это образ ворона – зловещей птицы, связанной с миром мертвых и владеющей тайнами этого мира: он «вещает смерть, нападение врагов, в песнях приносит матери весть о гибели сына на войне» [15, т. 1, с. 455]. Этот образ определяется постоянным эпитетом *чёрный*. А. А. Потеня считал, что, символизируя печаль и смерть, черный ворон «выступает как враждебное свету начало» [14, с. 35]: *Чёрный ворон, что ж ты вьёшь-ся Над моею головой?* («Чёрный ворон») [9, с. 372, № 17]. В этой песне черный ворон, кружащий над раненым казаком, является зловещим вестником скорой смерти. В других песнях он приносит печальное известие об уходе казаков на службу (*За лесом солнце воссияло, Там чёрный ворон прокричал. Прошли часы мои, минуты, Когда с девчонкой я гулял* («За лесом солнце воссияло...») [6, с. 41, № 18]) или о тяжелом ранении казака (*Где ты, чёрный ворон, был?.. – Да я был побывал. Да в горах закубанских... Удал добрый молодец... А лежит он крепко раненный* («Ой вы горы мои...») [2, с. 114, № 60]). В сочетании с существительным *ворон* прилагательное *чёрный* в лексико-семантическом контексте кубанской народной песни актуализирует сему 'зловещий' и выражает отрицательную оценку.

В 12 песенных контекстах у эпитета *чёрный* отсутствует эмоционально-оценочный коннотативный компонент отрицательной направленности. Это происходит тогда, когда эпитет характеризует внешний облик казака, преимущественно его форму, или коня: *Свалилась чёрная шапочка С буйной моей головы* («Уж вы, братцы мои, братцы...») [Там же, с. 137, № 76]); *Ой да, возле да этого жаркого, братцы, огоньюшка, Ой да чёрная бурочка,*

братцы, да лежит («За лесом, братцы, огонь жаркай...») [6, с. 54, № 26]; *Чёрные черкесочки не будем скидать, на часах-то стоючи не будем дрожать* («Полно вам, снежки, на талой земле лежать...») [2, с. 133, № 74]). Народная песня отражает жизненные реалии казачьей службы: форменные черкески могли быть разных цветов, в том числе и черного, а бурки и шапки были преимущественно черными.

При этом говорить о возможности нейтральной, без-оценочной семантики определения *чёрный* в казачьей песне нельзя. Исследователи утверждают, что оценочность в языке «является неотъемлемым признаком цветообозначения» [7, с. 99]. При характеристике элементов казачьей формы прилагательное *черный* чаще всего сочетается с уменьшительно-ласкательными формами существительных: *бурочка, черкесочки, шапочка*. В фольклорных текстах уменьшительно-ласкательный суффикс является показателем положительной оценки, поэтому можно сказать, что эпитет *черный*, употребляющийся в песенных контекстах, посвященных описанию казака, его оружия, приобретает положительную коннотацию. Подобная семантическая полярность лексемы *черный* наблюдается не только в песнях. Т.А. Павлюченкова, исследовавшая прилагательные со значением цвета в текстах русских былин, приходит к выводу, что слово *черный* имеет как положительные, так и отрицательные значения, поскольку оценочные значения, а также средства контекста позволяют выразить «эмоциональное отношение к называемым реалиям и их цвету» [13, с. 12].

К цветовым прилагательным, обозначающим темные цвета и эксплицирующим положительную оценку, можно отнести и группу прилагательных с общим значением «цвет шерсти лошади». Они присутствуют в 25 песенных контекстах и характеризуют масть казачьего коня. Это лексемы *вороной / ворон, вороненький, чёрный, гнедой* («темно-рыжей шерсти или масти с черным хвостом и гривой» [4, т. 1, с. 372]), *серый, темногрудый: Надо поздно всем лягать-то, лягать, Да ранёхонько, ранёхонько вставать... Доброму коню чёрну гриву расчесать* («Ой и по дорожке столбовой...») [2, с. 152, № 86]). В семантической структуре этих слов присутствует сема 'черный' или 'темный'.

В большинстве песенных контекстов употребляется прилагательное *вороной* (*ворон, вороненький*), означающее «сплошной черный» [4, т. 1, с. 249]. В некоторых фольклорных жанрах эпитет *вороной* несет в себе отрицательную оценку: например, в русских волшебных сказках всадник на черном коне является воплощением ночи, в сновидениях и гаданиях древних славян он означал болезнь [15, т. 2, с.591-592], вороных лошадей нельзя было впрягать в упряжку, везущую жениха с невестой [4, т. 1, с. 249]. А в кубанских казачьих песнях определение *вороной* является постоянным эпитетом, характеризую-

щим образ казачьего коня и указывающим на нормативность этого образа в языковой картине мира кубанских казаков, следовательно, дающим ему положительную оценку: *Ох ты конь, ты мой конь, Конь вороненький, Я хозяин-то твой размолоденький* («За Кубанью рекой при долинушке...») [2, с. 108, № 55].

Функцию постоянных выполняют и другие эпитеты, обозначающие цвет шерсти казачьего коня (*гнедой, серый, темногрудый*): они также придают образу коня положительную нормативную оценку.

Определения *сизый* (*сизокрылый*) и *серый* обозначают смешанные темные цвета: сизый – «темно-серый с синеватым отливом» [16, вып. 24, с. 132]; слово *серый* П.Я. Черных сопоставляет с чешским *šerý* («полутемный», «темный») и толкует как «имеющий цвет как бы от смешения белого с темным или черным» [19, т. II, с. 158].

В.В. Колесов считает, что сизый цвет, как и синий, в представлении наших предков был одним из оттенков черного [8, с. 42]. Ученый утверждает, что в словосочетании *сизый орел* прилагательное *сизый* обозначает темно-лиловый цвет с синим отливом – мрачный цвет, с которым связаны плохие приметы [Там же, с. 44]. Во всех пяти песенных контекстах, где присутствует колоратив *сизый* (*сизокрылый*), он характеризует образ орла: *По линеюшке Кавказской Не сизой орёл летал, Наш походный атаман – Он по войску проезжал* («То не буря прошумела...») [2, с. 32, № 13]; *А на том на дубу, На дубу Сидит сизокрылый орел* («Ой вы горы мои...») [Там же, с. 114, № 60]. Однако орел для славян был не только хищником, но и Божьей птицей, царем зверей, хозяином неба, управляющим небесными стихиями [15, т. 3, с. 558]. С помощью приема отрицательного параллелизма в ряде песенных контекстов с сизым орлом сопоставляется казачий командир или даже царь: *Там не солнце осияло, Не сизой орёл летал, То ж наш Белый русский царь Вдоль по войску проезжал* («Как ударил гром из пушек...») [2, с. 97, № 50].

Серым казачья песня называет волка или гусей. С серым волком сравнивается военачальник. Так, в песне «Честь прадедов атаманов...», прославляющей генерал-лейтенанта Я.П. Бакланова, его образ раскрывается через сопоставление с рышущим в поле серым волком [Там же, с. 34, № 15].

С сизыми орлами (или серыми гусями) сопоставляются в народных песнях и рядовые казаки: *Ни сизыйи орлы клохчут, Ни серыйи гуси воскагочут, Они пить и есть хатят. Грибенские наши казачиньки Пирид царем, ани речи говорят* («Ни сизыйи орлы клохчут...») [Там же, с. 90, № 456]. Описанные анималистические образы являются в фольклоре мужскими символами. Сравнивая казаков, их командиров, царя с волком, орлами или гусями, кубанская песня подчеркивает их силу и мужественность.

В подобных лексико-семантических контекстах эпитеты *сизый, сизокрылый, серый* актуализируют сему 'мужественный' с положительным оценочным компонентом. При этом они теряют свою свежесть как цветообозначения, так как являются древними, «привычными, застывшими эпитетами» [1, с. 264].

Решая поставленные в исследовании задачи, мы пришли к следующим выводам: в исторических, походных и военно-бытовых песнях линейных казаков Кубани колоративная лексика, обозначающая темные тона спектра, обладает полярной оценочностью, иногда даже затмевающей цветное значение лексемы. Положительный или отрицательный знак оценки зависит от того, компоненты какого мира определяют цветолексемы: «своего» казачьего или «чужого» вражеского. Колоративы, которые используются для создания образов казаков, их

командиров, царя, русской армии, имеют позитивную окраску, а те, что рисуют образы врагов, смерти, изображают военное время и пространство, – негативную. Так народная песня передает эмоциональное отношение к создаваемым ею образам.

При описании «своего» мира семантическое пространство цветочных эпитетов может обогащаться дополнительными смыслами: *'мужественный', 'опасный для врагов', 'смертельный для врагов'*. Характеризуя «чужой» мир, мир врага, колоративы реализуют во многом противоположные контекстуальные значения: *'опасный для казаков', 'смертельный для казаков', 'вражеский', 'враждебный', 'зловещий', 'печальный'*.

Перспективным представляется исследование семантики цветочной лексики в песнях черноморских казаков, а также в других жанрах кубанского фольклора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахилина Н.Б. История цветообозначений в русском языке / Н.Б. Бахилина. – Москва: Наука, 1975. – 288 с.
2. Бигдай А.Д. Песни кубанских казаков: в 2-х т. / [А.Д. Бигдай]; под ред. В.Г. Захарченко. – Краснодар: Кн. изд-во, 1995. – Т. 2. – 512 с.
3. Борисова О.Г. Опыт словаря кубанских говоров / О.Г. Борисова. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2018. – 485 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. / В.И. Даль – Санкт-Петербург: Издательство М.О. Вольфа, 1880. – Т. 1. – 723 с.
5. Епатко Т.А. Некоторые аспекты функционирования цветочной лексики в исторических, походных и военно-бытовых песнях линейных казаков Кубани (на примере цветочных лексем, обозначающих светлую часть спектра) / Т.А. Епатко, С.В. Бурдун, О.А. Белоусова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 10. – С. 141–147.
6. Захарченко В.Г. Народные песни Кубани: сборник: в 2-х вып. / В.Г. Захарченко. – Краснодар: Краснодарское книжное издательство, 1987. – Вып. 1. – 320 с.
7. Кезина С.В. Особенности цветообозначений в русском языке в сопоставлении с другими языками / С.В. Кезина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. Филология. – 2008. – № 3. – С. 99–107.
8. Колесов В.В. История русского языка в рассказах / В.В. Колесов. – СПб: «Авалон», «Азбука-классика», 2005. – 224 с.
9. Концевич Г.М. Народные песни казаков / Г.М. Концевич. – Краснодар: Эдви, 2001. – 448 с.
10. Костомаров Н.И. Славянская мифология / Н.И. Костомаров. – Москва: Чарли, 1994. – 688 с.
11. Никитина С.Е. Устная народная культура и языковое сознание / С. Е. Никитина. – Москва: Наука, 1993. – 190 с.
12. Новоселова А.Н. Поэтика фольклора в художественной системе «Слова о полку Игореве»: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Новоселова Антонина Николаевна. – Владивосток, 2007. – 19 с.
13. Павлюченкова Т.А. Прилагательные со значением цвета в языке русских былин: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Павлюченкова Татьяна Александровна. – Москва, 1984. – 18 с.
14. Потеня А.А. Символ и миф в народной культуре / А.А. Потеня. – Москва: Лабиринт, 2000. – 480 с.
15. Славянские древности: этнолингвистический словарь: в 5-ти т. / под ред. Н.И. Толстого; Институт славяноведения и балканистики РАН. – М.: Международные отношения, 1995. – Т. 1. – 585 с.; 1999. – Т. 2. – 702 с.; 2004. – Т. 3. – 697 с.; 2009. – Т. 4. – 656 с.; 2012. – Т. 5. – 736 с.
16. Словарь русского языка XI-XVII вв.: в 30-ти вып. / АН СССР; Институт русского языка; отв. ред. С.Г. Бархударов. – Москва: Наука, 2000. – Вып. 24. – 254 с.
17. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4-х т. / М. Фасмер. – М.: Прогресс, 1987. – Т. 3. – 832 с.
18. Хроленко А.Т. Семантическая структура фольклорного слова // Русский фольклор: материалы и исследования. – Л.: Наука, 1979. – Т. XIX. Вопросы теории фольклора / Отв. редактор А.А. Горелов. – С. 147–156.
19. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2-х т. / П.Я. Черных. – М.: Русский язык, 1999. – Т. II. – 560 с.
20. Шанский Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка / Н.М. Шанский, В.В. Иванов, Т.В. Шанская. – М.: Просвещение, 1971. – 542 с.

© Епатко Татьяна Александровна (epatko.t.a@yandex.ru), Бурдун Светлана Владимировна (010670@bk.ru), Белоусова Ольга Анатольевна (elpashevaoo@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМА НИСХОДЯЩИХ ДИФТОНГОВ В ЧЕЧЕНСКОМ ЯЗЫКЕ: ДИСКУССИИ И АРГУМЕНТЫ

Ирезиев Сайд-Хамзат Саид-Эминович

кандидат филологических наук, доцент, Чеченский
государственный университет им. А.А. Кадырова
ireziev85@mail.ru

THE PROBLEM OF DESCENDING DIPHTHONGS IN THE CHECHEN LANGUAGE: DISCUSSIONS AND ARGUMENTS

Ireziev Said-Khamzat Said-Eminovich

Summary: The problem of descending diphthongs in the Chechen language is one of the controversial issues in Chechen linguistic research. Different scientists interpret the nature of these phonetic phenomena differently: some claim the presence and stability of descending diphthongs in the Chechen language, while others completely deny their existence, considering the supposed diphthongs to be combinations of independent sounds.

Those who support the concept of diphthongs, such as D.D. Malsagov, Yu.D. Desheriev, D.S. Imnaishvili and A.D. Timaev, there are diphthongs consisting of a vowel sound and a semivowel element, such as *й* and *w*. Opponents of this theory, such as A.G. Magomedov, point out the independence of these sounds in phonetic processes, which, in their opinion, excludes them from the category of diphthongs.

The article examines the arguments of both sides, provides examples of palatalization, and discusses the processes characteristic of diphthongs in the Chechen language, which emphasizes the relevance and need for further research on this topic.

Keywords: Chechen language, diphthong, sonant, vowel sound.

Аннотация: Проблема нисходящих дифтонгов в чеченском языке является одним из дискуссионных вопросов в чеченских лингвистических исследованиях. Разные ученые по-разному трактуют природу этих фонетических явлений: одни утверждают о наличии и устойчивости нисходящих дифтонгов в чеченском языке, тогда как другие полностью отрицают их существование, считая предполагаемые дифтонги комбинациями независимых звуков. Поддерживающие концепцию дифтонгов, такие как Д.Д. Мальсагов, Ю.Д. Дешериев, Д.С. Имнайшвили и А.Д. Тимаев, выделяют дифтонги, состоящие из гласного звука и полугласного элемента, таких как *й* и *w*. Противники данной теории, такие как А.Г. Магомедов, указывают на независимость этих звуков в фонетических процессах, что, по их мнению, исключает их из категории дифтонгов. В статье рассматриваются аргументы обеих сторон, приводятся примеры палатализации и обсуждаются процессы, характерные для дифтонгов в чеченском языке, что подчеркивает актуальность и необходимость дальнейших исследований этой темы.

Ключевые слова: чеченский язык, дифтонг, сонант, гласный звук.

Введение

Проблема нисходящих дифтонгов в чеченском языке занимает важное место в исследованиях фонетической системы этого языка и является одной из наиболее дискуссионных тем в лингвистике. Вопрос о существовании и природе дифтонгов вызывает активные споры среди ученых, поскольку различные подходы.

В данной работе рассмотрены ключевые аргументы сторонников и противников теории нисходящих дифтонгов. Описание фонетической структуры таких сочетаний, как «ай», «ей», «ой», «уй» «ow», «ow» а также анализ фонетических процессов, в том числе палатализации, предоставляют основание для углубленного изучения этой проблемы. Вопрос о том, являются ли эти звуковые сочетания едиными фонетическими единицами или комбинациями отдельных фонем, остается открытым и требует дальнейшего анализа. Важность данной темы обусловлена не только академическим интересом, но и необходимостью более глубокого понимания фонетиче-

ской структуры чеченского языка

Материалы и методы

Для систематического описания особенностей нисходящих дифтонгов в чеченском языке, их классификации и определения структуры в данной работе используются **описательный метод**. Применяется для анализа данных, представленных в трудах исследователей, таких как Д.Д. Мальсагов [9], Ю.Д. Дешериев [3, 4], Д.С. Имнайшвили [5] и А.Д. Тимаев [11, 12], которые рассматривают дифтонги как слитные фонетические единицы и работы А.Г. Магомедова [7, 8], который рассматривает нисходящие дифтонги с альтернативной точки зрения, считая их комбинацией независимых звуков. Данный метод позволяет обосновать наличие и устойчивость дифтонгов, опираясь на многочисленные примеры из живого языка.

Результаты и обсуждения

К нисходящим дифтонгам в чеченском языке относят-

ся следующие дифтонги: ай, ей, ой, уй, ов, оьв:

гай «живот» лай «раб» тай «нитка»
 нуь «веник» глуй «засов» туй «слина»
 гоьту «покажу» кхойкху «зовет» доьту «принуждаю»

инфинитив	настоящее время
тоьжа ^а «опереться на кого-что-л.»	тоьва
кхьода ^а «дотронуться до чего-л.»	кхьод-а
дейтта «четырнадцать»	

Не менее сложной оказывается проблема нисходящих дифтонгов в чеченском языке. Вопрос о наличии и характере этих фонетических явлений является одним из дискуссионных в исследованиях фонетической системы чеченского языка. Мнения исследователей по данному вопросу разделились: одни ученые, опираясь на данные анализа, не сомневаются в существовании нисходящих дифтонгов в чеченском языке, отмечая их регулярное употребление. Другие, напротив, не просто отвергают их существование, но и приводят доводы, согласно которым предполагаемые дифтонги не обладают ключевыми характеристиками, присущими этой фонетической категории. В частности, они утверждают, что в выделяемых структурах гласными могут считаться не оба компонента, что исключает их из числа классических дифтонгов. Таким образом, вопрос о природе нисходящих дифтонгов чеченского языка до сих пор остается открытым и вызывает различные трактовки среди исследователей.

Среди ученых, поддерживающих концепцию нисходящих дифтонгов, выделяются Д.Д. Мальсагов, Ю.Д. Дешериев, Д.С. Имнайшвили и А.Д. Тимаев. В своих трудах они подробно анализируют систему дифтонгов чеченского языка, выделяя среди них те, которые состоят из гласного звука и последующего неслогового компонента – либо *й*, либо *в*. Этот тип дифтонгов, согласно их исследованиям, широко распространен и устойчив в чеченском языке, что подтверждается примерами из живой речи. Так, Д.Д. Мальсагов в своих работах 1941 года описывает подобные сочетания, а Ю.Д. Дешериев в трудах 1960 и 1963 годов продолжает развитие этой теории. Исследования Д.С. Имнайшвили (1977) и А.Д. Тимаева (2007, 2011) также подтверждают наличие таких дифтонгов, укрепляя аргументацию сторонников данной точки зрения. Д.С. Имнайшвили выделяет ряд нисходящих дифтонгов, к которым относит такие сочетания, как *ай, ей, ой, уй, ов* [5]. Это утверждение подкрепляется многочисленными примерами из разных диалектов чеченского языка, что свидетельствует о широком распространении этих форм. Примечательным является и комментарий А.Д. Тимаева, который в своей работе 2011 года подчеркивает важность учёта палатализации дифтонгов в процессе анализа. Тимаев отмечает, что, несмотря на выделение нисходящих дифтонгов в современном чеченском языке, Д.С. Имнайшвили не акцентируют

внимание на явлении палатализации, которое проявляется, например, в изменении дифтонгов оьв←ов (←ав) [11]. Это явление можно наблюдать в структуре ряда имен существительных и глаголов из чеченского языка, таких как:

И.п. чов «рана»	ков «ворота»
Р.п. чьовна ^а ←човн-и ^а	кьовна ^а ←ковн-и ^а
Множественное число:	
чьовнаш←човн-иш	чьовна ^а ←човн-и ^а

инфинитив	настоящее время
доьза ^а «узнать»	доьва←довз-е
тоьжа ^а «опереться на кого-что-л.»	тоьва←товж-е
кхьода ^а «дотронуться до чего-л.»	кхьод-а←кхьод-е

инфинитив	т.ч. прош.вр.
лоьза ^а «играть»	лоьвзи ^а ←ловзи ^а
совца ^а «остановиться»	совьци ^а ←совци ^а
хьовза ^а «закрутиться»	хьовьвзи ^а ←хьовзи ^а

Стоит отметить, что в современном чеченском языке различные орфографические варианты одной и той же фонемы, такие как *ев, авь, эв*, иногда воспринимаются как отдельные фонемы. Например, в словах типа «леьзира», «лаьвшира», «эьхьаза» на самом деле произносится один и тот же звук, такой как *оьв* или *ой*: «леьзира/лоьзира», «лаьвшира/лоьвшира», «эьхьаза/ой-хьаза». А.Д. Вагапов считает, что применение графемы «ой» вместо «оьв» более точно отражает фонетические закономерности чеченского языка [2]

При рассмотрении вопроса о нисходящих дифтонгах некоторые ученые, по нашим наблюдениям, ошибочно выделяют в чеченском языке следующие сочетания как дифтонги: «[уьй] – лабиализованный дифтонг переднего ряда верхнего подъема, встречающийся в различных позициях, например, в слове [суйьрие] (суйьре – вечер); [ий] – нелабиализованный дифтонг переднего ряда верхнего подъема, встречающийся в различных позициях, например, в слове [дийцар] (дийцар – рассказ)» [1, с. 51].

Однако необходимо отметить, что сочетания *уьй* и *ий* в чеченском языке не являются дифтонгами. Второй компонент *й* в этих комбинациях обозначает не отдельный элемент, а долготу предшествующих монофтонгов *и, уь*. Это подтверждается такими примерами, как *дийцар* «рассказ», *туьйра* «сказка», *буьйда* «сырой», *хьиза* и т.д., где *й* не образует дифтонгов, а лишь служит показателем фонетической протяженности гласных звуков *и, уь*. Таким образом, проблема нисходящих дифтонгов в чеченском языке остается важным вопросом для дальнейших исследований, поскольку разные подходы и мнения ученых обогащают фонетическое описание языка, но при этом требуют дальнейшего анализа и систематизации данных.

А.Г. Магомедов занимает противоположную пози-

цию по вопросу существования нисходящих дифтонгов в чеченском языке, предлагая более критический взгляд на подобные фонетические явления. Он настаивает на том, что сочетания вида «гласный + сонорные звуки *w* или *й*» не могут быть признаны дифтонгами в традиционном смысле этого термина. По мнению Магомедова, такие фонетические конструкции следует рассматривать не как слитные единицы, а как простые сочетания гласного с сонорным звуком, которые не образуют самостоятельной фонетической категории, присущей дифтонгам. Магомедов приводит несколько аргументов в пользу этой точки зрения. Прежде всего, он указывает на то, что акустическое восприятие таких сочетаний как дифтонгов связано с особенностями произнесения сонорных звуков *w* и *й*, которые сами по себе могут создавать иллюзию слитного звучания. Однако, по его мнению, этого одного фактора недостаточно, чтобы считать такие сочетания полноценными дифтонгами. Для этого необходимо учитывать целый ряд других факторов, таких как поведение элементов этих сочетаний в различных фонетических процессах, их взаимодействие с другими гласными звуками, а также продолжительность их произнесения. А.Г. Магомедов подчеркивает, что, если составляющие дифтонг элементы проявляют самостоятельность в фонетических процессах, это является убедительным аргументом в пользу того, что такие сочетания не могут считаться дифтонгами, а имеют бифонематичный характер. Иными словами, в подобных случаях речь идет не о дифтонгах, а о сочетаниях двух независимых фонем – гласного и сонорного звуков (*w* или *й*) [7, 8]. Таким образом, по мнению А.Г. Магомедова, сочетания «гласный + *w*» или «гласный + *й*» не следует рассматривать как единые фонетические структуры, а их правильная квалификация должна учитывать их раздельное функционирование в языковых процессах. Подобная точка зрения была изложена в работах А.Г. Магомедова 1974 и 2005 годов, где он подробно анализирует эту проблему, указывая на необходимость более тщательного изучения взаимодействия гласных и сонорных звуков в чеченском языке, а также на необходимость применения строгих критериев при классификации таких сочетаний.

В своем исследовании Р.А. Саламова проводит всесторонний анализ точек зрения ряда лингвистов, включая Ю.Д. Дешериева, Д.С. Имнайшвили и А.Г. Магомедова, касательно вопроса о наличии нисходящих дифтонгов в чеченском языке. Однако автор не высказывает собственной точки зрения, оставляя вопрос, открытым для дальнейшего обсуждения [10].

Для уяснения данной проблемы следует рассмотреть, прежде всего, три основных аргумента, приведенные А.Д. Тимаевым. Эти аргументы важны для понимания природы дифтонгов в чеченском языке, их структуры и поведения в фонетической системе.

Слоговая структура сочетаний

Тимаев указывает, что составные части звуковых сочетаний типа «гласный + сонант» образуют один слог, что говорит в пользу их дифтонгического характера. Он приводит примеры таких сочетаний, как: *zow-za* «умелый, опытный», *dow-za* «узнать, узнавать», *low-za* «играть», *duy-na-za* «с клятвой», *duow-zi-na* «узнал», *bl'oww-nash* «башни». В этих примерах ясно прослеживается слитность звуков, что соответствует классической трактовке дифтонгов как слоговых единиц.

Длительность звуковых сочетаний

Второй аргумент Тимаева касается временных характеристик дифтонгов. Он отмечает, что длительность сочетаний звуков в составе указанных дифтонгов не превышает длительности реализации других фонем чеченского языка. Это свидетельствует о том, что такие сочетания не растягиваются в речи, а их временные параметры находятся в пределах нормы для одного звука, что подтверждает их восприятие как единых фонем.

Фонетические изменения и палатализация

Третий аргумент А.Д. Тимаева касается важного процесса палатализации, который затрагивает дифтонг *ow* в чеченском языке. Он выдвигает тезис, что дифтонг *ow* в процессе палатализации трансформируется в *oьw*. Однако, если рассматривать составляющие *o* и *w* как самостоятельные фонемы – гласный и согласный соответственно, – такая трансформация нарушает закономерности фонетических изменений гласных в чеченском языке. В частности, он акцентирует внимание на том, что звук *o*, являясь вторичным по происхождению, не подвержен палатализации в нахских языках и диалектах чеченского языка. Этот факт особенно значим, поскольку данные материала чеченского языка демонстрируют отсутствие примеров палатализации вторичного *o*. Следовательно, палатализация дифтонга *ow* в *oьw* становится важным доказательством того, что подобные звуковые сочетания следует рассматривать именно как дифтонги, а не как комбинации отдельных фонем [11, с. 36–37]. Поэтому необходимо подчеркивает, что для решения вопроса о монофонематичности или бифонематичности дифтонгов необходимо учитывать фонетические закономерности конкретного языка. В данном случае анализ изменения дифтонга *ow* в *oьw* свидетельствует о том, что такие звуковые комбинации должны рассматриваться как единые фонетические единицы, а не как сочетания отдельных гласных и согласных. Это заключение основано на специфике фонетической системы чеченского языка, которая не допускает палатализации вторичных гласных звуков.

Данной работе мы опираемся на взгляды исследова-

телей, как Д.Д. Мальсагов, Ю.Д. Дешериев, Д.С. Имнашвили и А.Д. Тимаев, которые считают, что нисходящие дифтонги в чеченском языке функционируют как единая фонема. Их исследования указывают на то, что дифтонги обладают признаками, характерными для монофонематических единиц, и эти особенности распространяются также на комбинации гласных с сонорными *w* и *ʝ*. Эти сочетания, как и другие дифтонги, демонстрируют фонетическую целостность, что позволяет рассматривать их в рамках единой фонемы, а не как два отдельных звука.

С нашей стороны представляется уместным дополнить существующие аргументы в поддержку этой точки зрения рядом дополнительных соображений. Оппоненты концепции дифтонгичности сочетаний гласных с сонорными звуками *w* и *ʝ* в первую очередь исходят из двух основных аргументов. Во-первых, они утверждают, что вторые элементы этих сочетаний, несмотря на их «полугласный» характер, все же следует рассматривать как согласные. Во-вторых, эти исследователи исходят из предположения, что нисходящие дифтонги как самостоятельная фонетическая единица не могут существовать в принципе, аргументируя это отсутствием восходящих дифтонгов с теми же элементами.

Однако мы полагаем, что эта аргументация не учитывает всей сложности вопроса. В ряде языков мира, на наш взгляд, существуют как нисходящие, так и восходящие дифтонги с участием сонорных элементов, что ставит под сомнение универсальность приведённого аргумента. Например, в английском языке существуют такие слова, как *white* («белый») и немецкие *mein* [ˈmaen] «мой», *nein* [ˈnaen] «нет», которые, по нашему мнению, демонстрируют признаки восходящих дифтонгов, где второй компонент – это полугласный звук *ɨ*. Эти примеры свидетельствуют о том, что наличие восходящих дифтонгов вполне возможно в языковых системах, где полугласные играют активную роль в формировании дифтонгов, и, следовательно, это явление не является исключением.

Таким образом, сочетания гласных с *w* и *ʝ* в чеченском языке также могут быть признаны дифтонгами, несмотря на то, что оппоненты этого мнения отрицают существование нисходящих дифтонгов на основании отсутствия восходящих форм. Примеры из других языков показывают, что такое распределение элементов в диф-

тонгах не является препятствием для их существования как отдельных фонологических единиц.

Заключение

Проблема нисходящих дифтонгов в чеченском языке представляет собой одну из самых сложных и многогранных тем в фонетических исследованиях. В ходе анализа данной проблемы было рассмотрено множество аргументов как сторонников, так и противников существования нисходящих дифтонгов. Исследователи, такие как Д.Д. Мальсагов, Ю.Д. Дешериев, Д.С. Имнашвили и А.Д. Тимаев, представляют убедительные доказательства, подтверждающие наличие этих фонетических единиц, подчеркивая их устойчивость и регулярность употребления в чеченском языке. Они акцентируют внимание на особенностях фонетической структуры сочетаний, таких как *аʝ*, *еʝ*, *оʝ*, *уʝ*, *ow*, *oʝw*.

С другой стороны, позиция А.Г. Магомедова вызывает интерес своим критическим подходом к трактовке этих явлений. Он утверждает, что сочетания, которые традиционно рассматриваются как дифтонги, следует расценивать как простые комбинации независимых звуков. Его аргументы о независимости элементов этих сочетаний и их поведении в различных фонетических процессах ставят под сомнение возможность квалификации этих структур как единых фонетических единиц.

Таким образом, несмотря на разнообразие точек зрения, проблема нисходящих дифтонгов остается актуальной и требует дальнейшего изучения. Важно учитывать как фонетическую целостность этих сочетаний, так и их фонемическую природу. Фонетические изменения, такие как палатализация, а также слоговая структура и длительность звучания дифтонгов, служат вескими аргументами в пользу их классификации как единых фонем.

Для окончательного разрешения данного вопроса необходимо продолжить исследования, включая как новые экспериментальные данные, так и более глубокий анализ существующих лингвистических теорий. В заключение, нельзя не отметить, что данный вопрос не только обогащает фонетическое описание чеченского языка, но и имеет практическое значение для его изучения и преподавания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алхастова Т.С. Дифтонги в чеченском языке (с привлечением материала английского языка) / Т.С. Алхастова // *Lingua-Universum*. – 2010. – № 1. – С. 50–52. – EDN WHXTRL.
2. Вагапов А.Д. О правилах орфографии. Мнение / А.Д. Вагапов, Х.Б. Навразова // *Таллам*. – 2017. – № 1(12). – С. 81–85. – EDN ZXZCXV.
3. Дешериев Ю.Д. Сравнительно-историческая грамматика нахских языков и проблемы происхождения и исторического развития горских кавказских народов. Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1963. – 555 с.
4. Дешериев Ю.Д. Современный чеченский литературный язык. Часть I. Фонетика. Грозный, 1960. – 121 с.

5. Имнайшвили Д.С. Историко-сравнительный анализ фонетики нахских языков / Д.С. Имнайшвили. – Тбилиси: Издательство «Мецниереба», 1977. – 299 с.
6. Ирезиев С.-Х.С.-Э. Фонетические процессы при образовании временных форм в чеченском и ингушском языках: специальность 10.02.02 «Языки народов Российской Федерации (с указанием конкретного языка или языковой семьи)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Ирезиев Сайд-Хамзат Саид-Эминович. – Грозный, 2014. – 23 с. – EDN ZPFYNN.
7. Магомедов А.Г. Система гласных чечено-ингушского языка / А.Г. Магомедов. – Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1974. – 284 с.
8. Магомедов А.Г. Очерки фонетики чеченского языка / А.Г. Магомедов. – Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2005. – 202 с.
9. Мальсагов Д.Д. Чечено-ингушская диалектология и пути развития чечено-ингушского литературного (письменного) языка / Д.Д. Мальсагов. – Грозный: ЧЕЧИНГГОСИЗДАТ, 1941. – 110 с.
10. Саламова Р.А. Фонетика чеченского языка. Грозный, 1992. – 315 с.
11. Тимаев А.Д. Чеченский язык. Фонетика / А.Д. Тимаев. – Грозный: ФГУП «ИПК «Грозненский рабочий», 2011. – 207 с.
12. Халидов А.И. Грамматика чеченского языка: В трех томах / А.И. Халидов, А.Д. Тимаев, М.Р. Овхадов. Том I. – Грозный: ФГУП «ИПК «Грозненский рабочий», 2013. – 848 с. – ISBN 978-5-4314-0080-3. – EDN YGLBED.

© Ирезиев Сайд-Хамзат Саид-Эминович (ireziev85@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЗВУКОВЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ОДНОСЛОЖНЫХ ГЛАГОЛОВ В ЧЕЧЕНСКОМ ЯЗЫКЕ

Ирезиев Сайд-Хамзат Сайд-Эминович

кандидат филологических наук, доцент, Чеченский
государственный университет им. А.А. Кадырова
ireziev85@mail.ru

SOUND CHANGES IN THE STRUCTURE OF MONOSYLLABLE VERBS IN THE CHECHEN LANGUAGE

Ireziev Said-Khamzat Said-Eminovich

Summary: The article presents a detailed analysis of the phonetic processes of contact assimilation of vowels observed in both the Chechen language and its various dialects. Special attention is given to the study of processes leading to the formation of new short and long monophthongs and diphthongs arising from the fusion of vowel sounds. The analysis covers both general trends and dialectal peculiarities, revealing deep changes in the phonetic system. The article also examines the mechanism of contact assimilation's impact on the formation of sound systems and the influence of these changes on the language's morphological structures. Based on the collected data, new hypotheses are proposed regarding the evolution of vowel systems in the Chechen language and its dialects, which may contribute to a deeper understanding of the phonetic and morphological processes in the language.

The study addresses traditional aspects of these processes, explores their impact on the sound system of the language and its dialects, and discusses potential causes and conditions contributing to these changes. The research aims to refine and expand the understanding of phonetic changes in the Nakh group languages and their dialects, their interaction, and historical development, potentially making a significant contribution to the understanding of the evolution of Nakh languages and their dialectal variations.

One of the key aspects of the study is the manifestation of contact assimilation in the formation of verb tenses in the Chechen language. Important examples from Chechen dialects are highlighted, demonstrating dialectal variations and archaic features of phonetic changes, indicating the historical evolution of the language.

The article emphasizes that further analysis of these phonetic phenomena is necessary for a deeper understanding of changes in the vowel system of the Nakh languages. This process not only contributes to the renewal of the language system but also uncovers hidden patterns in the development of dialects and their interaction with literary norms.

Keywords: Chechen language, contact assimilation, vowels, monophthongs, diphthongs, present tense, past tense.

Аннотация: В статье представлен детальный анализ фонетических процессов контактной ассимиляции гласных, наблюдаемых как в чеченском языке, так и в его различных диалектах. Особое внимание уделяется исследованию процессов, приводящих к образованию новых кратких и долгих монофтонгов и дифтонгов, возникающих вследствие слияния гласных звуков. Анализируются как общие тенденции, так и диалектные особенности, раскрывающие глубинные изменения в фонетической системе. В статье также рассматриваются механизм воздействия контактной ассимиляции на формирование звуковых систем, а также влияние этих изменений на морфологические структуры языка. На основе собранных данных предлагаются новые гипотезы относительно эволюции гласных систем в чеченском языке и его диалектах, что может способствовать более глубокому пониманию фонетических и морфологических процессов в данном языке.

В работе рассматриваются традиционные аспекты этих процессов, исследуется их влияние на звуковую систему рассматриваемого языка и диалектов, обсуждая потенциальные причины и условия, способствующие этим изменениям. Исследование направлено на уточнение и расширение представлений о фонетических изменениях в языках нахской группы и диалектах, их взаимодействии и историческом развитии, что может внести значительный вклад в понимание эволюции нахских языков и их диалектных вариаций.

Одним из ключевых аспектов исследования является проявление контактной ассимиляции в образовании временных форм глаголов чеченского языка. Важную роль играют примеры из диалектов чеченского языка, которые демонстрируют диалектальные вариации и архаичные черты фонетических изменений, указывающие на историческую эволюцию языка.

Статья подчеркивает, что дальнейший анализ этих фонетических явлений необходим для более глубокого понимания изменений в вокализме нахских языков. Этот процесс не только способствует обновлению языковой системы, но и позволяет раскрыть скрытые закономерности в развитии диалектов и их взаимодействии с литературными нормами.

Ключевые слова: чеченский язык, контактная ассимиляция, гласные, монофтонги, дифтонги, настоящее время, прошедшее время.

В фонетической системе чеченского и ингушского языков, а также в диалектах чеченского языка, особое внимание следует уделить процессу контактной ассимиляции гласных. Контактная ассимиляция представляет собой процесс, при котором соседние звуки становятся более схожими.

Как указывают Д.С. Имнайшвили и А.Д. Тимаев, в нах-

ских языках и диалектах чеченского языка происходит формирование новых гласных – кратких и долгих монофтонгов, а также дифтонгов – в результате слияния двух гласных. Этот процесс контактной ассимиляции наряду с другими фонетическими явлениями имеет ключевое значение для развития системы гласных в этих языках. Тем не менее, множество вопросов относительно кон-

тактной ассимиляции остаются нерешенными и требуют более глубокого научного анализа.

Контактная ассимиляция в глагольной системе чеченского языка проявляется особенно отчетливо в процессе образования временных форм односложных глаголов.

Так, при формировании настоящего времени от односложных глаголов в чеченском и ингушском языках происходит слияние краткой гласной «а», которая входит в основу инфинитива, и аффикса настоящего времени «у». В результате этого взаимодействия образуется дифтонг «уо», что является важным фонетическим процессом для обеих языковых систем. Например, в некоторых горных диалектах данный процесс может проявляться по-другому, сохраняя фонетические архаизмы, характерные для ранних стадий языкового развития.

Также стоит отметить, что в ингушском языке, в отличие от некоторых чеченских диалектов, этот дифтонг подвергается дальнейшему сужению, преобразуясь из «уо» в «у».

	чеченский язык	ингушский язык
Неопр.форм	да ^а «делать»	да (дие)
наст.вр.	дуо←да+у	ду (←дуо)←да+у
пр.несов.вр.	дуо́ра←да+у-ра	дуо́ра←да+у-ра
прич. наст. вр.	дие ^а ←да+е ^а	ду
дееприч.наст.вр.	диеш←да+е-ш	диеш←да+е-ш

Дифтонг «ие», встречающийся в формах причастий и деепричастий настоящего времени в указанных глаголах, формируется в результате слияния краткого гласного «а», который является частью основы инфинитива, и аффикса «у». Этот процесс отражает характерные фонетические преобразования в нахских языках, где контактная ассимиляция гласных играет ключевую роль в изменении звукового облика глагольных форм. В ходе этого взаимодействия происходит качественная модификация вокализма, что приводит к образованию дифтонга «ие», который служит важным маркером временных форм в данных языках. Интересно отметить, что такие фонетические преобразования являются не только результатом системной эволюции нахских языков, но и отражением более широкой тенденции к упрощению гласных сочетаний в пределах определенных морфологических структур.

В процессе формирования настоящего времени некоторых глаголов в чеченском и ингушском языках происходит выпадение показателя грамматического класса вместе с последующим гласным звуком, что приводит к

исчезновению целого слога. Это явление, характерное для данных языков, можно рассматривать как результат упрощения морфологической структуры глаголов. Кроме того, при слиянии краткого гласного «а» из основы инфинитива с аффиксом настоящего времени «у» формируется краткий дифтонг «уо» (а+у→уо). Эти фонетические изменения наблюдаются в следующих глаголах.

Примеры:

	чеченский язык	ингушский язык
инфинитив	д (й, б, в)-ала ^а «дать»	дала
наст.вр.	луо←ла+у	лу←луо←ла+у)

Когда глагол «дала^а», означающий «умереть», используется в обоих языках, сочетание гласной «а» из основы неопределенной формы и аффикса настоящего времени «е» приводит к образованию дифтонга «ие». Однако в горских диалектах, таких как шатойский и мелхинский, гласная «а» из основы остаётся неизменной:

	чеченский язык	ингушский язык
инфинитив	дала ^а «умереть»	дала
наст.вр.	лие←ла+е	лие←ла+е

Сравните в диалектах чеченского языка (шатойский, мелхинский):

Инфинитив	дала ^а «умереть»	
наст.вр.	ла	

В чеченском и ингушском языках при образовании форм настоящего времени односложных глаголов наблюдается интересный фонетический процесс: долгая гласная «а» в основе неопределённой формы глагола, вступая в контакт с аффиксом настоящего времени «у», претерпевает слияние, что приводит к образованию дифтонга «ow». Это явление не только подчеркивает динамичность гласной системы нахских языков, но и демонстрирует важную роль, которую играют фонетические изменения в морфологии. Данный процесс можно рассматривать как механизм экономии языковых средств, когда два гласных звука объединяются, создавая более сложную и одновременно упрощенную структуру, характерную для современных форм глаголов.:

	чеченский язык	ингушский язык
неопр.ф.	хьа́ ^а «шевелиться»	хьа́
наст.вр.	хьow←лаw←ла́+у	хьow←хьaw←хьа́+у

При образовании форм прошедшего времени от приведенных выше глаголов долгая гласная «а» основы неопределенной формы в сочетании аффикса прошедшего времени «и» дает дифтонг «ай» в обоих языках:

	чеченский язык	ингушский язык
неопр.форма	<i>хьă</i> «шевелиться»	<i>хьă</i>
только что прош.	<i>ьай</i> ← <i>хьă+у</i>	
прош.очев.вр.	<i>хьайра</i> ← <i>хьă+у-ра</i>	<i>хьайр</i> ← <i>хьă+у-р</i>

Долгая гласная «а», присутствующая в составе неопределённой формы вышеупомянутых глаголов, вероятно, имеет исторически вторичное происхождение. Этот процесс может быть объяснён полной редукцией согласного звука в архаичных формах глаголов, что привело к последующему слиянию гласных звуков в основах односложных глаголов. В результате такой фонетической трансформации образовалась долгая гласная «а», которая на более поздних этапах закрепились в современных формах глаголов. Сравните: чеченский, ингушский язык – *тă* «помириться, мириться» ← *та+а* ← *тага*; *дă* «увидеть, видеть» ← *да+а* ← *дага*; бац. *тага*, *дага*; аккинск.д. *тава*, *лава*).

«Подобные изменения можно встретить и в ингушском языке, а также в некоторых диалектах чеченского языка, так как из-за выпадения согласного звука «ъ» из основы неопределённой формы образуется долгая «ă» [5, с. 407–409]. Примеры:

	чеченский язык	диалекты чеч.яз., ингушский язык
неопр.ф.	<i>хаьа</i> «узнать»	<i>хă</i> ← <i>ха+а</i> ← <i>хаьа</i>
наст.вр.	<i>хаьъа</i> ← <i>хаь-е</i>	<i>хов</i> ← <i>хав</i> ← <i>хă+у</i>

Сочетание аффикса настоящего времени «у» с дифтонгом «иё», который содержится в основе неопределённой формы односложных глаголов, приводит к формированию нового звукового сочетания – «уобь». Это изменение можно выразить как результат слияния: *иё+у* → *уобь*:

неопр.ф.	<i>хьиё</i> «мять, разминат»	<i>ьиё</i> «смешиваться»
наст.вр.	<i>хьубь</i> ← <i>хьиё+у</i>	<i>ьубь</i> ← <i>ьиё+у</i>

Долгий дифтонг «иё», который присутствует в основе инфинитива, претерпевает заметную трансформацию, превращаясь в монофтонг «уь» в формах причастий и деепричастий. Этот процесс представляет собой сложную фонетическую модификацию, в ходе которой происходит лабиализация и сужение первоначального дифтонга. В результате этих изменений возникает новый звуковой элемент, существенно отличающийся от исходного. В ходе данной трансформации дифтонг «иё», находящийся под влиянием аффикса «у» настоящего времени, преобразуется в «уь» (*иё+у* → *уь*) [6, с. 521–527]. Как отмечает А.Д. Тимаев, будучи более устойчивым в закрытом слоге, аффикс настоящего времени «у» оказывает двойное влияние на дифтонг «иё» (лабиализация и сужение) [10, 94–98]:

неопр.ф.	<i>ьиё</i> «смешиваться»	<i>хьиё</i> «мять, разминать»
прич.наст.вр.	<i>ьуь</i> ← <i>ьиё+у</i>	<i>хьуь</i> ← <i>хьиё+у</i>
дееприч.наст.вр.	<i>ьуьш</i> ← <i>ьиё+у-ш</i>	<i>хьуьш</i> ← <i>хьиё+у-ш</i>

В ингушском языке в основах настоящего времени глаголов имеется дифтонг «уw»:

инфинитив	наст.вр.
<i>лиё</i> «говорить»	<i>луw</i>
<i>тиё</i> «успокоиться»	<i>туw</i>

Однако ученые, которые занимались исследованием ингушского языка Д.Д. Мальсагов [7, с. 68-69], Р.А. Долакова [3, с. 29-30], авторы учебника «Современный ингушский язык» (Ахриева Р.И., Оздоева Ф.Г., Мальсагова Л.Д., Бекова П.Х.) [1, с. 166] отмечают переход дифтонга «иё» основы неопределённой формы в дифтонг «уw», но не выявляют причины фонетических процессов, которые обуславливают такой переход.

Д.С. Имнайшвили, исследуя формы настоящего времени этих глаголов, отмечает, что *w* ← *у* образовано от аффикса настоящего времени [4, с. 149].

Формы рассматриваемых глаголов, имеющиеся в бацбийском языке, а также в некоторых диалектах чеченского языка, позволяют представить полную картину фонетических процессов.

бац.яз., акк. диал. неопр.форма: *лиwа*, *тиwа*, *диwа*, *хьлиwа*
наст.вр.чеберл.диал.: *лиw*, *тиw*, *диw*, *диw*
наст.вр.шар.диал.: *лй*, *тй*, *дй*, *хьй*
наст.вр.мелхинск.гов.: *лй*, *тй*, *дй*, *хьй*
наст.вр.орстх.гов.: *лў*, *тў*, *дў*, *хьў*

На наш взгляд, формы настоящего времени в ингушском языке, такие как *дуw*, *хьуw*, *луw*, *туw*, *дзуw*, формируются по аналогии с некоторыми диалектами чеченского языка, сохраняя следы архаичных форм, в основе которых находилась гласная «а». Эти древние формы глаголов включали такие варианты, как *ла*, *та*, *ха*, *да*. В процессе языковой эволюции данные архаичные формы трансформировались в современные гласные сочетания, что свидетельствует о глубокой взаимосвязи между историческими и современными формами глаголов в этих языках. Дифтонг «уw» в ингушском языке мог быть образован в результате сочетания гласной «а» и сонанта «w» (*а+w* → *уw* (сам сонант «w» может быть исторически образован от показателя множественного числа «б»). Это свидетельствует о том, что исторические формы *хьиё*, *тиё*, *диё*, *лиё* являются многократными.

Эти формы (*хьиё*, *тиё*, *диё*, *лиё*) возникли в резуль-

тате слияния гласной «а» в составе архаичных основ и «й», образованного ослаблением показателя множественности «б» (а+й→й за счет дополнительной артикуляции монофтонг «ū» перешел в дифтонг й→иē).

Следует отметить, что в ряде чеченских диалектов, как и в ингушском языке, формы настоящего времени рассматриваемых глаголов происходят от их первичных вариантов, в которых основой служила гласная «а». Например, орстхойском говоре в настоящем времени глаголов мы наблюдаем долгую гласную «ū», образованную от дифтонга «уw» (а+w←(б)→уw→ū).

Сравните примеры:

Орстх. говор (а+ w←(б)→уw→ū): лū←луw←law←ла-б
Шаройский диалект, хилдех. говор (а+й←(б)→ū): лū←лай←ла-б

Как было отмечено М.Р. Овахдовым [8, с. 25-27], в орстхойском говоре в формах настоящего времени рассматриваемых глаголов дифтонг «уw» (которая есть в ингушском языке) переходит в долгую «ū» (уw→ū): тū←туw, лū←луw, дū←дуw, хū←хуw. Эти изменения произошли также в основах других глаголов и имен существительных чеченского языка. Сравните примеры:

чеченский язык	ингушский язык
тўса ^и «отбить» (лезвие режущего орудия)	туwса

В основах имен существительных:

чеченский язык	ингушский язык
ўў «шило»	ўуw (бац.м.: ўуб)

А в шаройском диалекте и хилдехаройском и мелхинском говорах сонант «w» (образованный от показателя множественности «б») переходит в «й», затем путем слияния гласной «а» первичной основы и сонанта «й» образуется долгая «ū» (а+й→ū): лū←лай←law←ла-б

В чеченском языке достаточно много примеров превращения сонанта «w» в «ў» (существительные, глаголы).

Сравните:

чеченский язык	ингушский язык	аккинский диалект
й	w	w
дуў «клятва»	дуw	диw (бац.яз.: диб)

Таким же образом, в чеченском языке и его диалектах: хўиē^и←хўй←хбай←хба-б (инг.яз. хьа-w), тиē^и←тй←тай←та-б (инг.яз. та-w), диē^и←дй←дай←да-б (инг.яз. да-w), лиē^и←лй←лай←лаб (инг.яз. ла-w).

Основы односложных глаголов хўиē^и, тиē^и, диē^и, лиē^и следует считать исторически вторичными [10, с. 94–98], и на наш взгляд, вторичные формы на современном этапе выступают как первичные (обобщения основ).

В чеченском языке в формах прошедших времен у односложных глаголов, содержащих основе инфинитива дифтонг «иē», мы имеем долгий «ū», т.е. в случаях иē+и дает долгий «ū» (иē+и→й). Например:

	чеченский язык	ингушский язык
инфинитив	тиē ^и «успокоиться»	тиē
только что пр.вр.	тй ^и ←тиē+и ^и	-----
прош.очев.вр.	тўра←тиē+и-ра	тўра←тиē+и-ра

Как показывает приведенный выше анализ, процесс контактной ассимиляции гласных, несмотря на его описание в научных работах, требует более глубокой и систематической проработки. С нашей точки зрения, важно провести детальное сопоставление данных ингушского и бацбийского языков, а также исследовать диалектные данные чеченского языка. Такой межъязыковой и диалектный анализ позволит не только выявить тонкие фонетические и морфологические различия между этими языками и диалектами, но и установить их роль в формировании современных языковых норм. Проведение подобных исследований также предоставит возможность уточнить исторические пути развития чеченского языка, что будет способствовать более полному пониманию его внутренней эволюции и взаимосвязей с другими нахскими языками.

ЛИТЕРАТУРА

- Ахриева Р.И. Хъанзара галгъай мотт / Р.И. Ахриева, Ф.Г. Оздоева, Л.Д. Мальсагова, П.Х. Бекова. – Грозный, 1972. – 265 с.
- Дешериев Ю.Д. Современный чеченский литературный язык. Ч. 1. Фонетика / Ю.Д. Дешериев. – Грозный, 1960. – 121 с.
- Долакова Р.И. Система прошедших времен в чеченском и ингушском языках / Р.И. Долакова // Известия ЧИНИИИЯЛ. – 1961. – Т. 2, вып. 2. – С. 29–30.
- Имнайшвили Д.С. Историко-сравнительный анализ фонетики нахских языков / Д.С. Имнайшвили. – Тбилиси: Изд-во, 1977. – 149 с.
- Ирезиев С.С. Палатализация краткого гласного звука «а» в нахских языках при образовании временных форм / С.С. Ирезиев // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2 (75). – С. 407–409.
- Ирезиев С.-Х.С.-Э. Процессы слияния гласных при образовании временных форм от односложных глаголов в чеченском и ингушском языках, а также в диалектах чеченского языка / С.-Х.С.-Э. Ирезиев // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. – С. 291.

7. Мальсагов Д.Д. Чечено-ингушская диалектология и пути развития чечено-ингушского литературного (письменного) языка / Д.Д. Мальсагов. – Грозный, 1941. – 110 с.
8. Овхадов М.Р. Основные особенности орстхойского глагола / М.Р. Овхадов // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Дню чеченского языка (29–30 апреля 2011 г.). – Грозный, 2012. – С. 25–27.
9. Саламова, Р.А. Фонетика чеченского языка / Р.А. Саламова. – Грозный, 1992. – 315 с.
10. Тимаев А.Д. Об одном типе контактной и регрессивно-дистанционной ассимиляции гласных в нахских языках и диалектах чеченского языка (лабиализация с сужением) / А.Д. Тимаев // Вестник Академии наук Чеченской Республики. – 2016. – № 3 (32). – С. 94–98.
11. Тимаев А.Д. Чеченский язык. Фонетика / А.Д. Тимаев. – Грозный, 2011. – 207 с.

© Ирезиев Сайд-Хамзат Саид-Эминович (ireziev85@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕЧЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРСОНАЖА В «БАШКИРСКОМ ТЕКСТЕ» РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Кульсарина Ирена Галинуровна

кандидат филологических наук, доцент, Уфимский
университет науки и технологий
kulsarina-bgu@yandex.ru

Салимова Лира Марселевна

кандидат филологических наук, доцент, Уфимский
университет науки и технологий
sali-lira@yandex.ru

SPEECH CHARACTERISTICS OF THE CHARACTER IN THE "BASHKIR TEXT" OF RUSSIAN LITERATURE

**I. Kulsarina
L. Salimova**

Summary: The purpose of the article is to study and identify the specifics of the speech characteristics of a foreign hero in the "Bashkir text" of Russian literature. The use of a functional-communicative approach based on the combination of linguacultural, contextual and imagological analysis of the literary text made it possible to describe the speech behavior of the Bashkir hero in a Russian-language text in a multifaceted way. In the representation of the speech portrait of the character, folklore-ethnographic and non-equivalent vocabulary, etiquette words and formulas, untranslated words, words-imitators of the hero's native speech are highlighted.

Keywords: speech characteristics, speech behavior, "Bashkir text" of Russian literature, foreign national image, national-cultural component.

Аннотация: Целью статьи является исследование и выявление специфики речевой характеристики инонационального героя в «башкирском тексте» русской литературы. Использование функционально-коммуникативного подхода, основанного на соединении лингвокультурологического, контекстуального и имагологического анализа художественного текста, позволило многосторонне описать речевое поведение героя-башкира в русскоязычном тексте. В репрезентации речевого портрета персонажа выделены фольклорно-этнографическая и безэквивалентная лексика, этикетные слова и формулы, непереуведенные слова, слова-имитаторы родной речи героя.

Ключевые слова: речевая характеристика, речевое поведение, «башкирский текст» русской литературы, инонациональный образ, национально-культурный компонент.

Введение

Речевая характеристика героев художественных произведений призвана решать одну из первоочередных авторских задач – создание образа, соответствующего художественному замыслу и в то же время отличающегося правдивостью, способного вызвать доверие со стороны читателя. В этом особую роль играет речевая характеристика героя, способствующая посредством языковых средств придать достоверность образу, подчеркнуть его индивидуальность, передать дополнительную информацию, обусловленную, в первую очередь, национально-культурными особенностями.

Под речевой характеристикой в данном случае мы предлагаем понимать совокупность языковых средств, использованных в тексте для создания художественного образа как в процессе авторского описания, так и речевого поведения самого героя.

Исследование речевой характеристики персонажа «башкирского текста» русской литературы представляется необходимым для полноценного понимания и глубокого анализа героя иной ментальности и культуры, воссозданного глазами русского писателя.

Актуальность нашего исследования подтверждается

также возросшим интересом социогуманитарных наук к проблемам межкультурных и межнациональных связей, вызванным потребностью культурного сознания определить границы представления о «своем» и «чужом», что связано как с имагологическим, так и лингвокультурологическим аспектом анализа художественных текстов, в которых репрезентированы образы представителей башкирского этноса – одного из самобытных тюркских народов, имеющих свою богатую культуру и историю контактов с русским народом.

Материалы и методы

Анализируемый материал представляет собой художественные тексты русских писателей XX века о Башкирии (проза С.П. Злобина, Д.А. Лебедева, Н.П. Задорнова, А.П. Филиппова), ярко раскрывающих национальный характер башкир, в презентации которого авторы часто обращаются к речевой характеристике героя. Комплекс методов и междисциплинарный подход, использованные для анализа «башкирского текста», нацелены на изучение идейно-тематического, образно-стилистического и языкового своеобразия художественного текста, рассмотрение его как продукта лингвокультурной ситуации эпохи создания и продукта речевой деятельности автора как языковой личности. Данный аспект изучения применим как к произведению в целом, так и к

отдельным его компонентам. В рамках настоящей статьи мы предлагаем рассмотреть реализацию лингвокультурологического подхода в описании речевой характеристики инонационального героя в русской литературе. Мы выделили широкий пласт языковых средств, обозначенных нами в качестве репрезентантов речевой характеристики инонационального героя в русскоязычных текстах. Основным критерием отбора стало наличие в их семантике ярко выраженного национально-культурного компонента. Среди таких репрезентантов представлены языковые единицы, позволяющие установить национальную идентичность описываемого героя: фольклорная лексика, религионимы, этикетные слова и формулы, прецедентные феномены, безэквивалентные слова, непереуслышанные слова, слова-имитаторы родной речи героя. Новизна исследования заключается также в использовании приемов имагологического анализа образов инонациональных героев. В «башкирском тексте» в репрезентации образа башкир особую роль играют и эмоционально-созерцательное восприятие русскими авторами представителей другой культуры.

В статье применяются следующие методы исследования: описательный, сопоставительный, методы лингвокультурологического и контекстуального анализа художественного текста.

Литературный обзор

В отечественной науке имеется опыт изучения национально-культурных особенностей речевого поведения носителей языка на разнообразном материале. Так, условно можно выделить несколько этапов изучения данной проблемы:

1. Психолингвистический аспект изучения был заявлен в 1970-е гг. [9].
2. Лингводидактическую направленность изучения речевого поведения начали разрабатывать в конце XX столетия [10].
3. Сопоставительные аспекты описания речевого поведения были представлены на материале русского, китайского, немецкого языков [14; 17].

Обращение к термину «башкирский текст» русской литературы связано с возросшим интересом в современной филологии к локальным текстам. Изначально являвшийся объектом лингвистики понятие «текст» стало одним из ключевых в литературоведении, философии, культурологии, эстетике. Изучение текста как объекта литературоведения было начато М.М. Бахтиным [1], Ю.М. Лотманом [8], чьи концепции были успешно развиты в трудах многих исследователей, в том числе в работах по конструированию образа конкретной местности (региона, края, страны) и репрезентации образа инонациональных персонажей в авторском тексте (В.Н. Топоров, Л.Н. Сарбаш и др.) [13; 15]. Функционально-коммуника-

тивный подход к изучению «башкирского текста» позволяет интерпретировать стратегии и тактики речевого поведения инонационального героя с учетом своеобразия языковой личности, охарактеризованной на материале созданного ею текста (Ю.Н. Караулов).

В лингвистических работах встречаются следующие термины для обозначения акта коммуникации персонажа: «речевой портрет», «речевое воплощение образа», «речевая характеристика». Исследователи выделяют следующие способы презентации речевого поведения персонажа: «...персонажная речь (межперсонажный диалог, внешний персонажный монолог, внутренний персонажный монолог), авторская речь и несобственно-прямая речь» [5, с.96].

Результаты

В формировании башкирского этностереотипа в русской литературе огромную роль сыграли историческое прошлое и этнокультурные традиции народа, а также особенности эмоционально-созерцательного восприятия инонационального окружения самими авторами при личном знакомстве с жизнью и бытом башкир. В речевом портрете героев «башкирского текста» рельефно отражается национально-культурная специфика речевого поведения персонажа. Одним из ярких показателей репрезентации образа башкира является использование в художественных текстах фольклорной лексики, народных сюжетов и мотивов. Они призваны обогатить идейно-эстетическую значимость произведения, правдиво воссоздать национальный характер и речевой портрет героя, а также показать богатство и уникальность башкирского устного творчества. Об этом свидетельствуют монологи-повествования, основанные на преданиях и легендах о прошлом башкирского народа, мудрого сказителя Угея в рассказах Н.А. Крашенинникова, сказки Хадичи в романе Д.А. Лебедева «Домик на Сакмаре», песни Салавата в романе С.П. Злобина «Салават Юлаев». Внедрение в речь персонажей башкирской паремологии, названий реалий национальной культуры помогло авторам представить их как языковую личность и как представителя своего этноса. Например: «Салават, внутренне польщенный словами брата, скрыл честолубивую усмешку.

— Мало жил, мало видел ты, Сулейман, – произнес напыщенно Салават. – *«Что знает живший долго? Знает лишь видевший многое!..»* [4, с.140]. В последней фразе заглавного героя Злобина, в которой выражена восточная мудрость, содержится подтверждение к вышесказанному.

Раскрывая духовный мир башкир, русские писатели нередко обращаются к религионимам, что позволяет им правдиво воссоздать их мусульманскую ментальность: «– А это что?! – показал Салават печать. – Не Бухайрка, а

я натянул лук Ш'агали Шакмана! – уверенно пояснил он и твердо добавил: – Вари бишбармак. Я сам пошлю за муллой и за стариками» [4, с. 73]; «– Благословит тебя аллах, ты поклянешься на *коране* и узнаешь имена всех своих единомышленников... <...> Мы должны царя хвалить. И муллы должны строго смотреть, чтобы зря разговоров не было <...>», – сдавленно и неумело засмеялся Рахим [3, с.117].

С древнейших времен человек, попадая в сложные жизненные ситуации, выражал свои чувства и переживания, обращаясь к Всевышнему. С развитием общества и языка такие обращения получили семантическую трансформацию и перешли в разряд повседневных высказываний, выражающих различные эмоционально-оценочные реакции на определенные ситуации в быту. Так, образ и имя Всевышнего *Аллаха* используется в романе С.П. Злобина «Салават Юлаев» в разных функциях. Например, в своем прямом значении как о Боге, высшей силе: «*Аллах* видит все. Ты обманщик. Здесь нет Салавата» [4, с. 402]; «*Аллах* отступился от нас. Хитрый командир батыр Павлуцкий поймал нас в сети» [4, с. 31]. И в функции междометия: «В ответ им грянул ружейный залп. – *Алла!* – крикнул Сары-Байсар, и снова заскрипели лыжи, и еще не успели драгуны приготовиться ко второму залпу, как лыжники были под возами сена» [4, с. 262].

Образы Азраила, иблиса и других злых духов и демонов в основном встречаются как бранное выражение в речи персонажей-башкир: «Давлетов покраснел. – *Джа-дид!* Собака! – крикнул он» [4, с. 191].

Мусульманская ментальность и гостеприимность героя «башкирского текста» репрезентируется не только его репликами-высказываниями, но и поведением.

В повести Н.П. Задорнова «Могусюмка и Гурьяныч» есть такие строчки: «*Все встали, почтительно приветствуя гостей, прикладывая руки к лицу. Могусюмка тоже приложил руки к лицу и сказал:*

– *Благослови, аллах, – потом обеими руками пожал руки стариков*» [3, с.108].

Как видим, русский автор особо выделяет традицию приветствия башкир – рукопожатие обеими руками у мусульман, а также элементы чтения молитвы – после дуа (молитвы) проводят руками по лицу.

В создании речевой характеристики героя «башкирского текста» русской литературы авторы часто прибегают к этикетным словам и формулам на башкирском языке. Так, в прозе А.П. Филиппова: «*Спасибо на добром слове, – добродушно ответила ему. – Не помочь ли решил по-соседски? – засомневалась она и добавила: – Уж больно что-то не похоже на тебя... рахим итеп...*» [16, с. 231]; «*Прибежала жена Мазита Марфуга-апа: – Арума,*

улым, – тихо улыбаясь, сказала она по-башкирски. – Вот узелок принесла. Возьми для Мазита. Здесь топленый жир с луком, вытопки. В лапшу хорошо класть, вкусно. И курута немного...» [16, с. 183].

В «башкирском тексте» русских писателей в речевом портрете героя встречаются имена известных деятелей башкирской культуры, ставших прецедентными: «Старик Абдюшев, допивая чуть ли не десятый стакан душистого чая, медленно говорит, обращаясь в основном к Салиху, но и не забывая о моем присутствии: – Старое сердце, как книга. Раскрой и перелистай. Ты увидишь много красивого. Оно звенит и поет, как стихи *Мажита Гафури* и *Мустая Карима...*» [16, с.121].

Одним из ярких показателей «башкирского текста» русских писателей выступают без эквивалентные слова, неперевержденные слова, слова-имитаторы родной речи героя, используемые для изображения искаженной русской речи персонажей-башкир и внедрения интеркаляции (вклинивание башкирских фраз в русскую речь): «Ямщик неспеша повернулся, и, жмурясь от леденящего ветра, протянул:

— Э-э-э?

— По-русски понимаешь?

Ямщик покачал головой:

— *Бельмес мин... Йок... Нэт...*» [7, с. 44].

«Ты – не дочь мне больше. *Кит!* (в сносках дан перевод слова: Прочь!)» [7, с. 69].

В повести Т.А. Богданович «Горный завод Петра Третьего» образ башкира Кызмета обрисовывается многогранно, в том числе и через его речь: «– Той, нога-палка, – начал Кызметь и голос его обрывался, точно ему трудно было дышать, – той бежал... *мин* кричал: стой!.. той бежал скоро... *мин* тоже бежал... Там казак *ат* держал. Той кричал, *ат* хватал скоро, скоро скакал. *Мин* не догонял...» [2, с. 381]. Как видим, автор внесла в русскоязычный свой текст башкирские слова, перевод которых дается ею в сносках: *мин* – я, *ат* – лошадь, конь.

По нашим наблюдениям, в речи персонажей-башкир русских авторов наиболее частотны следующие слова: *гяур* (неверный), *бачка* (батя, батюшка), *шайтан* (черт), *Алла* (Бог), *иблис* (дьявол), *юк* (нет), *якшы* (хорошо).

Обсуждение

Речевая характеристика инонационального героя является одной из важнейших составляющих сферы персонажа в художественном тексте. Она может быть реализована в форме прямой речи, не собственно-прямой и внутренней речи. В диалогах и монологах, в которых используется национально-культурный компонент, рельефно раскрывается этническая принадлежность героя. В обрисовке речевого портрета башкир русские

писатели часто используют фольклорную, этнографическую и профессиональную лексику, в которой ярко воплощен национально-культурный код. Иноязычные вкрапления принимают участие в организации семантического пространства произведения, в транслировании культурных смыслов, значимых как в авторской картине мира, так и в презентации языковой личности персонажа. Башкирская лексика особым образом отражает историческое, культурное и этическое бытие этноса, что определяет авторскую стратегию к расширению эстетических возможностей культурных кодов, маркированных особым образом в «башкирском тексте». Так, в романе «Салават Юлаев» часто встречаются диалоги персонажей с использованием культурно маркированной лексики: «– Салам-алек, старшина-агай! – улыбнулся Салавату переводчик.

— Алек-салам! – важно ответил Салават. – Прошу гостей сойти с седел и отдохнуть. Жаркий день. Вам сейчас принесут кумыса, – непринужденно добавил он» [4, с. 74].

«Инаковость» героя «башкирского текста» создается также использованием явления интеркаляции, искажением русской речи персонажа. Данный прием часто используется русскими писателями первой половины XX века, в творчестве которых отразилась история и культура дореволюционных башкир. В литературе второй половины XX века авторы больше прибегают к прецедентным именам, внедряя их в разные сравнительно-метафорические обороты. Внутренняя речь персонажа передается не собственно-прямой речью и отражает духовный мир героя, его размышления: «Вот тебе и батыр! Вот и лук Ш'гали-Ш'кмана!.. Малайка сопливый навлек такую невзгону...» – думалось Салавату [4, с. 99].

Анализ национально-культурной семантики языковых единиц, предпринятый в ходе лингвокультурологического комментирования русскоязычного текста, становится основой для теоретического осмысления национальных черт, присущих башкирам, и может рассматриваться в качестве начального этапа реконструкции

языковой картины мира [11, с. 37] народа. «В условиях диалога культур, являющегося непреложным условием мирного сосуществования жителей многонационального государства, ярким примером которого можно назвать Российскую Федерацию» [12, с. 42] большую практическую значимость в практике преподавания филологических дисциплин в аспекте расширения когнитивной базы обучающихся – фонда знаний о культуре разных народов, лежащего в основе формирования лингвокультурологической компетенции студентов как составной части коммуникативной компетенции [6, с. 3685], приобретает этнолингвокультурологическое комментирование речевого поведения инонационального героя.

Заключение

В заключение отметим, что исследование, посвященное решению научной проблемы представления образа инонационального героя в русской литературе, позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, лингвокультурологический аспект изучения текста, в котором присутствует инонациональный персонаж, позволяет в полной мере раскрыть характер героя, что, в свою очередь, помогает более глубокому пониманию идейного содержания текста.

Во-вторых, в русских текстах можно отметить реализацию творческого подхода к использованию единиц с национально-культурной спецификой другого языка.

В-третьих, авторы придают исключительное значение речевой характеристике представителя иной национальности, филигранно переплетая сюжетную линию текста с созданием галереи образов.

И, наконец, описание башкир посредством речевой характеристики в русской литературе позволило писателям создать живые образы, передать реальную картину осуществления межкультурной коммуникации между представителями двух братских народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Башкирия в русской литературе. В 6-ти т. Т.4. / Биографические справки, комментарии и библиография М.Г. Рахимкулова; предисловие и составление М.Г. Рахимкулова и С.Г. Сафуанова. – Уфа: Китап, 1997. – 560 с.
3. Задорнов Н.П. Могусюмка и Гурьяныч. – Уфа, 1983. – С. 64.
4. Злобин С.П. Салават Юлаев / Авт. вступ. статьи М.Г. Рахимкулов. – Уфа: Башкирское книжное издательство, 1982. – 432 с.
5. Ишмуратова С.Р., Хисамова Г.Г. Речевое поведение персонажа в художественном тексте: монография. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2017. – 116 с.
6. Кульсарина И.Г., Махмутова А.С., Хисамова Г.Г. Художественный текст в аспекте формирования лингвокультурологической компетенции студентов-филологов при обучении русскому языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2022. – №11. – С. 3681–3686.
7. Лебедев Д.А. Домик на Сакмаре. Роман из жизни Башкирии. – М. –Л.: ГИЗ, 1929. – 247 с.
8. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. – М.: Искусство, 1970. – 324 с.
9. Национально-культурная специфика речевого поведения /А.А. Леонтьев, Е.Ф. Тарасов, Ю.А. Сорокин и др.; под общей ред. А.А. Леонтьева. – М.: Наука,

1977. – 351 с.
10. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю.Е. Прохоров. – М.: Изд-во Педагогика-Пресс, 1996. – 215 с.
 11. Салимова Л.М. Лингвокультурологический подход к изучению академической языковой личности. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2022. – 118 с.
 12. Салимова Л.М., Фаткуллина Ф.Г. Лингвокультурология текста (на материале художественного, публицистического и массмедийного текстов). – Уфа: РИЦ БашГУ, 2019. – 264 с.
 13. Сарбаш Л.Н. Инонациональное в русской литературе и публицистике XIX века: проблематика и поэтика: дис. . . докт. филол. наук. – Чебоксары, 2013. – 516 с.
 14. Стернин И.А. Теоретические проблемы изучения коммуникативного поведения / И.А. Стернин // Русское и китайское коммуникативное поведение. – Вып. 1. – 2002. – С. 5–9.
 15. Топоров В.Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура. – М., 1983. – С.227–285.
 16. Филиппов А.П. Избранное. В 3 т. Т.3. – Уфа: Китап, 2008. – 472 с.
 17. Фирсова Е.В. Национально-культурная специфика речевого поведения русских и немецких авторов: синтактико-прагматический аспект: автореф. дис. . . канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2003. – 20 с.

© Кульсарина Ирена Галинуровна (kulsarina-bgu@yandex.ru), Салимова Ли́ра Марселевна (sali-lira@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О НАЗВАНИЯХ СНЕГА В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

ABOUT SNOW NAMES IN THE ALTAI LANGUAGE

A. Maizina

Summary: The paper is devoted to the study of snow names in the Altai language. The relevance of the study is since this stratum of lexicon, as well as the names of other precipitation in the Altai language, has not been previously studied. The terms characterizing snow in terms of shape, density, volume, etc. are considered within the framework of the study.

Keywords: Altai language, dialect, lexicon, snow names, word formation, etymology.

Майзина Аржана Николаевна

Кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, Бюджетное научное учреждение Республики Алтай «Научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова», (г. Горно-Алтайск) arshana@mail.ru

Аннотация: Работа посвящена изучению названий снега в алтайском языке. Актуальность исследования обусловлена тем, что данный пласт лексики, как и названия других атмосферных осадков, в алтайском языке ранее изучению не подвергался. В рамках исследования рассматриваются термины, характеризующие снег по форме, плотности, объему и т.д.

Ключевые слова: алтайский язык, диалект, лексика, названия снега, словообразование, этимология.

В лингвистике, в частности урало-алтайских языках, проблеме изучения названий снега посвящено не так много работ. Наименования снега в числе прочих названий атмосферных осадков в тюркских языках одними из первых исследовали Л.С. Левитская [10, с. 13–40] и К.М. Мусаев [11, с. 42–67]. Ю.В. Норманская рассматривала этимологию данных слов в сибирских (уральских и тюркских) языках [12, с. 170–175]. С.А. Ивановым на материале якутского языка выделено более 20 разновидностей снега [4, с. 74]. Названия атмосферных осадков в селькупском языке в сопоставлении с русским исследовала Н.В. Полякова [14, 69–74]. В ненецком языке терминологию снега рассматривала Р.И. Лапандер [9, с. 423–428]. В ряде работ описание снега проводилось в рамках лингвокогнитивного и лингвокультурологического подходов. Так, концепт «снег» на материале эвенского языка рассматривался в ряде статей Р.П. Кузьминой [6, 7], А.А. Кузьминой – в картине мира якутов, эвенов и юкагиров [8].

В алтайском языкознании названия снега специально изучению ранее не подвергались. По данной проблеме можно отметить лишь статью М. Сазанкина «Алтай кар» («Алтайский снег»), опубликованную в 2010 г. в местной газете «Алтайдын Чолмоны» [16, 17]. В ней автор приводит более 100 слов, представляющих собой названия снега и других осадков, близких к снегу. Однако многие из них вызывают вопросы, которые требуют тщательного рассмотрения.

Снег – это форма твёрдых атмосферных осадков, состоящая из мелких кристаллов льда. В алтайском языке основным обозначением снега является лексема **кар**. Данное слово относится к общетюркскому пласту лексики, этимологически возводится к пратюркской основе **kiār* 'снег' [20, с. 799]. Известно, что для пратюркского языка восстанавливается лишь одно название снега

**kiār*, в то время как для прауральского языка реконструируется более десяти названий снега. Это явление Ю.В. Норманская связывает с тем, что прародину уральских народов локализуют в Западной Сибири, а тюркских – на Ордосе [12], где, соответственно, гораздо теплее.

Кроме лексемы **кар**, специальных названий снега в алтайском языке мало. Большинство из них представляют собой описательные названия, образованные путем лексикализации атрибутивных словосочетаний. Рассмотрим разновидности снега и их названия более детально.

1. Свежий снег

Пороша, или тонкий слой свежего, только что выпавшего снега, обозначается термином **кырмак / кырмак кар** 'пороша; первый тонкий, мелкий снег'. Под этим термином в алтайском языке понимается также мелкий снег, выпавший ночью и переставший идти к утру, на котором видны свежие следы животных и т.д.: *Чакыр ичи өзөктөй каранты, а мында кырмак кар* (ИШ, К, 18) 'В долине Чакыра проталины, а здесь пороша'; *Анан ары барып жаткажын чала кырмак базып салган эки атту кижиниле бир уйдын изи кожула берди* (КТ, КJ, 18) 'Пока двигались дальше, [к следу] добавились следы двух людей верхом на лошадях и одной коровы, слегка покрытые тонким снегом'.

Алтайское **кырмак** 'пороша; первый тонкий, мелкий снег' относится к числу общетюркских названий снега. Тюркское **қырпақ** возводится к основе **қыр* 'иней на земной поверхности' [19, с. 242]. В свою очередь, от **кырмак** 'пороша; первый тонкий, мелкий снег' в алтайском языке образован глагол **кырмакта-** 'порошить'. Например: *Күскери кар жаныла ла кырмактап жаап, кезикте ойтто ай-азып, анайда ла булгалып турган күндердин бирүзи болгон эди* (КТ, КJ, 18) 'Это был один из переменчивых дней

ближе к осени: то только начинал порошить снег, то иногда снова становилось ясно.

Свежий, нетронутый снег, отличающийся своей белизной и чистотой, в алтайском языке обозначается также термином *ак-сөн кар* 'белый, чистый снег'. Причем, прилагательное *ак-сөн* 'белый, чистый' в составе данного наименования употребляется только для характеристики снега. Например: *Эбире турган тайгалар ак-сөн карла жабынгылап ийген* (БУ, Т, 187) 'Стоящая вокруг тайга покрылась белым чистым снегом'.

Что касается диалектизмов, то в чалканском диалекте алтайского языка отмечается термин *šarša* 'пороша' [2, с. 225]. Этимология данного слова не ясна, в других тюркских языках подобного термина нами не обнаружено.

2. Пористый, рыхлый снег

Для номинации рыхлого снега в алтайском языке используется описательный термин *ылма кар* 'рыхлый снег'. Компонент *ылма* 'рыхлый' в составе данного названия используется только в сочетании со словом *кар* 'снег'. Например: *Яылкы ылма карды эже чапчып, жайгыда белетеген өлөнгө дө киришпей, анайда ла жылды чыгып калар* (БУ, Т, 157) 'Лошадь, разгребая копытом рыхлый снег, [добывая себе корм], может пережить, даже не притронувшись к изготовленному летом сену'.

Для характеристики пористого, пушистого и рыхлого снега в алтайском языке часто употребляются прилагательные *көбү* 'пушистый, пористый, рыхлый', *көшпөк* 'рыхлый, пористый, пушистый', *күбүр* 'рыхлый': *Кей кечегизинен жылу: түниле жымжак, көбү кар жаап койтыр* (НБК, 78) 'Воздух теплее, чем вчера: за ночь, оказывается, выпал мягкий, пушистый снег'; *Көбөн ошкош көшпөк кар эмештен кайылат* (И. Кочеев) 'Словно хлопок пушистый снег понемногу тает' [1, с. 380]; *Күбүр карга көмүлүп, чанам түрген жылбайт* (ИС, ЭЭ, 43) 'Проваливаясь в рыхлый снег, лыжи мои совсем не сдвигаются с места'.

3. Мокрый снег

Мокрый снег, перемежающийся с дождем, обозначается термином *яшкан / яшкан кар*. Обычно такой снег выпадает осенью или весной. Например: *Яшкан кар жаап ла жат, жаап ла жат...* (ЛК, ТУ, 125) 'Мокрый снег всё идет, всё идет...'

Рассматриваемый термин относится к региональным названиям снега, в других тюркских языках не отмечается. Очевидно, *яшкан* образован от *яаш* 'дождь', где аффикс *-кан* выражает склонность чего-л. к приобретению определенного качественного признака. В свою очередь, от *яшкан* образован глагол *яшканда-* 'идти, падать (о мокром снеге с дождем)'. Например: *Кыш ортозында качажып, кенете жылыган, яшкандаган* (ЖК, КТ, 128) 'По-

среди зимы, как назло, внезапно потеплело, пошел мокрый снег с дождем'.

Мокрый снег в алтайском языке обозначается также описательным термином *шүлү кар* 'мокрый снег'. Обычно так говорят о мокром весеннем снеге. Например: *Шүлү кар аттын туйгагына жумакталып, ат арайдан ла тоолонбой базат* (ЧЧ, М, 35) 'Мокрый снег забивался в лошадиные копыта, лошадь идет, чуть не скатываясь'. Отметим, что прилагательное *шүлү* 'мокрый' сочетается только со словом *кар* 'снег'.

4. Мелкий снег

Мелкий снег в алтайском языке обозначается термином *оожык / оожык кар*. Например: *Агаштарды будактарынан оожык кар буркурап, кейди тумантыдат* (ЭТ, К, 20) 'Мелкий снег, осыпаясь с веток деревьев, туманит воздух'.

Анализируемый термин впервые был зафиксирован В.В. Радловым в «Опыте словаря тюркских наречий»: тел., алт. *оожок* 'мелкий снег' [15, с. 1154]. По всей видимости, *оожок* образован от слова *оогожок* 'очень мелкий', где *оогош* означает 'маленький, мелкий', *-ок* – уменьшительный аффикс. Ср.: тув. *ohžuk* 'снег на сучьях деревьев' [10, с. 30].

5. Редкий снег

Для обозначения редкого снега в алтайском языке используется термин *саармак / саармак кар*. Его фонетическим вариантом является *шаармак / шаармак кар*. Примеры: *Саармак кар жаап турды* (ИШ, ÖJ, 81) 'Шел редкий снег'; *Ол [кубал] агарандап, кажандап браадарда, тенери түбинен сеелип түшкен баштапкы кар, шаармак кар сезилет* (ЭТ, СТ, 118) 'Когда он [пепел] белел, светлел, чувствуется сеющий из небесной глубины первый снег, редкий снег'.

В «Алтайско-русском словаре» слово *саармак* представлено в значении 'мелкий (о снеге)' [1, с. 557]. Считаем, что здесь приведено неточное толкование слова. Анализ языкового материала и опрос информантов позволяет нам говорить о том, что термин *саармак* ~ *шаармак* подчеркивает не форму снега, а характер его выпадения. То есть данная лексема характеризует снежинки, выпадающие на большом расстоянии и с расстановкой по времени.

В пользу того, что *саармак* имеет значение 'редкий' говорят следующие примеры:

1. *Оны айландыра турган өскө тыттардын бүрлері – тыттардын ла бүрлері ошкош саармак ла жажыл. А Бай-Тыттын бүри ончолорынан аныланып турар. Сыранай ла мөштин бүрине түней: бүрүнкүй-көк лө койу, барчакталып калган* (БУ, СÖ, 107) 'Ветви стоящих вокруг нее других лиственниц такие же как [у всех] лиственниц – ред-

кие и зеленые. А ветви Священной Лиственницы от всех отличаются. [Они] очень похожи на ветви кедра: темно-зеленые и густые, нагроможденные друг на друга’;

2. *Кök-чанкыр тенериде саармак жылдыстар мел-тилдежип көрүнөт. Тан адын келетти* (ИШ, КЭ, 71) ‘На сине-голубом небе видны мерцающие редкие звезды. Наступала заря’.

Как видим, в примере (1) редкие ветви лиственниц противопоставляются густым, а в примере (2) речь идет о том, что небо с рассветом быстро светлеет, и звезды одна за другой начинают исчезать.

Кроме того, *саармак* может использоваться при описании других осадков. Например: *Тан алдынан ала башталган тумантык саармак жанмыр тал-түште токтоп, тенери арутала берди* (ИШ, КЭ, 86) ‘Начавшийся на рассвете редкий дождь с туманом прекратился в полдень, небо стало чистым’.

В деривационном отношении производным от *саармак* является глагол *саармакты-* ‘идти, падать (о редком снеге)’: Например: *Саармактын кар жаап турган соок күн болгон* (Б. Укачин) ‘Был холодный день с падающим редким снегом’ [1, с. 557].

Редкий, небольшой снег в алтайском языке обозначается также термином **аламык кар**: *аламык кар жаады* ‘выпал редкий снег’ [1, с. 53]. В составе данного названия компонент *аламык* представляет собой производное от *ала* ‘пестрый’, ‘пятнистый’, где аффикс *-мык* выражает неполноту признака. В современном алтайском языке указанный термин употребляется крайне редко. В киргизском ему соответствует термин *аламуу qar* ‘небольшой снег’ (покрывающий землю не сплошь) [10, с. 29].

6. Талый снег

Талый снег в алтайском языке обозначается термином **эрик кар** ‘талый снег’ [13, с. 193]. Название *эрик* ‘талый’ образовано от глагола *эри-* ‘таять’ при помощи словообразовательного аффикса *-к*.

Для номинации талого снега используется также термин **чоокыранты кар** ‘местами талый снег’. Здесь компонент *чоокыранты* ‘талый’ образован в результате конверсии: *чоокыранты* ‘проталина’ > *чоокыранты* ‘местами талый’. Например: *Тал-табышту турлу чоокыранты кардын ортозында туруп калды* (А. Адаров) ‘Шумная стоянка осталась среди талого снега’ [1, с. 827].

7. Снежная крупа

Снежная крупа – это сухие осадки в виде плотных смерзшихся снеговых крупинок. В алтайском языке

снежная крупа обозначается терминами **jarma / jarma кар** [1, с. 190], **чарак / чарак кар**. Примеры: *Чарак кар жаап, салкын тынып турды* (ЛК, ТУ, 161) ‘Шла снежная крупа, ветер усиливался’; *Бис жүрген күн үстине чарак кар жааган, бороон күн болгон* (АЧ) ‘В день нашей поездки был буран, вдобавок шла снежная крупа’.

Представленные выше названия появились в результате семантической деривации: *jarma* ‘снежная крупа’ > *jarma* ‘ячменная крупа’, *чарак* ‘снежная крупа’ > *чарак* ‘обжаренное ячменное зерно’. Такая тенденция характерна не только для алтайского, но и для других тюркских языков, в которых для номинации снежной крупы используются названия круп и зерновых культур, таких как ячмень, пшеница, горох. Ср.: сал. *jarma*, казан. *jarma кар* ‘снежная крупа’, башк. диал. *körpә* ‘зернистый снег’, тат. *körpә* ‘крупа’, узб. *burçhaq* ‘крупа снежная, иней, изморозь’, тур. *bulgur* ‘мелкий снег’ [10, с. 29, 32–33].

В алтайском языке иногда для именованья снежной крупы используются сравнения *jarмады* ‘в виде крупы, как крупа’, *чаракты* ‘в виде крупы, обжаренного ячменного зерна’: *Түнде jarмады кар жаап, jерди жука ак кебисле бүркеп салган* (НБК, 183) ‘Ночью выпал снег в виде крупы, покрыл землю тонким белым ковром’; *Учар jаскары-кыш ан чала арып, кар дезе чанага jапшынбай, чаракты эжилп келер тушта истеп чыгар* (JK, ТБК, 33) ‘Учар начинает преследовать марала зимой, ближе к весне, когда он [марал] начинает ослабевать, снег перестает липнуть к лыжам, разгребается как крупа’.

От *jarma* ‘снежная крупа’ в алтайском языке образован глагол *jarматы-* ‘идти, падать (о снежной крупе)’; ‘становиться зернистым (о снеге)’; а от *чарак* ‘снежная крупа’ образован глагол *чаракта-* ‘идти, падать (о снежной крупе)’. Примеры: *Jаскары-кыш күн узап, кар jarматып, эжилп турар тушта, агаштарды түжүрүп баштагандар* (JK, ЭОАП, 431) ‘Зимой, ближе к весне, когда день стал длиннее, снег стал зернистым, стал разгребаться, начали спускать бревна’; *Кезик jерлерде, тракттын jанында чарактала берген карлу jол jaар аттарды буруп ийгенде, оlor jанып браатканын сезип, бачымдап турдылар* (П. Кучияк) ‘В некоторых местах, когда поворачивали лошадей в сторону покрывшейся снежной крупой дороги рядом с трактором, они, чувствуя, что возвращаются домой, начинали торопиться’ [1, с. 795].

8. Снежные хлопья

Снежные хлопья – это сцепившиеся друг с другом снежинки. В алтайском языке снежные хлопья обозначаются термином **jalбак / jalбак кар**. Например: *Удаган jокто ло ыраак кырлардын баштары борорып, кезем-кезем салкын согуп токтогон кийинде, jaан-jaан jalбак кар бистин үстисле араай айланыжып, табыжы jоктон күнүлдеп баштады* (КТ, КJ, 204) ‘Уже вскоре вершины

дальних гор посерели, резкий-пререзкий ветер прекратился, медленно кружась над нашими головами, бесшумно стали валить большие-большие снежные хлопья.

Термин *жалбак* 'снежные хлопья' образован от прилагательного *жалбак* 'широкий', 'плоский' путем семантической конверсии. Аналогичные термины встречаются в башкирском и татарском языках. Ср.: башк. *ябалак кар* 'снег хлопьями' [5, с. 16], тат. *jabalak kar* 'снег, идущий крупными хлопьями' [10, с. 29]. От алтайского *жалбак* 'снежные хлопья', в свою очередь, произошел глагол *жалбакта-* 'идти, падать, валить хлопьями'. Например: *Бийик сындардын бажы ак-сөн. Удабас ла жалбактап-жалбактап көбү-көбү кар келерин белгелейт* (КТ, КJ, 39) 'Вершины хребтов белые, чистые. [Они] предвещают о том, что уже скоро начнет валить хлопьями пушистый-пушистый снег'.

9. Сугроб

Сугроб – это большой снежный холм, который образуется в результате сильного снегопада или ветра. В алтайском языке сугроб, или снежный занос, обозначается общим термином *күрт*. Например: *Агычакта терен күрт жатты* (СС, АКС, 102) 'На полянке лежал глубокий сугроб'.

Рассматриваемый термин относится к общетюркскому пласту лексики, восходит к пр.-тюрк. **kört* 'сугроб, глубокий снег' [20, с. 724]. В современных тюркских языках данный термин функционирует в разных фонетических вариантах. Ср.: кум. *kürt*, тат., башк. *kört*, шор. *kürt*, тур. *kürtün* [10, с. 30]. В ряде других тюркских языков представлены варианты, представляющие собой производные от пр.-тюрк. *kört* 'сугроб, глубокий снег'. Ср.: тур. диал. *kürtük*, каз. *kürtik*, ног. *kürtik*, кирг. *kürtük*, хак. *körtik*, тув. *xörtük*, як. *kürd'ük* [10, с. 31]. В теленгитском диалекте алтайского языка им соответствует фонетический вариант *көртүк* [18, с. 63].

От алтайского *күрт* 'сугроб' образован глагол *күртте-* 'заметать снегом, образуя сугробы'. Например: *Түнүктен шуурып кирген кар айылдын ичин күрттеп, ончозын туй базырып салган* (ЛК, ЧЧ, 6) 'Залетавшим через дымоход снегом замело сугробом внутри юрты, сплошь все завалило'.

10. Снежный наст

Наст – это плотная корка снега на поверхности снежного покрова, образующийся в результате подтаивания и последующего замерзания снега либо в результате ветрового уплотнения. Снежный наст в алтайском языке обозначается термином *чарым*. Например: *Адучы чанызын түрген чечеле, уулчактарды артызып, бойы чарым кардын үстиле мылтыкту жылып барды* (СС, АКС, 102)

'Адучы, быстро развязав лыжи, оставив мальчишек, сам пополз с ружьём по насту'.

Впервые *чарым* было зафиксировано В.И. Вербицким в «Словаре алтайского и аладагского наречий тюркских языков в значении 'наст (замерзшая весною поверхность снега)' [3, с. 30]. М. Сазанкин в упомянутой выше статье данному слову дает такое толкование: *чарым* 'позднзимний снежный наст' [17]. Анализируемое название, судя по научной литературе, является заимствованием из монгольских языков. Ср.: халх. *сар, сарга* 'наст', письм.-монг. *сар* 'слой мерзлоты на поверхности снега; твердая корка на снегу' [10, с. 30].

В алтайском языке также активно используется название *тондок* 'наст (*твердая кора на снегу, образующаяся после оттепели*)' [13, с. 153]. Примеры: *Ойто ло карантылап, кара тондок тура берди* (КТ, КJ, 22) 'Снова появились проталины, образовался черный наст'; *Эки-үч ле кату тондоко теберимде, ылтандары кодорыла берген* (ИС, ТУКА, 17) 'Когда всего лишь два-три раза пнул по твердому насту, подошва [у обуви] отклеилась'.

Рассматриваемый термин образован от прилагательного *тон* 'мерзлый; замерзший' при помощи словообразовательного аффикса *-док*. Аналогичный термин отмечается и в других тюркских языках Сибири. Ср.: як. *толот* 'наст', шор. *тоҥақ*, тел. *тоҥдоқ* 'весенний наст' > *тоҥ*, *тоҥла-* 'замерзать' [10, с. 30].

11. Снежная лавина

Снежная лавина – это масса снега или льда, скользящая и низвергающаяся с крутого горного склона. В алтайском языке для именованья снежной лавины употребляется термин *көчкө* / *кар көчкө*. *Учар андан жүреле, Таш-Чеден дейтен капчалда күртке, кар көчкөгө туйуктадып койгон бир үйр анга учураган* (ЖК, ТБК, 32) 'Учар, охотясь, в ущелье Таш-Чеден наткнулся на стадо оленей, застрявших в сугробе, снежной лавине'.

Следует отметить, что алтайское *көчкө* функционирует также в других значениях 'обвал; оползень, сель' [1, с. 387]. Термин образован от глагола *көч-* 'кочевать; переселяться, переезжать' при помощи словообразовательного аффикса *-кө*. От данной лексемы образован глагол *көчкөлө-* 'сходить, сползать, нестись лавиной'. Например: *Жылым кайалардын бажында жуулган кар көчкөлөнөргө белен* (ИС, ЭЭ, 39) 'Скопившийся на гладких скалах снег готов сойти лавиной'.

Таким образом, в работе были рассмотрены основные, наиболее употребительные в алтайском языке названия снега. Многие из них являются описательными терминами, образованные путем лексикализации атрибутивных словосочетаний. Кроме того, большинство из них образуют глаголы с семантикой 'идти, падать (*о сне-*

ge)'; например, *јашканда*- 'идти, падать (о мокром снеге с дождем)'; *кырмакта*- 'порошить' и т.д.

Обозначения текстовых источников

АЧ – Алтайдын Чолмоны (газета).
 БУ, СО – Б. Укачин. Сүүш ле оштөжү. – Горно-Алтайск, 1981.
 БУ, Т – Б. Укачин. Туулар туулар ла бойы артар. – Горно-Алтайск, 1971.
 ЖК, КТ – Ж. Каинчин. Карган тыт. – Горно-Алтайск: ГУ книжное издательство «Юч-Сюмер – Белуха», 1994.
 ЖК, ТБК – Ж. Каинчин. Туулар баштай кыйгы. – Горно-Алтайск: ГУ книжное издательство «Юч-Сюмер», 2006.
 ЖК, ЭОАП – Ж. Каинчин. Эмдиги ойдин алтай повестьтери. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1989.
 ИС, ТУКА – И. Сабашкин. Турна үни көндүгөр алдында. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1984.
 ИС, ЭЭ – И. Сабашкин. Эржинелү эмил (Кычырар бичик). – Горно-Алтайск: ИП Тепукова Н.А., 2014. – 248 с.
 ИШ, К – И. Шодоев. – Горно-Алтайск, 1989. – 108 с.
 ИШ, КЭ – И. Шодоев. Кемлейдин эржинези. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1987.
 ИШ, ÖJ – И. Шодоев. Öлүмди јенип. – Горно-Алтайск, 1981.
 КТ, КJ – К. Төлөсов. Кадын јаскыда. – Горно-Алтайск, 1987.
 ЛК, ТУ – Л. Кокышев. Туулардын уулы. – Горно-Алтайск, 2010.
 ЛК, ЧЧ – Л. Кокышев. Чөлдөрдин чечеги. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного

издательства, 1968.

НБК – Нина Бельчечованы кычыралы. – Горно-Алтайск, 2018. – 207 с.

СС, АКС – С. Суразаков. Алтайым керегинде сөс. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1985.

ЧЧ, М – Ч. Чунижеков. Мундузак. – Горно-Алтайск, 1962.

ЭТ, К – Э. Тоюшев. Кечүлер. – Горно-Алтайск, 1978.

ЭТ, СТ – Э. Тоюшев. Сымылтынын толкулары. – Горно-Алтайск, 1971.

Условные сокращения

алт. – алтайский язык
 башк. – башкирский язык
 диал. – диалект
 каз. – казахский язык
 казан. – казанско-татарский язык
 кирг. – киргизский язык
 кум. – кумыкский язык
 ног. – ногойский язык
 письм.-монг. – письменно-монгольский язык
 пр.-тюрк. – пратюркский язык
 сал. – саларский язык
 тат. – татарский язык
 тел. – телеутский язык
 тув. – тувинский язык
 тур. – турецкий язык
 узб. – узбекский язык
 хак. – хакасский язык
 халх. – халха-монгольский язык
 шор. – шорский язык
 як. – якутский язык

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтайско-русский словарь / Редкол.: канд. филол. наук А.Э. Чумакаев (отв. ред.), канд. ист. наук Н.В. Екеев, канд. филол. наук А.Н. Майзина, К.К. Пиянтинова, Н.Н. Тыдыкова, канд. филол. наук Е.В. Тютешева; БНУ РА «НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова». – Горно-Алтайск, 2018. – 936 с.
2. Баскаков Н.А. Диалект лебединских татар-чалканцев (куу-кижи): грамматический очерк, тексты, переводы, словарь. – М.: Наука, 1985. 233 с.
3. Вербицкий В.И. Словарь алтайского и аладагского наречий тюркских языков. – Казань, 1884. – 494 с.
4. Иванов С.А. Названия атмосферных явлений в якутском языке и его говорах // Северо-Восточный гуманитарный вестник, 2016, № 3(16). С. 74–84.
5. Искандаров А.Г. Метеорологическая лексика башкирского языка: автореферат дис. ... кандидата филологических наук. – Уфа, 2009. – 25 с.
6. Кузьмина А.А. Концепт «снег» в языковой и фольклорной картине мира коренных народов Якутии // Современные исследования социальных проблем 2022 Том 14, № 2 <http://soc-journal.ru>
7. Кузьмина Р.П. Отражение концепта «снег» в паремиологических жанрах эвенского фольклора // Сборник материалов регионального круглого стола «Коренные народы Якутии: территориальные и культурные диалекты». – Якутск, 2018. С. 127–130. Лаптандер Р.И. Терминология снега и льда в ненецком языке // Вопросы уралистики 2014: науч. альм. – СПб.: Ин-т лингвистических исслед. РАН, 2014. – С. 423–428.
8. Кузьмина Р.П. Особенности концептуализации снега в языковом сознании эвенов / Р.П. Кузьмина // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2021. – Т. 12. – № 4. – URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/16FLSK421.pdf>
9. Лаптандер Р.И. Терминология снега и льда в ненецком языке // Вопросы уралистики 2014: науч. альм. – СПб.: Ин-т лингвистических исслед. РАН, 2014. – С. 423–428.
10. Левитская Л.С. Метеорология // Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков: Лексика. М., 2001. – С. 13–40.
11. Мусаев К.М. Представления тюрков о климате // Природное окружение и материальная культура пратюркских народов. – М., Изд-во «Восточная литература» РАН, 2008. – С. 42–67.

12. Норманская Ю.В. Этимологии названий снега в сибирских (уральских и тюркских) языках // Подвижники сибирской филологии: В.А. Аврорин, Е.И. Убрятова, В.М. Надеяев: тез. докл. Всерос. науч. конф. / редкол.: Н.Н. Широкова, И.Я. Селютина, А.А. Озонова и др. – Новосибирск, 2007. – С. 170–175.
13. Ойротско-русский словарь. Изд. 2-е. – Горно-Алтайск: изд-во «Ак Чечек», 2005. – 316 с.
14. Полякова Н.В. Концептуализация атмосферных осадков в селькупском языке в сопоставлении с русским // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. – 2013. – № 2 (2). – С. 69–74.
15. Радлов В.В. Опыт словаря тюркских нарѣчій. Т. 1, Ч. 2. – СПб., 1893. – 545 с.
16. Сазанкин М. Алтай кар // Алтайдын Чолмоны. 2010. №№ 50–52. С. 7.
17. Сазанкин М. Алтай кар // Алтайдын Чолмоны. 2010, № 54. С. 7.
18. Сартакова С. Ак Чолушпа Алтайым. – Горно-Алтайск: Кн. изд-во «Ак Чечек», 1995. – 292 с.
19. Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские лексические основы на букву Қ / АН СССР. Ин-т языкознания. М.: Наука / Отв. ред. Г.Ф. Благова. – 2000. 259 с.
20. Starostin S.A., Dybo A.V., Mudrak O.A. An Etymological Dictionary of Altaic Languages. – Leiden, 2003. – 1556 p.

© Майзина Аржана Николаевна (arshana@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ И РАСПРОСТРАНЕНИЕ ЛОНДОНСКОГО МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО СОЦИОЛЕКТА

Нечаева Елена Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный
университет»
es.nechaeva@mpgu.su

THE POPULARIZATION AND SPREAD OF MULTICULTURAL LONDON ENGLISH

Ye. Nechaeva

Summary: The aim of the paper is to study the English language change, the emphasis is on Received Pronunciation, Cockney, Estuary English, traditionally linked with London. There is an attempt to specify the source of a new linguistic trend labeled 'Multicultural London English' (MLE), to clarify its status in modern English and reveal the interconnection of grime style in music and MLE. One of the significant genres that has become an influential tool of social influence can be considered the musical style «grime», whose representatives talked about the realities of migrant life in a foreign country. The popularity of the direction stimulated the emergence of a new linguistic trend, Multicultural London English, the synthesis of Cockney and an accent of the Caribbean, West African and Asian communities. The relevance of the study is determined by the need to deepen linguistic and sociolinguistic understanding of the spread of MLE. The scientific novelty of the article is determined by the approach to the study of the issue through the prism of musical compositions and a detailed phonetic analysis of previously unconsidered material, illustrating MLE accent of grime artists.

Keywords: received pronunciation, cockney, Estuary English, Multicultural London English (MLE), grime music.

Аннотация: В статье освещается вопрос изменений в английском произношении с акцентом на наиболее обсуждаемых языковых тенденциях: вытеснение Received Pronunciation просторечным Cockney и распространение лондонского мультикультурного социолекта (Multicultural London English, MLE) в условиях увеличения количества мигрантов и усиления их языкового влияния. В исследовании особое внимание уделяется музыкальному стилю «грайм», представители которого являются носителями MLE и способствуют популяризации описываемого социолекта. Научная новизна исследования состоит в подходе к решению вопроса через призму музыкальных композиций. Впервые подробно проанализированы видео- и аудиоматериалы, иллюстрирующие живую речь представителей изучаемого жанра.

Ключевые слова: стандартное произношение, кокни, эстуарный английский, лондонский мультикультурный социолект, музыкальное направление «грайм».

Одним из наиболее интригующих аспектов лингвистических исследований, на наш взгляд, является проблема многообразия существующих акцентов и диалектов. Произносительная сторона речи чутко реагирует на изменения в обществе, как и лексический состав языка, общественное развитие влечет за собой изменения на всех языковых уровнях. Таким образом, изменения, непрерывно происходящие в языке, делают проблему произносительных тенденций актуальной и служат неиссякаемым источником научных работ.

Настоящая статья обобщает некоторые результаты и продолжает проводимые автором с 2001 г. исследования трансформации британского произношения, его социолингвистического аспекта. Особое внимание уделяется мультикультурному лондонскому социолекту (Multicultural London English – MLE), сменяющему кокни. Появление и распространение социолекта объясняется миграционными процессами, а его популяризация и широкое распространение – музыкальным жанром «грайм», представители которого говорят и создают композиции на MLE. Роль стиля «грайм», вобравшего многообразие акцентов социальных общин, заключает-

ся в выражении молодежи Лондона своей идентичности посредством языка. Понимание этого процесса может объяснить социокультурную и социолингвистическую значимость социолекта.

Языковые изменения – это естественное явление, хотя они могут стать причиной непонимания в том случае, если представители разных групп меняют единый прежде язык в разных направлениях, или если одна из групп модифицирует речь более радикально, чем другая.

Открытие границ и высокая степень миграции в современном мире делает процесс языковых изменений и лингвистической ассимиляции более очевидным. Английский, как наиболее широко используемый международный язык, уже получил статус глобального (Global English), включая многочисленные «иностранные» английские акценты и диалекты. Но и в пределах Британских островов процесс не менее заметен. Наиболее явные вариации прослеживаются в самых известных и основательно изученных акцентах – кокни (cockney) и британском нормативном, общепринятом произношении (Received Pronunciation, RP).

Впервые модель стандартного классического английского (Received Pronunciation of English) была описана более ста лет назад, в начале XX века, Дэниэлом Джоунзом, основателем кафедры фонетики Лондонского университета (Daniel Jones, London University College). Появление термина RP связывается с именем А. Дж. Эллис (A.J. Ellis, *On Early English Pronunciation*, 1869–1889), хотя понятие «общепринятый» ('received') встречается еще раньше в словаре Дж. Уокера 1791 года (John Walker, *Critical Pronouncing Dictionary and Expositor of the English Language*), в котором автор подчеркивает исключительность лондонского произношения вследствие его столичного статуса и отмечает его общепринятое ('received') использование образованными и вежливыми жителями [4, p. 12].

Так как живой язык – система не статичная, а постоянно развивающаяся, фонетический строй языка, в том числе и стандартного RP, также изменяется. Чаще всего изменения в стандарте прослеживаются в произношении молодежи. Они могут затрагивать как артикуляцию гласных и согласных, так и просодическую систему языка.

В начале 80-х годов XX века в языке фиксируется новое явление, получившее название 'Estuary English' (эстуарный английский, EE). Д. Розварн определил эстуарный английский как вариант видоизмененной региональной речи, сочетание нерегионального и местного юго-восточного английского произношения [5]. В 1998 году Дж. Уэллс дает новое определение термину EE: «стандартный английский, произносимый с акцентом, который включает в себя характерные черты речи юго-восточной Англии» [6].

Именно с начала 90-х годов XX века EE становится наиболее широко обсуждаемой тенденцией английского произношения. Эстуарный английский стирает грань между двумя противоположными акцентами, кокни и RP, а кокни начинает проникать в речь представителей высшего класса. Это явление было настолько шокирующим для консервативных англичан, что ему были посвящены многочисленные статьи довольно ироничного характера. Опасения лингвистов заключались в том, что распространение EE могло привести к размыванию национальной идентичности – 'Britishness'.

В 2000 году *The Telegraph* опубликовала статью "Blimey, what became of the Queen's English?" с результатами исследования, проведенного в университете Маккуори (Dr Harrington, of Macquarie University in Sydney). Ученые пришли к выводу о стирании грани между RP и кокни [1]. В начале XXI века эстуарный английский, ассоциирующийся с «закатом» Received Pronunciation, стал наиболее обсуждаемым акцентом, его особенности анализировали, сравнивали, описывали в научных работах, демонстрировали на интернет-платформах.

В начале XXI века возникает явление, которое в источниках массовой информации получает название 'Jafaican' (или 'Jafaikan') (от Jamaican, African и 'fake Jamaican' – фальшивый ямайский). Первым медиа-источником, заявившим о 'Jafaican', была *Evening Standard* со статьей 'Jafaican pushes out cockney: metaphors of threat and war' в апреле 2006 года. В научных исследованиях использовался нейтральный термин «лондонский мультикультурный социолект» (Multicultural London English, MLE) [2], [3].

MLE находится под сильным влиянием карибской, западноафриканской и азиатской общин. Хотя в настоящее время он уже рассматривается не как этносоциолект, а как модель речи молодого поколения, и влияние лондонского мультикультурного социолекта будет возрастать, заменив, возможно, в перспективе традиционные лондонские акценты.

Быстрое распространение Multicultural London English можно объяснить известностью его носителей, представителей музыкального направления *грайм* (*grime*). *Грайм* появился в восточном Лондоне в начале 2000-х. и стал влиятельным инструментом социального воздействия, рассказывая о реалиях жизни мигрантов в чужой стране.

Для настоящего исследования особый интерес представляют MLE особенности речи *грайм*-звезд, с этой целью были проанализированы документальные фильмы и интервью с представителями жанра «*грайм*».

Материал исследования составили:

1. Элийя: история «*грайм*» в Великобритании, «пиратского» радио и будущего музыкального направления (Elijah: History of UK Grime, Pirate Radio & The Future of Music). Creator Lab with Bilal Zaidi, 2022.
2. *Грайм*: история, легализация и культурные ценности стиля андерграунд в Великобритании (Grime: History, Legacy & Culture of the UK's Golden Underground Music Scene). THC Music Cloud Documentary, 2018. Однажды в северном Лондоне (Once upon a time in North London). Noisey, 2016.
3. *Стормзи* (Stormzy – Michael Ebenazer Kwadjo Omari Owuo Jr.), Men of the Year Award, 2017; The Graham Norton Show – BBC, 2019; The Jonathan Ross Show, 2019; интервью Radio Hot97FM, 2020; интервью Kiss FM UK, 2022; интервью Louis Theroux (Луи Тери), 2022; проект British Vogue (разговор между Little Simz и Stormzy), 2024.
4. *Скепта* (Skeptta – Joseph Junior Adenuga), документальный фильм Skeptta 'Top Boy', 2016; интервью Apple Music, 2019; интервью журналисту Nardwuar (Нардвар, настоящее имя – Джон Раскин), 2024.
5. *Диззи Раскал* (Dizzee Raskal – Dylan Kwabena Mills), интервью Apple Music, 2019; интервью GRM Daily, 2024.

6. Новелист (Novelist – Kojo Kankam), интервью на церемонии Mercury Music Prize, 2018; On the Breakfast TV, 2018; подкаст Big Ego, 2022.

Проведенный аудитивный анализ узкого корпуса исследования (общее время звучания 11 минут) показал сохранение некоторых особенностей, типичных для акцента кокни:

1. Замена звука 'th' на f, d или v:

'Dis is a big sofa, man; 'de world; more den a hun're' fousan'; everyfing; Fank God, man; nofing; lo' of de time; togever; wiv pease, raver.

2. Вокализация 'l', но только в конце слов, что традиционно характеризует кокни:

possibwe, I feew overwhewming, I jus' wan' to teww my truth, l's de bigges' festivaw in de world, coow word, singw, awbum, mysewf, sewf-serving, awways, buiwd, personaw, stiww.

3. Гортанная смычка (Glottal stop)/ выпадение терминального 't', редкие случаи выпадения терминального 'd':

Ou' for dis awbum l've trie' to be, poin' on my career, communi?y, grea?est, daugh?er, opportooni?y, hear', star?ed, I don' fink money is i'; I don' ge' sunburn'; da' ba', i' fi?s my career.

4. Выпадение согласного 'j' (Yod dropping), замена сочетания /ju:/ долгим звуком 'oo':

a sooper modew, stoo?io boo?ifuw, knoo.

Одна из характерных особенностей лондонского мультикультурного социолекта противоречит современному принципу упрощения артикуляции: в отличие от кокни, MLE сохраняет 'h' в начальной позиции:

Ou' for dis awbum l've trie' to be as human as possibwe and as honest as possibwe; more den a hundred fousand I believe; kind e' top headline, he's go' like in his hand...

I refuse to be an ow' man shou?ing (ahhu) from his house...

Hopefully next year...

The name of this song is 'Hide and Seek'.

Эксперты также отмечают более открытую заднеязычную артикуляцию 'a', 'e' и монофтонгизацию дифтонгов:

life (ahhi), honour of a lahhi?ime, star?ed, ahrea, par?nership, our /aʊə/ – /a:/, sound /aʊ/ – /a:/, my /aɪ/ – /a:/, entire /aɪə/ – /a:/

Этот процесс получил название расслабленной артикуляции (relaxed articulation).

К грамматическим особенностям описываемого социолекта можно отнести форму разделительного вопроса innit; was во множественном числе, ain't, частое использование местоимения that:

We was recor?ing here somefing.

You was everyfing da' l hope' for you to be.

l's jus' a kin' of rapper fng, innit?

You can' say da' wivout i' being cute, innit?
Everyfing in my life ain't what it seems.
You was everyfing that I hoped...

MLE отличается также наличием слэнговых слов и выражений, что делает направление близким к целевой аудитории: bruv (mate), blud (mate), bruddah (brother, mate), man (может заменять местоимение 'I', или выполнять риторическую функцию), nang (good), mandem (множественное число от man), peng (great), ends (neighbourhood), buff (attractive), creps (trainers – кроссовки), beef (conflict – конфликт), nuff (enough, very), tryna (trying to), ily (I love you), wah gwan (what's going on?), diss (disrespect) и др.:

Yeah, bruv, i?'s happened again... we talked abou' a... man... um... man... I have anover... you, bro, ac?ually l'm having a baby, bruv. ...wha?ever, man... weird reac?ion... me too, bruv...

Love it man...

I was four-year man...

After the second one my... my car man... (Скелта)

It's an absolute honour, yeah... man... l'm just so happy to be here.

Thank you so much man, love. (Стормзи)

Анализ речи исполнителей музыкального направления грайм позволил сделать следующие выводы:

1. появление и распространение лондонского мультикультурного социолекта – закономерное явление, связанное с социальными изменениями британского общества, в данном случае, миграционными процессами. MLE занимает важную нишу в современном Лондоне и Великобритании, являясь выразительным элементом языка и культуры. Социолект активно используется молодежью, в то время как старшее поколение рабочего населения Лондона продолжает говорить на традиционном кокни;
2. на распространение MLE среди молодежи влияет рост популярности музыкального стиля «грайм», представителям которого (мигрантам) присуще смешение родных языков (южноазиатских, афроамериканских и языков Карибского бассейна) и элементов кокни;
3. к наиболее ярким характерным особенностям MLE можно отнести изменение артикуляции гласных (так называемую «расслабленную артикуляцию»), присутствие в речи носителей социолекта фонетических особенностей, типичных для акцента кокни; сохранение в MLE отличительной черты, противоречащей современному принципу упрощения артикуляции: произнесение 'h' в начальной позиции.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в более детальном анализе речи молодежи на предмет

вытеснения произносительных особенностей традиционных лондонских акцентов мультикультурным социолектом; изучении распространения социолекта по территории Великобритании и, возможно, за ее пределами

в связи с популярностью представляющего MLE музыкального направления; психолингвистическом исследовании восприятия лондонского мультикультурного социолекта носителями других акцентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Derbyshire D. Blimey, what became of the Queen's English? URL: <http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/1378951/Blimey-what-became-of-the-Queens-English.html> (дата обращения: 24.09.2024).
2. Kerswill P. The objectification of 'Jafaican': the discursal embedding of Multicultural London English in the British media. The media and sociolinguistic change. – Walter de Gruyter, 2014. URL: http://eprints.whiterose.ac.uk/93713/1/17_Kerswill_corr.pdf (дата обращения: 07.09.2024).
3. Kircher R., Fox S. Attitudes towards Multicultural London English: implications for attitude theory and language planning // Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2019. – Vol. 40. URL: https://www.researchgate.net/publication/331154058_Attitudes_towards_Multicultural_London_English_implications_for_attitude_theory_and_language_planning (дата обращения: 15.09.2024).
4. Parsons G., From R.P. to Estuary English. Hamburg, 1998. – 120 p.
5. Rosewarne D. Estuary English // The Times Educational Supplement, 1984. URL: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/rosew.htm> (дата обращения: 04.09.2024).
6. Wells J.C. Pinning down Estuary English: Abstract for a lecture / J.C. Wells. – Sweden: Lund, April 1998. URL: <https://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/est-lund.htm> (дата обращения: 04.09.2024).

© Нечаева Елена Сергеевна (es.nechaeva@mpgu.su).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОММУНИКАТИВНАЯ И ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ В ПЕРЕВОДАХ СТИХОТВОРЕНИЯ ДЖОНА РОНАЛЬДА РУЭЛА ТОЛКИНА «ЗАКЛИНАНИЕ КОЛЬЦА»

COMMUNICATIVE AND AESTHETIC VALUE IN TRANSLATIONS OF J.R.R. TOLKIEN'S POEM "THE RING VERSE"

A. Obolenskiy

Summary: This study examines optimal translation approaches for Tolkien's "The Ring Verse" focusing on its communicative and aesthetic significance. The scientific novelty lies in integrating analytical methods that account for the interplay between these aspects. The theoretical significance of the work involves adapting existing translation analysis methodologies to consider their interrelation more deeply. The practical significance is in the potential application of the research results in educational contexts and further analysis of Tolkien's poetry. The analysis demonstrated that effective use of translation transformations ensures the comprehensive conveyance of the original text.

Keywords: poetic translation, translations of Tolkien's works, communicative value, aesthetic value, comparative analysis, translation transformations, equivalence.

Оболенский Алексей Александрович

Аспирант, Российский Университет Дружбы Народов
им. Патриса Лумумбы, (г. Москва)
alexi.obolenskiy@yandex.ru

Аннотация: В исследовании рассматриваются оптимальные варианты перевода «Заклинания Кольца» из романа Толкина с акцентом на коммуникативную и эстетическую значимость. Научная новизна заключается в интеграции методов анализа, учитывающих взаимодействие этих аспектов. Теоретическая значимость работы состоит в адаптации существующих методологий анализа перевода для более глубокого учёта их взаимосвязи. Практическая значимость заключается в возможности применения результатов исследования в образовательных целях и для дальнейшего анализа поэзии Толкина. Проведённый анализ показал, что успешное использование переводческих трансформаций способствует полной передаче оригинала.

Ключевые слова: поэтический перевод, переводы произведений Толкина, коммуникативная ценность, эстетическая ценность, сравнительный анализ, переводческие трансформации, эквивалентность.

Введение

«Властелин Колец» – знаменитая трилогия английского профессора, учёного-филолога, писателя Дж.Р.Р. Толкина, которая до сих пор производит впечатление на тысячи людей во всём мире. Легендариум писателя был неоднократно экранизирован и нашёл отражение в многочисленных произведениях искусства, таких как музыкальные и изобразительные работы, а также стал объектом глубокого изучения в филологических исследованиях. «Властелин Колец» до сих пор является объектом исследования в области лингвистики благодаря богатому наследию, включающему языки, наречия, каллиграфию, манеру написания текста, а также поэзию, оставленные нам Толкином.

На русский язык книга была переведена намного позже своего выпуска, однако переводы трилогии до сих пор вызывают многочисленные споры как среди филологов, так и среди поклонников творчества Толкина. Многие переводчики, вдохновившись книгой, создавали свои переводы, разной степени яркости и адекватности. Работая с поэзией, они либо переводили её сами, либо привлекали сторонних переводчиков, у которых были свои методы и приёмы перевода текста.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что перевод информации требует высокой степени грамотности и точности, чтобы передать читателю смысл, заложенный автором в оригинальном тексте. Однако не менее важным фактором является передача коммуникативной и эстетической ценности произведения.

В современном языкознании перевод поэтических текстов считается одним из самых сложных видов передачи информации с одного языка на другой. Данная научная работа сможет не только помочь будущим исследователям найти необходимую для них информацию по переводу трудов писателя, но также продемонстрировать алгоритм выявления наиболее близкого к оригиналу варианта стихотворения на русском языке с точки зрения коммуникативной и эстетической ценности.

В соответствии с данной целью научного исследования необходимо установить конкретные задачи: 1) проанализировать проблематику перевода книги «Властелин Колец» на русский язык; 2) выявить и обозначить особенности поэтического перевода; 3) провести сравнительный анализ русскоязычных вариантов поэтической интродукции «Заклинание Кольца» на примерах работ советских и российских лингвистов-переводчиков; 4) выявить наиболее

лее эквивалентный к оригиналу перевод с точки зрения коммуникативной и эстетической ценности.

Материалом исследования послужило произведение «Властелин Колец» Дж.Р.Р. Толкина [17], а также его переводы, выполненные отечественными филологами и переводчиками: В. Муравьевым и А. Кистьяковским (1988–1992) [13], И. Гриншпун (2002) [15], М. Каменковичем и С. Степановым (1994–1995) [14].

Теоретической базой данной работы послужили труды, посвященные анализу переводов и методологии перевода поэтических текстов, а также исследования переводов произведений Толкина: Г.Е. Григорьевой и А.С. Вдовиной (2016) [4], С.Ф. Гончаренко (2003) [3], В.Н. Комиссарова (2011) [8, 9], Л. Лобарёва (2017) [10], Н. Семёновой (1997) [12], а также классические работы по теории литературы и художественного текста, включая труды М.М. Бахтина (1975) [1], Ю.М. Лотмана (1998) [11], М.Л. Гаспарова (1984) [2] и В.М. Жирмунского (1972) [6].

Проблематика перевода трилогии «Властелин Колец» Дж. Р.Р. Толкина

Перевод книг Дж.Р.Р. Толкина до сих пор является непростой задачей и вызывает немало споров. Существует множество дискуссионных клубов в социальных сетях в Интернет-пространстве, где почитатели творчества писателя дискутируют о наилучшем варианте перевода. Но «Властелин Колец» — это не просто знаменитая фэнтези-трилогия. Эта книга представляет собой очень ценный лингвистический, филологический и даже исторический труд, в котором скрыты множество отсылок к действительно существующим культурам. Как заметила Н.Г. Семенова в своей статье «Это не простое кольцо, а какой-то прибор!»: ««Властелин Колец» – [...] полон всевозможных языковых и литературных аллюзий, причем почерпнутых в основном не из современных, а из древних европейских языков и литератур, полное понимание которых доступно, [...] лишь хорошо подготовленному филологу и лингвисту» [12, с.14].

Первые переводы книги на русский язык появились ещё в самиздате в 1960-е годы XX века. Первой из подобных работ был перевод-пересказ З.А. Бобырь «Повесть о Кольце» [10]. Переведённый ещё в семидесятых и опубликованный только на заре девяностых годов перевод так и остался незамеченным. Данный труд является одним из самых необычных и уникальных, но при этом далёким от текста оригинала. Первое, что отличает «Повесть о Кольце» – это сокращённый, практически, второе перевод, больше похожий на пересказ. В переводе отсутствовали стихи, а также различные сцены, описания, ритуалы и всё, что могло бы подвергнуться советской цензуре. Н.Г. Семенова отмечает, что такую книгу не пропустили бы в печать, поэтому «Повесть о Кольце»

подверглась «идеологической чистке». Она предполагает, что переводчица в какой-то момент решила представить эпопею Толкина как детскую сказку [12, с.16].

В 1978 году Толкин впервые издаётся на русском языке под названием «Хоббит» в переводе Рахмановой Н. Период конца 1980 – начало 2000-х становится переводческим и издательским «бумом» Толкина и «Властелина Колец» в частности. Самые знаменитые переводы принадлежат А. Грузбергу (Екатеринбург, «У-Фактория», 2002), В. Волковскому, Д. Афиногеновой, В. Воседову (СПб., «АСТ», 2000), А. Немировой (Харьков, «Фолио», 2002), Н. Григорьевой и В. Грушецкому (СПб., «Северо-запад», 1991–1992), а также В. Муравьеву и А. Кистьяковскому (М.: ЭКСМО, 1999), В. Маториной (Хабаровск, «Амур», 1991). Также существует академический перевод В. Каррика и М. Каменкович (СПб, «Терра - Азбука», 1995) с объёмным комментарием по темам и событиям эпопеи и взаимосвязи «Властелина Колец» с древнегерманскими сагами, в которых Толкин искал своё вдохновение.

В своей статье «Два отражения «Властелина Колец» Дж. Р.Р. Толкина: две стратегии перевода» Г.Е. Григорьева и А.С. Вдовина рассматривают стратегии работы с текстом А.А. Грузберга и В.С. Муравьева / А.А. Кистьяковского. Они отмечают, что при работе над текстом переводчики преследовали разные цели: если А.А. Грузберг старался максимально передать идеи и послы автора, придерживаясь формальной эквивалентности при переводе, то В.С. Муравьев и А.А. Кистьяковский пытались прийти к динамическому контакту между автором и читателем, что соответствует динамической эквивалентности по классификации В.Н. Комиссарова [9, с. 159–166]. Динамическая эквивалентность, по Комиссарову, предполагает адаптацию текста под культурные и языковые нормы целевой аудитории, что в данном случае выразилось в «русификации» имён и других элементов текста, чтобы сохранить функциональную адекватность и эстетическое воздействие оригинала [4, с. 15].

В связи с этим невозможно утверждать, что тот или иной перевод трилогии «Властелин Колец» на русский язык является корректным или некорректным с точки зрения точности перевода. Каждая из работ несёт в себе определённую художественную ценность и идеи, которые пытались передать переводчики, поэтому для более полного понимания сути произведения и определения степени точности передачи коммуникативной и эстетической ценности стоит рассматривать несколько вариантов работ, особенно при анализе поэзии.

Особенности поэтического перевода

Поэтический перевод представляет собой особый вид трансформации художественного текста и включает в себя большое количество специфических задач и

вызовов, которые требуют тщательного анализа и осмысления. Необходимо учитывать тот факт, что работа с такого рода текстами достаточно сильно отличается от работы с прозой, поскольку поэтические произведения обладают уникальной структурой и организацией. Стоит также отметить, что особенности поэтического перевода связаны с понятием художественного текста, исследованием которого занимались такие учёные М.М. Бахтин и Ю.М. Лотман.

В своих научных трудах М.М. Бахтин подчеркивал, что каждый художественный текст является частью непрерывного диалога с культурной традицией. Текст не существует изолированно, а взаимодействует с другими текстами, представляя собой открытую систему, которая постоянно обновляется и переосмысливается в контексте культурных и исторических условий. Особую роль в поэтическом тексте Бахтин отводил понятию хронотопа — единства времени и пространства, которое определяет внутреннюю структуру произведения и его восприятие читателем [1, с. 235–237].

Развивая идеи Бахтина, Ю.М. Лотман внес значительный вклад в понимание поэтического текста через призму семиотики. Если Бахтин фокусировался на диалогической природе текста, то Лотман расширил это понятие, рассматривая текст как сложную семиотическую систему, где каждый элемент — знак, символ или образ — взаимодействует с другими, создавая многослойную структуру значений. Лотман утверждал, что поэтический текст обладает способностью моделировать реальность, создавая новые, самостоятельные миры, функционирующие по своим законам. Он также подчеркивал, что понимание текста зависит от его взаимодействия с культурным контекстом и другими текстами, что делает его восприятие многогранным [11, с. 45–47].

Важным аспектом при переводе поэтических текстов является необходимость сохранения как коммуникативной, так и эстетической ценности оригинала. С.Ф. Гончаренко в своих трудах отмечает, что поэтический перевод требует от переводчика глубокого понимания структуры оригинального текста и его художественных особенностей. По мнению исследователя, одной из главных задач переводчика является сохранение семантической нагрузки стихотворения, что включает в себя передачу не только основного смысла, но и скрытых коннотаций, аллюзий и метафор, заложенных в оригинале [3, с. 112–114].

С.Ф. Гончаренко подчеркивает, что в поэтическом переводе не менее важна и форма. Поэзия как жанр отличается сложной ритмической и звуковой организацией, которую переводчик должен стараться сохранить. В этом контексте перед переводчиком встают дополнительные задачи, такие как подбор адекватных рифм и метрики, которые бы соответствовали оригиналу, сохраняя при

этом его эмоциональную и эстетическую насыщенность.

Коммуникативная ценность поэтического перевода, как отмечает С.Ф. Гончаренко, заключается в способности перевода сохранять оригинальное содержание и передавать его адекватно в другой языковой и культурной среде. Важным условием здесь является точность передачи основных смыслов, что достигается через выбор соответствующих эквивалентов в языке перевода, а также сохранение эмоциональной составляющей текста. Коммуникативная ценность также включает способность перевода передавать культурные особенности оригинала, не утрачивая при этом ясности и доступности для читателя на языке перевода [3, с. 112–114].

Кроме того, коммуникативная ценность определяется тем, насколько эффективно текст выполняет свою функцию в новом культурном контексте. Если стихотворение в оригинале направлено на создание определённого настроения или передаёт специфическое послание, то перевод должен стремиться сохранить это воздействие.

Эстетическая ценность поэтического перевода связана с сохранением художественной выразительности оригинального текста. С.Ф. Гончаренко подчёркивает, что в переводе поэзии важно не только передать содержание, но и сохранить или адаптировать поэтическую форму, чтобы сохранить её эстетическое воздействие на читателя. Это включает сохранение ритма, рифмы, звуковых повторов и других поэтических приёмов, которые создают уникальную атмосферу оригинального текста [3, с. 112–114].

Особое внимание следует уделить передаче стилистических особенностей оригинала, таких как использование метафор, символов, аллегорий и других литературных приёмов. В.М. Жирмунский и М.Л. Гаспаров подчеркивали, что передача ритмических и стилистических особенностей оригинала в переводе является ключевым фактором сохранения его эстетической ценности [6, с. 67–69; 2, с. 102–104]. Стилистическая адекватность перевода напрямую влияет на его эстетическую ценность, поскольку она помогает сохранить художественное единство текста и его воздействие на читателя.

Таким образом, анализируя переводы «Заклинания Кольца», можно заметить, что успешный перевод достигается благодаря балансированию между коммуникативной и эстетической ценностью. Переводчик должен не только точно передать смысл оригинала, но и сохранить его художественную выразительность, что требует глубокого понимания структуры и содержания поэтического текста. Интеграция этих аспектов позволяет создавать переводы, которые сохраняют полное воздействие оригинала на читателя, обеспечивая его адекватное вос-

приятие в новой культурной и языковой среде.

Достижение гармонии между коммуникативной и эстетической ценностью в поэтическом переводе требует от переводчика не только интуитивного чутья, но и осознанного применения разнообразных переводческих приёмов и стратегий. Эти приёмы позволяют адаптировать оригинальный текст к особенностям целевого языка и культуры, сохраняя при этом его смысловую глубину и художественную форму.

Существуют различные виды классификаций переводческих приёмов, как зарубежных, так и отечественных специалистов. В нашей стране их разработкой занимались такие учёные, как В.Е. Щетикин, Л.К. Латышев, Я.И. Рецкер, Л.С. Бархударов, В.Н. Комиссаров. На наш взгляд, оптимальной является классификация В.Н. Комиссарова, поскольку соответствует целям нашей работы. В системе В.Н. Комиссарова трансформации подразделяются на три категории [8; 9, с. 159-166]:

1. Лексические трансформации (транскрипция, транслитерация, переводческое калькирование, лексико-семантические замены: конкретизация, генерализация, модуляция).
2. Грамматические трансформации (дословный перевод, членение предложений, объединение предложений, грамматические замены).
3. Лексико-грамматические трансформации (антонимический перевод, описательный перевод, добавления, компенсация).

В соответствии с данной классификацией мы проведём сравнительный анализ перевода поэзии.

Сравнительный анализ русскоязычных вариантов поэтической интродукции «Заклинание Кольца»

На первых страницах книги мы можем увидеть поэтическую интродукцию, более известную как «Заклинание Кольца». Она является одним из самых известных и популярных стихов как первой части трилогии, так и книги в целом. Именно в этом поэтическом отрывке автор знакомит читателя с основной тематикой произведения. Воспроизведём строчки стихотворения в оригинальном варианте [17, с.1]:

*Three Rings for the Elven kings under the sky,
Seven for the Dwarf-lords in their halls of stone,
Nine for Mortal Men doomed to die,
One for the Dark Lord on his dark throne
In the Land of Mordor where the Shadows lie.
One Ring to rule them all, One Ring to find them,
One Ring to bring them all and in the darkness bind them.
In the Land of Mordor where the Shadows lie.*

Существуют большое количество переводов данного произведения на русский язык. В нашей работе мы рассмотрим работы нескольких отечественных специ-

алистов, таких как В.С. Муравьёв, А.А. Кистяковский, И.Б. Гриншпун и М.В. Каменкович / С.А. Степанов, и проанализируем их на предмет использованных переводческих трансформаций, а также степени точности и передачи коммуникативной и эстетической ценности.

Несмотря на то, что В.С. Муравьёв и А.А. Кистяковский переводили текст книги вместе, поэзию каждый перевёл индивидуально. В результате мы имеем два разных перевода одного стихотворения. Рассмотрим перевод Муравьёва [13]:

*Три Кольца – для царственных эльфов в небесных шатрах,
Семь – для властительных гномов, гранильщиков в каменном лоне,
Девять – для Девятерых, облеченных в могильный прах,
Одно наденет Владыка на черном троне
В стране по имени Мордор, где распростерся мрак.*

Как можно заметить, сочетание “for Elven-kings” – «для Эльфийских королей» в переводе Муравьёва звучит как «для царственных эльфов». «Здесь были использованы такие приёмы грамматических трансформаций, как перестановка слов и замены одной части речи на другую: существительное “kings” – «короли» переведено прилагательным “царственный”. Также в первой строчке присутствует модуляция (т.е. смысловое развитие) в обороте «в небесных шатрах», тогда как в оригинале Толкин писал “under the sky” – «под небом». На наш взгляд, с помощью модуляции переводчики хотели показать здесь величественность и сакральность места пребывания эльфов.

Вторая строчка переведена аналогично первой, сочетание “for the Dwarf-lords” – «для повелителей Гномов» передано как «для властительных гномов», т.е. существительное “lords” – «повелители» переведено как прилагательное «властительных». Была произведена замена и перестановка слов, добавлено слово «гранильщиков», а также использована модуляция «в каменном лоне» вместо «каменные залы» (halls of stone), что позволяет автору развить тему рода деятельности гномов.

Третья строчка имеет несколько отличный перевод от первых двух. В.С. Муравьёв использует такие трансформации как опущение и замена во фразе: “Nine for Mortal Men” – «Девять для Смертных Людей». В переводе мы видим «Девять – для девятерых», т.е. слово “Men” опускается, а слово “Mortal” – «Смертных» переходит в числительное «девятерых». В данной строке также можно увидеть применение модуляции. Оригинальная часть фразы “doomed to die” – «обречённых на смерть» была изменена и переведена как «облечённых в могильный прах». Здесь модуляция используется для создания более образного и поэтического выражения, которое усиливает ощущение трагичности и неизбежности судьбы этих людей. Переводчики стремились передать не толь-

ко смысл, но и эмоциональную насыщенность оригинала, создавая при этом яркие и запоминающиеся образы.

В следующих двух строчках мы можем увидеть дословный перевод оригинального текста, за исключением моментов добавления слова «наденет» в предпоследней строчке, и в переводе слова “*shadows*” – «тени» как «мрак». Здесь автор прибегает к грамматическим трансформациям, а именно заменяет множественное число на единственное. Такая замена подчёркивает общую тематику мрака и зла, усиливая атмосферу неизбежной гибели и угрозы. Добавление слова «наденет» в контексте подчёркивает действие, усиливая драматизм сцены.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в своём переводе В.С. Муравьёв прибегал преимущественно к грамматическим трансформациям, таким как: 1) перестановки и замены форм слова; 2) дословный перевод; опущения. Лексико-грамматические трансформации выражались добавлениями. Кроме того, переводчиком использовались модуляция и конкретизация, которые, согласно классификации В.Н. Комиссарова, относятся к лексическим трансформациям.

Тем не менее, данный перевод нельзя назвать ценным с точки зрения передачи коммуникативной ценности оригинала. Данная работа имеет эстетическую ценность, поскольку в ней имеются различные средства художественной выразительности: «в небесных шатрах», «в каменном лоне» и т.д., но при этом в тексте присутствует слово «царственных», нехарактерное для работ Толкина, и большое количество грамматических трансформаций, которые сильно искажают изначальную коммуникативную структуру текста. В связи с этим можно отметить, что передача коммуникативной задачи достигнута в этом переводе не в полной мере.

Теперь рассмотрим перевод А.А. Кистяковского [13]:
*Три Кольца - премудрым эльфам - для добра их гордого,
 Семь Колец - пещерным гномам - для труда их горного,
 Девять - людям Средиземья - для служенья черного
 И бесстрашия в сраженьях смертоносно твердого,
 А Одно - всеильное - Властелину Мордора,
 Чтоб разъединить их всех, чтоб лишить их воли
 И объединить навек в их земной юдоли
 Под владычеством всеильным Властелина Мордора.*

В первых двух строчках мы видим, как переводчик использует компенсацию, модуляцию и экспликацию. Компенсация используется для описания качеств эльфов и гномов: «премудрым эльфам», «пещерным гномам». При этом в оригинальном варианте Толкин пишет: “*for the Elven-kings*” – «для Эльфийских королей» и “*the Dwarf-lords*” – «для Гномьих повелителей». Можно сделать вывод, что автор компенсирует смысл при помощи прилагательных «премудрым» и «пещерным». Применение модуляции и экспликации, в свою очередь, можно

увидеть в выражениях: «для добра их гордого, «для труда их горного». Переводчик прибегает к смысловому развитию и объясняет читателю предназначение колец. В оригинальном тексте эти фразы отсутствуют.

В следующих двух строчках аналогично путём компенсации, модуляции и экспликации описываются персонажи и количество колец, а также их предназначение. В оригинальном произведении мы видим: “*Nine for Mortal Men*” – «Девять для Смертных Людей». А.А. Кистяковский переводит как: «девять – людям Средиземья»; здесь он вводит вместо прилагательного “*Mortal*” – «Смертных» топоним «Средиземья», тем самым компенсируется смысл и показывается место действия романа. Модуляцию и экспликацию можно наблюдать в отрывке: «для служения черного»; здесь переводчик, как и в предыдущих двух строках, объясняет предназначение колец путём смыслового развития.

В последующих двух фразах следует отметить проявление модуляции: «И бесстрашия в сраженьях смертоносно твердого», где автор перевода продолжает логическую сюжетную линию стихотворения и заканчивает объяснение миссии колец. Далее, в оригинальном тексте можно увидеть следующие строки: “*One Ring to rule them all, One Ring to find them*” – «Одно Кольцо, чтобы повелевать ими, Одно Кольцо, чтобы найти их». А.А. Кистяковским эти строки переведены следующим образом: «Чтоб разъединить их всех, чтоб лишить их доли». Перевод данной фразы можно считать компенсацией, потому что переводчик, столкнувшись с невозможностью передать оригинальную лаконичность и силу фразы «*One ring to rule them all*», использует новые выразительные средства, чтобы сохранить её эмоциональное и смысловое воздействие. Этот приём позволяет восполнить утрату оригинального выражения власти кольца, сохранив при этом общее впечатление и художественную целостность текста в переводе.

Последние две строчки также характеризуются использованием модуляции. У Толкина последний отрывок звучит так: “*One Ring to bring them all and in the darkness bind them, In the Land of Mordor where the shadows lie*” – «Одно Кольцо, чтобы собрать их всех и во тьме связать их, В Земле Мордора, где тени легли». Переводчик, в свою очередь, передаёт смысл последних двух строк таким образом: «И объединить навек в их земной юдоли; под владычеством всеильным Властелина Мордора». Так, можно отметить, что при помощи модуляции («объединить навек в их земной юдоли») развивается мысль об обречённости Властелинов Колец. При этом переводчик использует устаревшее и религиозное выражение «земная юдоль», которое можно трактовать как земную жизнь с её горестями и страданиями.

В отличие от В.С. Муравьёва, А.А. Кистяковский наибольшее предпочтение в своём переводе отдаёт лексическим заменам, таким как модуляции; были ис-

пользованы и комплексные лексико-грамматические трансформации, например, часто используется компенсация, а также применяется экспликация.

Перевод данного специалиста представляет собой большую эстетическую ценность. В нём присутствуют чёткий ритм и размер, а также рифма, которая формирует образ самого произведения. С точки зрения коммуникативной ценности стихотворение А.А. Кистяковско-го передаёт главную идею автора, однако не в полной мере, поскольку в переводе присутствует большое количество вольностей, которые искажают оригинальную идею автора (например: «для добра их гордого», «для труда их горного» «Чтоб разъединить...» и т.д.).

Следующим рассмотрим перевод, выполненный И.Б. Гриншпун [15]:

*Три – эльфийским владыкам в подвёздный предел,
Семь – для гномов, царящих в подгорном просторе,
Девять – смертным, чей выверен срок и удел,
И одно – Властелину на черном престоле
В Мордоре, где вековечная тьма.
Чтобы всех отыскать, воедино созвать
И единою черною волей сковать
В Мордоре, где вековечная тьма.*

В данном примере переводчик И.Б. Гриншпун использует грамматическую замену и модуляцию для создания более поэтического и экспрессивного варианта оригинала. Грамматическая замена заключается в преобразовании предлога “under” («под») в прилагательное «подвёздный», что позволяет сохранить поэтический ритм и звучание текста на русском языке. Модуляция проявляется в интерпретации слова “sky” («небо») как «предел», что добавляет тексту символическую глубину и создаёт ассоциацию с границей или пределом мира, подчеркивая величие и вселенский масштаб происходящего. Эти переводческие приёмы позволяют передать не только смысл, но и расширить его, сохранив при этом художественную ценность оригинала. В выражении “halls of stone” – «каменные залы» аналогично применяется та же переводческая трансформация. Существительное “halls” – «залы» переводится как «просторе», из чего можно сделать вывод, что переводчик применяет смысловое развитие, и отмечает большой размер данного места. При этом выражение “of stone” – «каменные» выражается прилагательным «подгорном», что также говорит нам об использовании модуляции при переводе.

Рассматривая следующие две строчки, можно отметить, как в первой И.Б. Гриншпун с помощью экспликации описывает обречённость людей «Девять – смертным, чей выверен срок и удел», и во второй строчке отсутствует прилагательное “dark” – «тёмный». При этом стоит отметить, что перевод этих строк совпадает с текстом оригинала. В отрывке “where the Shadows lie” – «где Тени легли» можно увидеть, как переводчик применяет

модуляцию и развивает мрачную картину данного фантастического места: «В Мордоре, где вековечная тьма». В конце произведения данная фраза повторяется и является заключительной.

Следующие две фразы также переведены максимально близко к тексту Толкина с помощью дословного перевода, но стоит отметить, что здесь произведена контекстуальная замена глагола “rule” «управлять» на «созвать». И в предпоследней строчке была использована модуляция, а именно: “in the darkness bind them” – «в темноте связать их» перешло в «И единою черною волей сковать», т.е. автор описывает и объясняет, каким именно образом будут связаны герои произведения.

И.Б. Гриншпун преимущественно использует в своём переводе лексические трансформации, такие как: модуляция, а также контекстуальная замена. Грамматические трансформации были представлены дословным переводом и грамматической заменой. Лексико-грамматические замены были выражены использованием экспликации.

С точки зрения коммуникативной ценности работа данного автора полностью передаёт смысл оригинального произведения. Стоит отметить грамотное использование переводческих изменений, что сохраняет не только структуру повествования Толкина, но и основные идеи, неискажённые «вольностями» переводчика. Стоит отметить, что грамотное использование дословного перевода помогло избежать буквализма при работе с текстом. Эстетическая ценность перевода полностью передана благодаря использованию и соблюдению ритма произведения, который соответствует оригинальному тексту. В стихотворении используются различные средства художественной выразительности: «подвёздный предел», «в подгорном просторе» и т.д., и сохранена рифма, которая по своей структуре соотносится с рифмой Толкина.

Заключительным вариантом перевода в нашем исследовании является работа М.В. Каменкович и С.А. Степанова [14]:

*Три Кольца – высшим Эльфам под кровом светил,
Семь – властителям Гномов под кровом земли,
Девять Смертным, чей жребий – молчанье могил,
И одно – Повелителю гибельных сил
В царстве Мордора мрачном, где тени легли.
Отыскать их, собрать их, предать их Ему,
Воедино сковать их и свергнуть во тьму
В царстве Мордора мрачном, где тени легли.*

В первой фразе перевода можно увидеть использование модуляции в сочетании с грамматической заменой в выражении «высшим Эльфам». В оригинальном тексте Толкина используется фраза “for the Elven-kings” («для Эльфийских королей»), но переводчики меняют существительное “kings” («короли») на прилагательное «высших», что отражает смысловое развитие и подчёр-

кивает их превосходство в рамках своего рода. Этот приём позволяет усилить восприятие статуса и величия этих персонажей. Кроме того, в этой же строке наблюдается ещё одна модуляция в обороте «под покровом светил», что расширяет буквальное значение “under the sky” и создаёт более поэтический и образный перевод. Такие трансформации делают текст более насыщенным и соответствующим стилистике Толкина, придавая ему дополнительную выразительность.

Во второй строчке перевода М.В. Каменкович и С.А. Степанова присутствует компенсация в выражении «под покровом земли», тогда как в оригинале Толкина используется “halls of stone” («каменные залы»). Здесь переводчики решили изменить образ, заменив конкретное описание местности на более общий и символический образ, что усиливает атмосферу мрака и таинственности, создавая эмоционально насыщенную картину. В следующих двух строчках наблюдается лексическое опущение: выражение “on his dark throne” полностью исключено из перевода («И одно — повелителю гибельных сил»). Это опущение компенсируется усилением образа и экспликацией в переводе “the Dark Lord” как «повелителю гибельных сил», что не только сохраняет смысл, но и усиливает драматизм и зловещую атмосферу текста. Использование экспликации и модуляции здесь позволяет переводчикам передать более глубокое восприятие силы и тёмной сущности этого персонажа.

Следующая строчка переведена дословно, сохраняя точное соответствие с оригиналом, что подчёркивает стремление переводчиков передать исходное значение без изменений. Однако в последующей строчке наблюдается опущение фразы “One Ring”, что переводчики компенсируют, концентрируя внимание на глаголах: «отыскать их, собрать их, предать их ему». Это изменение усиливает динамику действия и акцентирует внимание на происходящем, а не на артефакте, что может способствовать созданию напряжённости и усилению драматизма. Последняя строчка переведена дословно и сохраняет точное соответствие оригиналу: «В царстве Мордора мрачном, где тени легли». Такой подход позволяет сохранить важные элементы текста без изменений, завершая перевод на мрачной и зловещей ноте, что отражает атмосферу оригинала.

В стихотворении мы видим применение грамматических трансформаций, представленных заменой одной части речи на другую, дословным переводом и опущением. Также переводчики пользовались лексико-грамматическими заменами, такими как: компенсация и экспликация, и лексическими трансформациями, а именно модуляцией.

Данный перевод является предельно близким к оригиналу, поскольку грамотное использование переводческих трансформаций не меняет структуру текста. С точки

зрения передачи коммуникативной ценности работу М.В. Каменкович и С.А. Степанова можно считать удачной, поскольку сохранена структура и ритм произведения. Эстетическая составляющая передана в полном объёме, имеются различные средства художественной выразительности («под кровом светил», «молчанье могол» и т. д.) и присутствует рифма.

Таким образом, можно сделать вывод, что из всех представленных работ наиболее близкими с точки зрения коммуникативной и эстетической ценности к оригинальному произведению являются переводы И.Б. Гриншпун и М.В. Каменкович и С.А. Степанова. В своих работах переводчики смогли добиться не только передачи основной идеи данного произведения и добиться необходимой коммуникативной цели, но и сделали это эстетически ценно.

Заключение

В рамках нашего исследования сделаны следующие выводы:

1. Была выявлена проблема, связанная с переводом трилогии «Властелин Колец» на русский язык. Было отмечено, что существует большое количество русскоязычных вариантов перевода данной книги, но до сих пор нет единого мнения, какой же из переводов является наиболее точным и близким, так как каждый из них представляет собой художественную ценность, особенно при переводе поэзии. В связи с этим необходимо проводить сравнительный переводческий анализ для определения наиболее близкого соответствия оригиналу произведения.
2. Были выявлены и обозначены особенности поэтического перевода. Было установлено, что перевод поэзии – это сложный и трудоёмкий процесс, требующий у переводчика определённых творческих навыков и умений, которые должны помочь ему не только передать текст с одного языка на другой, но, самое главное, осуществить поэтическую коммуникацию между автором и читателем. И, безусловно, установление коммуникативной связи и передача эстетической ценности являются основными при работе с поэтическими произведениями, поскольку помогают не только передать основные идеи автора, но также способствуют формированию эмоциональных и эстетических образов у будущего читателя.
3. Нами проведён сравнительный анализ русскоязычных вариантов поэтической интродукции «Заклинание Кольца» на примерах работ советских и российских лингвистов-переводчиков. Из результатов исследования можно сделать следующие выводы:

- 3.1. Переводам стихотворения В.С. Муравьёва и А.А. Кистяковского преимущественно свойственен интерпретативный подход, что делает их переводы эстетически ценными и глубокими. Однако использование такого подхода в сочетании с «вольностями» переводчиков, привело к частичной потере коммуникативной ценности, что не позволяет нам характеризовать эти переводы как эквивалентные.
- 3.2. Перевод И.Б. Гриншпун отличается высоким уровнем точности передачи оригинала произведений, что помогает установить высокую коммуникативную ценность, при этом, были грамотно использованы переводческие трансформации и правильно переданы образы, что позволило отразить эстетическую ценность оригинала. Переведённое произведение характеризуется не только языковой точностью, но и умелым воссозданием ритма, правильной рифмы и общего метра, что подчеркивает поэтическую природу текста. И.Б. Гриншпуну удалось сохранить не только смысловую глубину и эмоциональное содержание стихотворения, но и передать его красоту и изящество на русский язык.
- 3.3. Перевод М.В. Каменковича и С.А. Степанова также характеризуется предельной близостью к оригиналу благодаря грамотному использованию переводческих трансформаций, не меняющих структуру текста. Подчеркнута эстетическая составляющая произведения, сохранена его структура и ритм, что обеспечивает коммуникативную связь и передает художественное значение оригинала. В переводе присутствуют различные средства художественной выразительности, такие как образы «под кровом светил» и «молчанье могил», а также присутствует рифма, что способствует сохранению поэтической природы текста.

4. Работы И.Б. Гриншпун и М.В. Каменкович и С.А. Степанова демонстрируют высокий уровень профессионализма и отображают успешную передачу коммуникативной и эстетической ценности оригинала произведения на русский язык, из чего можно сделать вывод, что данные работы являются эквивалентными.

Перспективу нашего исследования мы видим в дальнейшей работе по изучению и анализу переводов поэтических произведений Толкина, особенно в контексте творческих аспектов, что поможет не только расширить понимание искусства такого перевода, но также сможет популяризировать поэтический перевод среди будущих специалистов.

Перспективу нашего исследования мы видим в дальнейшей работе по изучению и анализу переводов поэтических произведений Толкина, особенно в контексте творческих аспектов, что поможет не только расширить понимание искусства такого перевода, но также сможет популяризировать поэтический перевод среди будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.
2. Гаспаров М.Л. Очерк истории русского стиха: Метрика, ритмика, рифма, строфика / М.Л. Гаспаров. – М.: Наука, 1984. – 366 с.
3. Гончаренко С.Ф. Поэтический перевод и его особенности / С.Ф. Гончаренко. – М.: Литера, 2003. – 220 с.
4. Григорьева Г.Е., Вдовина А.С. Два отражения «Властелина колец» Дж.Р.Р. Толкина: две стратегии перевода // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2016. № 12 – с. 13–16.
5. Джон Рональд Руэл Толкин: Властелин Колец. Трилогия. Т. 1 Хранители Кольца / АСТ; Москва, 2013.
6. Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика / В.М. Жирмунский. – Л.: Наука, 1972. – 568 с.
7. Казакова Т.А. Практика перевода: Учебное пособие / Т.А. Казакова. – СПб.: Союз, 2006. – 208 с.
8. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. 2-е изд., испр. – М.: Р. Валент, 2011. – 408 с.
9. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для институтов и факультетов иностранных языков / В.Н. Комиссаров. – 5-е изд., стер. – М.: Высшая школа, 2011. – 253 с.
10. Лобарёв Л. «Властелин Колец в СССР. История первого перевода Зинаиды Бобарь». 2017: [сайт]. URL: <https://www.mirf.ru/book/vlastelin-kolec-v-sssr-pereskaz-bobyar/> (Дата обращения: 07.08.2023).
11. Лотман Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. – М.: Искусство, 1998. – 384 с.
12. Семенова Н. «Это не просто кольцо, а какой-то прибор!» // Знание - сила, № 9, 1997.
13. Толкиен Джон Рональд Руэл. Властелин Колец: В 3 т. / Пер. с англ. В. Муравьева и А. Кистяковского; Предисл. В. Муравьева. – М.: Радуга, 1988–1992.
14. Толкин Дж.Р.Р. Властелин Колец: В 3 т. / Пер. с англ., предисл., коммент. М. Каменкович, В. Каррика, С. Степанова. – СПб.: Терра-Азбука, 1994–1995.
15. Толкин Джон Рональд Руэл. Властелин Колец / Пер. с англ. Н.В. Григорьевой, В.И. Грушецкого; Пер. стихов И. Гриншпун. – СПб.: Азбука; М.: Оникс 21 век, 2002. – (Золотая библиотека).
16. Федоров А.В. Основы общей теории перевода / А.В. Федоров. – М.: Высшая школа, 2002. – 416 с.
17. J.R.R. Tolkien, *The Lord of the Rings* / J.R.R. Tolkien. – London: HarperCollins Publishers, 2008.

© Оболенский Алексей Александрович (alex.obolenskiy@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ В ТОПОНИМИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ АВАРСКОГО ЯЗЫКА

Оцомиева-Тагирова Забихат Магомедовна

Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы
РАН, (г. Махачкала)
zabi01@yandex.ru

PHONETIC PHENOMENA AND PATTERNS IN THE TOPONYMIC UNITS OF THE AVAR LANGUAGE

Z. Otsomieva-Tagirova

Summary: Phonetic phenomena play an important role in the formation of toponyms. They can lead to changes in the sound of place names, which can be both minor and significant. The study of phonetic phenomena in toponyms allows you to understand the history of the language and its development, as well as learn more about the culture and history of certain regions.

The identification of phonetic phenomena in toponyms and their systematic study is important, as it helps to eliminate distortions, show cause-and-effect relationships in names, clarify names, and put the toponymic fund in order. Geographical names are characterized by various changes in the phonetic structure of the word. In the toponymy of the region where the Avar's live, phonetic changes in toponyms are presented: replacement of sounds (replacement of consonants at the beginning, in the middle and at the end of a word), variable pronunciation (variable pronunciation in toponyms). The place of use of sounds and their proximity are the cause of various changes in speech processes. How each word undergoes phonetic changes depends on the intensity of its participation in the flow of speech. Compared with other lexical units, the intensity of the use of special names, including geographical ones, is higher. Therefore, periodic changes in the phonetic composition of toponyms are natural. In such cases, using a format-simple analysis of toponyms, you can get great results, i.e., identify and compare sound combinations characteristic of a specific toponymic area: historical changes in the process of turning a variant name into a new toponym, changes in the position of phonemes, metathesis, attraction, etc.

Keywords: Avar toponymy, phonetic characteristics of toponyms, phonetic processes in toponymy, truncation, interfixation, transcription and transliteration.

Аннотация: Фонетические явления играют важную роль в формировании топонимов. Они могут привести к изменениям в звучании топонимов, которые могут быть как незначительными, так и существенными. Изучение фонетических явлений в топонимах позволяет понять историю языка и его развитие, а также узнать больше о культуре и истории определенных регионов.

Выявление фонетических явлений в топонимах и их системное изучение имеет важное значение, так как это помогает: устранить искажения, показать причинно-следственные связи в названиях, уточнение названий и приведение в порядок топонимического фонда. Географические названия характеризуются различными изменениями в фонетической структуре слова. В топонимии региона, где проживают аварцы, представлены фонетических изменений в топонимах: замена звуков (замена согласных в начале, в середине и в конце слова), вариативное произношение (вариативное произношение в топонимах). Место употребления звуков и их соседство являются причиной различных изменений в речевых процессах. То, как каждое слово подвергается фонетическим изменениям, зависит от интенсивности его участия в потоке речи. По сравнению с другими лексическими единицами интенсивность использования специальных названий, в том числе географических, выше. Поэтому периодические изменения в фонетическом составе топонимов естественны. В таких случаях с помощью форматно-простого анализа топонимов можно получить большие результаты, т.е. идентифицировать и сопоставить звукосочетания, характерные для конкретной топонимической области: исторические изменения в процессе превращения варианта названия в новый топоним, изменения положения фонем, метатеза, притяжение и т.д.

Ключевые слова: аварская топонимия, фонетические характеристики топонимов, фонетические процессы в топонимике, усечение, интерфиксация, транскрипция и транслитерация.

Постановка проблемы

Вывявление и изучением фонетических явлений в топонимах имеет важное значение. Использование географических названий в речи происходит чаще, чем других лексических единиц «Изменения, происходящие в качестве разговорных звуков, точнее, их замена другими звуками, не может помешать их лингвистическим задачам, то есть различению и узнаванию морфем» [1, с. 45]. Это очень важно с точки зрения устранения причинно-следственных искажений в названиях, их уточнения, рационализации топонимического фон-

да в ходе исследований в этом направлении. Изучение фонетических явлений в топонимах – это комплексный процесс, который развивался на протяжении веков, опираясь на достижения различных научных дисциплин:

1. Древняя история: а) в античности люди интересовались происхождением названий мест: Геродот и Плиний Старший писали о происхождении названий рек и городов; б) в Средневековье топонимика развивалась в рамках исторической лингвистики; в) в Эпоху Возрождения интерес к топонимам возрос, особенно в связи с изучением древних языков и культур.

2. Новое время: а) XIX веке топонимика стала самостоятельной научной дисциплиной. Исследователи начали систематически изучать топонимы, анализируя их фонетические особенности; б) XX веке топонимика развивалась в тесной связи с исторической лингвистикой, диалектологией, лингвистической географией и этнографией. Были разработаны методы изучения фонетических явлений в топонимах, основанные на сравнительном анализе, диахронном анализе и статистических методах.
3. Современная топонимика: в XXI веке топонимика продолжает развиваться, используя современные методы исследования, такие как компьютерная лингвистика, геоинформационные системы и анализ больших данных.

Топонимы рассматривались и продолжают изучаться с разных сторон. Транскрипции географических названий посвящен ряд работ филологов и географов (Я.К. Грот, Л.В. Щерба, А.В. Суперанская и др.). В большинстве случаев топонимы представляют интерес для исследователей в области диахронических терминов (А. Smith, E. Ekwall) и часто рассматриваются с точки зрения их генезиса (Ф. Палацкий, Н.В. Подольская, А.В. Суперанская, А.К. Матвеев, А.Л. Шилов и др.). Основными направлениями топонимики были исторические исследования, морфологический анализ и классификация словообразовательных типов топонимов (А.В. Суперанская, В.А. Никонов, Ю.А. Карпенко и др.). А изучение фонетических явлений в аварских топонимах отражается в некоторых статьях и диссертационных работах в комплексе с изучением других лексико-грамматических процессов.

Основные этапы изучения фонетических явлений в топонимах:

1. Сбор и описание топонимов: первым этапом является сбор и описание топонимов. Это может быть сделано с помощью карт, полевых исследований, архивных материалов и других источников.
2. Анализ фонетических особенностей: после сбора топонимов, исследователи анализируют их фонетические особенности. Они изучают изменения звуков, ударения, интонации и другие фонетические характеристики.
3. Объяснение фонетических изменений: на основе анализа фонетических особенностей исследователи пытаются объяснить, почему произошли эти изменения. Они могут использовать данные о языковой эволюции, о влиянии соседних языков, о географических факторах и других факторах.
4. Применение результатов исследования: результаты исследования фонетических явлений в топонимах могут быть использованы для решения различных задач, таких как реконструкция истории языков, изучение этногенеза, определение границ языковых ареалов и т.д.

В целом, изучение фонетических явлений в топонимах – это важный инструмент для понимания истории языков, этногенеза и культурных контактов. Фонетический анализ структуры топонима позволяет выявить закономерности фонетических трансформаций в разные исторические периоды. Суть фонетического способа образования топонимов заключается в том, что имея общее обозначение, фонетические варианты могут функционировать независимо от отсутствия семантики, имеют взаимосвязи между формами топонимов. Они могут настолько изменить первоначальную форму топонима, что получившаяся в результате версия со временем может восприниматься как новое название.

Фонетическая трансформация возникает как результат адаптации географического названия [2; 3; 4. С. 82–87].

Учёные, изучавшие фонетические явления в топонимах предложили различные методы их изучения: В.А. Никонов предложил фоностатистический метод для фонетического анализа топонимов; А.К. Матвеев определил метод последовательного исключения на основе характерных языковых признаков как структурно-фонетический, однако внёс в него некоторые свои поправки и др. В данной статье мы использовали следующие методы исследования фонетических изменений в топонимах: 1. Историко-лингвистический метод (сравнительный анализ: сопоставление топонима с его праформой (первоначальным вариантом) и с аналогичными топонимами в других языках); 2. Диалектологический метод (анализ диалектных особенностей: изучение региональных диалектов, где топоним встречается, для выявления специфических фонетических изменений, характерных для данной местности); 3. Методы фонологического анализа (анализ фонем: изучение фонетических изменений на уровне фонем, выявление закономерностей в их замене, исчезновении или появлении; анализ фонологических процессов: изучение фонетических процессов, которые привели к изменениям в топониме). Каждый метод имеет свои ограничения и преимущества. Комплексное использование разных методов позволяет получить более полное и достоверное представление о фонетических изменениях в топонимах.

Метод определения фонетических соответствий в топонимии включает в себя: 1. Анализ фонетических вариаций с учетом их характеристик должен учитывать как положение ударения на гласных в разных вариантах топонима, так и связное окружение, другие аспекты [5. С. 224-228; 6. С. 55-60.]. 2. Рассмотрение фонетических различий коррелятивных основ, который объясняются особенностями разных диалектов. 3. Моделирование возможных фонетических соответствий, учитывая фонетические особенности говоров и диалектов [6. С. 55–60; 6. С. 80–87].

Результаты и обсуждения:

Как отмечает А.В. Суперанская, существуют общие закономерности, в соответствии с которыми развивается ономастические системы. Они основаны на способности людей выбирать и фиксировать в своих названиях неязыковые явления. [2; 8]:

1. Взаимосвязь между топонимом и термином универсальна в системе топонимики [2; 8]: *Ллар* [тлар] «Острая вершина» // «Рог»
2. Словообразовательные модели топонимии получены по определённым формулам – словообразовательным моделям [2; 8. С. 107–113]: *Баг1аракьуро* [бааратлуро] «Красная скала» (скала, с. Артлук, Казб. р.) – в лит. *баг1араб* – прилагательное (с выпадением классного показателя) +апеллятив «скала»;

В топонимиках аварского языка выделяются следующие закономерности:

1. Разнообразие структурных форм: выделяются простые единицы, имеющие одну корневую морфему, и производные структуры [7. С. 80–87; 4. С. 82–87]: *Хур* «Поле», *Сага* «Пастбище», *Рохь* «Урочище», *Гох1* «Холм» и т.д.
2. Конструкция с определяемым: один элемент – существительное (существительное, прилагательное, число) или наречие, другой компонент – определенный географический термин (гора, ущелье, склон, пещера, луга, источники и т.д.) [7. С. 80–87; 4. С. 82–87]: *Ц1ц1ант1а мег1ер* «Гора для коз»; *Ч1ет1ераб щоб* «Узкий хребет»; *Нухлул щоб* «Хребет с дорогой»; *Г1ебщоб* «Широкий хребет»; *Бег1ераб мег1ер* «Острая гора».
3. Переход названий в форме множественного числа из разряда нарицательных имён в собственное сопровождается перерастанием грамматического значения этой морфемы в лексическое: *Гох1азда* «На холмах», *Ахакь* «В садах», *Щобахь* «У склонов».
4. Топонимы-эллипсисы, т.е. опущение географического термина, замыкающего сложные топонимы. [7. С. 80–87; 4. С. 82–87]; *Шибсаб* «(Гора) Шибсаб»; *Гьаланц1уни (росо)* «(Село) Галанцуни».
5. Появление названий без терминов в исходе [7. С. 80–87; 4. С. 82–87]: *Гох1да* «На холме», *Ахикь* «В саду», *Щобда* «На склоне», *Тала* «Поляна».

Большее употребление в топонимах звуков «и» и «у» в системе гласных хунзахского и восточного диалектов аварского языка может быть связано с тем, что эти диалекты относятся к северной группе (наречию). В неё также входят салатавский диалект. Все три диалекта близки к литературной норме. Среди их особенностей отмечается соответствие хунз., вост. «у» – салат. «о». В аварском языке в целом представлены пять простых гласных: а, э (е), и, о, у. По своим артикуляционно-акустическим данным они соответствуют аналогичным звукам [9].

В населённом пункте Хунзахского района – Хиндах и почти во всех населённых пунктах гергебийского диалекта нет гласного заднего ряда *о*, вместо него употребляется у (уканьем), также преобладание звука *и* над *е* выступает в качестве закономерности. Это явление наблюдается в окончаниях именных и глагольных форм, входящих в состав топонимического названия [8]: ущелье *Уркасух1уни* [urkasuhuni], пастбище *Хьунда Курми* [Hunda Kurmi] «На теневой стороне Курми», пастбище *Бакьда Курми* [bakda Kurmi] «На солнечной стороне Курми», улица *Пачинухили* [achinuhili] «На коровью тропу», на пашне *Нусади* [nusadi] и т.д. В топонимике нет четкой методики, которая полностью проверяла бы гипотезу о единстве фонематического состава языка.

В топонимических исследованиях применяются различные подходы и методы, которые формулируются исследователями для каждого конкретного случая:

1. Анализ по общим элементам или топонимическим формантам: *Ч1ег1еррохь* «Черный лес», *Шорто рохь* «Лес Шорто»,
2. Когнитивный подход, при котором предполагается, что внутренняя форма топонима реально существует и функционирует в сознании, отражая системные связи в языковой онтологии и формируя их одновременно [6. С. 55- 60]: *Тала* «Поляна», *Шавдан* «Шавдан», *Жаниб тала* «Внутренняя поляна» – если даже каждый оним не закреплён своим апеллятивом, житель данной местности подсознательно знает, что предложенные примеры все являются полянами.

Топонимическая система, основанная на экстралингвистическом факторе, включает в себя: от окружающей среды (ландшафта с его животным и растительным миром), от хозяйственной деятельности человека – чрезвычайно привлекательная, и любая космогоническая эстетика может изменить ситуацию [6. С.55-60]: *Удамана-сул мег1ер* «Гора удамана»; *Гьогьомег1ер* «Гора из груды камней»; *Сивухь мег1ер* «Гора у укрепления»; *Тинч1 мег1ер* «Гора детёныш».

Консонантная система в топонимах северного наречия совпадает с литературным языком, только латеральной аффрикате *-л1* в топонимах хунзахского диалекта, в говорах восточного диалекта ему соответствует латеральная долгая *лъль*: мест. п. 2 сер. на *-л1*: герг. *Хьуц-1ц1ул1*, ср. *хьуц1ц1* [хуцитл] «В трясине, в болоте»; *Ллар* [тлар] «Остроконечная вершина», *Махал1* [махатл], *Плаг1ал1 нух* [ъабатл нух] «Дорога в местности Ыабатл», *Пач1гох1ул1* [ъачгохитл] и др. [9].

Услар П.К. отмечает, что «при произношении губных согласных аварцы вообще не сжимают крепко губ, почему у них, при весьма частом употреблении буквы *-б*, редко встречается *-п*. Это свойство у хунзахцев переходит в

крайность: у них б и м произносятся весьма неясно, почти исчезают, как например, *гьехалъ* вместо *гьеб мехалъ* «в то время» ...» [10, с. 9]. Губно-губные б и м в интервокальном значении в речи, в том числе и в топонимических названиях, выпадают и образуют сложное слово: *Гьамуциб – Гьанцу*, *Чег1ерат1алу – Чег1ераб т1алу* и др.

Основная фонетическая особенность топонимов населенных пунктов Гергебильского района – «уканье», Казбековского района – «оканье», а Хунзахского района – «иканье»: *Хьах1илакьуро* «Синяя скала (из глинистого сланца, шифера)» – в лит. *кьуру*; *Баг1аракьуро* [баара тлуро] «Красная скала» (скала, с. Артлук, Казбековского р.) – в лит. *кьуру* [б. С. 55-60] и др.

В топонимической системе происходят следующие процессы:

- метатеза: *Ирбагьинил хур* «Поле Ибрагима» (с. Муцули, Хунзахского р.) – в лит. языке *Ирбагьим*; *Жарбаг1илил бак1* «Местность Жарбаила» (с. Мехельта, Гумбетовского р.) – в лит. *Жабрагил*;
- приспособление заимствованной лексики к реалиям заимствующего языка: *Г1анк1вазул перма* «Куриная ферма»; *Гургурперма* «Индюшачья ферма» (Кизилюртовский р.) [б. С. 55–60; 11. С. 127–133; 12. С. 106 – 109].
- Переход м – н, т.е. губной м заменяется сонорным н: *Х1анзатил тала* «Поляна Ханзата» (хутор, с. Буртунай, Казб. р.) – в лит. *Х1амзат*; *Шансудинил кули – Шамсудинил кули* «Хутор Шамсудина», *Гьазясул Мух1андил кулал* «Хутора Мухамеда, сына Газиява» [б. С. 55–60] и т.д.
- Выпадение в составных топонимах классно-числовых показателей -в, -й, -б и -р, -л в на стыке слов: *Т1асаавал* «Верхний квартал»; *Баг1аракьуро* «Красная скала» (скала, с. Артлук) – в лит. *баг1араб*; *Ц1ияросо* [цияросо] «Новое село» (квартал, с. Гозтала, Казбековский р.) – в лит. *ц1ияб* [б. С. 55-60] и т.д.

Фонологический анализ может быть одним из подходов в изучении топонимии [13. 945–952], который помогает:

1. Установить графемные соответствия, анализ графики которого традиционных наименований может оказать существенную помощь, так как эти топонимы нашли своё место в системе языка и прошли проверку практикой, выделяя некоторые этноязыковые зоны [б. С. 55-60]: *Гьамуцибе унеб нух* «Дорога на Амуши» (дорога, с. Харахи) – эту же часть дороги жители с. Амуши называют *Харахьибе унеб нух* «Дорога на Харахи» (дорога, с. Амуши, Хунзахского р.); *Муцулибе унеб нух* «Дорога на Муцули» (дорога, с. Тлайлук) – эту же часть дороги жители с. Муцули называют *Льаг1илухье унеб нух* «Дорога на Тлайлук» (дорога, с. Муцули, Хунзахского р.).
2. Гипотеза: на основе фонетического анализа и имеющихся исторических данных в подавляющем большинстве случаев можно перейти к следующему этапу изучения – этимологической интерпретации [8; 9; 14; 15; 16]: *Ч1абт1и мег1ер* «Серная гора» или «Гора, где добывают серу».

Усечение представлено только онимах, образованных от комонимов [8]: *Харахьиб – херехь*, *Муцулиб – муцул*, *Хунзахь – хунз*, *Льаг1илухь – льег1ел*, *Гьарак1униб – гьерек1* [б. С. 55–60] и т.д.

Выводы

Результаты исследований фонетических явлений в топонимах показывают, что для каждого фонетического явления, подкрепленного вариантами форм топонимов, даётся ареально-хронологическая характеристика и грамматический комментарий. Материалом исследования послужили названия географических объектов Гергебильского, Гумбетовского, Казбековского, Кизилюртовского, Хунзахского районов Дагестана. Они служат опорой при дальнейшей этимологизации, которая имеет важное значение в современной ономастической науке. С лингвистической точки зрения, написание местных названий в любой общепринятой системе транскрипции является проблемой, тем более, таковая запись дагестанской топонимии еще никем не разрабатывалась. [б. С. 55–60].

ЛИТЕРАТУРА

1. Мамедов Н. Введение в лингвистику. Баку: Маариф, 1966. 299 с.
2. Басик С.Н. Общая топонимика: учебное пособие для студентов географического факультета. Минск: БГУ, 2006. 200 с.
3. Хвесько Т.В. Способы образования топонимов. // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009. N 1. С. 107–113
4. Тагирова З.М. Способы образования топонимических конструкций в аварском языке // Филология: научные исследования. 2017. № 4. С. 82–87. DOI 10.7256/2454–0749.2017.4.24907. EDN KYBIWT.
5. Беленов Н.В. Принципы и методы топонимических исследований. // Филол. науки. Вопр. теории и практики. Тамбов: 2019. Т. 12. Вып. 4. С. 224–228.
6. Тагирова З.М. Фонетические процессы в топонимах северного наречия аварского языка // Вестник ИЯЛИ им. Г. Цадасы. 2015. № 8. С. 55–60.
7. Оцомиева З.М. Топонимы в словообразовательной системе аварского языка // Вестн. Дагест. науч. центра. 2010. № 38. С. 80–87.
8. Суперанская А.В. Что такое топонимика. М: Наука, 1985. 182 с.
9. Оцомиева З.М. Гергебильский говор аварского языка: языковые особенности и топонимия. Махачкала: Институт языка, литературы и искусства им. Г.

- Цадасы ДНЦ РАН, 2015. 408 с. ISBN 978-5-91431-156-5. EDN ZRUPOX.
10. Услар П.К. Этнография Кавказа: Языкознание. III: Аварский язык. Тифлис, 1889. VII + 242 + 276 + 20 + 14 с.
 11. Оцомиева З.М. Наименования фауны в аварских топонимах-конверсивах // Филология: научные исследования. 2019. № 6. С. 127–133.
 12. Тагирова З.М. Отражение ботанических и зоологических терминов в аварской топонимии // Вестник ДНЦ РАН. 2014. № 55. С. 106–109.
 13. Zulaikhat M. Mallaeva and Dzhailil S. Samedovb. Status and Functions of the Determinative in the Verb Morphemics of the Avar Language // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 2023 16(6): 945–952
 14. Никонов В.А. Введение в топонимику. М: ЛКИ, 2011. 184 с.
 15. Мурзаев Э.М. Очерки топонимии. М., 1974. 382 с.
 16. Суперанская А.В. Грамматические наблюдения над именами собственными // Вопр. языкознания. 1957. № 4. С. 79–82.

© Оцомиева-Тагирова Забихат Магомедовна (zabi01@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ПРИЧАСТИЯ НА =Л В ЯЗЫКЕ ЛЕСНЫХ ЮКАГИРОВ

Прокопьева Александра Егоровна

кандидат филологических наук, Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН, (г. Якутск)
aleksprok-e@yandex.ru

SYNTACTIC FUNCTIONS OF THE PARTICIPLE ENDING ON =L IN THE LANGUAGE OF THE FOREST YUKAGHIRS

A. Prokopyeva

Summary: Participles of the Yukaghir language have both verbal and nominal features. The article describes the functioning of the participle with the indicator =l in the language of the Forest Yukaghirs. The author concludes that this participle is formed from the stems of transitive and intransitive verbs and performs the function of determination; formed from the stems of qualitative verbs, performs the attributive function; participates in the formation of analytical constructions.

Keywords: Yukaghir language, language of the Forest Yukaghirs, participle, participial form =l.

Аннотация: Причастия юкагирского языка обладают как глагольными, так и именными признаками. В статье дается описание функционирования причастия с показателем =л в языке лесных юкагиров. Автор приходит к выводу, что данное причастие образуется от основ переходных и непереходных глаголов и выполняет функцию определения; образуясь от основ качественных глаголов, выполняет атрибутивную функцию; участвует в образовании аналитических конструкций.

Ключевые слова: юкагирский язык, язык лесных юкагиров, причастие, причастная форма =л.

Причастия юкагирского языка образуют грамматический разряд слов, обладающих глагольными и именными признаками. В причастиях юкагирского языка проявляется больше вербальных свойств:

1. общность глагольной основы: представление глагольной основой действия в процессуальном виде определяет семантическую характеристику глагола, конкретность и активность, способность выражать действие в строго очерченной ситуации;
2. общеглагольная категория переходности/непереходности: с ней исследователи юкагирского языка В.И. Иохельсон и Е.А. Крейнович связывали определенность залогового значения причастий: при основах непереходных глаголов – активное, переходных – пассивное (страдательное) значение;
3. категория относительного времени: обычно время причастий соотносится не только с грамматическим моментом речи, но и с действием другого глагола, являясь относительным временем;
4. общность видового значения: причастия сохраняют видовое значение модифицирующей основы;
5. общность залогового значения основы: видовые и залоговые значения свидетельствуют об их глагольности, так как эти категории присущи всем формам глагола.

Причастие обладает следующими именными признаками:

1. изменение по падежам;
2. изменение по числам;
3. способность принимать форму посессивного аффикса;

4. употребление в функции подлежащего, определения и дополнения.

Исследователь юкагирского языка Е.А. Крейнович в работе «Юкагирский язык» [1958] отмечал, что атрибутивные формы глагола образуются от основ переходных и непереходных глаголов при помощи показателей =йэ, =сьэ~=чэ, =дьэ и выражают значение причастий [2, с. 144].

Причастия языка лесных юкагиров (далее ЛЮ) образуются от различных временных, модальных и других форм процессуальных и качественных основ, оформленных показателями =бэн (=пэн) (пример 1), =л (пример 2), =йэ (пример 3), =сьэ~=чэ (пример 4), =дьэ (пример 5) и др., выступающими в определительной функции, например:

(1) *Ньатльбиэпэ кэлулбэнпэ, титтэл нумэ аадэлэ, уэ лондиит мэ ходони.*

ньатльбиэ=пэ кэл=у=л=бэн=пэ титтэл нумэ аа = дэллэ

куропатка=PL прийти=E=Pr=Pr=PL они дом де- лать = CV

уэ лондии=т мэ ходоо=ни

ребенок стеречь=CV PRTCL лежать=INTR: 3PL

‘Прилетевшие куропатки, они, гнезда свив, детей, сторожа, лежат.’ [4, с. 197].

(2) *Мэт модоол нумэ чомоой.*

мэт модоо=л нумэ чомоо=й

я жить=Pr дом быть большим=INTR: 3Sg

‘Дом, в котором я живу, большой.’ [MA].

(3) *Уэ тоукэ инэртэйэ инэр лөудись.*

уэ тоукэ инэртэ=йэ инэр лөуди=сь

ребенок собака рыть=**Pr** яма упасть=INTR: 3Sg
'Ребенок упал в яму, которую вырыла собака.'
[MA].

(4) *Мургэгэт ойдьэдэ шубэжэт киэсэ тоукэгэт мэт инлэй.*

мургэ=гэт ойдьэ=дэ шубэжэ=т киэ=сэ
тоукэ=гэт
тайга=ABL лаять=CV бежать=CV прийти=Pr
собака=ABL
мэт инлэ=йэ
я испугаться=INTR: 1Sg
'Я испугалась собаки, выскочившей с лаем из-за кустов.' [MA].

(5) *Паайпэдуэ ибильоодьэ ньяасьэньут окноданиль архаа оёоой.*

паайпэдуэ ибиль=оо=**дьэ** ньяасьэ=ньу=т
окноданиль
девочка плакать=PASS=**Pr** лицо=COM=CV окно
архаа оёо=й
около стоять=INTR:3Sg
'Заплаканная девочка стояла у окна.' [MA].

Посредством аффикса =л в языке лесных юкагиров от основ переходных и непереходных глаголов образуются причастия, которые в предложении выполняют функцию определения. Определяющая часть находится в препозиции к определяемому имени:

(6) *Табун ньиэдьиилгэт ньиэдьиилңоот гудэт, эйрэт мэндэ мэдиил шоромопулгэ йахай.*

табун ньиэдьиил=гэт ньиэдьиил=ңоо=т гудэ=т
PRON_{dem} рассказ=ABL рассказ=быть=CV
статья=CV
эйрэ=т мэндэ мэдии=л **шоромо=пул=гэ**
ходить=CV весть слышать = **Pr человек = PL=LOC**
йаха=й
дойти=INTR:3Sg
'Об этом рассказывали, рассказ получался [букв. От этого рассказа рассказом став], доходил до слушавших вести людей' [6, с. 3–4].

(7) *Йообии льэл нодопэгэт кэнмэгэн куккии нодо ниэ-льэлмэлэ, тудин мошолупкаа мони: «Тэт йуөт, анньэдэ, мэруйиит эйрэк...».*

йообии льэ=л м **нодо=пэ=гэт** кэнмэ=гэн кук-
кии нодо
в лесу быть=**Pr** птица=**PL=ABL** друг=PROL кукушка
ниэ=льэл=мэлэ туд=ин мошолупкаа мон=и
звать=EVID=OBJ/3Sg он=DAT сова говорить =
INTR:3Sg
тэт йуө=т анньэ=дэ мэр=уйии=т
ты видеть=CV разговаривать=CV
летать=ITER=CV
эйрэ=к
ходить=IMP
'Из лесных птиц своим другом Кукушку назвала, ей Сова говорит: «Ты ходи, смотри, разговаривай, летай...»' [5, с. 30–31].

(8) *Табунгэт тии льэл шоромо чуму чайкадиэңоот гудэльэлңи, таат мэруйиильэлңи йоодэдэ.*

табунгэт тии льэ=л **шоромо** чуму
чайка=диэ=ңоо=т
поэтому здесь быть = **Pr человек** все
чайка=DIM=быть=CV
гудэ=льэл=ңим таат мэр=уйии=льэл=ңи
статья=EVID=INTR:3PL так
летать=ITER=EVID=INTR:3PL
йоодэ=дэ
кружиться=CV
'Потому здешние люди все, чайками став, так летали, кружились.' [5, с. 108–109].

Причастие на =л может образовываться от основ непереходных и переходных глаголов в форме страдательного залога:

(9) *Илэмэдэ йахадаасьэңин хондоло, пукэльэ кэрпуол миэстэгэ ульэгэ таа поньоонувльэл, таң ульэгэ шахальаштэ, лэктэ мэ модой.*

илэмэдэ йахадаасьэ=ңин хон=доло пукэльэ
иногда лошадь=DAT идти=CV снег
кэрп=**уо=л** миэстэгэ ульэгэ таа
разгребать=**PASS=Pr** место=LOC трава там
поньоо=ну=льэл таң ульэгэ шахальаш=тэ
остаться=HAB=EVID/3Sg PRON_{dem} трава
собирать=CV
лэк=тэ мэ модо=й
есть=CV PRTCL жить=INTR:3Sg
'Иногда к Лошади ходя, на расчищенном от снега месте трава там остается, ту траву собирая, кушая, живет.' [4, с. 68].

(10) *Ханаат, кэлоол миэстэгэ тиң ньэмолбилгэ ньэ-лэмэ ойлъэльэл, чомоон чайоодэк лэбэйди, анил, нодо, чолъоро льэльэлум.*

ханаа=т кэл=**оо=л** миэстэ=гэ тиң
кочевать=CV придти=**PASS=Pr** место=LOC
PRON_{dem}
ньэмолбил=гэ ньэлэмэ ойлъэ=льэл чомоон
год=LOC ничего не иметь=EVID/3S очень
чай=оо=дэ к лэбэйдии анил нодо чолъоро
мало=PASS= ACCосягода рыба птица заяц
льэ=льэл=ум
есть=EVID=TR:3Sg
'Переселились [на другое место], на том месте куда пришли, в том году ничего не было, очень мало было ягод, рыбы, птицы, зайцев.' [5, с. 72–73].

(11) *Тудаа шэльгоол мэт нойл идьии йууунуй.*

тудаа шэльг=**оо=л** мэт нойл идьии
давно сломать=**PASS=Pr** я/PRON_{poss} нога те-
перь
йууу=ну=й
болеть=HAB=INTR:3Sg
'Сломанная когда-то нога ноет.' [MA].
Причастие с аффиксом =л образуется от основ

качественных глаголов, употребляясь преимущественно атрибутивно:

(12) *Табунгэлэ пудоол лэбиэгэ модол хойлпэ лэйтэңаа, монңи: «Өрдьоол лэбиэ эндьоонги полдэги хододэ надоңоой».*

табун=гэлэ пудоо=л лэбиэ=гэ модо=л
PRONdem=ACC быть верхним=**Pr** земля=LOC
жить=**Pr**
хойл=пэ лэйтэ=ңаа мон=ңи өрдьоо=л
бог=PL узнать=TR:3PL сказать=TR:3PL быть
средним=**Pr**
лэбиэ эн=дьоон=ги полдэ=ги ходо=дэ
земля быть живым=**Pr**=POSS спасать=POSS
как=REF
надо=ңоо=й
надо=быть=3Sg
'Боги, живущие на верхней земле, это узнали, ска-
зали: «Надо как-то спасти живущих на средней
земле». ' [5, с. 35–36]

(13) *Лукуол лунбугэлэ хонр(ж)ошум, монни: «Тэт по-
гилгэ льэт панданундъэк, мэтин кэлдэллэ, ходольэт эл
пандуолаах?»*

лукуо=л лунбу=гэлэ хонр(ж)ош=ум
быть маленьким=**Pr** котелок=ACC сломать=TR:3Sg
монн=и тэт погил=гэ льэ=т
сказать=INTR:3Sg ты/PRONposs хозяин=LOC
есть=CV
панда=нун=дъэк мэт=ин кэл=дэллэ
ходо=льэ=т
варить=CONT=INTR:2Sg я=DAT придти=CV
как=есть=CV
эл панд=уо=лаа=x
NEG варить=PASS=INCH=IMP
'Маленький котелок разбил, сказал: «У твоего хо-
зяина будучи, варил – ко мне пришедши, почему
перестал варить (не начал варить)?» ' [1, с. 65].

(14) *Тудэ чуельоол тэрикэгэлэ уөрпэньит чуму кэсиим.*
тудэ чуельоо=л тэрикэ=гэлэ
он/PRONposs быть старым=**Pr** старуха=ACC
уөр=пэ=ньи=т чуму кэсии=м
ребенок=PL=COM=CV всех принести=TR:3Sg
'Свою старушку со всеми детьми привел. ' [5, с. 86–88].

Нам встретился единственный пример, где в показа-
теле субстантивированного причастия =йоон происхо-
дит ассимиляция н → л, которая обычно случается при
соединении н и нь с суффиксом или основой, начинаю-
щимися на л, в результате чего причастие на =л выража-
ет значение субстантивированного причастия:

(15) *Йахтэйоол, лондойоол, аранньэй, сиилэньулбэн-
пэк ангиинилэ, шахальэшнилэ.*

йахтэ=йоо=л лондо=йоо=л аранньэ=й
петь=**Pr=Pr** танцевать=**Pr=Pr** быть ловким =
INTR:3Sg
сиилэ=ньул=бэн=пэ=к ангиин=нилэ

сила=COM/ATT=Pr=PL=ACCо искать=OBJ:3PL
шахальэш=нилэ
собрать=OBJ:3PL
'Собираются, ищут певцов, танцоров, бегунов,
силачей. ' [5, с. 28–29].

В языке ЛЮ встречаются аналитические конструкции,
первый компонент которых выражен деепричастием на
=т, второй – причастием *эйрэл* 'ходящий'. Следует отме-
тить, что в языке ЛЮ полипредикативные конструкции с
деепричастием на =т выражают временные отношения
(одновременности, следования), общей временной со-
отнесенности, обстоятельственные (образа действия и
обусловленности).

В АК *хонуйиит эйрэл* 'ходя ходящий', *мидот эйрэл* 'ко-
чуча ходящий' семантическая нагрузка ложится на первый
компонент, выраженный деепричастием 'ходя', 'кочуя'.
Сами глагольные формы обозначают ненаправленное
перемещение, однако ими передаются очень близкие
друг другу значения, и совместное их применение спо-
собствует смысловому выделению причастия [3, с. 134]:

(16) *Тии-таа модол, хонуйиит эйрэл шоромопулгэ
хаңисьэпул льэльэңи.*

тии-таа модо=л **хон=уйии=т эйрэ=л**
здесь-там жить=**Pr****ходить=ITER=CV** **ходить=Pr**
шоромо=пул=гэ хаңисьэ=пул льэ=льэ=ңи
человек=PL=LOC охотник=PL быть=EVID=3PL
Букв.: здесь-там живущих, у кочуя ходящих людей
охотники были.
'У здесь и там живущих, кочевавших, ходивших
людей были охотники. ' [6, с. 3–4].

(17) *Табун ньиздьиит, ньиздьиирит титтэ молбон
эгужунульэлңи, табун ньиздьиирит йуөдин, ходимиз
промышлэ оольэл тиң унуң йамулгэт, кэнмэ унуң лаңин,
таң миэстэгэ мидот эйрэл шоромопулгэн.*

табун ньиздьии=т ньиздьии=ри=т PRONdem
рассказывать=CV рассказывать = ITER = CV
титтэ молбо=н эгужу=ну=льэл=ңи
они/PRONposs внутри=GEN ходить = HAB = EVID =
3PL
табун ньиздьии=рии=т йуө=дин ходимиз
PRONdem рассказывать=ITER=CV смотреть=SUP
быть каким
промышлэ оо=льэл тиң унуң йамул=гэт
промысел быть=EVID/3Sg PRONdem река верхо-
вье реки=ABL
кэнмэ унуң лаңин таң миэстэ=гэ
друг река DAT PRONdem место=LOC
мидо=т эйрэ=л шоромо=пул=гэн
кочевать=CV **ходить=Pr** человек=PL=PROL
'Об том разговаривая между собой, приходили
(люди) поглядеть, какой был промысел от верхо-
вьев одной реки к другой реке, к людям, живу-
щим и кочующим по тем местам' [6, с. 3–4].
Таким образом, наше исследование показало, что

причастия на =л в языке ЛЮ:

1. образуются от основ переходных и непереходных глаголов и выполняют функцию определения;
2. образуясь от основ качественных глаголов, выполняет атрибутивную функцию;
3. участвуют в образовании АК.

Условные Обозначения

1 – 1-е лицо; 3 – 3-е лицо; АК – аналитическая конструкция; МА – полевые материалы автора, ABL – аблатив (отложительный падеж); ACC – винительный падеж; ACC_o – винительный определенный падеж; COM – комитатив; COM/ATT – атрибутивная форма комитатива; CONT – континуатив; CV – деепричастие; DAT – дательный падеж; DIM – уменьшительно-ласкательный аффикс; E – соеди-

нительный согласный;

EVID – очевидное наклонение; GEN – родительный падеж; HAB – вид обычности действия; IMP – повелительное наклонение; INCH – инхоатив (вид начинающего действия); ITER – многократный вид действия; INTR – непереходный глагол; LOC – локатив; NEG – отрицательная частица; OBJ – утвердительно-объектная форма спряжения; PASS – страдательный залог; PL – множественное число; Pr – причастие; PRCL – усилительная частица; PROL – продольный падеж; PRON_{dem} – указательное местоимение; PRON_{poss} – притяжательное местоимение; REF – выделительная частица; Sg – единственное число; SUP – супин; TR – переходный глагол.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иохельсон В.И. Материалы по изучению юкагирского языка и фольклора, собранные в Колымском округе. – Якутск: Бичик, 2005. – 272 с.
2. Крейнович Е.А. Юкагирский язык. – М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1958. – 288 с.
3. Прокопьева А.Е. Деепричастие в юкагирском языке (в сопоставительном аспекте). – Новосибирск: Наука, 2012. – 191 с. (Памятники этнической культуры коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Т. 27).
4. Прокопьева П.Е., Прокопьева А.Е. Юкагирско-русский словарь (язык лесных юкагигов) // Новосибирск: Наука, 2021. – 412 с. – (Памятники этнической культуры коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока; Т. 41).
5. Фольклор юкагигов Верхней Колымы. Ч. 1. / Под ред. Николаевой И.А. – Якутск: Изд. Якутского государственного университета, 1989. – 161 с.
6. Фольклор юкагигов Верхней Колымы. Хрестоматия. Ч. 2. / Под ред. Николаевой И.А. – Якутск: Изд. Якутского государственного университета, 1989. – 81 с.

© Прокопьева Александра Егоровна (aleksprok-e@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОТРАЖЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ДУША» В ЯЗЫКЕ ЛЕСНЫХ ЮКАГИРОВ

REFLECTION OF THE CONCEPT OF "SOUL" IN THE LANGUAGE OF THE FOREST YUKAGHIRS

P. Prokopieva

Summary: The article considers the traditional view of the Forest Yukaghirs about the soul; reveals the semantic content of the words of their language that convey the concept of "soul". Materials from the language and ethnography of Tundra Yukaghirs are presented as comparative data. It is shown that in the language of the Forest Yukaghirs, the concept of "soul" is expressed by the words *aibii* and *ningie*, the first of which reflects religious belief, the second – the human mental world. Regarding the concept of «soul», some parallels are found in the worldview and in the language of both local groups of Yukaghirs.

Keywords: Yukaghir language, traditional worldview, Forest Yukaghirs, the concept of «soul».

Прокопьева Прасковья Егоровна

Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН, (г. Якутск)
pproe@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются традиционные представления лесных юкагиров о душе; раскрывается смысловое содержание слов их языка, передающих понятие «душа». В качестве сопоставительного материала приводятся данные из языка и этнографии тундровых юкагиров. Показано, что в языке лесных юкагиров понятие «душа» выражается словами *айбии* и *нингизэ*, первое из которых отражает религиозные верования, второе – психический мир человека. Относительно понятия «душа» в мировоззрении и в языке обеих локальных групп юкагиров обнаруживаются некоторые соответствия.

Ключевые слова: юкагирский язык, традиционное мировоззрение, лесные юкагиры, понятие «душа».

Понятие «душа», отражающее особенности традиционной картины мира народа, в разных языках заключает многообразные смысловое содержание и семантические оттенки (см.: [9]). В данной статье рассматриваются специфика традиционных воззрений на душу у лесных, верхнеколымских, юкагиров и реализация понятия «душа» в их языке в сопоставлении с материалами по этнографии и языку тундровых, нижнеколымских, юкагиров.

Исследователь юкагирской культуры к. 19 – нач. 20 в. В.И. Иохельсон, сообщая о представлениях о душе у лесных юкагиров, отмечал, что они во многом противоречивы, в значительной степени утрачены и, возможно, смешаны с верованиями соседних народов [2, с. 228, 230]. Согласно одним сведениям, человек имеет три души, которые обозначаются, одним словом, *айби*: одна обитает в голове, другая – в сердце, третья – во всем в теле [2, с. 228]. Головная душа уходит в Царство Теней (*айбидьби*) в случае болезни человека, при этом ее можно вернуть при помощи шамана, также она покидает тело во время сна, и сновидения есть результат ее действий, эта же душа отправляется в подземный Мир Теней после смерти человека; сердечная душа важна для жизни; телесная – отбрасывает тень человека на землю. Внешне души похожи на своего хозяина, только обладают маленькими размерами. В отличие от человека, у неподвижных предметов есть лишь одна душа. По другой информации, когда человек умирает, одна из трех душ отходит в Царство Теней, вторая остается у местопребывания покойника, третья направляется в Верхний мир [2, с. 228–229].

В Царстве Теней всё, что представляло на земле живой и неживой мир, является тенями [2, с. 229].

В.И. Иохельсон в своем словаре, раскрывая смыслы лексемы *айбии*, репрезентирующей религиозные верования, где бессмертная душа соотносится с тенью, указывал, что это 'душа, тень, рисунок, портрет, фотография' [2, с. 449].

Из этнографических и фольклорных материалов В.И. Иохельсона видно, что в прошлом основным значением слова *айбии* было 'душа-тень'. О ней говорится в шаманских текстах. В шаманских камланиях *айбии* – это души как человека, так и других существ: *Мэдин йалбинэнит нодок-айбунэк нием, йахтаай* 'Только забив в бубен, **тени** птиц-зверей призывает, петь начал'; *Нумопэдэгэ тинэтан алма таа шоги, тинэтан йоульэл шоромо айбигэлэ таа нугум* 'В их дом тот шаман вошел, того больного человека **тень** там нашел' [1, с. 142, 143]. В преданиях о соперничестве шаманов душу-тень человека можно спрятать с целью сохранения его жизни, однако при этом подзащитный не будет здоровым, т.к. потеряет рассудок: *Тудэ мархлюогэлэ Парашэгэлэ алмэгэт арпат, айбидэйлэ чобул-тороч аал лыим. Мархлюоги табунгэт эл өнмэн* 'Свою дочь Парашу от шамана оберегая, **тень ее** под морским торосом имел (держал). Дочь его поэтому была безумная' [1, с. 174]. Если противостояние шаманов происходит во время их сна, тогда в борьбу вступают их тени и тени их помощников: *Тачилэ Ичтарий холбут-айбик ниемэлэ, холбут-айбидьдиз имаай...* 'Потом Старый **тень** мамонта вызвал, верхом на

мамонтову тень сел...'; Нумонин **айбиэги** кобайни 'Тени (шамана и его сына – прим. П.П.) домой пошли' [1, с. 194].

Наличие у *айбии* значений 'рисунок', 'портрет', 'фотография' объясняется тем, что всё это, подобно тени, тоже отображения кого- или чего-либо, своего рода чьи-то отпечатки. У В.И. Иохельсона обнаруживаем следующие свидетельства касательно отношения юкагиров к таким изображениям человека. Фотоаппарат исследователя они называли: «Йан ноиньэйэ понхо шэйлгэ шоромод **айби** тодултэлбэн» – «трехногий белый камень (т.е. стекло), человеческую **тень** рисующий» [2, с. 91]. Юкагиры боялись, когда В.И. Иохельсон снимал маски с живых людей, хотя и не отказывали ему в просьбе, чтобы не проявить неуважение. «Что касается нервных людей, – писал он, – мы не только не снимали с них маски, но вынуждены были отказаться и от их фотографирования» [2, с. 88]. Люди испытывали страх, очевидно, потому что воспроизведение человека ассоциировалось с душой-тенью, которая при жизни хозяина должна находиться при нем и которая связывалась с его жизненным потенциалом и энергией.

Таким образом, по данным В.И. Иохельсона можно думать, что *айбии* – это бестелесная душа-двойник человека, которая при его жизни составляла с ним одно целое и отождествлялась с жизненной силой, с жизненным началом, а после смерти носителя души продолжала житие, дублируя материальное тело, в загробном мире. Восприятие снов как следствия отлучки души коррелирует с верой в ее способность самостоятельно жить в параллельном мире. В прошлом душа, вероятно, не мыслилась как тень в прямом понимании, она сравнивалась с тенью как видимым обязательным отражением, спутником человека.

Зафиксированные в последующем у лесных юкагиров языковые материалы дополняют и углубляют сведения об их традиционных представлениях о душе и о содержании лексемы *айбии*.

Так, у *айбии* обнаруживается значение 'призрак' [8, с. 7], или 'привидение', которое, судя по примеру, семантически близко значениям 'душа', 'дух': Тан нумэгэ паайпэ **айбииги** эйрэл 'В том доме призрак женщины ходит'.

Вероятно, переносным значением слова *айбидьии* 'мир теней, мир мертвых' являлось *ajbisi* 'топь' [8, с. 7], которое в настоящее время утрачено.

Кроме одного из значений *айбии* как тени («темное отражение на чем-н. от предмета, освещенного с противоположной стороны» [5, с. 794]), без отсылок к понятию «душа», у слова выявляется семема 'отражение': Тудэ **айбии** йуо-нульэлмэлэ [10, ч. 2, с. 32] 'Свое **отражение** смотрел'. Это доказывает, что значения 'душа-тень', 'тень', 'отражение', 'фотография' лежат в одном семантическом поле.

Современные взгляды на душу *айбии*, помимо убежденности в последующую жизнь души в потустороннем мире, сопряжены с традиционной верой в реинкарнацию. Юкагиры считают, что душа ушедшего родственника может воплотиться в новорожденном члене семьи: Эндии **айбииги** кэлул 'Вот **душа его** вернулась' [7, с. 404]. Вернувшуюся *айбии* узнавали по характерным приметам, поведению ребенка: Мэткэлэ тудаа **айбии** чумут монни: «Тудэл кэлул». 'На мою **душу** давно все сказали: «Он пришел»' [6, с. 285].

Кроме существительного *айбии*, впервые зафиксирован глагол с той же основой в примерном значении «вернуться душой»: шоромо **айбиинуннуу** 'человек **возвращается**', шоромо атахлаштуол-йаалмоштуол **айбиинульэл** 'человек дважды-трижды **рождается**' [6, с. 286].

Представления о возвращающейся душе являются важной частью традиционной картины мира юкагиров, где постулируется цикличность жизни, ее вечная повторяемость. Интересно, что в материалах В.И. Иохельсона есть информация, которая указывает на теснейшую связь кровников, живых и умерших: «Тени родственников охотников в Царстве Теней охотятся на тени тех же животных, на которых охотятся на земле их живые родственники» [2, с. 229]. Понимается, что тени людей не только живут своей жизнью, похожей на земную, но и могут делать именно то, что делают в жизни родичи, тем самым копируя их.

Записаны глаголы с корнем *айбии-*, употребляющиеся только в сочетании со словом *андьэ* 'глаз, глаза', которые образуют с ним значения 'закрывать, прикрывать глаза', 'заставить закрыть глаза': *Андьэ айбиик* 'Глаза **закрой**'; *Тин йуодэлгэ андьэлэ айбиинуна* 'В этой игре глаза **закрывают**'; *Тудэл мэткэлэ андьэлэ айбишум* 'Он меня **заставил** глаза **закрывать**' [7, с. 37]. Одно из переносных значений *андьэлэ айбиш-* (о 3-м лице), кроме 'заставить закрыть (глаза)', – это 'умереть' [7, с. 37]: *Шоромо андьэлэ айбишум* 'Человек **умер**'. Можно предположить следующий буквальный перевод глаголов: *айбии-* – это 'затенить', *айбиш-* 'заставить сделать темным'. Глаза в верованиях юкагиров соотносились с жизненной энергией, поэтому их «затенение» – равнозначно ее утрате, именно это объясняет существование у *андьэлэ айбиш-* значения 'умереть'. Семантика словосочетания также, возможно, восходит к представлениям о снах, когда душа-*айбии* временно покидает тело хозяина и действует от его имени в другом измерении, и о смерти, когда человек засыпает вечным сном.

Компонент *айбии* встречается в устойчивом сочетании *монобо айбии* 'очки (деревянные с узкими прорезями для защиты от солнца)' [4, с. 43], которое тоже соотносится со смыслами 'закрывать', 'прикрывать', 'затенить'.

Современные материалы представляют примеры употребления слова *айбии* в значении отбрасываемой тени: *Йэльоодьэдигэйэ йообиибэн айбиидэйлэ / Оожинин аасиидэйлэ, / Тамун йуөнни* Солнечные лучи таежные тени / К воде тянут, / Это видно' [10, ч. 2, с. 54, 55].

Таким образом, в настоящем у слова *айбии* выделяют следующие значения: 1) душа как бестелесный двойник человека; 2) тень; 3) отражение; 4) призрак.

Различные лексемы с корнем *айбии* удобно изложить в виде словообразовательного гнезда:

АЙБИИ

→ *айбии* суц. 1) душа как бестелесный двойник человека; 2) тень; 3) отражение; 4) призрак

→ *айби-дьии* суц. 1) нижний мир, мир теней, мир мертвых; 2) ад; 3) топь, болото

→ *айбии-ньэ* = *перех.* 1) иметь душу; 2) быть с тенью, иметь тень; 3) иметь отражение.

→ *айбии* = *перех.* закрыть (*глаза*)

→ *айбии-ну* = *перех.* закрывать (*глаза*)

→ *айбэ-сь* = *перех.* моргать, подмигивать

→ *айби-ш* = *перех.* 1) заставить закрыть (*глаза*); 2) умереть (в сочетании со словом *андьэ* 'глаза')

→ *моножо айбии* суц. 'очки (деревянные с узкими прорезями для защиты от солнца)'

В языке лесных юкагиров есть еще одно слово, относящееся к понятию «душа», – *ниниэ*. Оно заключает две основные семемы – 'психический мир человека, душевное состояние, настроение' и 'те или иные качества человека'.

Приведем примеры для семантемы 'психический мир человека, душевное состояние, настроение': ...*мэт ниниэгэлэ эрулбэшна* 'мое **настроение** испортили'; *Мэт ниниэ илбэй* 'У меня **на душе** хорошо'; ...*мэт ниниэ омон илбэсь, таат ньяасьэги омось*... 'моя **душа** просто возрадовалась, так лицо ее красиво!'; *Тэтидьиэ иись хонлукэнэ, ниниэ эрулбиэнуй* 'Если долго один идешь, **на душе** плохо становится'; *Мэт ниниэгэ мойлбэн* – *кисьиздин кэбэйдин* 'Моя **мечта** [букв.: **то, что на душе держу**] – поехать учиться' [7, с. 36, 66, 79, 188]; *Ниниэлэк йиэжуйиинул...* '**Душа** тает...' [10, ч. 2, с. 54]; *Таат эйрэт, йубугэнидэ, айаат, ниниэги омонбаанульэл* 'Так ходя, если наестся – радуюсь [человек], **душа его** добрела' [10, ч. 1, с. 20]; *Йуэт, ниниэ омонбаануй* 'Когда смотрю [на них], **душа** светлеет' [10, ч. 2, с. 54].

Значение 'те или иные качества человека' для *ниниэ* и производных от него слов раскрывается в следующих языковых материалах: *Шоромоло шоромо эо оожину, ниниэги чомуой* 'Людей за людей не считает, **себя выше всех ставит** [букв.: **душа-его большая**]; *Тудэл идьии ниниэги омонбаануй, таат, ходо тудаа йобомуйбэдэк, тудэл эл йобомуунуй* 'Он теперь **становится лучше** [букв.: **душа становится лучше**], так, как раньше сер-

дился, он не сердится'; *Адин шоромо эрчэ ниниэньэй* 'Этот человек **недобрый**' [7, с. 188, 217, 409].

Периферийной семемой *ниниэ* является 'память': *Таат модок, оштуо тэт йолаат шоромопул тэткэлэ омось ниниэгэ* льииниккэн 'Так живи, чтобы после тебя люди тебя хорошо вспоминали [букв.: тебя пусть **в душе** держат]' [7, с. 222].

Со словом *ниниэ* образуются устойчивые сочетания, передающие душевные и физические состояния человека: *Мэт кэнмэ йуольэй, тамунгэт ниниэ тәнбии* 'Мой друг болеет, поэтому **переживаю**'; *Йуольэт, ниниэлэ мэллэшум* 'Болея, **стонет**' [7, с. 188].

В восходящих к *ниниэ* словам *ниниэму*н ~ *нигэму*н 'передник, нагрудник (часть юкагирской национальной одежды)'; *ниниэдуу* 'рвота' улавливаются смыслы, отражающие как внешнюю часть тела человека, а именно грудь, так и внутреннюю – нутро. Однако думается, что грудная клетка здесь рассматривается также в контексте внутреннего пространства человека.

Если обратиться к материалам по этнографии и языку тундровых юкагиров, этнолингвистической группы юкагиров, проживающей на нижней Колыме, то здесь мы видим как различия, так и сходства относительно традиционной культуры лесных юкагиров. В.И. Иохельсон писал, что у тундровых юкагиров имеются термины для всех трех душ: «Одна душа называется *нунни*. Именно она отправляется в Царство Теней, которое называется *Нунниды*, т.е. "Земля Теней", или *Йообунрукуньбурубэ*, т.е. "Местопребывание мертвых". Вторая душа – *эхэрэн* – после смерти отправляется на небеса. Третья душа – *онó* или *анá* – это душа, отбрасывающая тень. Последняя из перечисленных душ имеется и у неживых предметов» [2, с. 231]. По представлениям тундровых юкагиров, душа *нунни* после смерти человека перевоплощается в новорожденного – в этом значении она и зафиксирована (см. [3, с. 293]). От *нунни* образована другая лексика, сопряженная с темой смерти: *нунниидилэ* 'прирученный олень, которого забивают при смерти хозяина', *нунниираал* 'гроб, листовница, предназначенная для гроба' [3, с. 293]. Так же, как слово *айбии* у лесных юкагиров, *нунни* связано со снами как следствием деятельности души: *нунниньил* 'сновидение'; *нуннинь* '1) видеть сны; 2) видеть кошмарный сон'; *нунниннурукун* перен. 'вялый, похожий на сонного (о ленивом, слабом человеке)' [3, с. 293–294].

Слово *ньиниэ(н)* в языке тундровых юкагиров формально соответствует *ниниэ* в языке лесных и совпадает с ним в значении 'настроение': '1) чрево, живот; 2) настроение; 3) дух, душевное состояние, настроение' [3, с. 319]. Образованные от *ньиниэ(н)* слова, как и у лесных юкагиров, выражают психологические состояния:

ньиниэвэрви- 'печалиться; грустить; беспокоиться'; *ньиниэвэрвиил* 'грусть, тоска, беспокойство о ком-л.'; *ньиниэ амалвуол*- 'быть в духе, настроении'; *ньиниэ амалвуолба* 'о как на душе легко, светло'; *ньиниэ амалуу*- 'испытывать чувство неловкости, стыда' и др. [З, с. 318–320]. Многие производные от *ньиниэ(н)* слова тоже указывают на внутреннее составляющее человека: *ньиниэдоруу* 'утробный звук (людоеда)'; *ньиниэдигийэ* 'ремень, пояс'; *ньиниэйэгуу* '1) кашель; 2) чахотка, туберкулез': *ньиниэндуул* 'содержимое желудка'; *ньиниэ лыбуурха* 'верхняя часть (полость) туловища' [З, с. 318–320].

Таким образом, в языке лесных юкагиров понятие «душа» репрезентируется словами *айбии* и *ниниэ*, первое из которых связано с религиозными представлениями, а второе – с психической сферой человека. В современном языке лесных юкагиров у слова *айбии* обнаруживаются такие значения, как: 1) душа как бестелесный двойник человека; 2) тень; 3) отражение; 4) призрак. Слово *ниниэ* имеет значения: 1) 'психический мир чело-

века, душевное состояние, настроение'; 2) 'те или иные качества человека'; 3) 'память'. В языке тундровых юкагиров понятие «душа» выражается четырьмя словами, три из которых (*нуннин*, *эхэрэн*, *онó ~ анá*) отражают традиционные верования, четвертое – *ньиниэ(н)* передает значение 'душевное состояние, настроение'. Согласно этнографическим источникам, по воззрениям лесных и тундровых юкагиров, одна из трех душ, являющихся бесплотными двойниками человека, отправляется после смерти хозяина в подземный Мир Теней, еще одна – отбрасывает тень. Юкагиры обеих локальных групп верят в способность души реинкарнировать. В языке тундровых юкагиров нельзя не отметить некоторое материальное сходство слов *нуннии* и *ньиниэ(н)*. Однокоренные слова с *ниниэ* у лесных юкагиров и с *ньиниэ(н)* у тундровых (оба слова маркируют внутренний мир, переживания, состояние) содержат указание на внутренность человека. В целом, юкагирские материалы служат еще одним подтверждением сложности понятия «душа», которое предстает в разных языках в лексическом и семантическом многообразии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иохельсон В.И. Материалы по изучению юкагирского языка и фольклора, собранные в Колымском округе. Якутск: Бичик, 2005а. 272 с.
2. Иохельсон В.И. Юкагиры и юкагиризированные тунгусы / Пер. с англ. В.Х. Иванова, З.И. Ивановой-Унаровой. Новосибирск: Наука, 2005б. 675 с.
3. Курилов Г.Н. Юкагирско-русский словарь. – Новосибирск: Наука, 2001. 608 с.
4. Николаева И.А., Шалугин В.Г. Словарь юкагирско-русский и русско-юкагирский (Верхнеколымский диалект): учеб. Пособие для уч-ся нач. шк. С-Пб: Дрофа, 2002. 224 с.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М.: ООО "ИТИ ТЕХНОЛОГИИ", 2003. 944 с.
6. Прокопьева П.Е. Устная несказочная традиция юкагиров. – Новосибирск: Наука: Издательство СО РАН, 2018. 308 с.
7. Прокопьева П.Е., Прокопьева А.Е. Юкагирско-русский словарь (язык лесных юкагиров). Новосибирск: Наука, 2021. 412 с.
8. Спиридонов Н.И. (Теки Одулок). Юкагирско-русский словарь. Эвенско-русский словарь / [изд. подгот. А.А. Бурыкин]. Якутск: Якут. гос. ун-т, 2003. 57 с.
9. Тюттешева Е.В., Озонова А.А., Шагдурова О.Ю., Байыр-оол А.В. Лексика, репрезентирующая понятие «душа» в южносибирских тюркских языках // Язык и культура. № 4. 2020. С. 85–109
10. Фольклор юкагиров Верхней Колымы / Сост. Жукова Л.Н., Николаева И.А., Дёмина Л.Н. Якутск: Изд. Якутского госуниверситета, 1989. В 2-х ч. Ч. 1. 161 с.; Ч. 2. 89 с.
11. Nikolaeva I.A Historical Dictionary of Ukaghirs. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 2006. – 500 pp.

© Прокопьева Пасковья Егоровна (prpoe@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СУБСТАНТИВНО-АДЪЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

SUBSTANTIVE-ADJECTIVE FORMS
IN THE ALTAI LANGUAGE

N. Tydykova

Summary: This article is devoted to the analysis of substantive-adjective forms in the Altai language. This category is considered from the point of view of the concept of secondary representation of action, developed by Professor V. G. Guzev. The concept of secondary representation of action is applied to the Altai material for the first time. The article provides a description of the notion of «substantive-adjective form» and examines in detail the characteristic features of the forms of this category.

Keywords: Altai language, category, substantive-adjective form, voice, agentive meaning.

Тыдыкова Надежда Николаевна

старший научный сотрудник, Бюджетное научное учреждение Республики Алтай «НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова», (г. Горно-Алтайск) ntydykova@mail.ru

Аннотация: Данная статья посвящена анализу субстантивно-адъективных форм в алтайском языке. Эта категория рассматривается в свете концепции вторичной репрезентации действия, разработанной профессором В.Г. Гузевым. Концепция вторичной репрезентации действия применяется к алтайскому материалу впервые. В статье даётся характеристика понятия «субстантивно-адъективная форма», подробно исследуются характерные особенности форм данной категории.

Ключевые слова: алтайский язык, категория, субстантивно-адъективная форма, залог, агентивное значение.

В настоящей работе предпринимается попытка исследовать категорию «субстантивно-адъективная форма» на материале алтайского языка. Автор исходит из того, что данная форма рассматривается как составная часть или же одна из форм общей категории вторичной репрезентации действия. Категория вторичной репрезентации действия объединяет ряд частных форм (категорий): 1) имена действия (глагольные субстантивные формы); 2) причастия (глагольные адъективные формы); 3) субстантивно-адъективные формы (САФы); 4) деепричастия (глагольные адвербиальные формы).

Указанные глагольные формы анализируются в свете предложенной В.Г. Гузевым концепции «вторичной репрезентации» [5, 6], которая связывает глагольные именные формы со стандартными мыслительными операциями по преобразованию одной семантики в другую, т. е. семантика действия репрезентируется в образах предмета, признака или обстоятельства. Подобные семантические операции осуществляются окказионально, т.е. при наличии соответствующей коммуникативной потребности.

Исходя из этого, под категорией «субстантивно-адъективная форма», являющейся одним из средств «вторичной репрезентации», мы будем понимать форму, служащую средством выражения действия, окказионально представленного или как предмет, или как признак.

Практически во многих тюркских языках есть своеобразные глагольно-именные формы, которые могут выражать как «опредмеченное» действие, т.е. действие, представляемое как предмет (типа русских лексем «хождение», «посапывание» и т.п.), так и «опризначенное» действие (типа «ходящий», «посапывающий» и т.п.).

Поскольку они способны действовать и как глагольные субстантивы, и как глагольные адъективы, они названы нами вслед за В.Г. Гузевым субстантивно-адъективными формами [6, с. 122–126.] Данный термин легко сокращается до удобной для использования аббревиатуры – САФ. Говоря о САФах, мы имеем в виду формы, которые традиционно трактуются в тюркских грамматиках, в том числе и в алтайском языке, как причастия [3, с. 67, 201–206; 4, с. 378–395; 7, с. 189; 11, с. 204–206]. Эти глагольные именные формы с полным правом можно включать в число важнейших строевых особенностей тюркских языков. Они напоминают английский герундий с суффиксом *-ing*, отличаясь от него, прежде всего, неспособностью к обстоятельству использованию в неаффирированном виде.

Следует отметить, что толковать САФы как причастия, значит, не видеть в них своеобразный, более универсальный, нежели причастие, языковой инструмент. САФы двуфункциональны. В отличие от причастия, которое трактуется как глагольная форма, выражающая действие лишь в виде признака, САФ имеет два коммуникативных предназначения и, следовательно, две сферы синтаксического использования: 1) сферу субстантивного функционирования; 2) сферу адъективного использования.

Категориальные значения САФов – «опредмеченное» и «опризначенное» действие – роднят данную форму как с именем действия, способным передавать только «опредмеченное» действие, так и с причастием, способным выражать лишь действие, представляемое как признак.

Однако следующие морфологические, семантические и синтаксические особенности данной формы отличают ее от этих родственных глагольно-именных форм: 1)

в морфологическом аспекте – репрезентационная дву-функциональность субстантивно-адъективных форм; 2) в семантическом аспекте – наличие двух категориальных значений (не только «опредмеченного» действия, как у имени действия, но и «опризначенного» действия, как у причастия); 3) в синтаксическом аспекте – функционирование этих форм в субстантивной и в атрибутивной сферах использования. Например: *Келгенинди уктым* – [Я] слышал, что ты приехал (букв. О том, что ты приехал, я слышал) (субстантивное использование); *Келген кизи кем?* – Кто тот человек, который прибыл? (букв. Прибывший человек кто?) (адъективное использование).

Следует также обратить внимание, что САФы в сфере субстантивного использования отличаются от имен действия наличием у них временных сем, а при адъективном использовании отличаются от причастий тем, что действие, выраженное ими в виде признака предмета, сопряжено с субъектом и связано с каким-либо временным планом.

Рассмотрим глагольные формы алтайского языка, которые относятся к САФам.

Форма -ГАН

Форма -ГАН в алтайском языке по своим грамматическим особенностям чрезвычайно своеобразна, очень продуктивна и производительна. Она способна представлять действие в качестве и предмета, и признака, т.е. выступает как в сфере её (1) субстантивного, так и (2) адъективного использования.

1. При субстантивном использовании, когда действие представлено как предмет, форма -ГАН чаще всего выступает в формах категории принадлежности, выражая прошедшее (1-2), а иногда и настоящее (3-5) действие: 1) *Нөкөштин санаазына кулдардын ортозында өскөни, байлардын базынчыгында кыйналып ла шыралап жүргени, көп катап соктыртканы ла оорып-жобоп жатканы кирет* (ИШ, КЖ, 27) 'На память Некёша приходит то, как он рос среди рабов, как жил, мучаясь и страдая от байских издевательств, как много раз был избит и лежал, болея и страдая'; 2) *Кем мени көлди кечиргенин, канайып кечкенисти, кайдаар амадаганымды куучындап отурдым* (БУ, ТТЛБА, 45) 'Я сидел, рассказывая о том, кто меня переправлял через озеро, как мы переправлялись, куда я намеревался попасть'; 3) *Мажы басканын бойы да билбей калды ошкош* (КТ, КЖ, 164) 'Кажется, [он] и сам не понял того, как нажал на курок'; 4) *Көлөткөзи элес эткенин көрүп ийди* (ИШ, ЫЭИ, 5) '[Он] увидел как промелькнула [его] тень'; 5) *Энем жакшы үредүчи болгонына мен сүүнедим* (Инф.) 'Я радуюсь тому, что моя мама (есть) хорошая учительница'.
2. При адъективном использовании формы -ГАН,

когда действие представлено как признак, может выражаться как прошедшее (6–8), так и настоящее (9–11) действие. При этом -ГАН выступает вне категории принадлежности: 6) *Озогы жан аайынча, өлгөн аказынын эмегени онын үйи болор деп, ол ажындыра билген* (АК, УК, 20) 'Он заранее знал, что по древнему обычаю жена умершего брата будет его женой'; 7) *Курайдан келген Тордок деп уул частушкалап кожондой берди* (ЛК, АК, 276) 'Парень по имени Тордок, приехавший из Курая, запел частушки'; 8) *Иштеген улус оттын жанында чайлап отурды* (ЛК, АК, 31) 'Люди, которые работали, пили чай у огня'; 9) *Бүгүн жердин үстинде, бу бозомтык кўски тенеринин алдында, жаныс ла туулар, жаныс ла шуулашкан агаштар, тымык ла ару салкын...* (БУ, ТТЛБА, 119) 'Сегодня на земле, под этим осенним сероватым небом – только горы, только шумящие деревья, тихий и чистый ветер...'; 10) *Туранын ичин торгулткан кўкүрт, шуулаган жанмыр Аринага кандый да ыраак жерлерде болуп жаткандый билдирди* (БУ, ТТЛБА, 119) 'Арине показалось, будто гром, сотрясающий дом, шумевший дождь, происходит где-то вдалеке'; 11) *Шуранын чыккан-өскөн жери де укту-төстү, жаткан жадыны да жеткил-бүткүл, энчилү де* (ЭП, А, 65) 'Место, где родилась и выросла Шура, родовита и основательна, и жизнь, которую проживает, в достатке, да и с наследством'.

Субстантивно-адъективная форма -ГАН может употребляться в речи с формой отрицания. Отрицательная форма -ГАН в адъективной функции не взаимодействует с категорией принадлежности: 12) *Ончозы ла обоолобогон өлөндү обоолорго јалан јаар јүгүрүштилер* (ЛК, АК, 80) – Все побежали в сторону поля, чтобы застоговать не застогованное сено; 13) *Өлөндөрин мал тенебебеген жерде, кизи колы тийбеген, кизи јуртабаган өзөктө ол эн бай, эн күндүлү кизи болор* (АК, УК, 9) 'На той земле, траву которой не вытапывал скот, в долине, к которой не прикасалась рука человеческая, где не жил человек, он будет самым богатым, самым уважаемым человеком'.

А когда отрицательная форма используется в субстантивной функции, то она взаимодействует с категорией принадлежности, указывая чаще всего 3-е лицо единственного числа (14-18) и 2-ое лицо единственного числа (19): 14) *Үйуктабаганына, тал-табышка онын бажы айланып турды* (ЛК, АК, 94) 'Из-за того, что [она] не выпалась, из-за шума-гама, её голова кружилась'; 15) *Адардын сөөгин салган жерди ол үй кизи көрүскен – ол тушта онын ады-жолын сурап укпаганына ачынды* (АК, УК, 19) 'Та женщина указала место, где похоронили Ада-ра, [он] был раздосадован тем, что не узнал тогда, как её зовут-величают'; 16) *Төрөөндөрүнүн бирүзи де келбегенине жүреги сытап, бажына жүзүн-жүүр санаалар кирип турды* (ЛК, АК, 11) 'Сердце [её] щемило из-за того, что ни

один из её родственников не пришёл, в голову приходили самые разные мысли'; 17) *Алан энезине туштабаганына ойто ло сүрекей ачурканып, өткөн өйлөрдү көрө берди* (ЭП, А, 97) 'Алан, снова сильно сердчая на то, что не встретился с матерью, стал думать о прошедших временах'; 18) *Ол кыстын адын эмдиге јетире сурабаганын эске алынды* (ЛК, АК, 88) 'Он вспомнил о том, что до сих пор не спросил имени девушки'; 19) *Сынару карындажын токынадарга кичеенип, карын ундыбаганын јакшы деп айдып отурды* (НУ, ЭС, 308) 'Сынару, стараясь успокоить брата, говорила: «Хорошо то, что ты не забыл»'.

Субстантивно-адъективная форма -ГАН способна выступать в продуктивных залоговых формах как в адъективной (20-24), так и в субстантивной функциях (25-27): 20) *Алтын тууга чыгала, ары јанын ајыктап турза, ак малы кыймыра-ш-кан ак јаландар көрүнөт* (НУ, ЭС, 12) 'Взобравшись на золотую гору, когда окинул взглядом её обратную сторону, увидел широкие поля с многочисленными (букв. кишашими) благословенными стадами'; 21) *Бой-бойына сог-ул-ыш-кан үлдүлөрдүн табыжы кайаташтарга јанылана берди* (Солонг, 4) 'Шум бьющихся друг о друга сабель разнёсся по скалам'; 22) *Јелеш јуу-лыш-кан улустын көстөрүнөт ујалып, тонуп калган кижидий отурган* (ЛК, ЧЧ, 263) 'Дьелеш, стесняясь взглядов собравшихся людей, сидела как застывший человек'; 23) *Каан былча тут-тыр-ган чычкандый тырлажып турды* (НУ, ЭС, 314) 'Хан трясся, словно раздавленная мышь'; 24) *Эжиттин јанында јуу-л-ган јети казак танкылап турды* (МШ, КС, 10) 'Собравшиеся возле дверей семеро казаков курили'; 25) *Карчага јер-алтайына јанарга белете-н-генин јаныс ла Нөкөш билер* (ИШ, КЈ, 29) 'То, что Карчага готовился вернуться на Родину, знает только Некёш'; 26) *Кыс чанакка отурып аларда, Евдокия Ивановна јолдош таб-ыл-ганына сјүннп, кысла эрмектеже берди* (ЛК, АК, 88) 'Когда девушка села в сани, Евдокия Ивановна, радуясь тому, что нашлась попутчица, заговорила с девушкой'; 27) *Бу эки кизи, байла, бой-бойларына тын ачын-ыш-каны быжу эмтир* (БУ, ТТКБА, 45) 'Ясно то, что, наверное, эти два человека сильно рассердились друг на друга'.

Во всех этих примерах, кроме того случая (23), когда форма -ГАН выступает в страдательном залоге, она передаёт агентивную связь предмета и выражаемого им действия, т.е. выражает производителя действия.

Называя действие как предмет, форма -ГАН выполняет субстантивные синтаксические функции, т.е. может выступать в качестве подлежащего (28), прямого (29) и косвенного (30) дополнения: 28) *Кулактар ла аргалу јаткандар аш белетеер ишти эмдиге јетире бүдүрбей турган* (МШ, КС, 6) 'Кулаки и живущие в достатке до сих пор не выполняли работу по заготовке зерна'; 29) *Тогус туу деп көргөни – тогус чой өргөө эмтир, ак тайга деп көргөни – мөңүн өргөө турган эмтир* (НУ, ЭС, 24) 'То, что он увидел как девять гор – оказались девятью чугуны-

ми дворцами, то, что увидел в качестве белой тайги – оказалось, что серебряный дворец стоит'; 30) *Онын он колынан астыкканында менин буруум база бар* /БУ, ТТЛБА, 51) 'В том, что она лишилась правой руки, моя вина тоже есть'.

Называя действие как признак, форма -ГАН функционирует в качестве определения в составе изафетных конструкций для передачи изъяснительных отношений: 31) *Азыраган малы јыл сайын өзүп турды, тапкан андары арбынду болды* (НУ, ЭС, 294) 'Выращенный им скот увеличивался из года в год, добытых на охоте зверей было в достатке'.

Таким образом, форма -ГАН, имея семантическую двузначность, т.е. передавая действие в образе и предмета, и признака, обозначает небудущее временное значение, иначе, она способна сигнализировать о хронологическом предшествовании или совпадении передаваемого действия с уточняемым действием, взаимодействует в речи с категорией залога и с формой отрицания.

Форма -Ар

Н.З. Гаджиева отмечала, что возникновение определительных словосочетаний с формой на -Ар можно возвести к периоду пратюркской общности, поскольку они обнаруживаются непосредственно или в реликтовом виде во всех тюркских языках. Можно предполагать, что уже в общетюркскую эпоху форма на -Ар широко употреблялась как причастие настоящего и будущего времени, а также как отглагольное имя со значением названия процесса или результата процесса [2, с. 95].

Во многих тюркских языках употребление формы -Ар в определительной функции сравнительно ограничено. При этом отмечается широкое его употребление как личной формы глагола [14, с. 170–171]. Принято считать, что будущее время глагола на -Ар выражает возможное, предположительное действие. Некоторые авторы так и называют данное время будущим предположительным временем [11, с. 229], в то время как в хакасском и тувинском языках, например, отмечается, что в этих языках у формы -Ар предположительно-возможного значения нет [9, с. 387]. Эту же мысль высказывает Н. М. Любимов в отношении турецкого языка [12, с. 165]. В алтайском языке форма -Ар в предикативной функции означает обычно будущее (32) и реже – настоящее, обычно повторяющееся, характерное действие (33): 32) *Мен сеге торко тон кийдирерим, алама-чикир курсакла азыраарым, чыйрак, јараш атка миндирерим* (НУ, ЭС, 311) 'Я надену на тебя шёлковое пальто, накормлю сладостями, дам оседлать выносливого, красивого коня'; 33) *Тенек ийт төнөшкө дө јүрер* (К. сөс) 'Дурная собака и на пень лает' (Посл.).

В алтайском языке форму -Ар называют «причастии-

ем настоящее-будущего времени» [3, с. 67, 241; 8, с. 147], «причастием будущего неопределённого времени» [1, с. 247], «причастием настоящего времени» [14, с. 77-86].

Форма *-Ар*, так же, как и форма *-Ган*, способна представлять действие в качестве и предмета, и признака, т. е. выступает как в сфере её субстантивного, так и адъективного использования.

В отличие от некоторых тюркских языков для алтайской формы *-Ар* тенденция к сокращению её использования в качестве предмета не является характерной, она активно используется в своей субстантивной функции.

Формой *-Ар* в алтайском языке обычно передаётся такое опредмеченное действие, которое произойдёт в будущем: 34) *Уулчактар бугулга барарын ончозы ундып салган* (ЛК, А, 77) 'Мальчишки все позабыли о том, что надо ехать за копнами'; 35) *Конорымды кобы билер, жадарымды салкын билер* (Таб.) 'То, что буду ночевать я, – знает лог, то, что буду лежать, – знает ветер (Заг.)'.

Представляя действие в виде предмета, форма *-Ар* взаимодействует преимущественно с категорией принадлежности и выступает в роли подлежащего (36-37), прямого (38-39) и косвенного (40-41) дополнения: 36) *Албатынын жүрүми ле кыр-ыл-ар-ы Амыр-Санаадан камаанду* (ИШ, КJ, 63) 'Жизнь и уничтожение народа зависит от Амыр-Санаа'; 37) *Бичикке үрен-ер-и күч, неден де күч!* (ЛК, АК, 34) 'Обучаться (букв. обучение) грамоте тяжело, тяжелее всего!'; 38) *Амыр-Санаа кааннын ла онын бийлеринин алтын мөнүн жөжөздин аларын, кааннын ширезине отураарын, Табачыны ла Бычымды канайып кезедерин ле мокодорын сананат* (ИШ, КJ, 87) 'Амыр-Санаа думает о том, как заберет у хана и его бийев (князей) их имущество из золота и серебра, как будет сидеть на ханском престоле, как накажет и прочит Табачи и Бычыма'; 39) *Мен слердин бу сөзөргө каруу эдип нени айдарымды слер ажындыра сананбадаар ба?* (ИШ, ЫЭИ, 43) 'Разве вы заранее не думали о том, что я отвечу на эти ваши слова'; 40) *Карчага он үч жаштуда саадакты тузаланарына жакшы үренип алган* (ИШ, КJ, 18) 'В тринадцать лет Карчага хорошо научился пользоваться луком; 41) *Күн тийериле кожо Амыр-Санаа ла Табачы келбеди* (ИШ, КJ, 71) 'С восходом солнца Амыр-Санаа и Табачы не прибыли'.

В том случае, когда действие представлено как признак, форма *-Ар* может сигнализировать как о будущем (42), так и о настоящем (43-48) времени в качестве постоянного признака предмета, что находится в полном соответствии с общетюркским временным значением этой формы [12, с. 159]: 42) *Кой кабырар кижы канайып табылбайтан слерге?* (ЛК, А, 41) 'Как не найдется для вас человек, который пас бы овец'.

Фактический материал показывает, что форма *-Ар* в адъективной функции со значением настоящего време-

ни в качестве постоянного признака предмета, наиболее употребительна в сказаниях, загадках, пословицах и поговорках: 43) *Лазылар оорунын эми көп* (Кеп с.) 'От болезни, которая пройдёт, лекарств много'; 44) *Өлөр жерге өлөдүм, өзөр жерге өзөдүм, бу бойынды таштабым* (НУ, ЭС, 149) 'На земле, где нужно умереть – буду умирать, на земле, где нужно жить – буду выживать, но такую тебя не брошу'; 45) *Эркелеер энези жок, азыраар адазы жок* (НУ, ЭС, 149) '[У него] нет матери, чтобы ласкать [его], нет отца, чтобы кормить [его]'; 46) *Билер кижиге – бир сөс, билбес кижиге – мун сөс* (Кеп с.) 'Умному (букв. знающему) человеку – одно слово, бестолковому (букв. незнающему) – тысяча слов (Посл.)'; 47) *Ачар оозы бар – ажыраар тамагы жок* (Таб.) 'Открывающийся рот есть (у него), глотающего горла нет (Заг.)'; 48) *Эдердин эргеги ус, этпестин тили ус* (Укаа с.) 'У того, кто трудится, руки (букв. большой палец) мастеровиты, у бездельника (букв. ничего не делающего) – язык мастеровит (Пог.)'.

Форма с показателем *-Ар*, называя действие в качестве и предмета, и признака, активно взаимодействует с категорией залога: 49) *Бу јаны башталган јууда көп кан төг-үл-ерин, албаты кыр-ыл-арын Бычим билип, оны токто-д-ор арга бедреген* (ИШ, КJ, 83) 'Зная о том, что в этой вновь начавшейся войне прольётся много крови, погибнет народ, Бычим искал способ остановить её'.

Субстантивно-адъективная форма *-Ар*, так же, как и форма *-Ган*, может употребляться в речи с формой отрицания. Отрицательная форма *-Ар*, в адъективной функции с категорией принадлежности не взаимодействует: 50) *Јажыл агаш болгожын, бүр саргарбас јер эмтир; јайдын кужы болгожын, үн серибес јер болтыр* (АБ) 'Будь то зелёные деревья, оказывается, землём, где не желтеют ветки; будь то летние птицы, оказывается это землём, где не смолкают их голоса'; 51) *Тайгага чыкса, талбас адым, талкан берзе, јибес адым* (Таб.) 'Когда поднимается в гору, не устаёт мой конь, когда дают [ему] толокно, не ест мой конь (Заг.)'; 52) *Ачынбас бойы ачынды, тарынбас бойы тарынды, шыралабас бойы шыралап јатты, кыйналбас бойы кыйналып јатты* (НУ, ЭС, 91) 'Невозмутимый сам возмутился, не гневающийся сам разгневался, не страдавший сам в страданиях лежит, не мучившийся сам испытывает муки'.

Парные сочетания, состоящие из положительной и отрицательной формы одной и той же лексемы, дают значение сомнения, предположения и недостаточности: 53) *Аттардын билдирер-билдирбес истерин ыраагынан көргөндө, кем де ундуп салган армакчыдый билдирди* (ЛК, А, 17) 'Когда издали смотреть на еле заметные (букв. заметные-незаметные) следы лошадей, [они] представляются в виде кем-то позабытого аркана'.

Таким образом, форма *-Ар* имеет относительное не-прошедшее временное значение, т.е. способна сигнализировать о хронологическом следовании или, реже, о

совпадении передаваемого действия с уточняемым действием, принимает аффиксы залога и отрицания.

Форма -АтАн

Форма с показателем -АтАн восходит к слиянию аффикса слитного деепричастия -а / -й, с одной стороны, и сокращенной формы причастия «турган», с другой [3, с. 67]: *бар + турган* → *бар+а + т(ург)ан* → *баратан*; *кел + турган* → *кел+е + т(ург)ан* → *келетен*.

Авторы «Грамматики алтайского языка» форму -АтАн назвали «настояще-будущей», означающей «действие или состояние предмета не как отдельный случай, а как вывод, строго не относящийся к определенному времени» [3, с. 241]. В примерах, представленных в этой грамматике, указаны лишь предикативная и адъективная функции формы -АтАн в настоящем и будущем времени.

Есть также мнение, признающее только адъективную функцию [16, с. 514].

Мы считаем, что помимо предикативной и адъективной функций -АтАн очень часто употребляется в субстантивной функции, т.е. действие, передаваемое формой -АтАн может быть представлено и в качестве предмета.

Форма с показателем -АтАн обладает всеми особенностями, которые присущи формам -Ган и -Ар в субстантивном их использовании, т.е. она, функционируя в формах категории принадлежности, может выступать в качестве подлежащего и дополнения, а также взаимодействовать с категорией залога и формой отрицания. Единственное отличие заключается во временной характеристике действия.

Форма -АтАн передает такое опредмеченное действие, которое произойдет в будущем (54) или мыслится как постоянное свойство предмета (55): 54) *Јакшы андаганыла адазын сүүндиретенине Јарманка маказырап турды* (АК, УК, 120) 'Дьярманка радовался тому, что обрадует отца хорошей охотой'; 55) *Иван Никифорович каруузын кажы ла колхозчыга кеп сөстөрлө јандыратанын сүүп туратан* (ЛК, А, 43) 'Иван Никифорович любил отвечать каждому колхознику пословицами'.

При использовании -АтАн для передачи адъективированного действия, оно чаще всего мыслится как будущее: 56) *Мен удабас ла јердин алдыла, јердин үстиле бийлейтен каан болорым* (НУ, ЭС, 319) 'Совсем скоро я стану царём, которой будет властвовать под землёй и над землёй'.

Нередки случаи, когда форма -АтАн сама по себе не имеет временной характеристики действия. Просто она передает действие, являющееся обычным признаком предмета: 57) *Өргөддө каан кижинин отуратан ширееде Немеке отурды* (ИШ, КЈ, 81) 'Во дворце на троне, на кото-

ром обычно сидит хан, сидел Немеке'.

В предикативной функции -АтАн может означать как настоящее (58), так и прошедшее (59) или будущее (60) действие: 58) *Мал маарап өзөтөн, бала ыйлап өзөтөн* (Кеп с.) 'Скот растёт мыча, дитя растёт плача (Посл.)'; 59) *Кышкыда Маадай мал-ашка азырал тартар иште туружатан* (ТШ, ЫЭИ, 14) 'Зимой Маадай участвовал в работе по подвозке корма скоту'; 60) *Кажы јолло базатан* – чек ле айлап болбой турдым (БУ, ТТКБА, 43) 'Я никак не мог понять, какой дорогой пойти'.

Таким образом, форма с показателем -АтАн не имеет никакого собственного временного значения, т.е. она индифферентна к временным характеристикам действия.

Итак, три глагольные формы алтайского языка: -Ган, -Ар и -АтАн функционируют как средства выражения действия, представляемого или как предмет, или как признак, в речи взаимодействуют с формой отрицания и с категорией залога и, поэтому, они должны трактоваться как субстантивно-адъективные формы.

Источники

АБ – Алтай баатырлар. I-XII т.т. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1959-1995.

АК, УК – Афанасий Коптелов. Улу көчүш. Г.-Алт.: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1959.

БУ, ТТЛБА – Б. Укачин. Туулар туулар ла бойы артар. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1985.

ИШ, КЈ – И. Шодоев. Кызаланду јылдар. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1972.

КТ, КЈ – К. Төлөсов. Кадын јаскыда. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1985.

ЛК, А – Л. Кокышев. Арина. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1959.

ЛК, АК – Л. Кокышев. Алтайдын кыстары. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1980.

ЛК, ЧЧ – Л. Кокышев. Чөлдөрдин чечеги. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1968.

НУ, ЭС – Н. Улагашев. Эр-Самыр. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1986.

ТШ, ЫЭИ – Т. Шинжин. Ырыс экелген ижемји. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1986.

ЭП, А – Э. Палкин. Алан. – Горно-Алтайск: книжное издательство «Юч-Сюмер – Белуха», 2006.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баскаков Н.А. Ойротско-русский словарь. – М., 1947.
2. Гаджиева Н.З. Основные пути развития синтаксической структуры тюркских языков. – М.: Наука, 1973. – 408 с.
3. Грамматика алтайского языка (Составлена членами Алтайской миссии). – Казань: Типография университета, 1869. – 290 с.
4. Грамматика современного алтайского языка. Морфология / Редколлегия: д-р филол. наук И.А. Невская (отв. ред.), канд. филол. наук Н.Д. Алмадакова, канд. филол. наук А.Н. Майзина, канд. филол. наук А.А. Ознова, канд. филол. наук А.Э. Чумакаев; БНУ РА «НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова». – Горно-Алтайск, 2017. – 576 с.
5. Гузев В.Г. Система тюркских словоизменительных категорий в функционально-семантическом аспекте на материале староанатолийско-тюркского языка: Дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 1986.
6. Гузев В.Г. Очерки по теории тюркского словоизменения: глагол (на материале староанатолийско-тюркского языка). – Л.: Издательство ЛГУ, 1990. – 168 с.
7. Дмитриев Н.К. Грамматика башкирского языка. – М.-Л.: Издательство восточной литературы, 1948. – 276 с.
8. Дыренкова Н.П. Грамматика ойротского языка. – М.-Л.: Издательство АН СССР, Ленинградское отделение, 1940.
9. Исхаков Ф.Г., Пальмбаха А.А. Грамматика тувинского языка. – М., 1961.
10. Кононов А.Н. Грамматика современного турецкого литературного языка. – М.-Л.: Издательство АН СССР, 1956. – 571 с.
11. Кононов А.Н. Грамматика современного узбекского литературного языка. – М.-Л.: Издательство АН СССР, 1960. – 446 с.
12. Любимов Н.М. О настояще-будущем времени в турецком языке // Сб. Академику В.А. Гордлевскому к его семидесятипятилетию / Издательство АН СССР. – М., 1953.
13. Серебренников Б.А., Гаджиева Н.З. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Издательство 2-ое, испр. и доп. – М., 1986.
14. Тадыкин В.Н. Причастия в алтайском языке. – Горно-Алтайск: Алт. кн. изд-во, Горно-Алтайское отделение, 1971. – 178 с.
15. Щербак А.М. Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков: Имя. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1977.
16. Языки народов СССР: в 5 томах. Т. 2. Тюркские языки. – М.: Наука, 1966. – 531 с.

© Тыдыкова Надежда Николаевна (ntydykova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОНЦЕПТ ТОСКА В КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ ПОЭТИЧЕСКИХ КАРТИНАХ МИРА

У Ли

Аспирант, Северо-Восточный федеральный университет
им. М.К. Аммосова
wuli35@yeah.net

THE CONCEPT TOSKA IN CHINESE AND RUSSIAN POETIC WORLDVIEWS

Wu Li

Summary: This article is devoted to the analysis of the concept MELANCHOLY, or TOSKA in Russian, occupying a key place in Russian and Chinese linguoculture. Having briefly considered the terminological apparatus of linguocultural studies, including, first, such notions as “linguistic picture of the world” and “concept”, the author of the article focuses on the poetic picture of the world. Having defined the essence and features of the relationship between the poetic picture of the world and the concept, which is part of the mental space of the linguistic picture of the world, the author turns to the concept TOSKA and on the material of Russian and Chinese poetry shows the common and differential features of this concept in the Russian and Chinese linguistic pictures of the world. The article concludes that, although the concept TOSKA occupies a certain place in the national language systems of both languages, these concepts in the Chinese and Russian languages are not identical, although, in relation to the language of poetry, and have some common features.

Keywords: linguistic picture of the world, poetic picture of the world, concept, TOSKA concept, lexico-semantic field.

Аннотация: Данная статья посвящена анализу концепта ТОСКА, который занимает ключевое место в русской и китайской лингвокультуре. Рассмотрев кратко терминологический аппарат лингвокультурологических исследований, включающий, в первую очередь, такие понятия, как «языковая картина мира» и «концепт», автор статьи фокусирует внимание на поэтической картине мира. Определив сущность и особенности взаимосвязи поэтической картины мира и концепта, являющегося частью ментального пространства языковой картины мира, автор переходит к концепту ТОСКА и на материале русской и китайской поэзии показывает общие и дифференциальные черты данного концепта в русской и китайской языковых картинах мира. В статье делается вывод, что, хотя концепт ТОСКА и занимает определенное место в национальных языковых системах обоих языков, данные концепты в китайском и русском языках не тождественны, хотя, применительно к языку поэзии, и имеют некоторые общие черты.

Ключевые слова: языковая картина мира, поэтическая картина мира, концепт, концепт ТОСКА, лексико-семантическое поле.

На рубеже XX–XXI веков в российских лингвистических исследованиях стало уделяться огромное внимание изучению языковой картины мира, которая, благодаря стараниям таких ученых как В.И. Постовалова, Б.А. Серебрянников, И.А. Стернин, В.А. Маслова, М.М. Маковский, Г.А. Брутян и др., была осмыслена с разных позиций. Определенная часть научных работ затрагивает соотношение языковой и поэтической картин мира, что помогает широко раскрыть концептуальные идеи творчества мастеров художественного слова.

Языковой картиной мира (ЯКМ) Ю.С. Степанов называет сознательное представление индивида или всего лингвокультурного сообщества (нации, народности) о фактах его культурного наследия, что отражается в национальном языке [13, с. 587]. Учитывая такое определение, О.А. Корнилов вводит термин «национальная языковая картина мира» (НЯКМ), под которой понимает «запечатленное в лексике соответствующего языка национально-специфическое видение реального мира» [5, с. 140], в которое включает как его материальные объекты, так и духовные ценности. Данный исследователь утверждает, что национально - языковых картин мира ровно столько, сколько и языков, являющихся «сокро-

вищницами» знаний, полученных языковым коллективом в результате многовековой эволюции [5].

Языковая картина мира, как отражено в дефиниции, данной Ю.С. Степановым может носить индивидуальный и коллективный характер. Коллективная картина мира запечатлена, как правильно, в фольклоре — пословицах, поговорках, песнях, сказках, былинах, легендах. Что касается индивидуальной (индивидуально-авторской) картины мира, то она представлена в художественном творчестве писателей, являющихся членами того или иного национального коллектива и пропускающих факты национальной культуры через свое, индивидуально-личностное, сознание.

Разновидностью художественной картины мира является поэтическая картина мира, представляющая собой отображение поэтом иной реальности, сконструированной сквозь призму его языкового сознания поэта и являющейся результатом его духовной активности. Поэтическая картина мира — это альтернатива реальной модели мира, выражающая субъективное отношение автора поэтических строк к объективной действительности [9, с. 8].

В процессе изучения языковой, в том числе и поэтической, картины мира исследуются характерные не только для определенного языка, но и для народа в целом, «ключевые» концепты, имеющие лингвокультурологическую специфику. «Ключевыми» они называются потому, что открывают «ключ» к пониманию культуры народа или отдельного его представителя [7, с. 250].

Концепт, как его определяет В.А. Маслова, есть «оперативная содержательная единица историко-культурной памяти», отражающая часть картины мира, и возникающая под воздействием «ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека» [8, с. 45]. С точки зрения В.И. Карасика, концепт — это единица культуры, фиксирующая коллективный опыт народа, но при определенных условиях имеющая возможность стать достоянием индивида [3, с. 97].

Особое внимание исследователи, занимающиеся изучением поэтической картины мира, уделяют анализу эмоциональных концептов, отражающих не столько понятийный аппарат культурно маркированных предметов и явлений, сколько чувства и переживания автора, его внутренний мир.

Одним из наиболее значимых эмоциональных концептов в русской и китайской поэтических картинах мира является концепт ТОСКА, хотя следует сделать одно маленькое замечание: русский концепт ТОСКА и китайский концепт 愁 (chóu) не тождественны, хотя в определенных плоскостях и перекликаются.

Согласно значениям одного и толковых словарей в русском языке тоской называют:

- неприятное чувство, которое испытывает человек, когда сожалеет о каком-то плохом событии, которое уже случилось или постоянно думает о чем-либо неблагоприятном, что может случиться в будущем (в данном назначении тоска как чувство, как эмоция сопровождается эпитетами *непереносимая, острая, жуткая, щемящая, жгучая, странная, непонятная, смертельная, одинокая, давящая* и т.п.);
- чувство, когда кто-либо испытывает грусть, вспоминая те или иные прошедшие события, которые не повторятся, или места, куда трудно или невозможно вернуться (в этом случае тоска может быть *по дому, по детству, по родине, по старым добрым временам*);
- эмоцию, сопровождающую чувство любви (*испытывать тоску, чахнуть от тоски по ком-либо* — значит жаждать увидеть предмет своей любви несмотря на то, что последний очень далеко);

- чувство сильной скуки от того, что человек ничем не интересуется в жизни или потому что в окружающем его мире не происходит ничего для него (такого рода тоска может быть *зеленая, черная, смертная*) [11, с. 1170].

Важным концептуальным признаком русского концепта ТОСКА, нашедшего преломление в поэтической картине мира, является указание на предельную степень проявления чувств, что находит отражение в сочетании лексемы *тоска* с эпитетами, отмеченными нами выше.

В качестве аналога русского слова *тоска* в китайском языке выступает иероглиф 愁 (chóu) (в большинстве случаев русская тоска так и переводится на китайский язык). Однако, семантические возможности китайской номинации данного чувства намного уже.

В двуязычных китайско-русских словарях иероглиф 愁(chóu) переводится следующим образом: I. сущ. тоска, грусть, печаль, беспокойство. II. гл. грустить, тосковать, печалиться, кручиниться, беспокоиться, тревожиться. III. прил./наречие а) тоскливый, скорбный, печальный, подавленный; печально, в скорби; б) тяжелый, серый, бесцветный, непроглядный [6, с. 779-780]. Иными словами, весь спектр эмоций человека, смотрящего на окружающий мир в темных тонах и не ощущающего «красок жизни», запечатлен в данном иероглифе. Там, где в русском языке оттенки данной эмоции передаются различными номинациями, в китайском языке стоит иероглиф 愁 (chóu). Более того, как мы уже отметили иероглиф 愁 (chóu), может обозначать разные части речи, хотя чаще всего он функционирует в именной функции.

Теперь коснемся особенностей вербализации концепта тоска в русской и китайской поэтической картине мира.

Для русского поэта тоска — это пограничное состояние, в котором он переживает состояние между позитивными и негативными эмоциями. При этом такое состояние «может быть неопределенным и протяженным во времени, а также не иметь подлинной цели и желаний, которые могут быть ложными» [15, с. 249]. Но, как отмечает М.М. Чин-Шу-Лан, «принципиальным отличием русской тоски в национальном ее понимании является свойственный ей возвышенный одухотворенный характер» [15, с. 249]. Только в русском поэтическом дискурсе *тоска несмотря на то, что* относится к негативным эмоциям, может быть *светлой*: «*И ждет, и верит светлая тоска; / И бьется сердце сладко-подневозльно, / Как сжатая теснинами река*» (В. Иванов) [10].

Именно возвышением над обыденностью, нередко являясь источником для переоценки ценностей и творческих сил, тоска отличается от скуки, уныния и других

эмоций «тоскливого» спектра: *«Всё расхищено, предано, продано, / Чёрной смерти мелькало крыло, / Всё **голодной тоскою** изглодано, / Отчего же нам стало светло?»* (А. Ахматова) [10].

Концепт ТОСКА в русской поэзии предельно метафоричен. Тоска зачастую выступает как живой организм, с которым поэт живёт бок о бок и считает либо своим другом, либо заклятым врагом: *«Как **неусыпный червь тоска** всем грызла груди»* (М.Ю. Лермонтов) [12, 509]; *«Тоска — не кролик, **тоска — удав**»* (Ю. Мориц) [12, 509]; *«Тоска, как нянька, спать меня уложит»* (Г.Ф. Шершеневич) [12, с. 509]; *«Кто в сердце **убийцу-тоску** поселил?»* (П.Г. Ободовский) [12, с. 509]; *«Уж ты, **мать-тоска**, горе-горева-нице... Ты змеей ли ползешь подколодную / Ты ли бьешь с неба бурым коршуном? / Серым волком ли рыщешь по полю?»* (А. Толстой) [12, с. 510].

Следует отметить, что концепт ТОСКА в поэтическом творчестве русских художников слова представлен достаточно широко, но большое количество сочетаний с лексемой *тоска* обусловлено большим количеством индивидуально-авторских номинаций, многие из которых встречаются в единственном экземпляре. Например, *«Во мгле печальных заблуждений, / В тяжелом сне душа была, / Полна обманчивых видений; / Ее **тоска сомненья** гзла»* (Ю.В. Жадовская) [10].

Концепт ТОСКА очень ярко представлен в поэтическом творчестве М.И. Цветаевой. Как отмечает А.А. Казакова, «отличительной особенностью цветаевского восприятия тоски является то, что у неё это чувство приобретает и в дальнейшем сохраняет положительную оценку: *«И пусть **поет, цветет тоска!**»*. И если носители русского языка обычно воспринимают тоску как чувство тяжелое, мешающее, как болезнь, то в идиостиле М. Цветаевой наличие тоски, наоборот, свидетельствует об активной жизненной позиции. Поэтому языковая метафора *умереть от тоски* заменяется поэтом метафорой *сгореть от тоски»* [4, с. 126].

В китайском языке, как мы уже отмечали, тоска передается иероглифом 愁(chóu), отражающем чувство подавленности, тревоги, беспокойства. Древние китайские поэты в своих стихах пытались передать состояние тоски как отражение внутреннего мира [2, с. 208].

Если мы изучим структуру иероглифа 愁(chóu), то увидим, что он состоит из двух элементов — иероглифа 秋(qiū), означающего «осень», и иероглифа 心(xīn) - «душа». В результате печальное настроение и тоскливое состояние, семантически отраженные иероглифом 愁(chóu), получает образную трактовку – «осень в душе». Как отмечает А.А. Аксенчикова-Бирюкова, в древней китайской поэзии именно осень является символом тоски, ведь осень – это время холода, увядания, тягостных мыслей и

раздумий. Осенняя ненастная погода еще больше усугубляет гнетущую атмосферу, давит словно камень, на тревожные мысли и обостренные чувства [1]. Таким образом, понятия осени и тоски в китайской лингвокультуре взаимосвязаны, что можно продемонстрировать на примере поэтических строк китайского поэта Ду Фу (杜甫712-770). В стихотворении «Вознесение» мы находим такие признаки осени, как улетающие в более теплые края птицы (鸟飞回(niǎo fēi huí) - «улетают птицы»), падающие листья (无边落木萧萧下(wú biān luò mù xiāoxiāo xià) – «повсюду кружат листья и с шелестом падают вниз с дерева»); ветер, сметающий все на своем пути (风急(fēng jí) – «стремительный ветер»). Но в эти осенние образы, созданные природой, «вмешивается» еще и образ животного мира – обезьяна, жалобный крик которой является символом тоски: 猿啸哀(yuán xiào āi) – «обезьяна, стонущая/воющая от скорби/горя»). Отчего же тоска гложет сердце поэта? Осень ли в этом виновата? В следующей строке раскрывается истинная причина скорбного настроения автора. Поэт, оказывается, находится вдалеке от дома, и именно осенью обостряется у него чувство тоски по родине: 万里悲秋常作客(wàn lǐ bēi qiū cháng zuò kè) – «за десять тысяч миль от дома, как гость, в чужом краю, смотрю с тоской на осень». Далее концепт тоски в поэтической картине мира Ду Фу расширяется: в него вводятся образы болезни, одиночества и старости: 百年多病独登台(bǎi nián duō bìng dú dēng tái) – «болезни (病 bìng) одолевают меня всю жизнь, я одинок (独 dú), но восхожу/поднимаюсь наверх»; 艰难苦恨繁霜鬓(jiān nán kǔ hèn fán shuāng bìn) – «от жизненных невзгод и сожалений виски мои покрылись инеем (霜 shuāng), т. е. сединой».

Как видим, концепт ТОСКА в поэтической картине мира Ду Фу представлен следующими иероглифами: 秋(qiū осень), 猿(yuán обезьяна), 悲(bēi грустный, печальный), 病(bìng болезнь), 霜(shuāng иней, образная номинация седины), 独(dú одинокий).

Тоска, согласно китайской поэтической картине мира, носит природоморфный характер. Образы цветов, деревьев, природных стихий являются репрезентантами «тоскливого» состояния души, которое может варьироваться от легкой грусти до глубокой скорби. Так, символа тоски в стихотворении Ли Бая (李白701-762) «Думы в тихую ночь» является луна:

床前明月光, (chuáng qián míng yuè guāng) — Яркий лунный свет перед кроватью.

疑是地上霜。(yí shì dì shàng shuāng) — Похожий на иней, селящийся по земле.

举头望明月, (jǔtóu wàng míngyuè) — Подними голову и посмотри на луну

低头思故乡。(dītóu sī gùxiāng) — Склони голову и погрусти о родной стороне.

Последняя строчка данного четверостишия очень близка по своей семантике к светлой тоске (светлой гру-

сти), которая занимает особое место в русской классической поэзии.

Как показало наше исследование, концепт ТОСКА является одним из ключевых концептов русской и китайской национально-языковых картин мира. В обоих языках этот концепт многоаспектен и содержит всю гамму негативных чувств и эмоций, отражая мучение, боль, внутреннее переживание, тревогу, беспокойство, страдание

и т.п. Однако, если в русском языке существует много лексем, передающих разные оттенки значений понятия тоска, то в китайском языке функционирует только один иероглиф, отражающий семантику тоски как лингвокультурного феномена. В китайской поэзии компенсируется эта особенность вербализации данной негативной эмоции за счет других иероглифов, большинство из которых связаны с объектами живой и неживой природы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенчикова-Бирюкова А.А. О некоторых особенностях интерпретации эмоций печали, страха и гнева при переводе стихотворений Ли Цинчжао на русский язык // Вестник МДПУ. - 2022. - № 2 (60). - С. 77–82.
2. Дун Цзюньфэй ТОСКА как ключевой концепт русской и китайской лингвокультур // Новые горизонты: сборник материалов молодежного инновационного форума. - Минск: БНТУ, 2019. - С. 207–209.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. - Волгоград: Перемена, 2002. - 331 с.
4. Козакова А.А. Концепт ТОСКА в поэтическом идиолекте М. Цветаевой // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2014. - № 5. - С. 125–131
5. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. - М.: ЧеРо, 2003. - 349 с.
6. Лэй Саньли, Шантурова Г.А. Концепт ТОСКА в русской и китайской языковых картинах мира // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие: материалы международной научной конференции. - М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2018. - С. 778–781.
7. Малько Е.С. Языковая картина мира: опыт осмысления // Общество и право. - 2012. - № 2 (39). - С. 247–252.
8. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. - Минск: ТетраСистемс, 2008. - 272 с.
9. Маслова В.А. Русская языковая и поэтическая картины мира: сущность и дифференциация // Русский тест: теория и практика. - 2023. - Т. 9. - № 1. - С. 5–11.
10. Национальный корпус русского языка (НКРЯ) // URL: <https://ruscorpora.ru>.
11. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / Под ред. Ю.Д. Апресяна. - М.: Языки славянской культуры, 2003. - 1488 с.
12. Павлович Н.В. Словарь поэтических образов: на материале русской художественной литературы XVIII – XX веков. В 2 т. Т. 1. - М.: Эдиториал УРСС, 2007. - 848 с.
13. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. - М.: Языки русской культуры, 2001. - 990 с.
14. Толковый словарь русского языка / Под. ред. Д.В. Дмитриева. - М.: Астрель; АСТ, 2003. - 1582 с.
15. Чин-Шу-Лан М.М. Концепт ТОСКА в русской лингвокультуре // Диалог культур – диалог о мире и во имя мира: материалы XI Международной студенческой научно-практической конференции. - Комсомольск-на-Амуре: Издательство Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета, 2020. - С. 247–250.

© У Ли (wuli35@yeah.net).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТА «ЭКОЛОГИЯ» В ИСПАНОЯЗЫЧНОМ МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

Фатильникова Светлана Захаровна

Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы, (г. Москва)
svetlana2380@mail.ru

LEXICAL MEANS OF EXPRESSING THE CONCEPT "ECOLOGY" IN SPANISH-LANGUAGE MEDIA DISCOURSE

S. Fatilnikova

Summary: This article is devoted to the study of new lexical units of the Spanish language that have arisen in connection with the environmental changes taking place in the modern world. Today, there is an increased interest in linguistics in the study of dynamic processes that occur in various forms of discourse under the influence of linguistic and extralinguistic factors. New linguistic units appear in the discursive space and are actively used on the pages of newspapers and magazines, gradually gaining a foothold in the language and losing their novelty. Neologisms are the names of new environmental issues and methods of solving them that affect the environment. New lexical units in the field of «ecology» are formed both within the framework of the existing word-formation models of the Spanish language, and, as a result, a combination of already existing lexemes, which leads to the emergence of new semantic units.

Keywords: neologisms, ecology, Spanish language, lexical unit, word-formation model, media, translation.

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию специфики новых лексических единиц испанского языка, которые вошли в его активный словарный запас в связи с актуализацией экологической проблематики на международном уровне. На сегодняшний день в сфере лингвистики отмечается нарастающий интерес к изучению трансформации языковых систем в различных видах дискурса, как под влиянием естественных процессов внутриязыковой эволюции, так и в связи с воздействием разнообразных экстралингвистических факторов. Новые языковые единицы (неологизмы) появляются в дискурсивном пространстве весьма часто – они быстро становятся достоянием сферы интернет-общения и СМИ, постепенно утверждая свои позиции в языке и утрачивая первоначальную новизну. Одним из исключительно продуктивных направлений неологизации является область экологических знаний. К эконезологизмам можно отнести наименования вновь выявляемых аспектов науки экологии; дискуссионных вопросов, связанных с оценкой состояния и методами реализации мероприятий, направленных на охрану биоразнообразия, а также предотвращение негативного воздействия антропогенных и техногенных факторов на окружающую среду. Новые лексемы (понятия) в массиве экологической лексики образуются как в рамках действующих словообразовательных моделей испанского языка, так и в результате интеграции (наложения) существующих слов, что приводит к формированию оригинальных семантических конструкций.

Ключевые слова: неологизмы, экология, испанский язык, лексема, лексическая единица, словообразовательная модель, средства массовой информации, перевод.

Общество (как и его институты) в пределах любого конкретного исторического отрезка находится в состоянии т.н. динамического равновесия. Эта ситуация является закономерным следствием социального прогресса, темп которого неминуемо нарастает. Изменения, которые происходят в структуре общества и в общественном сознании, носят объективный характер и касаются практически всех аспектов жизни человека. Трансформации подвержены, в том числе, формы и средства межличностного, а также общесоциального взаимодействия, включая язык и его активный словарный запас. Причем лексическая база языка проявляет высочайшую чувствительность к воздействию как внутренних (эволюционных) сил, актуализирующих языковой инструментарий, так и экстралингвистических факторов. Язык, как основа культуры и социальной организации, неизбежно обновляется: пространство языковой системы постоянно прирастает новыми лексемами, что стимулирует бесконечный процесс видоизменения лексической базы. Структурные подвижки в языке во

многом отражают характер и вектор общественного развития, а также культурно-историческую парадигму, в которой существует конкретный социум.

Итак, язык представляет собой весьма динамичное явление. Модернизация лексической базы – слов и устойчивых выражений – происходит непрерывно. Некоторые лексические единицы постепенно выходят из употребления, теряя актуальность и переходя в пассивный словарный запас языка. Но вместе с тем формируются новые понятия и словоформы, номинирующие ранее не существовавшие состояния (объекты, явления, процессы), – неологизмы. Эти языковые единицы обогащают язык, делая его актуальным, соответствующим коммуникативным потребностям очередного этапа социального прогресса.

Неологизмами называют слова, значения слов или сочетания слов, появившиеся в определенный момент исторического развития в каком-либо языке или использованные единожды (окказионализмы) в каком-либо

тексте или акте речи [5].

Различные ученые рассматривают неологизмы под разными ракурсами. Так, Н.М. Шанский определяет такие языковые единицы как «новые лексические образования, которые возникают в силу общественной необходимости для обозначения нового предмета или явления, сохраняют ощущение новизны для носителей языка и которые еще не вошли или не входили в общелитературное употребление» [4, с. 158].

Тенденции в эволюции языковой системы зачастую определяются факторами, влияющими на социальную, экономическую, научную и другие области жизни социума. Лексический состав языка наиболее подвержен изменениям, он постоянно расширяется, в том числе благодаря введению новых терминов, которые ранее не имели языкового выражения.

Как правило, для носителей языка не представляет особого труда восприятие новой лексики, включая ее содержательную компоненту, поскольку богатый лингвистический опыт и учет контекста, в котором употребляется новое слово, помогают индивиду правильно интерпретировать смысл неологизма. Когда же речь идет о переводе текста на другой язык, то неологизмы по понятным причинам начинают создавать заметные трудности, так как они могут номинировать понятия, попросту не имеющие аналогов в языке-восприемнике. И в этом случае переводчик вынужден решать задачу максимально точной трансляции исходной семантики неологизма в пространство иной языковой системы.

Основная сложность при переводе неологизмов заключается в корректной интерпретации их значения. Многие из подобных слов невозможно отыскать в академических изданиях словарей, поскольку генерация новых лексических единиц в языке происходит гораздо быстрее их осмысления научным сообществом, да и словари издаются не столь часто. Более того, практика употребления некоторых неологизмов выходит за пределы установленных языковых норм и для их адекватного перевода всё чаще необходимо тщательное изучение контекста, в котором они встречаются, а также наличие экстралингвистических знаний (ориентации в культуре и истории нации, использующей данный язык).

В настоящее время можно говорить о нескольких способах перевода неологизмов:

1. *транскрипция* (основана на передаче звукового образа слова с использованием букв, воспринимающего язык);
2. *транслитерация* (основана на буквенном образе, составляющего слово в исходном языке, с использованием букв языка перевода);

3. *калькирование* (метод перевода слова исходного языка путем замены его компонентов лексически-ми эквивалентами из языка перевода);
4. *описательный перевод* (используется, когда нет эквивалентов, и ни одно из слов активного словарного запаса языка перевода не соответствует контексту, или же в ситуации, когда иные методы перевода не могут быть задействованы);
5. прием *прямого включения*, получивший распространение в последнее время (представляет собой использование оригинального написания слова в тексте языка перевода [6, с. 158]).

Основными критериями, которые следует учитывать переводчику при поиске соответствия переводимого неологизма и лексемы, выступают краткость и однозначность толкования; кроме того, вариант, предложенный переводчиком, должен быть понятен читателю перевода [6, с. 159].

Положение усугубляется тем, что нередко один и тот же неологизм может иметь несколько версий перевода, но со временем, по мере закрепления неологизма в активном арсенале языке одна из версий становится преобладающей.

Неологизмы, как правило, появляются в языке одним из двух способов:

- путем заимствования слов из других языков (где уже существует термин для обозначения новой реалии);
- путем создания полностью новых словоформ с использованием традиционных для языка словообразовательных моделей.

Испанский лингвист Хосе М. де Соуса в работе «Неологизмы, включенные в словарь Королевской академии» подробно рассмотрел механизм образования неологизмов (новизна которых состояла в семантике, передаваемом смысле или грамматическом оформлении) в современном испанском языке и выделил отдельные группы в массе таких слов [7] по способу образования, а именно – слова, полученные на основе:

1. сложения основ;
2. префиксации (новое слово образуется путем присоединения приставки к существующему слову);
3. суффиксации (новое слово образуется путем присоединения суффикса к производящей основе);
4. парасинтеза (префиксально-суффиксальный способ словообразования);
5. сокращения;
6. акронимии (вид аббревиатуры, образованной начальными звуками слова);
7. аббревиации;
8. переосмысления существующих лексических единиц.

Лексический состав языка пополняется как за счет добавления новых слов, так и за счет возникновения новых значений у существующих лексем. Оба способа обогащения языка весьма продуктивны и позволяют определить наиболее востребованные способы неологизации в интересующей нас тематической области – сфере неологизмов, связанных с проблематикой охраны биоразнообразия и экологического знания в широком смысле этих понятий.

В последние десятилетия в мире вопросам экологии уделяется всё больше внимания. Экологические проблемы стали одной из основных тем социально-экономической и культурной международной повестки дня и дистанцировались от исключительно научного контекста. Это привело к формированию нового пласта уникальной терминологии и системы понятий – своеобразного «эко словаря». Ключевые термины и концепты данного словаря связаны с номинацией экологических проблем, методами их решения и оценкой воздействия цивилизации на окружающую среду. Тема контроля состояния эко сферы и природоохранных мероприятий на протяжении долгого времени находится в фокусе внимания исследователей, представляющих различные научные области. Ученые напряженно работают над предупреждением и нивелированием последствий экологических бедствий, изучают характер и причины деструктивных процессов, происходящих в биосфере. Экологическим вопросам уделяется особое внимание и в средствах массовой информации. Масштаб экологических катаклизмов, с которыми столкнулась цивилизация в XXI веке, требует оперативной реализации глобальных эко сберегающих проектов и внедрения передовых технологий для обеспечения экологической безопасности в ближайшем будущем. Обсуждая в ходе заинтересованных дискуссий на различных медиа площадках способы противодействия стремительно ухудшающейся ситуации в части изменения климата на планете, техногенного воздействия на природную среду, природных катастроф и пр., авторы публикаций вводят в научный оборот и оперируют лексемами, ранее не существовавшими в лингвистическом поле, и этот процесс набирает обороты, стимулируя языковедов изучать генезис и эволюцию неологизмов экологического содержания.

Эмпирическим материалом для данного исследования послужили современные испаноязычные тексты, включая публикации из испанских газет, посвященные вопросам экологии, а также профильный контент специализированных словарей.

Анализ материала будет представлен в контексте приведенной выше классификации способов образования неологизмов в современном испанском языке.

В части префиксального способа образования неологизмов, разумеется, наиболее ярким представителем но-

вых лексем являются слова, построенные путем добавления префикса *eco* к уже существующей лексеме. Так был образован целый класс слов экологического содержания.

Ecosistema – es una unidad natural que consta de todas las plantas, los animales y microorganismos en un área que funcionan junto con los factores físicos sin vida del entorno [8]. Экосистема – природная единица, состоящая из растений, животных и микроорганизмов, распространенных на определенной территории, находящихся в закономерной связи друг с другом и образующих систему.

Cada paso que damos, cada elección que tomamos, resuena en el vasto ecosistema que nos sustenta [8]. – Каждый шаг, каждый выбор, который мы делаем, резонирует с огромной экосистемой, которая поддерживает наше существование.

Ecoparque – термин, имеющий два различных значения.

1. Centro de gestión y recogida o recolección de los residuos de una comunidad que por su tamaño, cantidad o tipo no pueden ser depositados en contenedores en la vía pública [9]. – Центр управления и сбора общественных отходов, которые по своему объему, количеству или типу не могут быть помещены в контейнеры общего пользования.

Los vecinos de Massanassa podrán depositar de forma gratuita en los ecoparques más cercanos los residuos domésticos generados en sus hogares, tales como aparatos eléctricos, ropa, pilas, acumuladores, muebles y enseres, así como los residuos y escombros procedentes de obras menores de construcción y reparación domiciliaria. [10]. – Жители Массанассы смогут бесплатно сдавать в ближайшие экопарки бытовые отходы, накапливающиеся в их домах, такие как электроприборы, одежда, батарейки, аккумуляторы, мебель и предметы интерьера, а также отходы и мусор, образующиеся в результате строительных работ и мелкого ремонта.

2. Espacio de ambiente natural en el que se pueden realizar actividades educativas y recreativas, como canoping o senderismo [9]. – Природное пространство, в котором можно проводить образовательные и развлекательные мероприятия, такие как катание на лодках или пешие прогулки.

Ecoparque es un centro para la conservación de especies autóctonas en peligro de extinción que colabora activamente con la recuperación y el enriquecimiento de la biodiversidad Argentina, abriendo sus puertas al visitante para promover la educación ambiental [11]. – Экопарк – это центр сохранения местных видов, находящихся под угрозой исчезновения, который активно занимается восстановлением и обогащением биоразнообразия Аргентины, открывая свои двери для посетителей с целью содействия их экологическому образованию.

Ecotasa – es un impuesto de carácter ecológico que engloba diferentes áreas, desde el reciclaje al propio consumo pasando por el turismo [12]. – Эконалог – это экологический налог, который охватывает различные области деятельности: от переработки отходов до потребительского рынка и туризма.

*El Cabildo de Tenerife pone en marcha este viernes la **ecotasa** para acceder a los **espacios naturales de la isla** [13].* – Муниципалитет Тенерифе вводит эконалог на доступ к природным богатствам острова.

Ecoterrorismo

¿Ha llegado el momento de preocuparse por el llamado ecoterrorismo? Los organismos de seguridad están empezando a abordar la cuestión, pero lo hacen conectándola con otras amenazas más amplias [14]. – Пришло ли время задаться вопросом о так называемом экотерроризме? Специалисты служб безопасности начинают обращать внимание на эту проблему, однако связывают ее с более серьезными рисками.

Ecocidio – destrucción del medio ambiente, en especial de forma intencionada [15]. – Экоцид – намеренное разрушение окружающей среды.

*Según activistas, la penalización del **ecocidio** también resolvería una laguna jurídica relacionada con el medioambiente, ya que la responsabilidad jurídica suele basarse en los daños causados a las personas o a la propiedad privada o pública [16].* – По мнению активистов, введение уголовной ответственности за экологические преступления могло бы решить проблему правовой безнаказанности, связанную с разрушением окружающей среды. Дело в том, что обычно юридическая ответственность устанавливается на основании ущерба, нанесенного индивидуумам или их имуществу, будь то частная или государственная собственность.

Следует также обратить внимание на появление неологизма **sabanización**, который обозначает процесс уничтожения тропических лесов, в результате чего на их месте начинают расти травы и невысокие кустарники, характерные для саванны.

*Hay indicios de que la **'sabanización'** del Amazonas empezó [17].* – Имеются свидетельства того, что процесс «саванизации» в районе Амазонки уже начался.

Ecofuneral – servicio funerario que busca reducir al mínimo el impacto ambiental de los productos y servicios que intervienen en un sepelio [18]. – Ритуальные услуги, минимально воздействующие на окружающую среду в процессе своей реализации, связанной с организацией и проведением похорон.

*Desde **ecofunerales** a féretros de madera certificada procedente de talas controladas, pasando por coronas de flores de cultivo ecológico o sudarios biodegradables, las*

posibilidades para reducir el impacto medioambiental en las defunciones son diversas [19]. – От эко-похорон или гробов, изготовленных из сертифицированной древесины, полученной в ходе контролируемых лесозаготовок, до органически выращенных цветочных венков или биоразлагаемых саванов – возможности по снижению воздействия похоронных услуг на окружающую среду разнообразны.

Ecoterapia – conocida también como terapia verde o terapia centrada en la tierra, la ecoterapia consiste en llevar a cabo una serie de métodos terapéuticos relacionados con los beneficios científicos de la naturaleza [20]. – Экологическая терапия, также известная как «зеленая» терапия или терапия, основанная на взаимодействии с природой, заключается в применении ряда лечебных методов, связанных с научно доказанными целебными свойствами природной среды.

La Ecoterapia, un enfoque terapéutico innovador, se presenta como un faro que guía a quienes buscan revitalizar su salud física y mental mediante una relación más profunda con el entorno natural [21]. – Экоterapia это инновационный терапевтический подход, который представляет собой ориентир для тех, кто стремится восстановить свое физическое и психическое здоровье за счет погружения в окружающую среду.

Ecocrítica – rama de los estudios literarios y culturales que analiza de manera interdisciplinaria las conexiones entre ecología y producción cultural (cine, literatura, música, periodismo, etc.) [22]. – Раздел литературных и культурных исследований, который на междисциплинарной основе анализирует связи между экологией и сферой культуры (кино, литературой, музыкой, журналистикой и т.д.).

Desde la mirada de la ecocrítica, las obras literarias ilustran la existencia de graves problemas medioambientales, evidencian la acción del hombre en el proceso de la destrucción de la naturaleza, revelan la actitud utilitaria que caracteriza a la explotación de los recursos naturales y pone de relieve la falta de un verdadero compromiso del ser humano con su hábitat [23]. – С точки зрения эко критики, литературные произведения указывают на наличие серьезных экологических проблем, свидетельствующих о деструктивных действиях человека по отношению к природе, раскрывают потребительскую сущность эксплуатации природных ресурсов и подчеркивают отсутствие реальной приверженности человека делу защиты окружающей среды.

Ecotoxicidad – conjunto y alcance de efectos medioambientales, tóxicos para los seres vivos, que resultan de diversos procesos humanos o naturales [24]. – Эко токсичность – показатель, характеризующий совокупность токсичных для живых существ экологических факторов, возникающих в результате различных антропогенных или природных процессов.

*Estudios de **ecotoxicidad** y su importancia para la seguridad medioambiental [25].* – Исследование эко токс

сичности и ее значения в деле обеспечения экологической безопасности.

Лексема **ecosilencio** является подходящей альтернативой английскому термину «*greenhushing*», который обозначает сокрытие, замалчивание компаниями информации о том, насколько эффективно они заботятся об окружающей среде.

В сводках новостей с экономическим и природоохранным содержанием нам встретились следующие случаи употребления неологизмов: «*Entra en juego el 'greenhushing' como una tendencia*», «*El greenhushing es también perjudicial para avanzar en la acción por el clima*» о «*No están tan convencidos de que el greenhushing vaya a convertirse en un problema importante en la moda*» [26].

Стратегия, обозначаемая по-английски *greenhushing*, используется некоторыми компаниями для сокрытия информации о своих экологических инициативах. В рамках такого подхода компании стараются не раскрывать данные о предпринимаемых ими действиях, ориентированных на снижение негативного воздействия на окружающую среду и обеспечение целей собственного устойчивого роста.

Soler insiste en que algunas de las empresas que optan por el ecosilencio lo hacen por no sentirse vigiladas ni presionadas por parte del consumidor en un momento en que este está muy alerta y siempre predispuesto a reaccionar y atacar a las marcas cuando no hacen las cosas bien [27]. – Солер настаивает на том, что некоторые компании, которые выбирают эко тишину, делают это из-за того, что не чувствуют над собой контроля или давления со стороны потребителя, в то время как последний исключительно бдителен и всегда готов реагировать на поступки известных брендов, когда они что-то делают ненадлежащим образом.

Ecopastoreo – técnica ecológica de mantenimiento de espacios verdes mediante herbívoros que pastan, limitando así el uso de maquinaria y herbicidas [28]. – Эко пастбище – экологический метод сохранения зеленых насаждений путем выпаса травоядных животных, что ограничивает использование техники и гербицидов.

El ecopastoreo, por tanto, no solo es una solución práctica para el mantenimiento urbano, sino que también simboliza una nueva relación entre lo rural y lo urbano [29]. – Таким образом, эко пастбище – это не только практико-ориентированное решение для обеспечения нужд города, но и пример нового качества взаимоотношений между городом и деревней.

Ecodiseño – el ecodiseño es una filosofía que persigue diseñar productos y servicios sostenibles, que minimicen el impacto ambiental durante todo el ciclo de vida del producto desde su el diseño propiamente dicho hasta la

producción, utilización y retirada [30]. – Эко дизайн – это философия, направленная на разработку устойчивых продуктов и услуг, минимизирующих воздействие на окружающую среду на протяжении всего жизненного цикла продукта, – от его проектирования до производства, использования и утилизации.

En este contexto, las energías renovables, la economía circular, la información ambiental, el ecodiseño o la logística sostenible son algunos de los ámbitos donde más crecerá el empleo [31]. – В данной ситуации ключевыми сферами, в которых наблюдается наибольший потенциал для увеличения количества рабочих мест, являются возобновляемые источники энергии, экономика замкнутого цикла, экологический мониторинг, эко дизайн и экологическая логистика.

Как известно, индустрия туризма оказывает в целом неблагоприятное воздействие на экологическую систему нашей планеты. В связи с этим постепенно становится популярным новый вид туризма – цель которого максимальное сокращение ущерба, причиняемого окружающей среде, – **turismo ecológico, turismo sostenible, turismo responsable**.

Если турист стремится не только получить яркие впечатления от путешествия, но и снизить негативную нагрузку на природную среду, то он становится **ecoturista** (экотуристом). Такой путешественник может выбрать для своего проживания **ecotalbergue** (эко-отель) и впоследствии называть свой отдых **ecoturístico** (экотуристским).

Итак, очевидно, что префикс *eco* активно применяется в современном испанском языке для обозначения новых понятий, явлений и направлений в области экологии. При этом способы конструирования слов с данным компонентом могут быть различными:

- словосложение: *ecosistema* – *eco* + *sistema*, *ecodiseño* – *eco* + *diseño*.
- аффиксация: *ecocidio* – *eco* + *cidio*.
- слияние: *ecotasa* – *eco* + *tasa*.

Перевод лексем, образованных подобным образом, не представляет особых затруднений как для носителей испанского языка, так и для инофонов. В данном случае несложно распознать элементы, из которых состоят данные слова, что дает возможность переводчику применять метод калькирования.

Помимо неологизмов, содержащих компонент *eco*, в испаноязычных средствах массовой информации активно используются новые лексические единицы, образованные путем присоединения лексемы **verde** («зеленый») к существующим словам. Формирование таких словосочетаний связано с одним из значений слова **verde**, которое непосредственно относится к экологии.

В этом новом значении **verde** функционирует как прилагательное и используется для обозначения всего, что связано с сохранением окружающей среды и устойчивой экономикой.

Verde – dicho de un producto ecológico que no es perjudicial para el medio ambiente [32]. – *Зеленый* – так говорят о каком-либо экологичном продукте, который не наносит вреда окружающей среде.

В стремлении решить проблему экологического кризиса человечество пытается создать вокруг себя материальный мир, оказывающий наименьший негативный эффект на природу, а также сформировать условия для восстановления флоры и фауны как на уровне отдельных государств, так и в общемировом плане. Эти идеи и принципы послужили основой для целого набора неологизмов:

Empleo verde

Desde aquellos que diseñan innovadoras turbinas eólicas, hasta quienes dedican sus días a proteger nuestros bosques y océanos, el empleo verde está en todas partes, creciendo silenciosamente y cambiando la manera en que entendemos el trabajo [33]. – От дизайнеров новых ветряных турбин до специалистов, которые каждый день работают над охраной лесов и океанов, – профессии в экологической сфере активно развиваются и трансформируют наши представления о труде.

Trabajo verde

La Comisión Europea calcula que en la próxima década se crearán hasta 18 millones de nuevos puestos de trabajo verde en todo el mundo [34]. – По оценкам Европейской комиссии, в ближайшее десятилетие во всем мире будет создано до 18 миллионов новых «зеленых» рабочих мест.

Logística verde

El concepto de logística verde está cada vez más presente en las políticas corporativas de las empresas [35]. – Концепция «экологической» логистики всё чаще присутствует в корпоративной политике компаний.

Economía verde

Según indica la Organización Internacional del Trabajo en su informe "Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo", esta transición a una economía verde tendrá un alto coste en términos laborales, hará que se pierdan aproximadamente seis millones de puestos de trabajo [36]. – В своем отчете под названием «Социальные перспективы и занятость в мире» Международная организация труда отмечает, что переход к «зеленой экономике» сопряжен со значительными

затратами в сфере трудоустройства. Это может привести к сокращению примерно шести миллионов рабочих мест.

Almacenamiento verde

El almacenamiento verde es un concepto bastante extendido hoy en día y que se refiere fundamentalmente a todas aquellas prácticas eco-friendly que se llevan a cabo en la cadena de suministro y en la zona de almacenamiento con el objetivo de proteger el medioambiente [37]. – Экологическое хранение сегодня является довольно широко распространенной концепцией и, по сути, относится ко всем тем экологически чистым практикам, которые применяются в цепочке поставок и при хранении на складах с целью защиты окружающей среды.

Turismo verde

El crecimiento del turismo verde ha fomentado la creación de empleo y las oportunidades de negocio en los espacios rurales, favoreciendo su desarrollo, además de incrementar y mejorar la calidad de sus infraestructuras [38]. – Развитие «зеленого» туризма привело к созданию новых рабочих мест и бизнес-возможностей в сельских регионах, способствуя их развитию и содействуя совершенствованию инфраструктуры.

Лексема **verde** также используется для обозначения конкретных экологических политических партий и их представителей. В таком случае – когда слово входит в состав названия политической организации – оно пишется с прописной буквы.

El coordinador general de Izquierda Unida-Los Verdes, considera que los datos de la EPA son gravísimos [39]. – Генеральный координатор партии «Объединенных левых – зеленых» считает данные Агентства по охране окружающей среды крайне значимыми.

Однако в случае, когда данное слово используется в широком смысле, оно пишется со строчной буквы. *Los socialistas y los verdes se oponen a esta decisión* [39]. – Социалисты и «зеленые» выступают против этого решения.

Использование компонента **verde** в лексемах придает им определенную стилистическую окраску. Это связано не только со значением данного концепта, но и с тем фактом, что вопросы экологии актуальны во всем мире и активно содействуют формированию терминов, описывающих деятельность, направленную на преодоление негативного эффекта от ухудшения экологической ситуации. Для перевода данных лексем переводчику чаще всего приходится использовать прием лексической замены или калькирования.

В испаноязычных СМИ, наряду с терминами **verde** и **ecológico**, также активно применяются фразы, содержа-

щие лексемы **sostenible** и **responsible**, которые по своему лексическому значению близки им.

Прилагательные **sostenible** и **sustentable** используются для обозначения некоторого набора действий, принимаемых в целях сохранения природных ресурсов. Хотя в словаре данные лексемы фигурируют как синонимичные, специалисты всё же отмечают между ними смысловое различие. Так, **sustentable** – система, созданная человеком для эффективного использования ресурсов планеты. В то время как термин **sostenible** чаще употребляется для обозначения типа развития, который может быть реализован без ущерба для природной среды.

El desarrollo de productos sostenibles se ha convertido en un pilar fundamental en la estrategia de las empresas que desean no solo mantenerse relevantes en el mercado, sino también contribuir de manera significativa a la preservación del medio ambiente y satisfacer las demandas de los consumidores conscientes de la sostenibilidad [40]. – Разработка устойчивых продуктов стала фундаментальной основой стратегии компаний, которые хотят не только оставаться актуальными на рынке, но и внести значительный вклад в сохранение окружающей среды и удовлетворить требования экологически сознательных потребителей.

Las bodegas y centros de distribución pueden ser diseñados y operados de forma que contribuyan al desarrollo sustentable, así como volverse eficientes [41]. – Склады и логистические центры могут быть спроектированы и функционировать так, чтобы поддерживать принципы устойчивого развития и при этом демонстрировать высокую эффективность.

Среди мировых экологических проблем и их последствий наиболее распространенной является проблема климатических изменений. Являясь результатом нарушения экологического баланса, изменение климата привело к появлению новых проблем. Значимость проблематики, связанной с последствиями климатических изменений, проявляется, в том числе, в активном включении в язык ряда неологизмов, таких как:

Gentrificación – es la **hispanización adecuada del término inglés gentrification** para referirse al proceso de renovación de una zona urbana, generalmente popular o deteriorada, que implica el desplazamiento de su población original por parte de otra de un mayor poder adquisitivo [42]. – **Gentrificación** – это испанская транскрипция английского термина **gentrification**, обозначающего процесс обновления городской территории, ранее процветавшей, но находящейся в упадке. Данный процесс подразумевает вытеснение коренного населения другим с более высокой покупательской способностью. Хотя этот термин относится к области социологии и урбанизма, его использование распространилось и на другие сферы, включая экологию.

La gentrificación climática es simplemente el mismo proceso motivado por los efectos del cambio climático y la necesidad de vivir en un lugar de bajo riesgo; es decir, que esté a salvo del aumento del nivel del mar u otras catástrofes, como los incendios forestales [43]. – Климатическая джентрификация – это тот же процесс, обусловленный последствиями изменения климата и необходимостью жить в местности с низким уровнем риска, чтобы быть защищенным от повышения уровня моря или других стихийных бедствий, таких как лесные пожары.

Следует отметить, что, наряду с англицизмом **gentrificación climática**, используется испанский термин **aburguesamiento climático** с тем же значением.

La ciudad también ha encargado una investigación para cuantificar los efectos del aburguesamiento climático en sus barrios, de modo que puedan aplicarse nuevas políticas basadas en pruebas [44]. – Городские власти также заказали исследование с целью количественной оценки последствий климатической джентрификации в конкретных районах, чтобы можно было применять новые стратегии, опираясь на фактическую информацию.

Neonegacionismo climático – en la prensa, en las noticias relacionadas con el cambio climático, se está empezando a emplear la voz **neonegacionismo** para aludir a una nueva actitud que no niega la existencia del problema como hacía el negacionismo clásico, pero que en la práctica no trabaja para combatirlo [45]. – Климатический неонегационизм – термин, который используется в прессе и новостных подборках, связанных с изменением климата, для того чтобы обозначить подход, не отвергающий саму проблему, в отличие от традиционного негационизма. Однако такой подход не подразумевает никаких активных действий для решения проблемы.

Solo en las dos últimas olas de calor de junio y julio, íntimos colaboradores de Díaz Ayuso han desplegado el neonegacionismo climático que resta importancia a la crisis o menoscaba sus efectos [46]. – Лишь в периоды последних двух волны жаркой погоды – в июне и июле – соратники Диаса Аюсо начали активно продвигать концепцию климатического неонегационизма, которая предполагает умаление значимости климатического кризиса и его предполагаемых последствий.

Descarbonizar – reducir o eliminar las emisiones de CO₂ en una región, de una economía o de un sector energético [47]. – Сократить или исключить выбросы CO₂ в регионе, экономике или энергетическом секторе.

La DNCN estableció formalmente oportunidades de colaboración para descarbonizar el mercado de la energía, además de presentar medidas para la mitigación del cambio climático en diversos sectores [48]. – DNCN официально заявила о возможности сотрудничества для декарбонизации энергетического рынка, а также представила перечень мер по смягчению последствий изменения климата

в различных секторах.

В испанских СМИ также можно встретить англицизм **littering**.

Así, voluntarios de **48 provincias de toda España** han participado en la primera recogida colaborativa de basura a nivel nacional, con la que se pretende concienciar sobre esta grave problemática medioambiental, conocida como **“littering”** [49]. – Таким образом, волонтеры из 48 провинций Испании приняли участие в первой совместной акции по сбору мусора на национальном уровне, целью которой стало повышение уровня информированности населения об этой серьезной экологической проблеме известной как «*littering*».

Littering se utiliza sobre todo como término representativo de movimientos y campañas que pretenden concienciar a la sociedad de la necesidad de no abandonar residuos en lugares públicos, por las graves consecuencias medioambientales que conlleva [50]. – **Littering** – этот термин в первую очередь используется для обозначения различных инициатив и акций, направленных на повышение осведомленности общества о необходимости не оставлять отходы в общественных местах из-за серьезных экологических последствий, которые это влечет за собой. Данный англицизм в испанском языке может быть заменен как существительным **basureo**, так и глаголом **basurear**.

Es fundamental un cambio en la conducta de la sociedad para frenar las devastadoras consecuencias del **basureo** [50]. – Изменение поведения общества имеет важное значение для борьбы с разрушительными последствиями замусоривания.

Con el buen tiempo, aumenta el riesgo de **basurear** en espacios al aire libre [50]. – В хорошую погоду возрастает вероятность загрязнения территорий массового пребывания.

Некоторые экологические организации используют неологизм **basuraleza**, который является акронимом слов *basura* и *naturaleza*. Данный неологизм используется для обозначения отходов, которые возникают в процессе человеческой деятельности и остаются в естественной среде, что приводит к нарушению равновесного состояния экосистемы.

«Por responsabilidad, SEO/BirdLife no podía aplazar más este trabajo de investigación. La **basuraleza** invade nuestra naturaleza y hemos visto la necesidad de estudiar su impacto en áreas de alto valor ecológico» explica Asunción Ruiz,

directora ejecutiva de SEO/BirdLife [51]. – «Понимая всю меру своей ответственности, организация SEO/BirdLife не стала откладывать реализацию данного исследовательского проекта. Отходы проникают в природную среду, и мы осознаем важность изучения их воздействия на территории, обладающие статусом особо значимых экологических зон», – объясняет Асунсьон Руис, генеральный директор SEO/BirdLife.

Таким образом, расширение лексикона экологического содержания в испанском языке за счет создания неологизмов непосредственно связано с динамикой негативных изменений, происходящих в окружающей среде этой страны и всего мира. Новые термины помогают более емко обозначить экологические проблемы и возможные способы их решения, конкретизировать и описать роль человека в сфере природоохранной деятельности. Неологизмы, относящиеся к концепту «экология», конструируются по существующим в языке словообразовательным моделям, среди которых можно выделить такие, как словосложение, соединение слов, префиксация и аффиксация.

Методы передачи неологизмов в переводе зависят от их генезиса и контекста. Новые лексические единицы, которые возникают в результате комбинирования слов и выражений, как правило, легко дифференцируются носителями обоих языков и обычно передаются способом калькирования. В ситуациях, когда речь идет о сложении или использовании аффиксального способа словообразования, переводчик имеет возможность обращаться к любому из вышеупомянутых способов.

Кроме того, в процессе перевода необходимо учитывать различия между языковыми системами и культурами обществ, что подразумевает необходимость адаптации переводимого текста (со всеми его характеристиками, соответствующими лингвокультурной традиции языка оригинала) к нормам и грамматическим правилам воспринимающего языка (на который осуществляется перевод).

Изучение неологизмов остается важным направлением лингвистических исследований. А учитывая тот факт, что в перспективе испанский язык имеет все шансы значительно укрепить свои позиции в сфере международной коммуникации, представляет особый научный интерес исследование того, каким образом новые лексемы, появляющиеся в испанском языке, будут способствовать этому процессу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике. – Москва: Академия, 2008. – 272 с.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие / И.В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – Москва: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 376 с.
3. Власова К.А. К вопросу о неологизмах / К.А. Власова, Д.А. Вьюшкина // Актуальные вопросы филологических наук: сборник материалов IV Международной научной конференции. – URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/232/11134/> (дата обращения 23.07.2024)

4. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка / Н.М. Шанский. – Москва, 1964. – 423 с.
5. URL: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/2260040> (дата обращения ^ 23.07.2024).
6. Мисуно Е.А. Перевод с английского языка на русский язык: практикум / Е.А. Мисуно, И.В. Шаблыгина. – Москва: Аверсэв, 2009. – 256 с. – URL: https://english8poly.narod.ru/perevod_s_anglijskogo_jazyka_na_russkij_jazyk.pdf (дата обращения: 02.08.2024).
7. Neologismos en el Diccionario de la Academia (edición del 2001), Jose Martinez de Sousa. – URL: https://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/01/014_martinez.pdf.
8. URL: <https://eco-online.es/9-claves-esenciales-para-cuidar-el-medio-ambiente-y-transforma-tu-estilo-de-vida/> (дата обращения: 24.07.2024).
9. URL: <https://antenario.wordpress.com/2019/06/28/ecoparque/> (дата обращения: 24.07.2024).
10. URL: <https://es.massanassa.org/ver/795/Ecoparques.html> (дата обращения: 23.07.2024).
11. URL: <https://buenosaires.gov.ar/ecoparque/que-es-el-ecoparque> (дата обращения: 23.07.2024).
12. URL: <https://www.pepeenergy.com/blog/glosario/definicion-ecotasa/> (дата обращения: 23.07.2024).
13. URL: <https://diariodeaviso.es/2024/07/precios-ecotasa-tenerife/> (дата обращения: 24.07.2024).
14. URL: <https://ethic.es/2023/02/ecoterrorismo-un-nuevo-peligro-ambiental/> (дата обращения: 23.07.2024).
15. URL: <https://dle.rae.es/ecocidio> (дата обращения: 24.07.2024).
16. URL: <https://dialogue.earth/es/naturaleza/387886-ecocidio-que-es-y-por-que-podria-considerarse-un-delito-internacional/> (дата обращения: 24.07.2024).
17. URL: <https://www.fundeu.es/recomendacion/sabanizacion-neologismo-valido/> (дата обращения: 28.07.2024).
18. URL: <https://antenario.wordpress.com/2023/07/28/ecofuneral-m/> (дата обращения: 24.07.2024).
19. URL: <https://www.lavanguardia.com/vida/20220502/8224008/servicios-funerarios-sostenibles-reducir-impacto-medioambiental-brl.html> (дата обращения: 24.07.2024).
20. URL: https://www.google.com/search?q=ecoterapia+definicion&dq=ecoterapia+definicion+&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEUyOTIGCAEQIxgnMgolAhAAGIAEGKIEOGKIMJU1NDZqMGoxNagCCLACQ&sourceid=chrome&ie=UTF-8 (дата обращения: 24.07.2024).
21. URL: <https://eco-online.es/poder-transformador-de-la-ecoterapia-tu-clave-definitiva-para-mejorar-salud-fisica-y-mental/#more-3909> (дата обращения: 24.07.2024).
22. URL: <https://es.m.wiktionary.org/wiki/ecocritica#es> (дата обращения: 27.07.2024).
23. URL: https://www.researchgate.net/publication/346239930_La_literatura_en_la_perspectiva_de_la_ecocritica (дата обращения: 29.07.2024).
24. URL: <https://es.m.wiktionary.org/wiki/ecotoxicidad#es> (дата обращения: 30.07.2024).
25. URL: <https://www.unikagm.com/estudios-de-ecotoxicidad-y-su-importancia-para-la-seguridad-medioambiental/> (дата обращения: 30.07.2024).
26. URL: <https://www.fundeu.es/recomendacion/ecosilencio-alternativa-a-greenhushing/> (дата обращения: 01.08.2024).
27. URL: <https://www.uoc.edu/es/news/2024/los-peligros-del-ecosilencio-greenhushing-empresas> (дата обращения: 02.08.2024).
28. URL: <https://es.m.wiktionary.org/wiki/ecopastoreo#es> (дата обращения: 02.08.2024).
29. URL: <https://www.aztecaqueretaro.com/viral-y/notas/que-es-el-ecopastoreo-conoce-esta-nueva-tendencia-para-cortar-los-pastos> (дата обращения: 02.08.2024).
30. URL: https://www.google.com/search?q=Ecodise%C3%B1o&dq=Ecodise%C3%B1o&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyEAgAEUyExgnGDKYgAQYigUyCQgBEAAyExiABDIJC AIQABgTGIAGEMgkIAxAGBMYgAQyCAGEEAAyExgEMggIBRAAGBMYHJIIICAYQABGTGB4yCAGHEAAyExgEMggICBAAGBMYHJIIICAKQABGTGB7SAQkxNzMS5ajFqMTWoAgwAgE&sourceid=chrome&ie=UTF-8 (дата обращения: 03.08.2024).
31. URL: <https://www.infoempleo.com/guias-informes/empleo-sostenible/mercado-laboral/empleo-verde-espana.html> (дата обращения: 04.08.2024).
32. URL: <https://dle.rae.es/verde> (дата обращения: 05.08.2024).
33. URL: <https://payfit.com/es/contenido-practico/empleo-verde/> (дата обращения: 07.08.2024).
34. URL: <https://www.infoempleo.com/guias-informes/empleo-sostenible/mercado-laboral/empleo-verde-espana.html> (дата обращения: 07.08.2024).
35. URL: <https://www.apd.es/logistica-verde-beneficios-para-empresas/> (дата обращения: 08.08.2024).
36. URL: <https://www.infoempleo.com/guias-informes/empleo-sostenible/mercado-laboral/empleo-verde-espana.html> (дата обращения: 08.08.2024).
37. URL: <https://naeco.com/es/actualidad/almacenes-verdes-por-que-apostar-por-esta-tendencia-logistica-y-como-aplicarla/#:~:text=El%20almacenamiento%20verde%20es%20un,objetivo%20de%20proteger%20el%20medioambiente> (дата обращения: 08.08.2024).
38. URL: <https://www.vivood.com/hoteles-con-encanto/conoces-turismo-verde/hotel-en-la-naturaleza/> (дата обращения: 09.08.2024).
39. URL: <https://www.fundeu.es/recomendacion/verde-en-el-sentido-de-ecologico-sostenible-en-redonda-y-sin-comillas-77/> (дата обращения: 09.08.2024).
40. Электронный ресурс: <https://www.apd.es/estrategias-de-marketing-verde/> (дата обращения: 09.08.2024).
41. URL: <https://ld.com.mx/blog/centros-de-distribucion/almacenes-verdes-nuevo-metodo-de-almacenamiento/> (дата обращения: 10.08.2024).
42. URL: <https://www.fundeu.es/recomendacion/gentrificacion/> (дата обращения: 10.08.2024).
43. URL: <https://mymodernmet.com/es/gentrificacion-climatica/> (дата обращения: 10.08.2024).
44. URL: <https://blog.3bee.com/es/el-aburguesamiento-climatico-una-nueva-forma-de-desigualdad/#paragraph-29108> (дата обращения: 10.08.2024).
45. URL: <https://www.fundeu.es/recomendacion/neonegacionismo/> (дата обращения: 10.08.2024).
46. URL: https://www.eldiario.es/sociedad/neonegacionismo-climatico-derecha-espanola-pp-ayuso-imita-discurso-vox_1_9193221.html (дата обращения: 10.08.2024).
47. URL: <https://antenario.wordpress.com/2022/01/28/descarbonizar-v-tr/> (дата обращения: 10.08.2024).
48. URL: <https://alj.com/es/perspective/nordics-navigate-to-a-renewable-future/> (дата обращения: 10.08.2024).
49. URL: <https://www.retema.es/actualidad/5000-personas-se-movilizan-este-fin-semana-dentro-campana-1m2-naturaleza> (дата обращения: 10.08.2024).
50. URL: <https://www.fundeu.es/recomendacion/basureo-o-basurrear-alternativas-a-littering/> (дата обращения: 10.08.2024).
51. URL: <https://www.lavanguardia.com/natural/tu-huella/20190513/462205480630/impacto-basuraleza-proyecto-libera-ciencia-1m2-por-la-naturaleza.html> (дата обращения: 10.08.2024).

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПАДЕЖНЫХ СИСТЕМ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЯЗЫКОВ НАРОДОВ РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ ТАТАРСКОГО И БАШКИРСКОГО ЯЗЫКОВ)

Чжао Жуньфэн

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», (г. Москва)
runfengzhao1864@gmail.com

COMPARATIVE ANALYSIS OF CASE SYSTEMS IN RUSSIAN AND LANGUAGES OF PEOPLES OF RUSSIA (ON THE EXAMPLE OF TATAR AND BASHKIR LANGUAGES)

Zhao Runfeng

Summary: The article provides a comparative analysis of case systems in Russian, Tatar, and Bashkir languages. The structural and functional features of the category of case in these languages are examined. Similarities and differences in the inventory of case grammemes, ways of their morphological expression, and core meanings are revealed. The potential of case forms in realizing the referential status of noun phrases is analyzed. Special attention is paid to the specifics of the basic case in Turkic languages and its difference from the nominative case in Russian, as well as to the peculiarities of definite and indefinite accusative case functioning. The role of the case system in expressing spatial and possessive meanings is considered. The agglutinative features of case inflection in Turkic languages are studied in detail in comparison with the inflectional nature of the Russian case system. The connection between case marking and communicative organization of the utterance is analyzed. The specifics of morphophonological processes at the junction of stems and case affixes, as well as the role of postpositions in expressing case meanings, are examined. The research is based on a synthesis of achievements in structural, functional, and typological approaches to the study of case. The obtained results contribute to comparative morphology and language typology.

Keywords: case system, comparative analysis, Russian language, Tatar language, Bashkir language, morphology, typology.

Аннотация: В статье проводится сравнительно-сопоставительный анализ падежных систем русского, татарского и башкирского языков. Рассматриваются структурные и функциональные особенности категории падежа в данных языках. Выявляются сходства и различия в инвентаре падежных граммем, способах их морфологического выражения и основных значениях. Анализируется потенциал падежных форм в реализации референциального статуса именных групп. Особое внимание уделяется специфике основного падежа в тюркских языках и его отличию от именительного падежа в русском языке, а также особенностям функционирования определенного и неопределенного винительного падежа. Рассматривается роль падежной системы в выражении пространственных и possessивных значений. Детально исследуются агглютинативные особенности падежного словоизменения в тюркских языках в сравнении с флективным характером русской падежной системы. Анализируется связь между падежным оформлением и коммуникативной организацией высказывания. Изучается специфика морфонологических процессов на стыке основы и падежных аффиксов, а также роль послелогов в выражении падежных значений. Исследование выполнено на основе синтеза достижений структурного, функционального и типологического подходов к изучению падежа. Полученные результаты вносят вклад в сопоставительную морфологию и типологию языков.

Ключевые слова: падежная система, сопоставительный анализ, русский язык, татарский язык, башкирский язык, морфология, типология.

Введение

Падеж является одной из ключевых грамматических категорий имени существительного в языках флективного и агглютинативного типа. Категория падежа выражает отношения имени к другим словам в составе словосочетания или предложения и во многом определяет синтаксическую организацию высказывания. При этом падежные системы даже в родственных языках могут существенно различаться по количеству граммем, их семантике и функциям.

Сравнительно-сопоставительное исследование падежа в разноструктурных языках представляет значи-

тельный интерес для лингвистической типологии, теории грамматики, а также для прикладных областей, таких как обучение неродному языку, перевод, автоматическая обработка текста. Русский язык, с одной стороны, и татарский и башкирский языки, с другой, обнаруживают как типологическое сходство в наличии развитой падежной системы имени, так и существенные различия в ее структурной организации и функционировании.

Актуальность данного исследования определяется недостаточной изученностью категории падежа в татарском и башкирском языках в сопоставлении с русским, а также значимостью полученных результатов для сравнительно-исторического, типологического, структурно-

семантического направлений в языкознании. Научная новизна работы состоит в выявлении сходств и различий падежных систем на материале трех разноструктурных языков, распространенных на территории России, а также в анализе роли падежа в выражении актуального членения и референциального статуса именных групп.

Теоретической базой исследования послужили труды отечественных и зарубежных лингвистов в области общей морфологии [7], тюркологии [8], [1], [4], [5], теории референции [3]. В качестве материала использовались примеры из грамматических описаний, Национального корпуса русского языка, Письменного корпуса татарского языка.

Целью статьи является выявление сходств и различий падежных систем русского, татарского и башкирского языков на структурном и функциональном уровнях, а также анализ роли падежа в реализации актуального членения и референциального статуса именных групп.

Материалы и методы исследований

Материалом для сравнительно-сопоставительного анализа послужили шесть падежных форм имени существительного в русском языке (именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный), шесть падежных форм в татарском языке (основной, притяжательный, направительный, винительный, исходный, местно-временной) [5], а также семь падежей в башкирском языке (именительный, притяжательный, дательный, винительный, исходный, местный, творительный) [1].

При анализе структурной организации падежных систем учитывались такие параметры, как состав падежных граммем, наличие/отсутствие показателя у именительного падежа, характер падежных аффиксов (синтетические/аналитические). При рассмотрении семантики падежей сопоставлялись их основные грамматические и обстоятельственные значения, а также сочетаемость с послелогом и послеложными конструкциями.

Для выявления роли падежа в реализации актуального членения привлекались понятия темы и ремы, данного и нового, для анализа референциального статуса именных групп использовалась модифицированная классификация Е.В. Падучевой (референтный определенный, референтный неопределенный, нереферентный) [7].

Основными методами исследования являются сравнительно-сопоставительный метод, описательный метод, включающий наблюдение, интерпретацию, обобщение и классификацию языкового материала, метод компонентного анализа, элементы статистического анализа. Применялся синхронный подход к изучению языковых фактов.

Результаты и обсуждение

Структурная организация падежных систем

Падежные системы русского, татарского и башкирского языков относятся к разным морфологическим типам. В русском языке падежные отношения выражаются синтетически - с помощью флексий, которые кумулятивно передают значения падежа, числа, а иногда и рода:

стол-∅ - им.п. ед.ч. м.р.
 стол-а - род.п. ед.ч. м.р.
 стол-у - дат.п. ед.ч. м.р.
 стол-ом - твор.п. ед.ч. м.р.
 стол-ами - твор.п. мн.ч.

При этом набор флексий определяется типом склонения существительного и может различаться у слов разных родов и морфологических классов.

В татарском и башкирском языках падежные значения передаются агглютинативно - присоединением к основе имени специальных аффиксов в строгой последовательности:

Татарский: алма 'яблоко' - алма-ның (притяж.) - алма-ның-а (направ.)
 Башкирский: алма 'яблоко' - алма-ның (притяж.) - алма-ға (дат.)

Агглютинативный характер падежного словоизменения проявляется в единообразии падежных показателей, отсутствии случаев фузии, супплетивизма, нетривиальных морфонологических чередований на стыке основы и аффикса. В обоих языках аффиксы всех косвенных падежей (кроме основного) содержат консонантный элемент в начале показателя.

Вместе с тем агглютинативность падежной системы не является абсолютной. Так, в башкирском языке наблюдаются некоторые фонетические варианты падежных аффиксов в зависимости от исхода основы:

Ср. калам-ды (вин. п. после основы на гласный)
 vs кэлә-не (вин.п. после основы на согласный)

Морфемный стык между основой и падежным аффиксом может быть затемнен морфонологическими процессами на периферии словоизменительной системы. Так, в татарском языке наблюдается усечение конечного гласного основы перед аффиксом винительного падежа:

апа 'тетя' - апа-∅ (основной п.) - апа-ны (вин.п.),
 но: әни 'мама' - әни-∅ (осн.п.) - әни-не (<*әнине) (вин. п.)

Набор падежных граммем в рассматриваемых языках неодинаков. В татарском языке традиционно выделяют 6 падежей, в башкирском - 7, при этом творительный падеж, представленный в башкирском, в татарском отсутствует.

С типологической точки зрения примечательно наличие в обоих тюркских языках особой формы неопределенного, или основного падежа, противопоставленного косвенным падежам: Ср. тат. алма-ø (осн.п.) vs алма-да (местн.п.), башк. алма-ø (им.п.) vs алма-ла (местн.п.)

Особое место основного падежа проявляется в том, что, в отличие от прямого морфологически немаркированного падежа в русском языке (именительного), который обычно оформляет подлежащее или именную часть сказуемого, основной падеж в тюркских языках обладает широким функционалом и может выражать не только субъект, но и прямой объект, определение к имени, обстоятельство [4, с.46].

Различия в категориальном статусе немаркированной падежной формы подтверждаются и фактами т.н. «неоформленного», или «нулевого» винительного падежа в татарском и башкирском языках, указывающими на тенденцию к лексикализации [6]. Ср.:

Мин алма-ны ашадым (опр. вин.п.) vs Мин алма-ø ашадым (неопр. вин.п.)

Специфика неопределенного винительного падежа состоит в передаче значения неопределенности, «антидетерминации» прямого объекта, в то время как определенный винительный падеж маркирует известный говорящим референт. Неопределенная форма винительного падежа в тюркских языках коррелирует со свойством неоформленного имени выступать в качестве «инкорпорированного» объекта [10].

Помимо различий в статусе и функциях немаркированного падежа, обращает на себя внимание несоответствие инвентаря маркированных падежей в рассматриваемых языках. В русском языке отсутствуют специализированные формы для обозначения посессивных и пространственных значений, которые передаются родительным и творительным падежами соответственно: книга брата, идти лесом. В тюркских языках значение принадлежности и локативные значения выражаются специализированными падежами - притяжательным и местно-временным/местным.

В русском языке значения типа движения к ориентиру движения из ориентира местонахождения передаются в рамках предложно-падежных конструкций с винительным, родительным, творительным и предложным падежами. В татарском и башкирском языках наблюдается тенденция к разграничению этих пространственных значений между отдельными падежами - дательным, исходным, местно-временным. Таким образом, налицо большая степень специализации падежной системы в передаче обстоятельственной семантики в тюркских языках.

Функционально-семантические особенности падежей

Различия в категориальном статусе и наборе падежей между русским, с одной стороны, и татарским и башкирским, с другой, определяют специфику их функционирования в составе предложения.

Основной падеж, в отличие от именительного в русском, регулярно используется для оформления не только подлежащего, но и дополнения, определения к имени, обстоятельства места и времени. Ср.:

Набибә-ø әтисе-ø килгән вакытта-ø чәчәк-ø утырта иде. (НКТЯ)

Набиба-NOM отца-NOM приезд-NOM время-NOM цветов-NOM сажать-IPFV AUX-PST

Набиба сажала цветы в момент приезда отца.

Субъект, прямой объект, приименное определение и обстоятельство времени в данном предложении оформляются одинаково - нулевым показателем основного падежа. При этом значение синтаксической функции задается позиционно - порядком слов.

Родительный падеж в русском языке охватывает максимально широкий спектр значений, как связанных с идеей посессивности (книга друга, ножка стула), так и количественных (стакан молока, много дел), объектных (боязнь высоты), определительных (человек высокого роста). При этом посессивная семантика не всегда является центральной (ср. день открытия выставки).

В татарском и башкирском языках притяжательный падеж специализируется прежде всего на передаче значения принадлежности, образуя с вершинным именем изафетную конструкцию 3-го типа:

Минем әни-ем-нең туган көн-е. (НКТЯ)

Моя мама-1SG-GEN день рождения-3

День рождения моей мамы.

Определительные, количественные и прочие непосессивные значения родительного падежа менее характерны для притяжательного падежа и передаются аналитически - послеложными конструкциями.

Интересные функциональные различия связаны с поведением творительного падежа. В русском языке он совмещает субъектное значение в пассивных конструкциях (дом построен рабочими), значение инструмента (писать ручкой), свойства и признака (обладать умом), уподобления (витья змеей).

В башкирском языке творительный падеж имеет более узкую семантику - он специализируется прежде всего на передаче значения инструмента или средства со-

вершения действия:

Балта менән һуққан
Топор-INS бить
Бить топором.

Функции русского творительного падежа в конструкциях с глаголами движения в башкирском передаются аналитически - сочетанием имени в основном падеже с соответствующим послелогом:

Аклан буйлап йөрөү.
Луг-NOM по ходить
Идти по лугу. (ср. идти лугом)

Что касается дательного, винительного и местного падежей, то они демонстрируют в целом сходный набор значений в русском и рассматриваемых тюркских языках.

Дательный падеж маркирует адресата, субъект состояния, цель движения:

Рус. дать книгу другу.
Тат. дустыңа китап бир.
Башк. дусыңа китап бүләк итеү.

Винительный падеж выражает значение прямого объекта, обозначает пространственные и временные ориентиры:

Рус. читать книгу, ждать целый день.
Тат. китап-ны уку, бөтен көн-не көтү.
Башк. китап-ты укуу, бөтә көн-дә көтөү.

Местный падеж в русском языке употребляется только с предлогами и передает значение места (на столе), времени (в два часа), объекта речи/мысли (думать о будущем). В татарском и башкирском языках местно-временной/местный падеж не требует послелогов и самостоятельно передает локативные и темпоральные значения:

Тат. Иртә-дә эшкә китә.
Башк. Иртә-лә эшкә бара.
Утром на работу идет.

В целом, несмотря на различия в структурной организации и вариативность состава падежной системы, русский, татарский и башкирский языки демонстрируют значительное функционально-семантическое сходство в употреблении ядерных падежей - дательного, винительного, местного в составе предложения-высказывания. В то же время характерной чертой падежных систем тюркских языков является возможность самостоятельного выражения пространственных и посессивных значений в рамках особых падежных форм - местно-временного/местного, притяжательного.

Падеж и референциальный статус именных групп

Помимо выражения синтаксических и семантических функций именных групп, падеж играет важную роль в

маркировании их коммуникативного и референциального статуса в высказывании.

В русском языке существует тесная связь между падежным оформлением именной группы и ее принадлежностью к теме или реме высказывания. Именительный падеж, являющийся обычно показателем подлежащего, выступает типичным средством оформления темы - исходного пункта сообщения. Косвенные падежи (родительный, дательный, винительный и т. д.) преимущественно маркируют зависимые компоненты ремы - нового в высказывании [9, с.121].

В татарском и башкирском языках распределение коммуникативных функций между падежами имеет более сложный характер. С одной стороны, основной падеж, подобно русскому именительному, нередко оформляет подлежащее - тему высказывания. С другой стороны, основной падеж охватывает широкий круг синтаксических позиций (дополнение, определение, обстоятельство) и его соотнесение с темой не носит регулярного характера.

Так, в примере из татарского языка подлежащее и прямое дополнение, выступающие темой и ремой соответственно, оформляются одинаково - нулевым показателем основного падежа:

Бу төштә үземне-ø бер кеше-ø эзләгән кебек тоела иде. (НКТЯ)

Этот во.сне себя-ACC один человек-NOM искать-PC как казаться-IPFV быть-PST

Во сне казалось, будто меня кто-то ищет.

При этом противопоставление определенной и неопределенной формы винительного падежа в тюркских языках обнаруживает связь с оппозицией данного/нового, известного/неизвестного в коммуникативной организации высказывания [8].

Не менее существенна роль категории падежа в выражении референциального статуса именных групп. Как показывают исследования, винительный падеж в русском языке преимущественно маркирует референтные именные группы с конкретной референцией [7]. Неопределенные и нереперентные именные группы чаще оформляются родительным падежом: налить воды, купить сахару.

В татарском и башкирском языках специфика оформления именных групп разного референциального статуса связана с противопоставлением определенного и неопределенного винительного падежа [2]. Определенный винительный падеж выражает индивидуализированный, известный говорящим референт, в то время как неопределенный винительный падеж характерен для неопределенных конкретно-референтных, родовых или

нереферентных именных групп. Ср.:

Тат. Мин китап-ны укыдым (опр.вин.) vs Мин китап укыдым (неопр.вин.)

Башк. Мин китап-ты укыным (опр.вин.) vs Мин китап укыным (неопр.вин.)

Я прочитал книгу (конкретную) vs Я читал книгу/книги (какую-то).

Таким образом, наблюдаются определенные соответствия между оформлением референциального статуса именных групп в русском языке в рамках оппозиции «винительный - родительный» и в татарском и башкирском языках в рамках оппозиции «определенный винительный - неопределенный винительный». В обоих случаях действует тенденция к маркированию неопределенных референтов немаркированным (родительным в русском, неопределенным винительным в тюркских) падежом.

В целом анализ показал значимость категории падежа как грамматического средства передачи не только синтаксических отношений между словоформами, но и актуального членения и референциальных свойств именных групп в высказывании.

Выводы

Сравнительно-сопоставительное исследование падежных систем в русском, татарском и башкирском языках позволило выявить ряд общих и специфических особенностей в структуре, семантике и функционировании данной грамматической категории.

Структурные различия связаны с флективным характером русской падежной системы и агглютинативным типом падежного маркирования в татарском и башкирском языках. При этом набор падежных граммем в рассматриваемых языках не совпадает: 6 падежей в русском

и татарском, 7 – в башкирском. Характерной чертой падежных систем тюркских языков является выделение особого основного падежа и вариативность маркирования прямого объекта определенной/неопределенной формой винительного падежа.

В функционально-семантическом аспекте сходство между русским и тюркскими языками состоит в употреблении форм дательного, винительного, местного падежей для выражения синтаксических отношений и обстоятельственных значений. Различия заключаются в широком функциональном диапазоне основного падежа в татарском и башкирском и возможности самостоятельной передачи пространственных и посессивных значений местно-временным/местным и притяжательным падежами.

В коммуникативной и референциальной сфере употребления падежных форм обнаруживаются как аналогии, так и расхождения. В русском языке наблюдается связь между оформлением темы/ремы именительным/косвенными падежами, а также конкретно-референтных/неопределенных именных групп винительным/родительным падежом. В татарском и башкирском языках важную роль в выражении актуального членения и референциального статуса играет противопоставление определенного и неопределенного винительного падежа.

Таким образом, сопоставительный анализ падежных систем генетически и типологически различных языков имеет важное значение для исследования структурного многообразия и единства функционально-семантического содержания данной грамматической категории. Полученные результаты могут найти применение в практике преподавания и изучения языков, в теории и практике перевода, а также при создании контрастивных грамматических описаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сяляхова З.И. Категория падежа имен существительных в башкирском и казахском языках // Роль государства и институтов гражданского общества в сохранении родных языков и литератур: сборник материалов Международной научно-практической конференции (г. Чебоксары, 22-23 октября 2020 г.) / Научные редакторы Ю.Н. Исаев, А.С. Егорова. – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2021. – С. 87–90.
2. Ишмухамедов А.Д. Категория падежа в арабском и татарском языках // Современная молодежь и духовные ценности народов России. Сборник материалов VII Республиканской студенческой научно-практической конференции (г. Казань, 26 мая 2022 г.) / Науч. ред. Р.М. Мухаметшин, отв. ред. Р.Р. Закиров. – Казань: ДУМ РТ-РИИ-КИУ, 2022. – С. 418–424.
3. Гузев В.Г. Общие строевые особенности агглютинативных языков / В.Г. Гузев, А.А. Бурыйкин // Избранное: к 80-летию / В.Г. Гузев; отв. ред. Н.Н. Телицин. – Санкт-Петербург: Студия НП-Принт, 2019. – С. 473–481.
4. Татарская грамматика (Татар грамматикасы). Том II: Морфология: [на татарском языке]. – Москва: Инсан, 2022. – 448 с.
5. Шакурова М.М. Глаголы речи в татарском языке (на материале дастанов) / М.М. Шакурова, Л.М. Гиниятуллина // Russian Linguistic Bulletin. – 2023. – № 11 (47). – С. 1–4.
6. Кадилова Э.Х. Особенности употребления грамматических форм глагола в современной татарской разговорной речи / Э.Х. Кадилова // Совершенствование методики обучения языкам: площадка обмена прогрессивной практикой: материалы IV Международного научно-методического онлайн-семинара (Казань – Нур-Султан – Измир, 20 февраля 2020 г.) / под редакцией Р.Р. Замалетдинова. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – С. 206–211.

7. Падучева Е.В. Высказывание и его соотносительность с действительностью: Референциальные аспекты семантики местоимений / Е. В. Падучева. – Изд. стереотип. – Москва: URSS, 2024. – 294 с.
 8. Ханина О.В. Системы падежного маркирования существительных в языках мира: опыт структурной типологии // Вопросы языкознания. - 2022. - №. 2. - С. 65–103.
 9. Функциональная грамматика русского языка: учебник и практикум для вузов / С.М. Колесникова [и др.]; под редакцией С.М. Колесниковой. – Москва: Юрайт, 2024. – 421 с.
 10. Baker M.C. On the nature of the antiagreement effect: Evidence from wh-in-situ in Erzya // Linguistic inquiry. - 2024. - V. 45. - №. 2. - P. 257–306.
-

© Чжао Жуньфэн (runfengzhao1864@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ НОВЫХ АНГЛИЙСКИХ ТЕРМИНОВ В СФЕРЕ БЕСПИЛОТНЫХ СИСТЕМ

WORD FORMATION MODELS OF NEW TERMS IN THE SPHERE OF AUTONOMOUS SYSTEMS

**N. Shershukova
E. Moshina
A. Bakirova**

Summary: The article presents the results of the study of word-formation models and structural types of military technical new terms. The purpose of this study is to examine new lexical units that make up terminology of the subject area "Unmanned Systems". The authors of the article analyze the main ways of new terms formation: semantic, morphological, syntactic. The subject of the analysis is derivational models and intersystem relations of military technical terms. The scientific novelty of the work lies in describing the stages of terminology formation process. The authors describe the stages in the development of polylexemic terms. The paper also reveals the sources and tendencies of military terminology replenishment.

Keywords: unmanned aerial vehicle, terminological system, neologism, polylexemic term, terminologisation.

Шершукова Наталья Владимировна

кандидат филологических наук, Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва, (г. Санкт-Петербург)
shershukova.n@mail.ru

Мошина Елена Анатольевна

кандидат филологических наук, доцент, Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва, (г. Санкт-Петербург)
moshina@inbox.ru

Бакирова Айгуль Авазбековна

кандидат филологических наук, доцент, Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва, (г. Санкт-Петербург)
aigulbakirova@inbox.ru

Аннотация: В статье рассматриваются словообразовательные модели и структурные типы терминов-неологизмов военно-технической сферы. Цель исследования – систематизация новых лексических единиц, составляющих терминосистему «Беспилотные системы». Анализируются основные способы образования новых терминов: семантический, морфологический, синтаксический. Предметом анализа стали деривационные модели и внутрисистемные связи военно-технических терминов. Впервые описана такая особенность терминологических единиц языка терминосистемы «Беспилотные аппараты» как поэтапное формирование терминосоответствий. В результате проведенного исследования выделены тенденции развития одной из наиболее активно развивающихся терминосистем английского языка.

Ключевые слова: беспилотный летательный аппарат, терминологическая система, термин-неологизм, многокомпонентный термин, терминологизация.

Данная работа посвящена изучению новых терминов, появившихся в военной лексике в английском языке. Военно-техническая сфера в настоящее время является одним из наиболее интенсивно развивающихся направлений современной науки. Быстрые темпы развития военных технологий приводят к расширению военной терминосистемы как за счет существующих в языке приемов словообразования, так и за счет привлечения терминологии смежных областей. Актуальность исследования определяется высокой значимостью новейших разработок в области военных технологий и необходимостью комплексного лингвистического анализа появившихся, в связи с этим терминов. Описание терминологии новых военно-технических терминов позволяет внести определенный вклад в систематизацию и стандартизацию новой лексики и преодолеть ряд проблем, которые могут возникнуть в процессе межкультурной профессиональной коммуникации.

Целью настоящего исследования является структур-

ный и семантический анализ терминов-неологизмов военно-технической сферы в английском языке.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи:

- выявить корпус терминов-неологизмов военно-технической сферы в английском языке;
- провести структурно-семантический анализ выявленных терминов-неологизмов;
- определить наиболее продуктивные модели образования новых терминов военно-технической сферы.

Объектом исследования является военно-техническая терминология в сфере беспилотных систем в английском языке.

Предметом исследования являются термины-неологизмы военно-технической сферы в английском языке.

В исследовании применяются методы лингвистиче-

ского наблюдения и описания, структурного и контекстуального анализа.

Методологическую базу исследования составили работы по неологии (О.С. Ахманова [3], И.В. Арнольд [2], Г.М. Степанов [9], Е.В. Сенько [8], Т.В. Попова, Л.В. Рацибурская, Д.В. Гугунава [7]) и терминологии (С.В. Гринев-Гиневиц [4], В.М. Лейчик [6], К.Я. Авербух [1], А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева [11], В.А. Татарин [12], С.П. Хижняк [13]).

Материалом исследования послужили 150 терминологических единиц, отобранных в результате сплошной выборки из патентов, научно-технических статей, а также статей из современных журналов во военно-технической тематике ("Armour", "European Security and Defence").

Научная новизна работы заключается в том, что в ходе исследования выявляются основные способы формирования новых военно-технических терминов в английском языке.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования материалов при составлении учебных пособий по дисциплине «Иностранный язык» для курсантов высших военных учебных заведений, при составлении глоссариев и словарей. Результаты работы могут быть также использованы при разработке спецкурсов по-военному и техническому переводу.

Терминология любого национального языка является отражением научной картины мира. Она зафиксирована в терминологиях частных наук, которые структурированы и представляют собой терминологические системы. Вслед за В.М. Лейчиком, мы разграничиваем понятия «терминология» и «терминосистема»: «Терминология — это стихийно или естественно сложившаяся совокупность терминов, в то время как терминосистема является результатом работы по систематизации терминологии» [6, с. 107].

Для формирования терминосистемы необходим достаточный уровень развития науки и технологий, наличие системы понятий и концепций, которые объединяют и упорядочивают эту область.

Элементом любой терминосистемы является термин. Посредством термина репрезентируется научно-познавательная деятельность носителей языка. По мнению О.А. Корнилова, именно термины отражают всю номенклатуру понятий, используемых в науке [5, с. 11]. В качестве рабочего определения термина в настоящей работе принято определение В.М. Лейчика: согласно которому «термин – лексическая единица определенного языка для специальных целей, обозначающая понятие определенной специальной области знаний или деятельности» [6, с. 31].

Процесс изучения терминосистемы военно-технической сферы включает не только инвентаризацию, систематизацию и описание имеющихся терминов, но и выявление новых терминов. Развитие терминосистемы военно-технической сферы, как и любой другой системы, представляет собой сложный процесс, который зависит от многих факторов. Появление большого количества новых военных терминов за последние пять лет связано с целым рядом экстралингвистических факторов: научно-техническим прогрессом и связанным с этим процессом развитием военных технологий, современной геополитической обстановкой, уровнем развития средств массовой коммуникации и, соответственно, быстрым темпом обмена информацией и т.д.

С появлением большого количества новых слов возникает проблема определения неологизма. Современная лингвистика не располагает строгими дефинициями неологизма. Г.М. Степанов к критериям неологизма относит: регулярную воспроизводимость, структурное соответствие словообразовательной норме, нормативность, время появления в литературном языке и критерий ощущения новизны [9, с. 29]. Признавая относительность критериев неологизма, в ходе выборки новых терминов мы руководствовались двумя взаимообусловленными критериями: актуальностью лексической единицы и ее относительной устойчивостью в языке.

В рамках системного подхода к изучению различных терминосистем лингвисты выделяют терминологические поля, в которых термины объединяются на основе общего семантического признака и сферы применения [10, с. 58]. Материалом нашего исследования послужили термины-неологизмы, принадлежащие терминополью «Беспилотные системы». Анализ терминологического поля «Беспилотные системы» позволяет выделить ядро и периферию поля, а также внутри полевые микрополя. Образование новых терминов осуществляется на основе естественного языка. Как правило, новые термины создаются на основе существующих слов семантическим (терминологизация, метафоризация, метонимизация и др.), морфологическим (префиксация, суффиксация, конверсия и др.) или синтаксическим (образование терминологических сочетаний) способом.

Ядро терминологического поля «Беспилотные системы» составляют наименования различных беспилотных аппаратов, применяемых в военных целях.

Для широкого круга людей наиболее известными являются термины drone (дрон) и UAV (беспилотный летательный аппарат или БПЛА). Лексическая единица drone определяется как: an aircraft that does not have a pilot but is controlled by someone on the ground, used especially for dropping bombs, or for surveillance [15].

Единица UAV имеет следующее определение: *unmanned aerial vehicle: an aircraft that is operated from a distance, without a person being present on it surveillance* [15].

Иными словами, термины являются синонимами и обозначают похожие устройства.

Первые попытки создания радиоуправляемых бомбардировщиков предпринимались еще во время Первой мировой войны. С середины 1920-х г.г. велись разработки по созданию дистанционно управляемых мишеней для отработки навыков отражения угроз со стороны боевой авиации противника. Так, в 1933 году в Великобритании разработан первый БПЛА многократного использования, используемый в качестве мишени, – «Queen Bee». Американские инженеры создали радиоуправляемый боевой самолет, несущий под фюзеляжем одну бомбу или торпеду, и предложили использовать термин *drone*, чтобы отличать их от британских Queen Bee.

Термин *drone* образован семантическим способом, который подразумевает изменение значения ранее существовавшего слова. Единица общеупотребительного языка подвергается терминологизации на основе метафорического переноса: *drone – a male bee* (трутень) [15].

Несмотря на то, что изначально термин *drone* обозначал только летательные аппараты, в настоящее время наблюдается расширение сферы употребления данного термина. Термин *drone* может обозначать как наземные, так и морские беспилотные аппараты. Ср.: *Russia creates FPV kamikaze ground drone to destroy 'dragon's teeth'* [16].

In recent months *maritime drones* have hit the news headlines as they are increasingly deployed in conflict hot spots around the world's seas. [14].

Практический материал показывает, что морские беспилотные системы с единицей *drone* в названии имеют ряд вариантов: *sea drones, navy drones, drone boats, surface drones, underwater drones*.

Термин *drone* активно используется в терминологических сочетаниях, например: *drone warfare, drone pilot, drone strikes, drone attacks, kamikaze drone, counter-drone operations, cargo drones* и др.

Еще одним термином-неологизмом, образованным семантическим способом, является термин *swarm*. Термин появился на основе метафорического переноса общеупотребительного слова *swarm* (сущ. *рой, например, пчелиный*/ гл. *образовывать рой, роиться*) и обозначает группу беспилотных летательных аппаратов, действия которых координируются совместно:

High power microwave (HPM) technology has the po-

tential to defeat multiple or *swarming UAVs* simultaneously [18, с. 24].

Термин *swarm* расширяет сферу своего употребления. Появилось новое направление робототехники *swarm robotics*. Термин используется не только в отношении летательных аппаратов, но и любых других (наземных и морских). Ср.:

The cooperation of *unmanned ground vehicles* (UGVs) in a *swarm* puts forward requirements of precise positioning and navigation technology in both indoor and outdoor environments [17].

Navigation and location technology is the prerequisite and key technology of cooperation in the *multiUMV* (unmanned marine vehicle) *swarm*. [19, с. 10].

Термин *swarm* используется в составе таких многокомпонентных неологизмов, как *swarm intelligence, swarm attack, swarm combat, swarm performance, swarm control, hybrid swarm* и др.

Одним из способов пополнения терминосистемы новыми единицами является привлечение терминов из других научных областей – межсистемные заимствования или ретерминологизация. Аналогия используемых методов или процессов в той или иной области неизбежно инициирует поиск аналогии языковых средств. Так, термины *jamming* и *spoofing*, применяемы для обозначения методов защиты от беспилотных систем противника, представляют собой примеры ретерминологизации. Глагол *to jam* в физике и радиоэлектронике обозначает «создавать помехи». В сфере беспилотных систем термин *jamming* обозначает «глушение сигнала, процесс использования специальных устройств для прерывания связи между дроном и его оператором».

Глагол *to spoof* в сфере компьютерных технологий обозначает «имитировать, получать несанкционированный доступ к компьютеру». По аналогии в сфере беспилотных систем *GPS-spoofing* обозначает «использование поддельных GPS-сигналов»:

Non-kinetic active defence systems include radio frequency *jammers*, and/or *spoofers*. *Spoofing* involves sending false signals, such as incorrect positioning information or commands. [18, с. 23].

Наиболее продуктивным способом терминообразования в сфере применения беспилотных систем является синтаксический способ, то есть образование терминов из словосочетаний различных типов. По мнению большинства исследователей, терминологические сочетания дают возможность описать всю сложность специальных понятий, в связи с чем их количество постоянно

увеличивается. Наиболее частотные терминосочетания подвергаются дальнейшей аббревиации, к ним относятся, например, термины *unmanned aircraft system (UAS)*, *remotely piloted aircraft (RPA)*, *remotely piloted aircraft system (RPAS)* и др.:

The MQ-4C Triton operates as a remotely piloted air system (RPAS) and provides persistent maritime ISR capability [18, с. 60].

Компоненты терминологических сочетаний можно разделить на базовые и дифференцирующие по их семантике. Базовый компонент объединяет терминологические сочетания в тематические группы, то есть передает родовой признак понятия, например: *vessel* – *unscrewed surface vessel (USV)*, *unscrewed underwater vessel (UUV)*, *semi-autonomous USV*, *(un)sheltered / (un) escorted USV*.

Компонент *vessel* (судно) является базовым и означает, что данные типы беспилотных систем относятся к морским системам. Дифференцирующий компонент имеет ограничительный характер и указывает на отличительные особенности.

Наиболее продуктивными моделями оказались модели Adj (Part)+ N + N, Adj (Part) + Adj (Part) + N и N + N + N. Использование этих моделей объясняется внутрисистемными особенностями английского языка. Английский язык относится к аналитическому типу, поэтому терминологические сочетания часто образуются путем соположения двух и более существительных без какого-либо морфологического оформления их синтаксической связи.

Проведенный количественный анализ выборки терминов-неологизмов в сфере беспилотных систем показал, что терминосочетания составляют 81% всех

неологизмов. Однако при всех достоинствах терминосочетания имеют существенный недостаток – они громоздки в употреблении, что явилось причиной их дальнейших изменений. Терминосочетания, даже недавно появившиеся в языке, имеют тенденцию к сокращению, например:

By accompanying and supporting US fighters and bombers as a kind of stealthy ‘anguard’, this family of low observable UCAVs (unmanned combat aerial vehicles) could help to offset China’s definite advantages in initial numbers and partial advantages in quality [19, с. 10].

В целом необходимо отметить стремительное развитие терминологии в сфере беспилотных систем. Активное применение средств противодействия беспилотным аппаратам не может не сказаться на дальнейшем развитии недавно появившихся терминов. В исследуемом материале встречаются термины с элементами *anti-* и *counter-*, которые модифицируют термин-неологизм, например: *Artificial intelligence and machine learning technologies are being applied to the C-UAV mission*.

Терминосочетание *C-UAV mission* прошло в своем развитии несколько этапов: *unmanned aerial vehicle* → *UAV* → *counter-UAV* → *C-UAV* → *C-UAV mission*.

В ходе исследования становления и развития терминологии в сфере беспилотных систем можно прийти к следующим выводам. Ведущим способом терминообразования, как и в других терминосистемах, является синтаксический способ. Параллельно с ним существует тенденция сокращению и усечению терминологических сочетаний. Обе тенденции отражают сложившиеся тенденции в терминообразовании в английском языке: с одной стороны, сложные понятия требуют появления многокомпонентных терминосочетаний для их номинации, с другой стороны, ускорение процесса коммуникации требует экономии языковых средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авербух К.Я. Общая теория термина. М.: Изд-во МГОУ, 2006. 252 с.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. М.: Высшая школа, 1986. 295 с.
3. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. М: URSS, 2004. 296 с.
4. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение: учеб. пособие для студ. выс. учебн. заведений. М.: Академия, 2008. 302 с.
5. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М.: ЧеРо, 2003. 349 с.
6. Лейчик В.М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 255 с.
7. Попова Т.В., Рацибурская Л.В., Гугунава Д.В. Неология и неография современного русского языка. М.: Флинта, 2022. 167 с.
8. Сенько Е.В. Теоретические основы неологии. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 2001. – 107 с.
9. Степанов Г.М. Неологизмы в теории и практике современной лексикографии (на материале русских и английских словарей новых слов). Дисс. ...канд. филол. наук. М., 1983. 193 с.
10. Сулейманова А.К. Терминосистема нефтяного дела и-ее функционирование в профессиональном дискурсе специалиста: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. - Уфа, 2006. - 459 с.
11. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории. М.: URSS, 2012. 248 с.
12. Татаринов В.А. Теория терминоведения: в 3-х тт. Т.1. Теория термина: история и современное состояние. М.: Московский лицей, 1996. 312 с.

13. Хижняк С.П. Когнитивная проблематика в общей теории термина: монография. Саратов: Наука, 2016. 171 с.
14. Burt P. The Next Wave: the emergence of drones at sea [Электронный ресурс] URL: <https://dronewars.net/tag/maritime-drones> (Дата обращения: 25.08.2024)
15. Cambridge Dictionary online [Электронный ресурс] URL: <https://dictionary.cambridge.org> (Дата обращения: 25.08.2024)
16. Cook E. Russia Creates FPV Kamikaze Ground Drone to Destroy 'Dragon's Teeth' [Электронный ресурс] URL: <https://www.newsweek.com/russia-kamikaze-ground-drone-fpv-ugvs-ukraine-1907089> (Дата обращения: 25.08.2024)
17. Duan H., Hou M., Fan Y. From animal collective behaviors to swarm robotic cooperation National Science Review, Volume 10, Issue 5, May 2023, [Электронный ресурс] URL: <https://academic.oup.com/nsr/article/10/5/nwad040/7043485> (Дата обращения: 25.08.2024).
18. European Security and Defence. Norderstedt: Lehmann Offsetdruck aund Verlag GmbH. 2024, №4, 112 p.
19. European Security and Defence. Norderstedt: Lehmann Offsetdruck aund Verlag GmbH. 2024, №5, 168 p.

© Шершукова Наталья Владимировна (shershukova.n@mail.ru), Мошина Елена Анатольевна (moshina@inbox.ru),
Бакирова Айгуль Авазбековна (aigulbakirova@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭМОТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ

Шустова Светлана Викторовна

доктор филологических наук, профессор, Пермский
государственный национальный исследовательский
университет
lanaschust@mail.ru

Зубарева Екатерина Олеговна

кандидат филологических наук, доцент, Пермский
государственный национальный исследовательский
университет
falka21-85@mail.ru

Сюткина Надежда Павловна

кандидат филологических наук, доцент, Пермский
государственный национальный исследовательский
университет
nad975@yandex.ru

SEMANTIC POTENTIAL OF EMOTIVE LANGUAGE UNITS

**S. Shustova
E. Zubareva
N. Siutkina**

Summary: This article issues the functional potential of the verb «to insult» and its aspect pair «to insult». This verb belongs to emotive causatives and functions in the situation of causation of emotional modification. In speech, means of updating the meanings of instrumentality, intensity, iterativeness, temporality, and quality in the situation realized by this verb are identified. Such examples of the actualization of two or more meanings demonstrate to us the intercategory interaction of the corresponding functional-semantic categories in speech. Issues of intercategory crossing seem important from the point of view of the categorical approach to the functioning of lexical units. The appeal to emotivity (using the example of the emotive causative) is due to the relevance of both the direction (linguistics of emotions) in general and its individual aspects, including emotive semantics.

Keywords: causativeness, causation, instrumentality, intensity, emotiveness, emotive causative, negative emotional state.

Аннотация: В статье рассматривается функциональный потенциал глагола *оскорблять* и его аспектуальной пары *оскорбить*. Данный глагол относится к эмотивным каузативам, функционирует в ситуации каузации эмоциональной модификации. В речи выявлены средства актуализации значений инструментальности, интенсивности, итеративности, темпоральности, качественности в реализуемой данным глаголом ситуации. Подобные примеры актуализации двух и более значений демонстрируют межкатегориальное взаимодействие соответствующих функционально-семантических категорий в речи. Вопросы межкатегориального кроссинга представляются важными с точки зрения категориального подхода к функционированию лексических единиц. Обращение к эмотивности (на примере эмотивного каузатива) обусловлено актуальностью как лингвистики эмоций в целом, так и отдельных её аспектов, в том числе эмотивной семантики.

Ключевые слова: каузативность, каузация, эмотивность, инструментальность, интенсивность, эмотивный каузатив, отрицательное эмоциональное состояние.

Характерной чертой современной лингвистики является антропоцентризм – человеческому фактору в языке уделяется особое внимание. Следовательно, и эмоции, как свойство человеческой психики, и отражение эмоций в языке и речи занимают важное место в исследованиях. Зародившаяся в отечественной лингвистике под руководством В.И. Шаховского лингвистика эмоций (эмотиология), активно развивается, расширяет сферу своих интересов. Эмоции изучают в семантическом аспекте [1, 4, 5, 6], с точки зрения лингвопрагматики [7, 16, 17, 19], исследуются вопросы актуализация эмоций с синтаксической точки зрения [2, 3, 14, 15], лингвокультурологические особенности отражения эмоций в языке также вызывают интерес лингвистов [8, 10, 11]. Одно из новых направлений, получившее название лингвоэкологии, которое занимается проблемами экологичности языка и речи, в том числе и их взаимосвязи с эмоциями

современного человека и общества, еще только формируется [18, 20]. Этот перечень проблем лингвистики эмоций можно продолжить, что свидетельствует, во-первых, об актуальности направления в целом, а во-вторых, о многоаспектности проблематики языка эмоций.

В фокусе нашего внимания находится эмотивная семантика, проявляющаяся в каузативах. Это глаголы интерперсонального взаимодействия, они представляют собой синкрет-образования, поскольку включают в себя две категориальные семы: эмотивности и каузативности. В речи они реализуют категориальную ситуацию каузации эмоциональной модификации, то есть ситуации взаимодействия двух и более участников, в которой субъект воздействует на объект каузации с целью вызвать у него ту или иную эмоциональную реакцию. Одним из примеров эмотивных каузативов служит глагол *оскор-*

блять и его аспектуальная пара *оскорбить*, анализу которых посвящена настоящая статья. Глаголы *оскорблять* / *оскорбить* предполагают унижение достоинства другого человека, приводят к ощущению низкой самооценки объекта каузации, огорчению, досаде. Модально-прагматический компонент значения важен для интерпретации целостной ситуации эмоциональной модификации.

Глагол *оскорблять* имеет следующее значение: *задевать чью-нибудь честь, наносить обиду, оскорбление или унижение: Я имел самые странные понятия о красоте – даже Карла Ивановича считал первым красавцем в мире, но очень хорошо знал, что я нехорош собою, и в этом нисколько не ошибался; поэтому каждый намёк на мою наружность больно **оскорблял** меня [9]; тяжело обижать, крайне унижать; уязвлять, задевать в ком-л., какие-л. чувства; действие по значению глагола *оскорблять*; унижение чести и достоинства, выраженное в неприличной форме; нанесение сильной обиды, например: И, переходя от отдельной личности к целым группам и корпорациям, Сенат разъяснил, что если, с одной стороны, невозможно **оскорбление** в печати целых сословий или племен, то, с другой стороны, определенные корпорации, связанные единством действий и дисциплины, органическим устройством и определенной профессией – каковы, например, военные врачи – могут быть предметом **оскорбления** [13]; У него ещё 3 дела, за отказ объявить свое местожительство, как офицера запаса, и ещё за **оскорбление** суда [13]; чувство того, кто был оскорблен, например: Клим чувствовал на коже лба своего острый толчок пальца девушки, и ему казалось, что впервые за всю свою жизнь он испытывает такое **оскорбление** [13]; действие или словесное выражение, высказывание, оскорбляющее кого-либо, например: За несколько дней перед тем он с кафедры Законодательной Рады **бросил** тяжкое **оскорбление** кубанским войскам: «Кубань не родила до сих пор ни одного порядочного генерала!» [13].*

Действие глагола *оскорблять* может быть актуализировано в контексте функционирования следующих фразеологических единиц: *втоптать в грязь, учинять скандал, выставить на посмешище, унижать достоинство, демонстрировать хамское поведение, приходиться в ярость, осыпать упреками, разговаривать пренебрежительным тоном, подчеркивать свое превосходство, доводить до слёз, возбуждать гнев, переходить все границы, проявить неуважение, говорить свысока, обижать человека, читать мораль, плюнуть в лицо. Глагол *оскорблять* имеет следующий синонимический ряд: *оскорбить, уязвлять, задевать, обижать, сердить, придираться, унижать, позорить, надругаться, осквернять, оплёвывать, попирать, ругать, ругаться, уничтожать, ущемлять, порочить, принижать, умалять, бесславить, святотатствовать, грязнить, поганить, сквернить, поносить, язвить, приставать, богохуль-**

ствовать, кощунствовать, профанировать, гневить, опускать, задирать, наносить обиду, наносить оскорбление, втоптывать в грязь, делать больно, плевать в глаза, плевать в душу, плевать в лицо [12].

Оскорбление соотносится со следующими характеристиками, выявленными в синтагматическом поле: *личное, публичное, прямое, словесное, физическое, страшное, тяжёлое, смертельное, серьёзное, глубокое, большое, намеренное, непростительное, незаслуженное, тяжелейшее, грубое, моральное, циничное, явное, нецензурное, сознательное, скрытое, демонстративное, несмыслимое, прилюдное, умышленное, сильнейшее, глубочайшее, огромное [13].* Интерпретативная составляющая ситуации, в которой актуализируется акт оскорбления, включает речевой инструментальный компонент. В качестве инструментального компонента с глаголом *оскорблять* могут выступать разного плана явления.

События, действия, способности: *Курам оно, может, и без разницы, а вот **оскорблять халтурой** взоры советских птичниц – не позволю! [13]; Я никогда не знал, что лучше: обидеть близкого недоверием или позволить **оскорблять** себя **обманом** [13]; Зачитывался «Ста годами одиночества» в подлиннике, все чаще и чаще разговаривал с посерьезневшим дядюшкой Глебом о выборе жизненного пути и приоритете экзистенциальных целей, еще сильнее и откровеннее **оскорбляя недоверием и пренебрежением** в решении судьбоносных вопросов родного отца и постигая главную Глебову житейскую мудрость [13]; Надо было знать Сергея Яковлевича, мягкого, внимательного и уважительного ко всем человека, чтобы понять, как его **оскорбляло** такое **поведение** [13]; Особенно ее **оскорбляло** бабушкино **равнодушие** к маленькой Дине [13]; Но, устремясь на солдат, он не достиг их, и **это** его **оскорбляло** [13].*

Вербальные действия: *словесные эквиваленты, публикация статьи, говорить серьезные вещи, предположение, рассказ [13], например: «Часы» переиздавались много раз, и от издания к изданию мне приходилось сдавать позиции, причисывать и приглаживать героя, находить **словесные эквиваленты**, не **оскорбляющие** слуха гувернанток [13]; Поверьте, ничто не **оскорбляло** меня так сильно, как **содержание и фразы употребленные в этом сообщении** [13]; **Факт и акт публикации статьи оскорбляет**, на наш взгляд, память о нем [13]; Ибо **говорить серьезные вещи** несерьезным людям – значит **оскорблять** и себя и их [13]; Муза, избыточно-полная, с грубоватыми чертами лица и в очках старше своих тридцати лет, пыталась на столе, качаемом гладкой, и под этот назойливый **оскорбляющий ее рассказ** писать письмо [13]; Что-то было фальшивое, **оскорблявшее** ее любовь к дочери в этих **словах**, – не так уж она беспокоилась о Толе [13]; Сколько надо было иметь ума и сколько настоящей силы, чтобы так глу-*

боко, как Лермонтов, чувствуя чары лунно-синих волн и черной паутины снастей на светлой полосе горизонта, оставить их жить, светиться, играть, как они хотят и могут, не заслоняя их собою, **не оскорбляя** их красоты **ни эмфазом слов, ни словами жалости**, – оставить им все целомудренное обаяние их безучастия, их особой и свободной жизни, до которой мне, в сущности, нет решительно никакого дела [13].

Невербальные действия: как говорится: «Слов не слышно, но по губам видно – **оскорбляет**» [13]; вот тут я прошу внимания. **То, что я сейчас сделаю**, никого не должно обидеть или **оскорбить**. Потому что я никого не хочу ни обидеть, ни оскорбить [13].

Ситуация: поэтому она писала Леве на двух-трех, а то и четырех открытках подряд. **Это оскорбляло** и раздражало его [13]; Степень неосведомленности Европы о России была обидно велика. **Это оскорбляло** и озлобляло [13]; Его суровые рассказы о гимназии, о домашних дѣлах скользили мимо моих ушей, не задѣвая меня за живое; съ таким же невниманіем слушалъ я его восторженные рѣчи о какомъ-то учителѣ Шуповѣ, и только посмѣялся предположенію Кольки, что какой-нибудь учительшка можетъ быть нашимъ родственникомъ. **Все это оскорбляло** и раздражало Кольку [13]; Вскоре по вступлении его на престол я провел зиму в Петербурге и, проводя вечера втроем с моею сестрою и ее мужем, постоянно слышал от него, что во главе управления находится слишком много немцев, что **это оскорбляет** народное чувство и что необходимо в список высших чинов ввести поболее природных русских имен [13].

Эмоциональное состояние: меланхолия, серьезность, отношение [13]; Она уже не могла бороться с раздражением, с презрением к нему. Ее **оскорбляли его серьезность и меланхолия** [13]; Обыкновенно смотрели на молодого негра как на чудо, окружали его, осыпали приветствиями и вопросами, и это **любопытство**, хотя и прикрытое видом благосклонности, **оскорбляло** его самолюбие [13]; Она считает, представьте, что нельзя **оскорблять** мужа **недоверием**, а тем более **подозрениями**, что непозволительно проверять, правду ли сказал, где был, что делал, что читать эсэмэски неблагородно, а подслушивать телефонные разговоры – низко [13].

Природные факторы: ветер, пейзаж. Вот и те три сосенки, о которых толковал мне старик; сквозь мутное облако частого, тонкого снега я видел только очертания их, но, вероятно, душа моя была слишком особенным образом настроена, что за плавным покачиванием широких их вершин мне именно слышалось, будто они жалуются и говорят о том, как надоела им эта долгая, почти бесконечная жизнь, как устали они от этих отовсюду вторгающихся **ветров**, которые беспрепят-

ственно и безнаказанно **оскорбляют** их, то обламывая самые крепкие их побеги, то разбрасывая мохнатые их ветви в какой-то тоскливой беспорядочности [13]; Я привык, – сказал как-то Иосиф Александрович, – стыдиться этой родины, где каждый день – унижение, каждая встреча как пощечина, где всё – **пейзаж** и люди – **оскорбляет** взор [13];

Отмечены случаи актуализации **вербального и ситуативного компонентов** в контексте функционирования глагола оскорблять: Прежде всего, надо научиться вообще не думать плохо о других и о себе, не желать другому того, что не пожелали бы себе, **не оскорблять ни делом, ни словом, ни даже мыслью** [13]; Иоанн удовлетворялся обещанием, что скоро будут к нему шведские послы для нового мирного договора и торжественно обязался принять их с честью, не лишать ни свободы, ни имения, – **не оскорблять ни делом, ни словом!** [13]. Глагол оскорблять употребляется во фразеологизме оскорблять за глаза: в отсутствие кого-либо (преим. критиковать, плохо отзываться): но на работе настолько все было пропитано озлобленностью, завистью, сплетнями, тяжело было наблюдать то, как люди **за глаза оскорбляют** друг друга [13]; Так как Михаила Прохорова **оскорблять за глаза** – так это нормально [13].

Кроме того, в каузативной ситуации с глаголами оскорблять / оскорбить отмечаются случаи проявления различных категориальных признаков.

Категориальный показатель интенсивности: до глубины души, очень, глубоко, смертельно, тяжело, безнаказанно, публично, страшно, серьезно, намеренно, грубо, цинично, демонстративно, жестоко, открыто. Например: Но когда до меня доносится шепоток: а не варварство ли подкрадываться к беззащитным торговым судам и отправлять их на дно? – меня этот шепоток **оскорбляет до глубины души** [13]; И лишь в «Гамлете» находим следующие слова: «**Меня оскорбляет до глубины души**, – говорит Гамлет, – когда я слышу, как здоровенный парень с париком на башке рвет страсть в ключья, в лохмотья...» [13]. Единица до глубины души функционирует в качестве устойчивого фразеологизма, в функции наречия и обозначает степень осуществляемого действия: чрезвычайно, очень сильно, до крайности. Показатель интенсивности соотносится с показателями качественности: «наносили ему удары в самые нежные, чувствительные места, **оскорбляя** память его родителей, позоря и умерщвляя людей, к которым он был привязан. Таким образом **оскорбляли** Иоанна **вдвойне**: как государя» [13].

Категориальный показатель итеративности: на каждом шагу [13]; неоднократно, регулярно, постоянно, систематически, много раз, денно и ночью, не один раз, не раз, не в первый раз [21]. Например: Жизнь **оскорбля-**

ла на каждом шагу его убеждения – и он ушел от жизни, замкнулся в свою раковину, с утра до глубокой ночи мерил шагами свою крошечную коморку или, согнувшись, исписывал листок за листком [13]; Они по духу, по общему образованию принадлежали к Западу, их идеалы были в нем... русская жизнь их **оскорбляла на каждом шагу**, и между тем, с какой святой непоследовательностью они любили Россию и как безумно надеялись на ее будущее» [13]. Категориальный показатель итеративности на каждом шагу демонстрирует значение *беспрестанно*, то и дело. ... **оскорбляли!** Нет – **оскорбляли и много раз!** Так точно! [13]; ... **оскорбляли друг друга денно и ночью, оскорбляли всякий час, всякую минуту и секунду** [13]; У него было несколько коллег и учеников, которых он **постоянно оскорблял** во время их докладов [13]; Родители и ученики говорят, что этот человек **оскорблял детей не один раз** [13]; Родственники вспоминают, что сосед также **не раз оскорблял** окружающих [13].

Категориальный показатель темпоральности: *полчаса, без конца. Они меня оскорбляли полчаса. Нецензурной бранью. Глаза в глаза. В мой адрес* [13]; *благодаря спасительной трезвости ума прошедший невредимым через все перипетии своей судьбы, защитивший семью от множества смертельных опасностей, он оказывает-*

ся чем-то вроде домашнего вампира, без конца, оскорбляющего родных, совершенно этого не замечая [13].

Категориальный признак качественности: *глупо, досадно, ненужно, незаслуженно, сознательно* [13]. Например: ... **оскорбляли друг друга, оскорбляли глупо, досадно, ненужно** [13]; *нет, это мою невестку еще никогда так незаслуженно не оскорбляли* [13]; *нет, мы верим, что вы не оскорбляли сознательно. Вы только неловко написали вашу статью и этой неловкостью всех оскорбили, и эта неловкость действительно может быть, произошла от недостатка гуманности на практике* [13].

Таким образом, синонимический, синтагматический, интерпретативный и контекстуальный анализ эмотивного каузатива *оскорблять* позволяет сделать вывод, что каузативная ситуация эмоциональной модификации, моделируемая данным глаголом, представляет широкую палитру средств актуализации сопряженных с каузативностью значений инструментальности, темпоральности, итеративности, а также значений интенсивности и качественности. Взаимодействие категории эмотивной каузативности с перечисленными выше является типичным, так что можно говорить о прототипическом характере такого взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян В.Ю. Семантика эмоциональных каузативов: статус каузативного компонента // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам Международной конференции «Диалог 2013». Вып. 12 (19). М.: РГГУ, 2013. С. 43–57.
2. Апресян В.Ю. Валентность стимула у русских глаголов со значением эмоций: связь семантики и синтаксиса // Русский язык в научном освещении. 2015. № 1. С. 26–66.
3. Апресян В.Ю. Валентности и модели управления у русских глаголов со значением эмоций // Výzkum slovesné valence ve slovanských zemích. Praha: Nová řada, 2016. S. 227–245.
4. Бабенко Л.Г. Алфавит эмоций: словарь-тезаурус эмотивной лексики. Екатеринбург; Москва: Кабинетный ученый, 2021. 432 с.
5. Бабенко Л.Г. Вербальные репрезентации сложных и комплексных эмоций: типы и когнитивные стратегии // Когнитивные исследования языка. 2022. № 3 (50). С. 708–711.
6. Бабенко Л.Г. Эмоциональный интеллект как проявление ментальной интеграции в лингвокогнитивном рассмотрении (на материале лексикографических данных) // Когнитивные исследования языка. 2023. № 3–1 (54). С. 109–114.
7. Баранов А.Н. Речевой акт угрозы на фоне речевых актов с близкой семантикой // Язык. Право. Общество: Сборник статей VI Международной научно-практической конференции, Пенза, 10–13 ноября 2020 года. Пенза: Пензенский государственный университет, 2020. С. 101–105.
8. Вежицкая А. «Грусть» и «гнев» в русском языке: неуниверсальность так называемых «базовых человеческих эмоций» // Вежицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и грамматики. М.: Языки славянской культуры, 1999. С. 503–526.
9. Грамота. Справочно-информационный портал о русском языке. [Электронный ресурс]. URL: <https://gramota.ru> (дата обращения: сентябрь 2024).
10. Дамман Е.А. Диахроническое изучение эмоционального спектра английской языковой личности // Когнитивные исследования языка. 2023. № 1 (52). С. 251–258.
11. Ионова С.В., Шаховский В.И. Проспекция лингвокультурологической теории эмоций Анны Вежицкой // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2018. Т. 22. № 4. С. 966–987.
12. Карта слов и выражений русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://kartaslov.ru> (дата обращения: сентябрь 2024).
13. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: сентябрь 2024).
14. Норман Б.Ю. Эмоциональные смыслы синтаксических моделей? // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2020. № 5. С. 74–82.
15. Овсянникова М.А. Синтаксическое кодирование экспериенциальных ситуаций в русском языке: сопоставление групп глаголов восприятия, мышления и эмоций // Вопросы языкознания. 2019. № 6. С. 68–93.
16. Путина О.Н. Дискурсивные маркеры *so, actually, whatever* как интенсификаторы конфликтности // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 43–49.

17. Путина О.Н., Сюткина Н.П. Дискурсивные маркеры как интенсификаторы вербальной агрессии // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2022. Т. 8. № 4. С. 120–129.
18. Тарасова И.А. Лингвотолерантность или экология языка? (англицизмы в профессиональной коммуникации педагога) // Когнитивные исследования языка. 2023. № 1 (52). С. 85–91.
19. Федюнина И.Э., Богачев Р.Е. Когнитивно-прагматический потенциал фразеологизмов, актуализирующих чувства и эмоциональные состояния (на материале русского и английского языков) // Когнитивные исследования языка. 2023. № 3–1 (54). С. 317–322.
20. Шаховский В.И. Диссонанс экологичности в коммуникативном круге: человек, язык, эмоции. Волгоград: Изд-во ИП Поликарпов И.Л., 2016. 504 с.
21. Leipzig Corpora Collection [Электронный ресурс]. URL: <https://corpora.wortschatz-leipzig.de> (дата обращения: сентябрь 2024).

© Шустова Светлана Викторовна (lanaschust@mail.ru), Зубарева Екатерина Олеговна (falka21-85@mail.ru),
Сюткина Надежда Павловна (nad975@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КРИЗИС СУДЬБЫ И ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ МОДЕРНИЗАЦИИ: АНАЛИЗ РЕКОНСТРУКЦИИ ХРОНОТОПА И ПРИРОДНЫХ СИМВОЛОВ В «ЗОНЕ ЗАТОПЛЕНИЯ»

Янь Кунь

аспирант, Пекинский университет иностранных языков
yankun1207@gmail.com

THE CRISIS OF FATE AND IDENTITY IN THE PROCESS OF MODERNIZATION: ANALYSIS OF THE RECONSTRUCTION OF CHRONOTOPE AND NATURAL SYMBOLS IN "THE FLOODED ZONE"

Yan Kun

Summary: The novel "The Flooded Zone" by contemporary Russian writer Roman Senchin demonstrates the disintegration of individual fate and the identity crisis within the process of modernization. By depicting the construction of a reservoir and the relocation of villages, the author illustrates how the wave of state-led modernization projects reconstructs time and space itself, leading to the redefinition of individual identity within the state apparatus. The novel not only recreates historical events but also, through a subtle portrayal of the daily lives of residents preparing for relocation, reveals the complex connections between the reconstruction of the chronotope, natural symbolism, and fate. It emphasizes the vulnerability and helplessness of individuals in the face of overwhelming forces. The article is based on M.M. Bakhtin's theory of the chronotope, ecological criticism, and the concept of fatalism, demonstrating how Senchin uses natural symbolism to reflect changes in human destiny and the identity crisis against the backdrop of modernization.

Keywords: Roman Senchin, "The Flooded Zone", modernization, chronotope theory, ecological criticism, fatalism.

Аннотация: Роман современного российского писателя Романа Сенчина «Зона затопления» демонстрирует распад судьбы индивида и кризис идентичности в процессе модернизации. Автор, описывая строительство водохранилища и переселение деревень, показывает, как волна модернизационных проектов государства реконструирует само время и пространство, приводя к переопределению индивидуальной идентичности внутри государственного аппарата. В романе не только воссоздаются исторические события, но и через тонкое изображение повседневной жизни жителей, готовящихся к переселению, выявляются сложные связи между реконструкцией хронотопа, природной символикой и судьбой. Акцентируется внимание на уязвимости и беспомощности людей перед лицом непреодолимых сил. Автор статьи исходит из теории хронотопа М.М. Бахтина, экологической критики и концепции фатализма и показывает, как Сенчин посредством природной символики отражает изменение человеческой судьбы и кризис идентичности на фоне модернизации.

Ключевые слова: Роман Сенчин, «Зона затопления», модернизация, теория хронотопа, экологическая критика, фатализм.

Введение

Роман «Зона затопления», вышедший в 2015 году и удостоенный престижной литературной премии «Большая книга», касается проблемы влияния процесса модернизации на традиционную деревню. В основе произведения лежат реальные события: сюжет фокусируется вокруг строительства Богучанской ГЭС — проекта, который был приостановлен в 1980-х годах из-за недостатка финансирования и возобновлен в 2005 году, символизируя новый виток ускорения государственной модернизации. Сенчин, описывая испытания, выпавшие на долю вынужденных покинуть родные места жителей, демонстрирует распад судьбы индивида и кризис идентичности в ходе процесса модернизации.

Художественной структуре романа свойственно нелинейное повествование; хотя главы относительно

самостоятельны, их единое целое создает целостный образ деревни, постепенно исчезающей из-за строительства водохранилища. Строительство не только меняет жизненную среду жителей, но и реконструирует их восприятие времени и пространства, нарушая первоначальный пасторальный хронотоп. В результате предпринимаемой государством модернизации природа перестает быть отвлеченным фоном пасторальной идиллии и превращается в основную силу, определяющую человеческую судьбу. Столкнувшись с затоплением родного дома и исчезновением культурной памяти, жители переживают глубокий кризис идентичности и болезненно ощущают непостоянство судьбы.

Миграция и разрушение в свете теории хронотопа Бахтина

Михаил Бахтин в разработанной им теории хроното-

па утверждает, что в пасторальном хронотопе время и пространство обладают циклическостью и единством, отражая гармоничное сосуществование человека и природы [2]. В начале романа деревня находится именно в таком состоянии: время движется согласно естественным циклам, пространство знакомо и ограничено, а человек, природа и сообщество слиты воедино. Естественный ход времени, завещанный историей, определяет повседневную жизнь жителей.

Строительство водохранилища разрушает пасторальный хронотоп. Внешние силы, олицетворяемые процессом модернизации, вторгаются в деревню, разрушая ее замкнутость и заменяя последовательно сменяющиеся друг друга устоявшие временные циклы на линейное историческое время [2]. Весь прежний уклад жизни, ранее тесно связанный с природными циклами, оказывается трагически нарушен.

Под давлением непривычного линейного времени судьбы жителей деревни начинают рушиться. Они ощущают отчуждение от знакомой среды и демонстрируют неспособность адаптироваться к новым условиям. Изменение чувства времени приводит не просто к изменению образа жизни, но и утрате идентичности. По мере разрушения пасторального хронотопа индивид испытывает нарастающее отчуждение, впадает в глубокий личностный кризис и оказывается вынужден заново искать себя в новом, изменившемся мире.

Гнет времени в романе подчеркивается через эпизод кончины Натальи Сергеевны, символизирующий исчезновение деревни с ее многовековым традиционным укладом. После смерти Натальи Сергеевны жители начинают размышлять как о собственном будущем, так и о судьбе деревни в целом. Таким образом, Сенчин раскрывает связь между временем и судьбой: как бы жители ни сопротивлялись, они не могут изменить грядущую участь.

Время в романе представлено как циклическая сила. Высказывание Женьки Глухих: «Я вот заметил, что человека сама природа к смерти готовит» [8, с.19] намекает на неотвратимость хода времени. Уместно обратиться к теории «вечного возвращения», утверждавшего, что всё постоянно повторяется [6]. Представляется, что данная концепция представлена в романе в форме метафоры, акцентируя внимание на предопределенности судьбы деревенских жителей, какое бы сопротивление року они ни оказывали.

Другой важный аспект романа — реконструкция пространства. Деревня — это не столько физическое пространство, локализованное где-либо на карте, сколько носитель памяти и культурного наследия ее жителей. Анри Лефевр утверждает, что пространство — продукт

социальных и культурных отношений [5]. Когда строительство водохранилища грозит затопить это пространство, его исчезновение символизирует растворение идентичности жителей. Пространство размывается течением времени. Оказавшись в незнакомом месте, жители затопляемой деревни теряют свою идентичность, их культурная память оказывается хрупка.

В тексте романа ярко изображено замешательство и беспомощность жителей перед переселением: «Придется... доживать в чужих, немилых квартирах, на не своей земле, дышать пусть свежим, но не своим воздухом» [8, с.159]. Особенно трагично переселение отражается на самых простых семьях, таких, как Юрий и Татьяна. Через их историю автор последовательно исследует влияние процесса модернизации на личную жизнь и то, как эти изменения нарушают повседневность.

Переселение оказывается не столько физическим перемещением из одного пространства в другое, сколько силой, беспощадно разрывающей судьбы людей. Процесс переезда из большого дома в тесную двухкомнатную квартиру эмоционально отождествляется с самими отношениями между людьми, где близость сменяется отчуждением. Так называемый выбор «свободы» в условиях рыночной экономики для них — это насмешка над неспособностью решить реальные проблемы.

Переселенные жители вспоминают сцены прошлого — физического труда на знакомой, родной земле; эти воспоминания прямо обуславливают их идентичность. Но после переселения идентичность рушится. Такое изменение можно объяснить через теорию идеологических аппаратов Луи Альтюссера [1]. Сооружая водохранилище, государство стремится переопределить идентичность сельских жителей, подвергаемых переселению. Эта принудительная переделка не приносит желаемого результата, а лишь усиливает кризис идентичности переселенцев.

В финале романа вода заполняет пространство мира, пожирая мертвых и обнажая страх живых: «Меж холмиков, как какие-то щупальца, ползла вода», «этих щупалец становилось все больше...» [8, с. 378].

Земля здесь выступает как символ деревни, человеческой идентичности и индивидуальных эмоций. Строительство водохранилища превращает пространство в «производственное» под контролем государства; этот процесс разрушает образ жизни и самосознание деревенских жителей. «Попытка героев Р. Сенчина сохранить родовую память заканчивается трагически» [7, с. 48].

Пространство в романе также можно трактовать как символ властных отношений. Расширение водохранилища символизирует расширение государственной вла-

сти, которая, изменяя жизненное пространство жителей, принудительно выводит их из самодостаточной и привычной им социальной структуры. Жители вынуждены покидать свою землю и переезжать в мир, которым они отныне не могут управлять. Водохранилище меняет пространство и структуру власти. Жители из самостоятельных хозяев родной земли превращаются в пассивных подчиненных государственной машины и ее планов.

Таким образом, посредством символики пространства автор демонстрирует конфликт между индивидом и государственной властью. Водохранилище символизирует мощь государства, и жители затопляемой деревни оказываются беспомощны перед этой силой. Автор прямо акцентирует внимание на могуществе власти и бессилии индивида, неспособного ей противостоять.

Природа и судьба в свете экологической критики

Роман «Зона затопления» не только продолжает традицию русской деревенской литературы с её проникновенным изображением природы, но и содержит в себе современный взгляд на проблемы экологической критики. Наводнение символизирует угрозу модернизации и индустриализации, наносящую физический ущерб деревенской земле и указывающую на пренебрежение и злоупотребление природой человеком. В отличие от традиционной деревенской прозы с её ностальгией по пасторальной жизни, Сенчин прямолинейно и весьма критически раскрывает проблему эксплуатации и разрушения природы в современном обществе.

С точки зрения экологической критики, Сенчин не только фокусируется на взаимоотношениях индивида с природой, но и глубоко раскрывает разрушительное влияние индустриализации на сельские традиции. Автор недвусмысленно наследует работам такого мастера деревенской прозы, как Валентин Распутин, но в то же время и несколько полемизирует с ним, дополнительно акцентируя внимание на критике процесса модернизации. Как отмечает Ковтун: ««Зона затопления» — не столько продолжение, сколько опровержение «Прощания с Матёрой». Отказавшись от мифопоэтики, писатель обращается к публицистичности, социальной тематике и элементам натурализма» [4, с.83]. Наводнение символизирует силу природы и служит критикой слепого стремления к экономическому развитию, демонстрируя непримиримый конфликт между индустриализацией и природой.

В романе строительство водохранилища символизирует двойственный урон, наносимый модернизацией — разрушаются и природа, и культурные традиции. Земля жителей, могилы их предков и, следовательно, вся их культурная память затапливаются. Творимое разрушение влияет на природную среду и подрывает основы общества и культуры, демонстрируя уязвимость чело-

века перед природными силами. Несмотря на попытки сохранить традиционный образ жизни посредством многовекового крестьянского труда, жители все же вынуждены столкнуться с непреодолимой силой природы, и их сопротивление оказывается бесплодным. Эти описания соответствуют основным тезисам экологической критики: человеческая деятельность в процессе модернизации вызывает ответную реакцию природы, угрожая самому существованию человечества [3]. Как отмечает Грег Гаррард, экологическая литература должна раскрывать сложные отношения между человеком и природой, способствуя пробуждению экологического сознания.

Кроме того, Сенчин через природные образы подчёркивает неразрывность природы и судьбы. Река, упоминаемая многократно, символизирует течение времени и поток человеческой судьбы. Воспоминания жителей о реке наполнены ностальгией: они рыбачили, стирали белье и брали из нее необходимые для жизни ресурсы. Но с началом строительства водохранилища река перестаёт быть источником жизни, превращаясь в силу, стирающую с лица земли их дома. Трансформация символики реки отражает сложные отношения между природой и судьбой: природа — основа человеческого существования, и в то же время она есть судьба, от которой человек не может уйти. Через переплетение природы и судьбы «Зона затопления» не только критикует разрушение природы и культуры в процессе модернизации, но и призывает переосмыслить отношения между человеком и природой.

Фатализм и бессилие индивида

Фатализм является ключевой темой в романе «Зона затопления». Роман показывает, как жители деревни принимают свою судьбу и бессильно сопротивляются ей. Поколениями жившие в деревне люди переживают серьёзные потрясения, оказываются покинуть родные места и переселиться в город, но не могут адаптироваться к новой жизни, что приводит к кризису идентичности и культурным потерям. Глубоко укоренившиеся сельские культурные отпечатки трудно стереть; жители не могут духовно вырваться и развеять тревогу от «потери корней» в современной эпохе [10, с. 33].

Каждый персонаж романа ощущает неопределённость будущего и страх перед грядущей судьбой. Например, обеспокоенность пожилых людей тем, что могилы предков будут затоплены, отражает их глубокую привязанность к традициям и памяти. Когда деревня стоит перед угрозой уничтожения, предпринимаемыми ими попытки сопротивления кажутся ничтожными. Это чувство бессилия проявляется в их речи: упоминания о «выкапывании родовых могил» и «переселении на чужую землю» подчеркивают беспомощность человека перед неизбежной судьбой.

Ощущение фатализма углубляется через описание истории деревни. Предки жителей пережили различные исторические потрясения, но никогда не покидали эту землю. В процессе модернизации жители впервые ощутили свою неспособность изменить судьбу. Разрушение деревенских построек и перенесение могил на новое место — это попытки сохранить следы прошлой жизни, но это не помогает людям сохранить свои исторические и культурные корни. Смерть Ткачука символизирует окончательный разрыв с историческими корнями; коллективная память подходит к концу.

Бюрократическая система также усиливает чувство бессилия жителей. Холодные слова чиновников и непонятные формулировки законов увеличивают замешательство и сомнения жителей относительно своей судьбы. Журналистка Ольга, первоначально не понимающая, почему жители не хотят переезжать в город, постепенно осознаёт, что грандиозное строительство разрушает традиции и нарушает судьбы многих людей. Сочувствие к измученным жителям и боль от превращения деревни в руины превращают Ольгу из обычного журналиста в правозащитницу. Через ее судьбу автор отражает напряжённость между деревней и городом, традицией и современностью в современном российском обществе, акцентируя внимание на принудительном вмешательстве государственной власти в личную жизнь.

Сенчин в «Зоне затопления» через жестокую эстетику и натуралистический стиль описывает трагическую судьбу сибирских крестьян, раскрывая реальность развития России в условиях жесткой международной конкуренции XXI века. Пессимистический тон романа и эсхатологическая тенденция, ощущение смерти и неизбежный разрушительный финал развенчивают миф

о цивилизации, демонстрируя жестокую «новую реальность» [9, с. 67].

Заключение

Было показано, что Роман Сенчин, описывая переселение деревни и строительство водохранилища, обращается к проблеме распада судьбы индивида в процессе модернизации. Используя сложную повествовательную структуру, а также реконструируя различные хромотопы, роман исследует конфликт между индивидуальной идентичностью и государственной властью, демонстрируя то влияние, которое модернизация оказывает на личную жизнь человека, его культурную память и традиционные ценности. Создавая тонкие образы персонажей и глубокий символический пласт произведения, автор показывает уязвимость и бессилие человека перед непреодолимым ходом истории и силами природы. Сочетая в своей художественной структуре различные хромотопы, элементы экологической критики и общую фаталистическую тональность, роман глубоко исследует такие темы, как время, природа, судьба и память, создавая сложный мир человеческой борьбы и беспомощности.

Произведение призывает читателей обратить внимание на игнорируемые в быстро развивающемся обществе личные эмоции людей и культурное наследие, подчеркивает важность поиска баланса между сохранением традиций и осмыслением модернизации. Благодаря глубокому пониманию человеческой судьбы роман предоставляет новый взгляд на сложные отношения между человеком и природой, индивидуумом и обществом, традицией и модернизацией в современной литературе, а потом обладает важным научным и практическим значением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтюссер Л. Идеология и идеологические аппараты государства (заметки для исследования) // Неприкосновенный запас. 2011. № 3 (77). С. 14–58.
2. Бахтин М.М. Формы времени и хромотопа в романе / М.М. Бахтин // Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. — М.: Худож. лит., 1975. — С. 234–407.
3. Garrard, G. *Ecocriticism*. London: Routledge, 2004.
4. Ковтун Н.В. Историоризация мифа: от благословенной Матёры к Пылёво (об авторском диалоге В. Распутина и Р. Сенчина). Вестник Омского государственного педагогического университета. 2017; No 4 (17): 82–86.
5. Лефевр А. Производство пространства / А. Лефевр / Пер. с фр. И. Стаф. — М.: Strelka Press, 2015. — 432 с.
6. Ницше Ф. Так говорил Заратустра: Книга для всех и для никого / Пер. с нем. Ю.М. Антоновского. — 2-е изд. — М.: Академический проект, 2015. 319 с.
7. Попова О.А., Соболева О.В. Категория памяти в русской литературе (от классической традиции к современной интерпретации) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. №10:46–49.
8. Сенчин Р.В. Зона затопления: роман. М.: Изд-во АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2016. 381 с.
9. 邱静娟. 神话与祛魅: 神话诗学视域下的《告别马焦拉》和《淹没地带》比较研究[J]. 俄罗斯文艺, 2024(1):58–69.
10. 张俊翔. 直面被世相遮蔽的凋圯与殇痛——论罗曼·先钦的农村小说[J]. 外国文学动态研究, 2017(2):27–36.

© Янь Кунь (yankun1207@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Our authors

Abroskina N. – Senior Lecturer, Bunin Yelets State University

Alekseenko S. – Doctor of Medical Sciences, Professor, Rector, Kuban State Medical University, Krasnodar

Arkipova S. – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Federal state budgetary educational institution of higher professional education «Mordovian state pedagogical university named after M.E. Evseveva» (Saransk)

Arustamova A. – Doctor of Philology, Associate Professor, Perm State National Research University

Arzhannikov M. – Cand. of Sc., associate professor, FSBEI HI "Altai State Medical University", of the Ministry of Health of Russia, Barnaul

Baeva T. – PhD, Assoc. Prof., North-Western State I.I. Mechnikov Medical University

Bakirova A. – PhD in Philology, General A. Khrulev Military Logistics Academy, Saint-Petersburg

Baste Z. – PhD, Associate Professor of the Department of Foreign Languages Kuban State Agrarian University, Krasnodar

Belousova O. – Lecturer, The A.K. Serov Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Burdun S. – Candidate of Philological Sciences, Senior lecturer, The A.K. Serov Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Chistova Ya. – PhD (Ed), Associate Professor, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Drobot N. – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Accreditation, Licensing and Quality Monitoring, Kuban State Medical University, Krasnodar

Dubrovskaya O. – Ph.D. in Philology, Associate Professor, Russian State University of Justice, Saint-Petersburg

Enokaeva S. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Karachay-Cherkess State University

Evstafieva I. – Candidate of Chemical Sciences, docent, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Irkutsk State University"

Fatilnikova S. – Master of Linguistics Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow

Filicheva O. – Associate Professor, Candidate of Philological Sciences, Federal State Educational Institution of Higher Education "Russian University of Transport"

Gaivoronskaya T. – Doctor of Medical Sciences, Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, Kuban State Medical University, Krasnodar

Golubeva I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Glazov State Engineering and Pedagogical University named after V.G. Korolenko"

Guo Huage – Graduate student, MPSU "Moscow Pedagogical State University"

Gushchina K. – PhD in Philology, Associate Professor, Astrakhan State Technical University, Astrakhan

Ireziev Said-Khamzat Said-Eminovich – PhD in Philology, Associate Professor, Kadyrov Chechen State University

Jirikova F. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Karachay-Cherkess State University

Kachalina Yu. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary, Educational Institution of Higher Education "Penza State University"

Kalashnikova S. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Penza State University"

Kataev K. – Senior Lecturer, Karachay-Cherkess State University

Kondakov B. – Doctor of Philology, Professor, Perm State National Research University

Kondrasheva Yu. – Postgraduate student, Lugansk State Pedagogical University

Kondrashova Z. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Southern Federal University, Rostov-on-Don

Konstantinova N. – Postgraduate student, Moscow City Pedagogical University

Kovalenok T. – PhD (Psy), Associate Professor, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Krasnoyarova A. – Candidate of Philology, Teacher, Hefei University (China)

Kubacheva K. – PhD, Assoc. Prof., North-Western State I.I. Mechnikov Medical University

Kulsarina I. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ufa University of Science and Technology

Leskova I. – Doctor of Sociology, Professor, State University of Education, Moscow; Professor, Financial University under the Government, of the Russian Federation, Moscow

Maizina A. – Candidate of Philology, Senior Researcher, Budgetary scientific institution of the Altai Republic «Research Institute of Altaistics named after S.S. Surazakova», г. Gorno-Altaysk

Makarkina N. – Candidate of Biological Sciences, docent, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Irkutsk State University"

Malish M. – PhD, Associate Professor, Department of History and Political Science, Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin

Medushevsky N. – Doctor of Political Science, Professor, Russian State University for the Humanities; Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia

Moshina E. – PhD in Philology, General A. Khrulev Military Logistics Academy, Saint-Petersburg

Nazarova L. – PhD (Ed), Associate Professor, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Nechaeva Ye. – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow Pedagogical State University

Nesterova T. – Federal state budgetary educational institution of higher professional education Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyov (Saransk)

Obolenskiy A. – PhD student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow

Ortabaev A.-A. – Senior Lecturer, Karachay-Cherkess State University

Otsomieva-Tagirova Z. – the G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, RAS. Russian Federation, Makhachkala

Pakeeva A. – teacher, Department of Natural Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Irkutsk State University"

Panarina G. – Candidate of Sciences (Pedagogics), Assistant Professor, Bunin Yelets State University

Petkov V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kuban State University, Krasnodar

Pisarenko V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Southern Federal University, Rostov-on-Don

Pohorelskiy A. – Lecturer, Kherson State Pedagogical University, Skadovsk

Polyudova E. – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Federal State Educational Institution of Higher Education "Russian University of Transport"

Pozdnyakova M. – Candidate of Sciences (Pedagogics), Assistant Professor, Bunin Yelets State University

Prokopieva P. – Institute of the Humanities and the Indigenous Peoples of the North of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Yakutsk

Prokopyeva A. – PhD in Philology, The Institute for Humanities Research and Indigenous Studies of the North, Siberian Branch of Russian Academy of Sciences, Yakutsk

Salimova L. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ufa University of Science and Technology

Shanina Y. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla, Ufa

Shershukova N. – PhD in Philology, General A. Khrulev Military Logistics Academy, Saint-Petersburg

Shkurchenko I. – Candidate of Chemical Sciences, docent, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Irkutsk State University"

Shustova S. – Doctor of Philological Sciences, Professor, Perm State National Research University

Sinitzina T. – Senior teacher, North-Western State I.I. Mechnikov Medical University

Siutkina N. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Perm State National Research University

Skopa V. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Altai State Pedagogical University, Barnaul

Smorodinova M. – Federal state budgetary educational institution of higher professional education Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseyov (Saransk)

Tydykova N. – Senior research associate, The Budgetary Scientific Institution of Altai Republic «Scientific-Research Institute of Altaistic named S.S. Surazakov», Gorno-Altaysk

Wang Zixuan – Postgraduate Student, St. Petersburg State University

Wu Li – Postgraduate, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University

Xing Chunyu – A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg

Yan Kun – PhD Student, Beijing Foreign Studies University

Yepatko T. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, The A.K. Serov Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Zanfirova L. – PhD (Ed), Associate Professor, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Zhambaeva U. – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Higher Education "Plekhanov Russian University of Economics" Ulaanbaatar branch, Mongolia

Zhambayev B. – Associate Professor, Candidate of Philosophical Sciences, BIIK, Ulan-Ude, Russia

Zhao Runfeng – Graduate student, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "National Research University Higher School of Economics", Moscow

Zubareva E. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Perm State National Research University

Zyazin Yu. – Candidate of Sociological Sciences, State University of Education, Moscow

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).