

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№2–2 2021 (ФЕВРАЛЬ)

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.

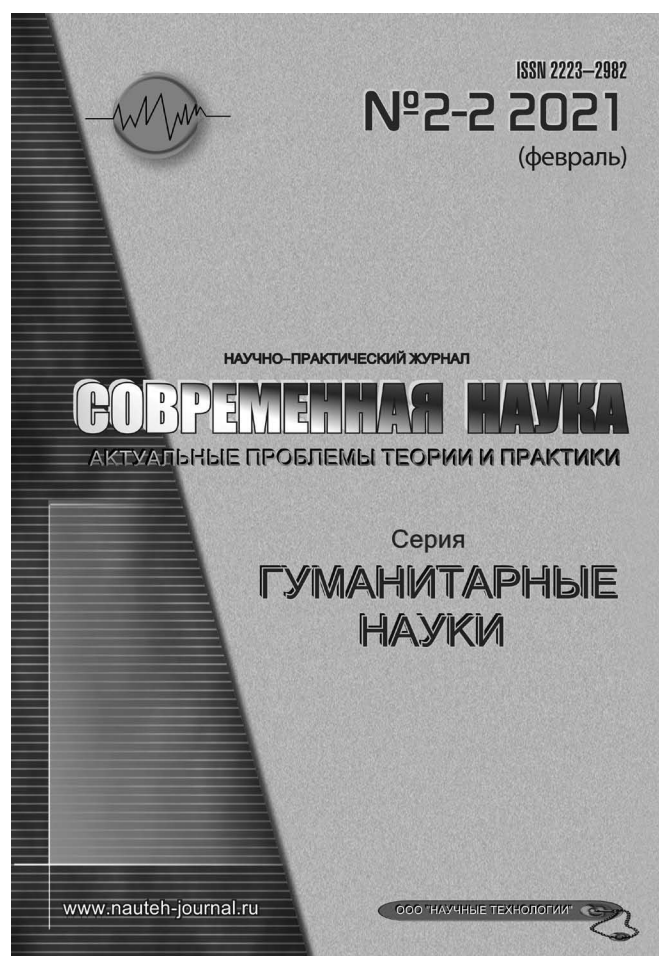
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 2-2 (февраль) 2021 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 26.02.2021 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

- Аветисян В.Р.** – Становление и развитие экологического направления в естественнонаучном образовании России в XVIII – начале XX вв.
Avetisyan V. – Formation and development of the ecological direction in natural science education in Russia in the XVIII-early XX centuries. 6
- Ермолаева Е.М.** – Идеология трудовой политики Республики Корея в 1967-1987 гг.
Ermolaeva E. – Ideology of labor policy of the Republic of Korea in 1967-1987. 10
- Ершова Т.В., Афанасьева А.А.** – Отношения России с Черногорией в годы правления Елизаветы Петровны
Ershova T., Afanaseva A. – Relations between Russia and Montenegro during the reign of Elizabeth Petrovna. 18
- Лоов А.А.** – Проблема финансирования культурно-просветительной работы в Кабардино-Балкарии в 20-е – начале 30-х гг. XX в.
Loov A. – The problem of financing cultural and educational work in Kabardino-Balkaria in the 20th – early 30s. Twentieth century. 23
- Скопа В.А.** – Тургайский областной статистический комитет: история становления и функционирования в конце XIX – начале XX в.
Skopa V. – Turgai Regional Statistical Committee: the history of formation and functioning in the late XIX – early XX centuries. 28
- Томина Е.Ф.** – Образование Оренбургской губернской комсомольской организации
Tomina E. – Formation of the Orenburg provincial Komsomol organization. 32

Педагогика

- Баева Т.А., Кубачева К.И., Королева Н.Г.** – Ролевые игры как образовательная технология в обучении иностранным языкам в медицинском вузе
Baeva T., Kubacheva K., Koroleva N. – Role play as an educational technique of foreign language teaching in a medical university 37
- Бушманова О.И., Никулин А.В., Принцева Е.В., Марина И.В.** – Метод круговой тренировки как эффективное средство подготовки студентов к сдаче норм ВФСК ГТО по прыжкам в длину с разбега
Bushmanova O., Nikulin A., Printseva E., Marina I. – The method of circular training as an effective means of preparing students to pass the standards of the WFSK TRP in the long jump with a run 43
- Волкова А.Ю., Глаголев А.Б., Коршунова С.И.** – Учебная деловая игра "Интеллектуальный хоккей" как эффективный инструмент формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку будущих специалистов в сфере туризма
Volkova A., Glagolev A., Korshunova S. – Educational business game "Intellectual Hockey" as an effective tool for building professionally-oriented communicative competence in teaching foreign languages to future specialists in the field of tourism 47
- Духовникова И.Ю., Король А.М.** – Использование регионального материала в процессе изучения информатики для активизации познавательной деятельности учащихся
Dukhovnikova I., Korol A. – Use of regional learning material in the process of teaching computer science to enhance cognitive activity of students 53

Кулдыбаев А.К., Амирханов С.М., Иксанов А.С. – Роль информационно-коммуникационных технологий в обеспечении качества преподавания в высших учебных заведениях <i>Kuldybayev A., Amirkhanov S., Ixanov A.</i> – The role of information and communication technologies in ensuring the quality of teaching in higher education institutions 57	Санцевич Я.С. – Герменевтические принципы в образовательном процессе с использованием активных методов обучения английскому языку <i>Santsevich Ya.</i> – Hermeneutic principles in the educational process using active methods of teaching English 90
Макарова Т.Г. – Метод семантического описания терминов как актуальный способ развития научной речи лингвистов-переводчиков <i>Makarova T.</i> – Method of semantic description of terms as an actual way to develop scientific speech of linguists-translators 61	Соловьева И.Л., Миронова А.В., Рыкова Е.А. – Волонтерские традиции института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета в диалоге культур: включение детей с особыми возможностями здоровья в поликультурное городское пространство <i>Solovieva I., Mironova A., Rykova E.</i> – Volunteer traditions of the Institute of Special Education and Psychology of the Moscow City University in the dialogue of cultures: inclusion of children with special health opportunities in a multicultural urban space 94
Мирзоева У.А. – Использование различных видов работ в процессе интегрированного обучения студентов-азербайджанцев русскому языку как иностранному <i>Mirzoyeva U.</i> – Use of various types of works in the process of integrated teaching of students-Azerbaijanis to Russian language as a foreign 65	Тележко И.В., Яхно М.Д. – Использование видеоматериалов в процессе геймификации при обучении русскому языку студентов-медиков <i>Telezhko I., Yakhno M.</i> – Use of video materials in the process of gamification in teaching Russian to medical students 98
Моисеева Т.В. – Внедрение искусственного интеллекта в высшее профессиональное образование <i>Moiseeva T.</i> – Implementation of the artificial intelligence into the higher vocational education .. 70	Федько Л.А., Тараненко О.И., Щепотьева Е.В. – Полезный ресурс совершенствования учебной активности в вузе <i>Fedko L., Taranenko O., Shchepoteva E.</i> – Promising means of improving academic activity 102
Моргунов А.И., Ромашкова О.Н. – Анализ математических методов управления крупной образовательной системой <i>Morgunov A., Romashkova O.</i> – Analysis of mathematical methods of managing a large educational system 77	Эфендиева Ф.Э. – Формирование профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов за период педагогической практики <i>Efendiyeva F.</i> – Formation of professional competencies future primary school teachers during the period of teaching practice 106
Николов Н.О. – Взаимосвязь совершенствования исследовательской культуры с развитием научного стиля мышления у преподавателей <i>Nikolov N.</i> – Relationship of the perfection of research culture with the development of the scientific style of thinking in teachers 81	
Новикова О.В. – Использование дистанционных технологий при обучении английскому языку в вузе <i>Novikova O.</i> – The use of distance technologies in teaching English at a university 85	
	Филология
	Астахова Т.Н. – Корпусный анализ модальных слов со значением уверенности в английском языке <i>Astakhova T.</i> – Corpus analyses of modal words with the meaning "assuredness" in English language. ... 112

Атаев Б.М., Ибрагимова М.О. – Перспективы развития дагестанских языков в контексте языковой ситуации на Кавказе <i>Ataev B., Ibragimova M.</i> – Prospects of development of Dagestan languages in the context of the language situation in the Caucasus.....116	Некрасова О.А., Мазирка И.О. – Уровни языковой личности обучающегося старших классов и ее включенность в успешность формирования школьника как вторичной языковой личности в системе координат межкультурной коммуникации <i>Nekrasova O., Mazirka I.</i> – Levels of the language personality of the high school student and their inclusion in the success of its formation as a secondary language personality in the system of coordinates of intercultural communication157
Гаврилова Ю.В. – Интеграционный подход применительно к анализу текста выступления В.В. Путина на пленарном заседании Валдайского клуба в 2020 году <i>Gavrilova J.</i> – Integrational approach to analysing the text of V.V. Putin's presentation at the plenary session of Valdai club in 2020121	Осильбекова Д.А. – Идиоматичность семантики суффиксальных имен существительных <i>Osilbekova D.</i> – Idiomatic semantics of suffix nouns166
Ганбарова Н.Э. – Семантический аспект глаголов речи в современном английском языке <i>Ganbarova N.</i> – Semantic aspect of speech verbs in modern English.....124	Пирогова Я.В. – Нравственные «концепты» в трагедии У. Шекспира «Макбет» <i>Pirogova Ya.</i> – Moral "concepts" in the tragedy by W. Shakespeare "Macbeth"169
Гончарова Е.А. – Англоязычный Бизнес-Твиттер: функциональные характеристики, системообразующие параметры, профессионально-маркированные стратегии <i>Goncharova E.</i> – English- language Business Twitter: functional characteristics, system-forming parameters, professionally marked strategies130	Цюй Жуй – Указательная и текстовая функция темпорального дейксиса в русском языке <i>Qu Rui</i> – Deictic and textual function of temporal deixis in the Russian language.....172
Горбачевская С.И., Меркиш Т.А. – Модель и стратегия перевода короткого рассказа <i>Gorbachevskaja S., Merkish T.</i> – Model and strategy of translating a short story134	Юрина М.К. – Значение фреймового подхода в формировании метафор в строительном дискурсе <i>Yurina M.</i> – The importance of frame approach in formation of metaphors in the building discourse178
Ежкова В.А. – Две традиции изучения модальности. План содержания <i>Ezhkova V.</i> – Two traditions of the study of modality. A content plane.....142	Ян Сяоюнь – «Заимствование лица» как коммуникативная тактика, угрожающая «лицу» адресата <i>Yang Xiaoyun</i> – A communicative tactic threatening the "face" of addressee – "face borrowing"183
Ефремова М.Ю. – Вариативность структур синтаксического аналитизма в русском языке <i>Efremova M.</i> – The variety of syntactic analytism structures in Russian language146	Информация
Лиходкина И.А. – Реализация средств выражения категории отрицания во французском языке: сравнительно-сопоставительный анализ <i>Likhodkina I.</i> – Implementation of the ways of expressing the category of negation in French: a comparative analysis.....151	Наши авторы. Our Authors.....188 Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....190

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ В XVIII – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Аветисян Владимир Рудольфович

к.и.н., доцент, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»
vladimir.avetisyan26@mail.ru

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE ECOLOGICAL DIRECTION IN NATURAL SCIENCE EDUCATION IN RUSSIA IN THE XVIII-EARLY XX CENTURIES

V. Avetisyan

Summary: Recently, Russian education has been paying more and more attention to environmental issues, environmental problems of our time and ways to solve them. This article deals with the formation and development of environmental knowledge in the natural science education of domestic pre-revolutionary educational institutions. In this publication, the author analyzes the activities of outstanding scientists and teachers who have made an important contribution to the development of Russian environmental education. The materials presented in the study can also assist in the study of the history of Russian education.

Keywords: environmental education, history of education, ecology, natural science, school.

Аннотация: В последнее время в российском образовании все больше уделяется внимания вопросам экологии, экологическим проблемам современности и путям их решения. В данной статье рассматриваются вопросы становления и развития экологических знаний в естественнонаучном образовании отечественных дореволюционных учебных учреждений. В публикации автор анализирует деятельность выдающихся ученых и педагогов, внесших немаловажный вклад в развитие российского экологического образования. Приведенные в исследовании материалы также могут оказать содействие в изучении истории российского образования.

Ключевые слова: экологическое образование, история образования, экология, естествознание, школа.

Введение

Несмотря на прогрессивные педагогические идеи в Европе, естественнонаучное образование в России долгий период времени осуществлялось по устаревшим античным и средневековым источникам, носило религиозный характер.

Традиционно школы на Руси открывались при церквях и монастырях. В 1682 г. Сильвестр Медведев открыл при монастыре школу, где преподавали естественную философию. Этот предмет содержал вопросы натуралистического порядка (строение Земли, метеорология, сведения о животных, травах и т.д.). В XVII в. на славянский язык было переведено сочинение «Проблемата», написанное в Европе столетием ранее и содержащее переложение работ Аристотеля и Гиппократов [1; С.53].

Лишь в начале XVIII в. в России произошли серьезные преобразования в области образования. Благодаря им, в отечественной системе образования не только расширились естественнонаучные знания, но также стали внедряться сведения экологического характера.

Основная часть

Петр I стал родоначальником светского образования в России. Наряду с обучением грамоте в школе в ограниченном объеме стали преподавать естественные науки. Последний царь и первый российский император любил все новое и видел в науках большую пользу для страны. Уже в 1713 г. в Москве был издан труд «Зерцало естествозрительное», куда вошли сведения о строении Вселенной, неорганических веществах, животном и растительном мире [2; С.34].

В 1724 г. по указу Петра в Санкт-Петербурге открылась Академия наук. Ее академики (С.П. Крашенинников, И.Г. Гмелин, Г.В. Стеллер, М.В. Ломоносов, И.И. Лепёхин, П.С. Паллас, В.Ф. Зуев) к концу XVIII в. сделали много крупных естественнонаучных открытий, собрали большой фактический материал о животном и растительном мире нашей страны, ее почвах, климате, рельефе и недрах [3; С.39]. Стараниями ученых-академиков в учебных целях были систематизированы сведения экологического характера. Знания о влиянии климата, почвы, пищи на живые организмы стали внедряться в образовательный процесс в составе курса естествознания, именуемого «Естественной историей».

Согласно школьной реформе 1783–1786 гг. в России вводится новый учебный предмет «Естествознание». В 1786 г. издается первый отечественный учебник академика В.Ф. Зуева «Начертание естественной истории» [4]. Изучение естествознания по этому учебнику способствовало развитию научного мировоззрения (в учебнике не упоминается о Боге, суевериях, фантастических животных; содержание учебника соответствовало передовой науке того времени; изучаемые объекты и связанные с ними явления рассматривались не статично, как должное, а в движении, развитии). Важно отметить, что в учебник вошло большое число экологических фактов, собранных автором в период его экспедиций. Описывая животный мир, В.Ф. Зуев включил в учебник информацию об образе жизни, повадках и распространении животных. Приведенные экологические сведения о растениях, животных, окружающей среде, о влиянии внешней среды на организмы, природных сообществах, бережном отношении к растительному и животному миру позволяли осуществлять экологическое воспитание за долго до появления термина «экология» и самой науки, как самостоятельной области знания [2; С.32,33]. Рекомендация В.Ф. Зуева строить уроки в виде беседы давала возможность формировать у учеников умение общаться [5; С.14-16].

Таким образом, В.Ф. Зуев в конце XVIII в. заложил основы экологического воспитания учащихся в процессе обучения естествознанию.

С приходом к власти императора Александра I был взят курс на продолжение, начавшихся в восемнадцатом столетии, просветительских реформ. Так в период с 1802 по 1804 гг. была проведена реформа народного образования. В частности, 8 сентября 1802 г. было образовано Министерство народного просвещения, которое возглавил граф П.В. Заводовский [6; С.243-245]. В 1803 г. были опубликованы «Предварительные правила народного просвещения». В январе 1804 г. согласно новому школьному уставу, народные училища реорганизовались в приходские училища или гимназии [7; С.192]. Впервые в России учреждалась единая система образования, взаимосвязанная во всех своих звеньях. Во многом именно эти документы определили структуру системы образования в период правления Александра I.

Теперь образовательная система в стране состояла из приходских и уездных училищ, гимназий и университетов. Естествознание читалось в уездных училищах, гимназиях и университетах.

Несмотря на это, начало XIX в. стало тяжелым временем для школьного естествознания. В биологической науке в этот период царит систематика Карла Линнея. Несмотря на увеличение количества учебных часов по естественной истории, из ее курса стали все больше

изымать материалы по биологии и экологии, замещая их перечнем ботанических терминов, целиком заимствованных из книг К. Линнея. Стиль изложения текста был трудным, а материалы о живой природе излагались на основе антропоморфизма с религиозных позиций.

К середине столетия, во многом благодаря деятельности отечественных ученых ситуация стала выправляться. Так, в 1845 г. К.Ф. Рулье читал слушателям Московского университета курс «Зооэтика». Немногом позднее он сменил название курса на «Зообиология», т.к. считал его более подходящим для дисциплины, изучающей свойства жизни организмов в зависимости от условий их обитания [2; С.50]. Несмотря на большое содержание экологической информации, сам К.Ф. Рулье относил преподаваемый предмет к зоологии.

С середины XIX столетия естествознание как дисциплина стало изучаться отдельно от других предметов. В школе преподавались такие дисциплины, как «Естественная история. Ботаника», «Естественная история. Зоология» и др. Все это подталкивало биологов и педагогов к написанию новых школьных учебников.

Методика обучения естествознанию (в которой содержались также экологические знания) в России XIX в. связана с именами таких известных учёных, как В.И. Даль, А. Любен, А.Н. Бекетов, А.Я. Герд и др.

Наибольшее количество экологических сведений сохранил учебник «Естественная история. Ботаника», написанный в 1849 г. Владимиром Ивановичем Далем для военных училищ. Учебник впервые в доступной форме знакомил кадетов с явлениями из жизни растений (например, изменяемость в период ухода за ними) и способствовал формированию у учащихся бережного отношения к природе, ее богатствам, а также уважительному отношению к труду [8].

А.Н. Бекетов ратовал за формирование материалистического мировоззрения, воспитание самостоятельного мышления. Его мысли во многом находили отклик в трудах немецкого педагога А. Любена, учебники по естествознанию которого были широко распространены в отечественной школе того времени. А. Любен видел в естествознании большой потенциал для воспитания учащихся, в том числе к выражению эстетических чувств к природе.

Новым толчком к расширению экологических знаний в школе стала публикация в 1859 г. работы Ч. Дарвина «Происхождение видов путем естественного отбора, или Сохранение благоприятных пород в борьбе за жизнь». Сторонником внедрения эволюционных идей ученого в образование стал отечественный педагог А.Я. Герд, выступавший против «скучных» систематических описаний

и скудности школьного естествознания. В 1877 г. он опубликовал учебник «Краткий курс естествознания», где указывал на необходимость изучения живых организмов в контексте их взаимоотношения с окружающей средой. По мысли А.Я. Герда, педагог должен быть нацелен на то, чтобы учащиеся получили целостные представления об окружающем мире.

А.Я. Герд считал, что конечной целью курса естествознания является формирование правильного материалистического мировоззрения, соответствующее состоянию естественных наук того времени. Он стремился развивать у учеников самостоятельность в познании природы, уважительное отношение к учению и природе [9; С.94].

Благодаря деятельности А.Я. Герда к концу столетия было четко обосновано внедрение экологических вопросов в школьное обучение и даны методические рекомендации по такой работе. Например, А.Я. Герд предложил сравнивать особенности роста и развития сосны или дуба в лесу и на открытом пространстве [2; С.65]. Многие разработанные ученым приемы используются и в современных российских школах.

В 1902 г. русский лесовод, педагог и популяризатор естествознания Дмитрий Никифорович Кайгородов разработал новую школьную программу по природоведению. Ученый предложил изучать живой мир по природным сообществам, которые условно назвал «общезитиями» [2; С.73]. По некоторым данным, он заимствовал эту идею у немецкого учителя Фридриха Юнге, который в 1885 г. опубликовал свой труд «Деревенский пруд как общезитие». О значимости педагогической деятельности Д.Н. Кайгородова говорит и тот факт, что с 1889-го по 1891 г. он преподавал естественную историю великому князю Михаилу Александровичу Романову.

В 1890-х годах Д.Н. Кайгородов стал активно пропагандировать идею о необходимости более тесного общения детей с живой природой, предлагая для этого вместо классных занятий, шире использовать различные экскурсии по изучению естественной истории [10;

С.41].

Многие из современников Д.Н. Кайгородова критиковали его программу, называя ее неудачной в методологическом отношении. В то же время, как отмечают И.Н. Пономарева и В.П. Соломин, благодаря этой критике, стали появляться идеи по обогащению школьного естествознания материалами эволюционного учения [2; 74].

Большую роль в развитии школьного экологического знания сыграла педагогическая деятельность профессора Петербургского университета В.В. Половцова (1862–1918). В истории методики естествознания он известен как пропагандист внедрения экологических знаний. Его работа «Основы общей методики естествознания» [11], изданная в 1907 г., нацеливает на формирование у учащихся в процессе обучения естествознанию материалистического мировоззрения, экологической культуры; рекомендует осуществление полового просвещения [12]. Отметим, что она также была направлена на обоснование необходимости включения экологических материалов в курс школьного образования. Вместе с тем сами термины «экология», «экологическая» в его трудах не используются, а заменены на «биология», «биологическая». Возможно, это было связано с невостребованностью «экологических» терминов в тот период или отнесением экологии к «биологии в узком смысле слова».

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод о том, что экологическое направление в общем и высшем естественнонаучном образовании Российской империи имело возможность развиваться благодаря деятельности выдающихся отечественных ученых, методистов и педагогов. Отметим, что приобщению экологических знаний способствовала и общегосударственная политика российских монархов. Вырвавшись из тисков религиозного образования в начале XVIII столетия, естествознание стало все более внедряться в учебный процесс, что позволило не только расширить знания учащихся, но оптимизировать всю образовательную систему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краткий курс истории экологии: учебное пособие для студентов, обучающихся по биологическим и экологическим направлениям подготовки / сост. В.Р. Аветисян. – Самара: СГСПУ, 2020. – 80 с.
2. Пономарева И.Н., Роговая О.Г., Соломин В.П. Методика обучения биологии: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. И.Н. Пономаревой. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 368 с.
3. Воспитание учащихся в процессе обучения биологии и экологии: монография / под ред. А.А. Семенова. – Самара: СГСПУ, 2019. – 252 с.
4. Зувев В.Ф. Начертание естественной истории / Изданное для народных училищ Российской империи по высочайшему повелению царствующая императрица Екатерины Вторья. – СПб., 1786. – 240 с.
5. Никишов А.И. Методика обучения биологии в школе: учеб. пособие для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 193 с.

6. Полное собрание законов Российской империи (ПСЗ РИ). Т. 27: 1802–1803. – СПб.: Типография II Отделения Собственной Е.И.В. Канцелярии, 1830. – № 20.406. – С. 243–245.
7. Калинина Е.А. Школьная реформа Александра I и «Положение об училищах» 1804 года // Труды Исторического факультета Санкт-Петербургского университета. – 2012. – № 11. – С. 192–202.
8. Даль В.И. Учебные руководства для военно-учебных заведений. Естественная история. Ботаника. – СПб., 1849. – 211 с.
9. Семенов А.А., Аветисян В.Р. Исторический опыт и генезис проблемы воспитания учащихся в методике обучения биологии и экологии // Человеческий капитал. – 2019. – № 8 (128). – С. 89–100.
10. Сидорина Н.А. Кайгородов Дмитрий Никифорович (1846–1924) // Геофизические процессы и биосфера. – 2006. – Т. 5. – № 2. – С. 40–44.
11. Половцов В.В. Основы общей методики естествознания / под ред. и с доп. проф. Б.Е. Райкова. – 4-е изд. – Ленинград: Гос. изд-во, 1925. – 235 с.
12. Андреева Н.Д., Малиновская Н.В., Соломин В.П. Методика обучения биологии. История становления и развития: учеб. пособие для академического бакалавриата / под ред. Н.Д. Андреевой. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 134 с.

© Аветисян Владимир Рудольфович (vladimir.avetisyan26@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Самарский государственный социально-педагогический университет

ИДЕОЛОГИЯ ТРУДОВОЙ ПОЛИТИКИ РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ В 1967-1987 ГГ.

Ермолаева Екатерина Михайловна

*К.и.н., Дальневосточный федеральный университет
(Владивосток)*

ermolaeva.em@dvfu.ru

IDEOLOGY OF LABOR POLICY OF THE REPUBLIC OF KOREA IN 1967-1987

E. Ermolaeva

Summary: 1960–1980s for the Republic of Korea were a period of rapid industrialization, which required the involvement of significant labor resources. The process of intensive economic growth in South Korea took place in an authoritarian political system. Korean government pursued a new social and labor policy with autocratic methods, including directives, coercion, and ideological leverage based on the promotion of traditional values. South Korea went through intensive social transformations, which were an integral part of economic development and contributed a lot to the growth of the education of the workforce. But at the same time that measures formed authoritarian-corporate system of labor relations, which was very convenient both for state and corporations to control people's on-work and off-work activities.

Keywords: Republic of Korea, labor policy, authoritarianism, authoritarian-corporate system of labor relations, paternalism, state ideology, corporate policy, labor movement.

Аннотация: 1960–1980-е гг. для Республики Корея стали периодом стремительной индустриализации, которая требовала привлечения значительных ресурсов, в том числе трудовых. Процесс интенсивного экономического роста в Южной Корее проходил в авторитарной политической системе, что отразилось на характере социальной политики государства. Внедрение новой трудовой политики характеризовалось автократическими методами, включавшими в себя правительственные директивы, принуждение, а также идеологические рычаги, основывающиеся на пропаганде традиционных ценностей. В Южной Корее проводились интенсивные социальные преобразования, которые являлись неотъемлемой частью экономического развития и способствовали повышению образованности рабочей силы, однако закрепили в сфере трудовых отношений наиболее удобную для контроля со стороны промышленных корпораций и государства авторитарно-корпоративную систему.

Ключевые слова: Республика Корея, трудовая политика, авторитаризм авторитарно-корпоративная система трудовых отношений, патернализм, государственная идеология, корпоративная политика, рабочее движение.

Введение

Начиная с 1960-х гг. в Республике Корея (далее — РК) начала осуществляться форсированная индустриализация, инициированная военной группировкой во главе с Пак Чонхи. Развитие ориентированного на экспорт и находящегося под контролем государства экономического сектора сопровождалось автократическим стилем руководства: в стране формировался военно-бюрократический режим. Когда Пак Чонхи пришел к власти, страна оставалась преимущественно аграрной: в сельском хозяйстве, рыболовстве и лесном хозяйстве было задействовано 68,3% рабочей силы, а на производстве — только 1,5%. Благодаря усилиям президентов РК Пак Чонхи и Чон Духвана к концу 1980-х гг. доля занятых на производстве трудовых ресурсов составила 27,7% [4, с. 18].

В экономике изначально упор делался на развитие легкой промышленности, конкурентоспособность которой на внешних рынках опиралась на целенаправленно поддерживаемый низкий уровень издержек производства. Зарплаты рабочих оставались невысокими, в том числе за счет низких цен на сельскохозяйственную продукцию, что в свою очередь способствовало разорению крестьян и пополнение ими рядов неквалифи-

цированной рабочей силы. В 1966 г. закончилась первая пятилетка; последующие экономические планы делали акцент на развитие тяжелой промышленности, что дало толчок активной индустриализации и урбанизации. В результате доля промышленного производства превысила долю сельскохозяйственного, при этом тенденция на снижение себестоимости экспортных товаров за счет дешевизны рабочей силы сохранялась.

В 1970-е гг. государство начало прилагать активные усилия по увеличению численности рабочего класса и доли квалифицированной рабочей силы в нем. Подобная политика сопровождалась формированием авторитарно-корпоративной системы трудовых отношений, которая активно эксплуатировалась в Южной Корее и в 1980-х гг. На протяжении всех вышеуказанных периодов в РК искусственно сдерживался рост заработной платы трудящихся, при этом государство поощряло лояльных работников (предоставляя им, например, гарантии пожизненного найма или большее количество сверхурочной работы) и жестко преследовало рабочих активистов [1, с. 66–67]. Трудовое законодательство, трудовые советы и другие организации контролировали любую деятельность рабочих, внедряя идеи приоритета национального развития над личными желаниями и широко применяя патерналистскую модель взаимодействия.

Цель нашего исследования — проанализировать процесс взаимодействия государства и рабочего класса в Республике Корея в 1967–1987 гг., раскрыть государственную стратегию по формированию лояльного государству и корпоративной политике пролетариата.

Задачи, которые способствуют достижению поставленной цели, заключаются в следующем:

- проанализировать стратегию обучения и найма рабочей силы государством;
- рассмотреть особенности взаимодействия государства и рабочих в Южной Корее в исследуемый период;
- оценить влияние традиционализма и патернализма на трудовые отношения в РК;
- рассмотреть факторы, влиявшие на самосознание и профсоюзную активность рабочих.

Хронологические рамки нашего исследования охватывают период с 1967 г. (года начала второй пятилетки 1967–1971 гг. и принятия Закона о профессиональном обучении, что форсировало рост количества квалифицированных рабочих) до конца 1980-х гг. (до начала массового движения за демократию и принятия Конституции VI Республики в 1987 г.).

Индустриализация и формирование рабочего класса

Ключевой проблемой процесса индустриализации в Южной Корее было отсутствие квалифицированной рабочей силы, что стало особенно актуально после выполнения первой пятилетки (1962–1966 гг.) и начала форсированного развития тяжелой и химической промышленности.

В 1967 г. правительство приняло Закон о профессиональном обучении, на основании которого было открыто большое количество профессиональных учебных заведений. Большинство из них функционировало за счет фондов зарубежных организаций, таких как Международный банк реконструкции и развития, Азиатский банк развития и Программа развития ООН, а также за счет средств Бельгии, Германии и Японии. В 1982 г. для эффективного надзора за учебными центрами и проверки технической квалификации их выпускников правительство учредило Агентство по управлению профессиональным обучением. К 1981 г. в стране функционировал 541 учебный центр; выпускниками учебных центров за период с 1967 г. по 1980 г. стали более 900 000 рабочих [3, с. 355–356].

Формирование прослойки квалифицированных рабочих являлось приоритетной задачей. В 1970-х гг. Пак Чонхи пришел к выводу, что в экспортно-ориентированной экономике РК надо провести некоторые реформы,

а именно, перевести экспорт с низкокзатратной на продукцию с более высокой добавленной стоимостью — продукцию тяжелой и химической промышленности. Результатом стал Третий пятилетний план экономического развития (1972–1976 гг.), который делал акцент на развитие тяжелых отраслей. Одновременно с этим Пак ставил задачу формирования независимой системы обороны государства, что отразилось на Пятилетнем плане по модернизации армии (1971–1976 гг.) Топовым проектом в военной сфере стала так называемая «Молниеносная операция» 1971 г. по разработке легкого вооружения [7, с. 25]. Для этого сверхсекретного проекта, который стал пилотной версией программы развития оборонной промышленности РК, стране отчаянно требовались рабочие, которые были способны проводить сверхточную обработку деталей на станках. Исследуя этот вопрос, Министерство науки и технологий сообщило, что 80% рабочей силы являются низкоквалифицированными кадрами, чье образование ограничивается средней школой, поэтому они непригодны для технически сложной работы. Главными причинами, по которым корейцы не стремились повышать квалификацию, Министерство назвало: отсутствие доступного государственного образования, низкие заработные платы по сравнению с заработком клерков, а также укоренившееся в обществе пренебрежение к рабочему классу.

В 1974 г. Пак Чонхи официально анонсировал новую образовательную политику под названием «Политика стандартизации старшей школы», которая последовала за реформой средней школы 1969 г., когда была принята система зачисления в средние классы без экзаменов [12]. Политика стандартизации должна была стимулировать детей стремиться окончить старшую школу, а также нивелировать разрыв между более престижными и рядовыми школами. Ее задачей также являлась пропаганда национального единства, общественной сплоченности и дисциплины. Экзамены при поступлении в старшие классы отменялись, так как места в эти школы распределялись через региональную лотерею, в независимости от успеваемости и личных характеристик учащегося [11, с. 584–586]. Это давало возможность ученикам пойти в школу в районе постоянного проживания, при этом был шанс попасть даже в престижное учебное заведение.

Параллельно с этим Пак Чонхи ввел субсидии на получение технического образования и некоторые другие связанные с этим льготы, стимулировал учреждение технических институтов и старших школ с техническим уклоном (техникумов), при этом ряд из них стали элитными заведениями. Техникумы делились на 4 категории: машиностроительные (введены с 1973 г. и предполагали обучение работе на станках высокой точности на машиностроительных заводах), экспериментальные (с 1976 г. — сборка оборудования, сварка, электромонтажные работы), специализированные (с 1977 г. — сборка и

ремонт внутризаводского оборудования, в основном в сфере электротехнической, химической, сталелитейной и оборонной промышленности) и общие [7, с. 30–31]. Необходимо отметить, что на производстве была весьма сильна гендерная дискриминация: рабочими были в основном мужчины, исключение составляла электронная промышленность, а выпускниками технических школ с 1969 по 1987 гг. стало всего 9069 студенток [14, с. 69–70].

Технические навыки можно было получить на разных курсах, часть из них шла без отрыва от основной учебы или производства; на срочной службе в армии также было организовано профессиональное обучение. С 1974 г. все компании, занимающиеся ключевым производством (фабричное производство, горнодобывающая промышленность, строительство и электроника), с более чем 500 работниками обязаны были брать стажеров в количестве 15% от общего числа сотрудников. Любая компания, которая не обеспечивала обучение рабочих без отрыва от производства, подвергалась наказанию. В 1976 г. этот закон был смягчен благодаря противодействию крупных чеболей¹: теперь обучение стажеров обязаны были проводить компании с количеством сотрудников более 300 человек, а количество стажеров должно было быть не менее 10% [7, с. 36].

Рабочих, задействованных на тяжелом и химическом производстве, государство наделяло особой ролью. Так, президент Пак Чонхи называл их «промышленными воинами» и «знаменосцами модернизации родины» [7, с. 20–21]. При Пак Чонхи выделялись деньги на обучение профессиональных техников, мастеров. В январе 1973 г. он провозгласил начало Национального движения за науку, которое стало официальным инструментом модернизации технологической инфраструктуры РК и повышения технического образования рабочих, особенно в секторе тяжелой и химической промышленности. Пак настоятельно рекомендовал всем «изучать и овладевать новыми технологиями», принимая участие в Движении за науку, так как «если РК хочет добиться суммы экспорта в 10 млрд долларов к 1980 г., продукты тяжелой и химической промышленности должны составлять 50% всего экспорта» [16, с. 58–59].

Термин «промышленные воины» предполагал, что рабочие являлись солдатами, которые обеспечивали то, что Пак Чонхи называл «обороной собственными силами», которая была возможна за счет развития тяжелой промышленности, ввиду чего необходимо было массово внедрять профессиональное техническое образование. В планах по развитию тяжелой и химической промышленности были задачи по созданию целого кластера, в который входили бы частные и государственный вузы

и научные институты, обсуживающиеся высокообразованными и высококвалифицированными учеными, инженерами, рабочими.

Для реализации этого амбициозного плана Пак Чонхи использовал систему военного призыва, приняв Закон об особых случаях военного призыва, по которому государство привлекало на службу образованных молодых людей (преимущественно тех, кто закончил специализированные технические вузы) для работы в приоритетных отраслях промышленности. Согласно этому закону, между солдатами, квалифицированными рабочими, инженерами, и другими группами, связанными с производством, отличий не было. Такой военизированный подход вообще был характерен для режима Пак Чонхи. Так, в 1968 г. он развернул кампанию по призыву в гражданские войска, в которые вступило 2,5 млн человек — так называемых «гвардейцев отечества» [17]. Лозунгом призыва 1968 г. был «с одной стороны — строительство, с другой — оборона» [7, с. 22]. Тем самым президент требовал выполнить каждого свой двойной долг — как гражданина и солдата — перед Родиной.

Военно-промышленная лексика широко вошла в оборот: так, старший экономический секретарь О Вончхоль и его сотрудники называли себя «индустриальным корпусом», подчеркивая свой коллективный статус в национальной «индустриальной войне» и наделяя Пак Чонхи статусом своего военачальника. Такая риторика была актуальна ввиду конкуренции и противоборства с КНДР, а также раскрывала идеологический курс Пак Чонхи, основой которого стало Движение за новую деревню. Изначально Движение было направлено на улучшение сельскохозяйственного сектора, но постепенно интегрировалось в процесс индустриализации под названием «Заводское движение за новую деревню»: в новой интерпретации Пака речь уже шла не о деревне как таковой, а о «традиционном сообществе». В рамках этого движения должна была произойти духовная революция всего народа. Такие качества корейского народа, как усердие, коллективный труд, самопомощь, являясь «корнями патриотизма» и «базовыми принципами Движения за новую деревню», должны были стать основой кодекса любого работника [10, с. 209]. Каждый гражданин РК, за исключением несовершеннолетних или людей старше 65 лет обязан был посещать образовательный курсы Движения за новую деревню, а также ежемесячные «соседские собрания», которые проводились для разъяснения «современным гражданам» официальной позиции правительства и определения задач, которые оно ставило перед каждым. На всех этих мероприятиях основными фоновыми установками оставались антикоммунизм,

1 Южнокорейская форма финансово-промышленной группы, находящейся в собственности определенной семьи под единым административным и финансовым контролем.

национализм, дисциплина и приоритет экономики.

До 1973 г. задачи индустриальной сферы подчеркнута ассоциировали с задачами обороны и военного сектора, предлагая людям работать в режиме «военного времени». После 1973 г. к военным принципам добавили патерналистский подход: трудовые отношения стали выстраиваться по принципу семейных на основе формулы «мой совместный труд = моя семья = моя Родина» под лозунгом «наше рабочее место — это наш дом» [6, с. 142]. Такие лозунги, как «мы это можем», «и это мы можем», «сила нации в экспорте» визуализировались не только на заводах, но и в министерствах, образовательных учреждениях и иных общественных институтах, включая военные [7, с. 23]. Для того чтобы сделать проект более системным, Пак объединил Национальное движение за науку и Движение за новую деревню: он мобилизовал целую «армию» профессоров, инженеров и иных экспертов, связанных с технологиями, как государственных агентов, и создал из них «группы научно-технического сопровождения Движения за новую деревню». Эти группы совместно с Корейской федерацией науки и технологий отвечали за реализацию Национального движения за науку, предпринимая ряд действий: от публикаций научно-технических руководств и аудиоматериалов, консультирования и надзора за сельской местностью до занятий с домохозяйками (стояла задача сделать из них более развитых «современных гражданок РК») [7, с. 23–24]. Университетская профессура, включая тех, кто был уволен или на пенсии, играли роль главных государственных эмиссаров, которые занимались оценкой эффективности новых заводов, консультировали различные сообщества и организации по вопросам государственной политики в сфере науки и технологий, инструктировали людей о правильной эксплуатации сельхозтехники, проводили публичные лекции по вопросам государственной политики. Задача была внедрить основы Движения за новую деревню и Национального движения за науку на самые низовые социальные уровни.

Термин «современное гражданство» предполагал, что все корейцы, активно принимая участие в Движении за новую деревню, станут «хорошими гражданами», вооруженными чувством самодостаточности (т.е. полагающимися только на себя), антикоммунистическими воззрениями, и всеми «иными аспектами, необходимыми для сохранения независимости страны» [10, с. 138]. Понятие «современное гражданство» было напрямую связано с формированием сознания «промышленного воина». Необходимо отметить, что идея «современного гражданства» была больше ориентирована на мужчин. Государство вербовало молодых людей — способных юношей, часто из бедных сельских или рыбацких районов, предлагая им финансовую поддержку и льготы при обучении в учебных заведениях технического профиля. После окончания обучения они становились «специаль-

ными солдатами» в рамках Движения за новую деревню и отдавали свой долг Родине, а работа женщин обособывалась патерналистской семейной культурой — они выполняли свои традиционные вспомогательные обязанности, как дома, так и на рабочем месте.

Вся совокупность мер, предпринимаемых властями, привела к весьма эффективному результату в увеличении рабочего класса и формировании слоя квалифицированной рабочей силы, особенно в сфере тяжелой и химической промышленности. Успех был достигнут за счет целенаправленности и централизованности государственной политики. Молодые люди спешили воспользоваться всеми субсидиями, которые им предлагали. Заключая двусторонний контракт с государством, гражданин РК имел возможность пройти хороший профессиональный тренинг в технических областях и воспользоваться результатом как для собственной выгоды, найдя работу за рубежом (пример — Ближний Восток [2]), так и для модернизации своей родины. Эти замотивированные люди стали «знаменосцами модернизации Родины» — квалифицированной рабочей силой, сотворившей экономическое чудо (так называемое «чудо на реке Ханган») 1970–1980-х гг. Другой стороной медали стал тот факт, что рабочие, которые в 1970-х гг. получали образование и трудовой опыт под эгидой и жестким контролем государства, в 1980-х гг. были максимально включены в рабочее движение, будучи недовольными социальной политикой Чон Духвана и став ударной силой демократизации страны [7, с. 40].

Авторитарно-корпоративная система трудовых отношений

Патернализм в трудовых отношениях стал основой авторитарно-корпоративной системы управления на производстве. Такой тип взаимодействия неплохо приживался в корейских рабочих коллективах, так как в основе лежали классические конфуцианские ценности. Конфуцианские нормы диктовали, что общественная иерархия, построенная и жестко регламентированная по принципу старшинства, формировала общественную гармонию и обеспечивала стабильное существование государства. Правительство и топ-менеджеры на производствах использовали традиционную логику выстраивания социальной иерархии для того, чтобы сформировать лояльных государству и крупному капиталу работников, которых призывали относиться к работодателям как к своим родителям. Управляющие кадры не только руководили производством, а, исходя из вышеуказанной схемы, подчиняясь напрямую государству, являлись проводником его воли. Управленческие решения предприятий всегда согласовывались с официальной государственной политикой, более того, корпорации также должны были доказывать свою лояльность государству и делать необходимые вклады в развитие

национальной экономики. Все производственные единицы относились к так называемому «национальному индустриальному корпусу», члены которого — рабочие, в том числе — должны были ставить в приоритет не столько корпоративные, сколько общегосударственные интересы, полностью отринув личные. К последним относились требования повышения зарплат и улучшений условий труда, предоставление социальных гарантий. Модель организации труда на предприятиях заимствовала во многом военные черты. Руководители многих предприятий вводили на производствах форму (часто серого цвета), заставляли своих сотрудников коротко стричься. Статус работника определялся особой формой именных бейджей, которые прикреплялись к нагрудному карману. Кроме того, активно использовалась армейская лексика, такая как «солдат производства», «линия производственного фронта», «строительство и война», «экспортная война», «взять экспортную высоту в 10 млрд долл.» [3, с. 361–362]. Один из руководителей профсоюза Хёндо Индастри в городе Ульсан в своем интервью рассказывал, о том, что рабочие трудились «как собаки» и обращались с ними «как с животными» или «заключенными», штрафую даже за длину волос [7, с. 45].

Конфуцианские ценности были глубоко интегрированы в структуру южнокорейских компаний. В первую очередь — это взаимодействие внутри рабочих коллективов, ориентированное на семью и семейные ценности: все члены позиционировались как одна семья, что оказывало влияние на достижения работников, выбор деятельности и характер отношений на производстве. При этом процесс принятия управленческих решений в компаниях был очень централизован: высшее руководство не передавало свои полномочия подчиненным и несло личную ответственность за все основные процессы на предприятии. Такая позиция тоже связана с традиционным пониманием старшинства: старший — значит, более мудрый. Ввиду культа старшинства и возраста как такового, младшие, но более талантливые не имели возможности стремительного карьерного роста. Существовал строгий порядок, где каждый «член семьи» имел свой собственный статус: «сын» не мог быть выше «отца» и т.п. Необходимо отметить, что родственный статус влиял на южнокорейские компании не только в идеологическом, но и в прямом смысле: высший руководящий состав промышленных корпораций чаще всего был представлен близкими родственниками, а сама компания передавалась по наследству. Вышеуказанная схема гармонично встраивалась в корейскую социальную систему не только в период индустриализации, но и в последующие периоды: родственные связи и наследственные алгоритмы сохраняются в южнокорейских компаниях до сих пор, а сотрудники южнокорейских предприятий и в нынешнее время наделяют руководство абсолютной властью, прощая им часто автократические методы управления.

Подобная система зиждется на главном принципе достижения единства и гармонии, который, с отсылкой к «мудрости древних», заключается в правильной социальной иерархии, почитании старших и признании их авторитета [8, с. 36–37].

Рабочие коллективы являлись достаточно замкнутыми сообществами, что очевидно даже из самого процесса найма. Информацию о наличии свободных мест на предприятиях большинство рабочих получали от своих знакомых и родственников, хотя объявления печатались в СМИ или на стендах в публичных местах. Очевидным «патерналистским штрихом» при трудоустройстве являлась необходимость найти поручителей среди уже работавших на производстве людей, которые могли подтвердить личность и материальное положение новичка. Поручители соглашались компенсировать любой ущерб, который мог нанести имуществу завода вновь прибывший [3, с. 356]. Такая система найма была эффективна и удобна для работодателей. Во-первых, получение сведений о найме через знакомых и родственников делало эту информацию более эксклюзивной, и повышало престижность самой работы на предприятии. Одновременно с этим возможность уже работающего человека привести на завод нового, автоматически повышало и его статус. Во-вторых, такая система найма заставляла сотрудников ощущать себя ближе друг к другу: постоянно ручаясь за товарищей по работе, они чувствовали себя «в одной лодке».

Система оплаты труда тоже являлась частью государственной и корпоративной политики, отражающей специфику индустриального процесса. Задача предприятий была вполне очевидна: удовлетворить свой спрос на квалифицированную в нужной им степени рабочую силу, при этом сдерживать зарплаты на определенном уровне. Работодатели создали весьма гибкую систему оплаты, которая заключалась в премировании и компенсации сверхурочных часов исходя из субъективной оценки руководителями индивидуальных достижений рабочих. При этом не было конкретной шкалы или простого понимания, какие аспекты являются приоритетными, а потому оплачиваются более высоко. В списке таких были: продуктивность, опыт, уровень квалификации, образование, трудовой стаж или иные показатели, в том числе семейный статус (часто премии или дополнительное количество сверхурочных часов давали за факт вступления в брак или рождение детей) [3, с. 359–363].

Работодатели ставили цель предотвратить профсоюзное движение и любые протесты, а также стремились остановить текучку кадров, которые в поисках более высокой заработной платы переходили с предприятия на предприятие. Система оплаты труда через распределение сверхурочных часов работы позволяла поощрить человека за какие-либо личные качества или достиже-

ния, однако, фактически, человеку всего лишь позволяли работать больше. Поощрялись те работники, кто в зависимости от своих профессиональных качеств, проявлял большую лояльность, энтузиазм и те, кто следовал формальным предписаниям менеджеров. Эта система приводила к тому, что квалифицированный и низкоквалифицированный труд могли оплачиваться одинаково. Официальное объяснение такой бессистемной и «творческой» оплаты труда было весьма логичным: по словам руководства компаний, всем предоставлялись равные возможности, что позволяло не сталкивать разные группы рабочих между собой [3, с. 359–363].

Инструментами предотвращения рабочего протеста на предприятии являлись не только корпоративная идеология и система оплаты труда. Власти выступали категорически против профсоюзного движения. Государство оценивало деятельность рабочих союзов как «конфликтных, непродуктивных и разрушительных для экономики» и приступило в конце 1960-х гг. к формированию специальных советов, которые должны были осуществлять функции профсоюзов [3, с. 361]. Эти советы получили легальный статус после принятия в 1980 г. Закона о трудовых советах, согласно которому все предприятия, на которых трудится более 100 человек, должны были формировать советы, состоящие в равной степени из рабочих и управленцев [15]. Задачами каждого совета было повышение продуктивности производства, обучение рабочих, разрешение трудовых споров, защита интересов членов трудового коллектива, улучшение рабочей среды и укрепление сотрудничества рабочих и управленческих кадров [3, с. 359–363]. Идеологической базой этих советов стало Фабричное движение за новую деревню, а слоганом: «Обращайся с трудящимися как с семьей... Трудись на заводе как на своем собственном» [10, с. 210]. Кроме того, под эгидой Пак Чонхи была создана Федерация профсоюзов Кореи, которая формально защищала права рабочих, но подчинялась интересам государства и крупных корпораций.

В 1980-х гг., после прихода к власти Чон Духвана, в отношении профсоюзов были приняты законы, которое исследователи называют «беспрецедентно репрессивными» или «драконовскими». Согласно этим законам, структура профсоюзов менялась с отраслевой на корпоративную, а процедура их формирования стала весьма сложной. В дополнение к этому, ряд государственных органов получили полномочия распустить профсоюз по своему усмотрению [7, с. 48]. Кроме того, новое рабочее законодательство запрещало участие «третьей стороны» в профсоюзной деятельности. Эта мера была необходима для того, чтобы предотвратить вмешательство в рабочее движение радикальных студенческих лидеров и представителей христианской церкви, которые направляли, организовывали, политизировали деятельность рабочих, а также провоцировали их на массовые

акции. Устранение рабочих активистов проходило и физически: сотни профсоюзных лидеров были арестованы или отправлены в «лагеря очищения» на принудительные работы.

Всплески рабочего движения в Южной Корее происходили регулярно, начиная с периода образования Республики Корея, однако они стали по-настоящему массовыми, организованными и идеологически выверенными только к концу 1980-х гг. Не последнюю роль в этом процессе сыграла политика государства, направленная на профессиональное образование рабочих и формирование у них сознания «современного гражданина». Вместе с тем коллективное поведение южнокорейских рабочих в 1970–1980-е гг. не отличалось однородностью и постоянством, а их консерватизм или радикализм во взаимодействии с работодателями и властями зависел от ряда факторов. К этим факторам можно отнести территориальный и отраслевой: в ряде городов и на ряде производств рабочее движение было активнее, чем в среднем по стране. Территориальный принцип напрямую связан с урбанизацией, так как промышленные предприятия являлись стимулом роста городов. Если говорить о 1970-х и 1980-х гг. в Южной Корее, то более интенсивно инфраструктура менялась в столичном регионе и юго-восточной части страны, где количество рабочих объективно было выше. Фактически, в период интенсивной индустриализации, направленной на экспорт, промышленные зоны создавались только в двух провинциях — Кёнги и Кёнсан (Северный и Южный), при этом предприятия легкой промышленности преимущественно переносились в столичный регион, а тяжелая промышленность концентрировалась на юго-востоке [5, с. 450–451].

Если говорить об отраслевом факторе, то он играл незначительную роль, однако здесь мы в качестве примера можем отметить более высокий консерватизм и меньшую активность рабочего движения в сфере судостроения. Так, в городе Ульсан, где находится судостроительная верфь корпорации Хёндо, до 1987 г. практически не было никаких серьезных вспышек рабочего движения кроме забастовки в 1974 г. Хёндо проводила максимально жесткую кадровую политику, следуя общегосударственным задачам и собственной выгоде, при этом у рабочих, задействованных на ее производстве, наблюдались наиболее длительные контракты (в среднем 8,4 года), что говорит об их лояльности, а также самом низком уровне образования (у многих оно оставалось на уровне начальных классов). [7, с. 45] В судостроении поощрялась физическая сила, поэтому корпорация Хёндо не требовала даже сертификата об окончании средней школы. В итоге наименее грамотные представители рабочего класса позже остальных включились в борьбу за свои права и движение за демократию в целом.

Тяжелая промышленность находилась в фокусе государства, которое направило все усилия на развитие ее отраслей и давало возможность корпорациям предпринимать самые жесткие меры в отношении рабочих, а также осуществлять за ними тотальный, в том числе идеологический, контроль. Тем не менее, рабочие большинства отраслей тяжелой промышленности, будучи относительно более образованными и являясь объектами влияния со стороны студенческих и христианских организаций, продемонстрировали наиболее высокий уровень политической активности. Особенно это было справедливо для юго-восточного региона страны, где росли так называемые «новые индустриальные города», такие как Масан и Чангвон, в которых рост населения, а, значит, и рабочих, проходил весьма стремительно. Так, в Чангвоне с 1980 по 1986 г. кол-во рабочих увеличилось на 61% [9, с.160].

Новые промышленные города отличались тем, что было названо феноменом «слепого формирования жилищных сообществ рабочих» [14, с. 81–93], которые складывались внутри какой-то определенной промышленной корпорации, за счет перемещения рабочих в одну местность со всей страны. Переселяясь на новое место жительства, с семьей или без, изначально они размещались в общежитиях, которые предоставлялись работодателями, а затем арендовали жилплощадь в многоквартирных домах, которые также были заполнены в основном семьями рабочих. Таким образом, коммуникация рабочих происходила постоянно, не ограничиваясь рабочим местом. Их взаимодействие преодолевало региональный фактор (фактически они съезжались со всех уголков страны) и концентрировалось на трудовой сфере. Формировалось сообщество, характеризующееся типичными для Кореи устойчивыми социальными связями, трудовой солидарностью, коллективным сознанием и особой культурой. Так, г. Ульсан известен «сообществом свободы», которое включало рабочих компании Хёндэ, проживающих в нескольких жилищных комплексах и которые сообща выступили против диктатуры в период рабочего движения конца 1980-х гг. [7, с. 43–44]. Такие сообщества имели достаточно замкнутую структуру, но благодаря постоянному общению их членов, а также специфике корпоративной политики, являлись весьма сплоченным звеном, которое было способно оказывать влияние на локальный социально-экономический процесс.

Заключение

Лозунг «экономика — прежде всего» и интенсивная индустриализация в Южной Корее в 1970–1980-х гг.

подчинили своим целям социальную сферу и оказали огромное влияние на трудовую политику государства. Правительство ставило конкретные задачи перед обществом, выполнять которые должны были все ресурсные единицы, к которым оно причисляло как каждого гражданина в отдельности, так и различные социальные институты. Ставка делалась на крупнейшие компании, которые являлись основными проводниками государственной экономической политики и политики в отношении трудовых ресурсов РК.

Поставив задачу по увеличению квалифицированной рабочей силы в приоритетных отраслях промышленности в 1970–1980-х гг., государство построило несколько алгоритмов взаимодействия с пролетариатом: напрямую и опосредованно. Опосредованный алгоритм предполагал посредническую функцию чеболей, коим давали некоторую свободу действий в отношении своих трудовых ресурсов, но в рамках поставленных национальных задач. Напрямую государство обращалось к гражданам РК, предлагая им обучающие курсы по «повышению национального самосознания», а также субсидии на получение технического образования по специальностям, которые требовались на производствах. Молодежь активно рекрутировали на производство, сочетая этот процесс с идеологической обработкой в духе национализма, антикоммунизма и экономических приоритетов. Подобные процессы происходили и внутри чеболей, где на производстве соблюдалась строгая дисциплина, сохранялась ориентация на продуктивность, а также практиковался традиционализм и патернализм в выстраивании системы социальных связей внутри рабочих коллективов.

Государство и крупный капитал не были заинтересованы в активизации рабочего движения, ввиду чего использовали весь спектр рычагов для уменьшения мобильности рабочих, а также поддержания их лояльности и энтузиазма. Отклик рабочего класса не был однозначным: растущий уровень социально-политической грамотности позволял профсоюзному движению набирать обороты, несмотря на репрессивное трудовое законодательство 1970-х и «драконовское» 1980-х гг. Тем не менее, на достаточно длительный период государство смогло мобилизовать трудовые ресурсы, сдерживая общество от взрыва и используя людские ресурсы для впечатляющего экономического роста. И не смотря на начало демократического транзита в конце 1980-х – начале 1990-х гг., основные идеологические установки, использовавшиеся в авторитарно-корпоративной системе труда и направленные на сплочение трудовых коллективов через пропаганду государственных задач и семейных ценностей, сохранились и получили дальнейшее развитие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов, Д.В. По следам «тигра»: анализ траекторий социальных изменений в Южной Корее / Д.В. Иванов // Региональные исследования. – 2012. – №4. – С. 63–89.
2. Ким, Г.Н. Корейские контрактники на Ближнем Востоке / Г. Н. Ким. [Электр. ресурс]. – URL: http://world.lib.ru/k/kim_german_nikolaewich/27.shtml
3. Bae, Kyuhan. Labor Strategy for Industrialization in South Korea / Bae Kyuhan // Pacific Affairs. – 1989. – Vol. 62, № 3. – P. 353–363.
4. Chaudhuri, S. Government and Economic Development in South Korea, 1961-79 / S. Chaudhuri // Social Scientist. – 1996. – Vol. 24, № 11/12. – P. 18–35.
5. Hashiya, H. Urbanization in the Republic of Korea and Taiwan: a NIEs pattern // The Developing Economies. – 1996. – XXXIV–4. – P. 447–469.
6. Kim, Hyung-A. Korea's development under Park Chung Hee / Kim Hyung-A. – London: Routledge Curzon, 2004. – 280 p.
7. Kim, Hyung-A. Korean Skilled Workers, Toward a Labor Aristocracy / Kim Hyung-A. – Washington: University of Washington Press, 2020. – 232 p.
8. Lee, Choong Y. South Korean Corporate Culture and Its Lessons for Building Corporate Culture in China / Choong Y. Lee, Jennifer Y. Lee // The Journal of International Management Studies. – 2014. – Vol. 9, №2. – P. 33–42.
9. Markusen, A. The State as Industrial Locator and District Builder: The Case of Changwon, South Korea / A. Markusen, Sam Ock Park // Economic Geography. Defense Spending and Regional Development. – 1993. – Vol. 69, № 2. – P. 157–181.
10. Park, Chung Hee. Saemaul: Korea's New Community Movement / Park Chung Hee. – Seoul: Korea Textbook Company, 1979. – 266 p.
11. Park, Sang-Young. Crafting and dismantling the egalitarian social contract: the changing state-society relations in globalizing Korea / Park, Sang-Young // The Pacific Review. – 2010. – Vol. 23, 5 issue. – P. 579–601.
12. 고교평준화 정책의 반성 // 강원일보. – [Электр. ресурс]. – URL: <http://www.kwnews.co.kr/nview.asp?s=1101&aid=206111600023> Последствия политики стандартизации в старших классах // Канвон Ильбо.
13. 김준. 잃어버린 공동체? 울산 동구지역 노동자 주거공동체의 형성과 해체 // 경제와 사회. – 2005. – № 68. – 71–106쪽. 김 Чун. Потерянное сообщество? Формирование и распад жилищного сообщества рабочих в Донгу, г. Ульсан // Экономика и общество.
14. 김춘수. 1960-70년대 국가의 여성 배제 전략 - 기술교육훈련을 중심으로 역사학연구소 // 역사연구. – 2003. – 제12호. – 69–107쪽. Национальная стратегия исключения женщин в 1960–1970-е гг.: на примере технического образования // Исторические исследования.
15. 노사협의회법. 1980. 12. 31. 제3348호. [Электр. ресурс]. – URL: <https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?lsiSeq=156#0000> Закон о трудовых советах. №3348 от 31 декабря 1980 г.
16. 박정희 대통령 연설문집 제7집. – 서울: 대통령비서, 1973. – 544쪽. Сборник речей президента Пак Чонхи. – Сеул: Секретариат президента, 1973. – 544 с.
17. 향토예비군설치법시행령. 대통령령제3386호, 1968. Закон о создании национальной гвардии. № 3386 от 27.02.1968. – [Электр. ресурс] URL: [http://www.law.go.kr/법령/향토예비군설치법시행령/\(03386,19680227\)](http://www.law.go.kr/법령/향토예비군설치법시행령/(03386,19680227))

© Ермолаева Екатерина Михайловна (ermolaeva.em@dvvfu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОТНОШЕНИЯ РОССИИ С ЧЕРНОГОРИЕЙ В ГОДЫ ПРАВЛЕНИЯ ЕЛИЗАВЕТЫ ПЕТРОВНЫ

RELATIONS BETWEEN RUSSIA AND MONTENEGRO DURING THE REIGN OF ELIZABETH PETROVNA

*T. Ershova
A. Afanaseva*

Summary: The article is devoted to the relations between Russia and Montenegro during the reign of Elizabeth Petrovna (1741-1761). The article shows the Russian-Montenegrin socio-political and church relations. The article analyzes the factors that influenced the uneven development of Russian-Montenegrin relations in the XVIII century. The place of Montenegrins in the Balkan politics of Russia is revealed.

Keywords: Elizaveta Petrovna, Montenegrins, Russia and Montenegro, Russian-Montenegrin relations, XVIII century.

Ершова Тамара Витальевна

*Д.и.н., профессор, Московский городской педагогический университет
ershtamaris@yandex.ru*

Афанасьева Алла Анатольевна

*Аспирант, Московский городской педагогический университет
altmans@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена отношениям России с Черногорией в годы царствования Елизаветы Петровны (1741–1761). В статье показаны русско-черногорские общественно-политические и церковные связи. Анализируются факторы, повлиявшие на неравномерный характер развития русско-черногорских отношений в XVIII веке. Раскрывается место черногорцев в балканской политике России.

Ключевые слова: Елизавета Петровна, черногорцы, Россия и Черногория, русско-черногорские отношения, XVIII век.

Поворотным моментом в развитии русско-черногорских отношений явилось обращение российского самодержца Петра I накануне Прутского похода (1711 г.) к балканским христианам с призывом выступить в союзе с Россией против Турции. Прибытие в Черногорию русских эмиссаров, доставивших царскую грамоту и деньги, пожалованные черногорцам как союзникам, участие черногорцев на стороне России в войне с Турцией, а затем прибытие в Санкт-Петербург в 1715 г. черногорского митрополита Данилы Петровича Негоша стали важными событиями в истории русско-черногорских политических связей петровской эпохи.

В петровскую эпоху Черногория получила вместе с материальной помощью подтверждение того, что в лице России она обрела надежного союзника и мощного покровителя. Однако, несмотря на совпадение политических интересов, рядом факторов была обусловлена последующая неравномерность дальнейших взаимоотношений Черногории и России. Свою роль сыграли географическая удаленность, геополитическое положение и существенная разница в размерах территорий данных государств. Уже в первые годы после установления политических связей с Россией Черногория пыталась найти поддержку в борьбе против турок у других держав. Несмотря на воодушевление, которое у черногорцев вызвали результаты визита митрополита Данилы в Петербург, владыка быстро пошел на сближение с Австрией и Венецией. Подобные решения, приносящие сиюминутную выгоду, будут принимать и последующие правители Черногории. Черногорские историки объяс-

няют это тяжелыми обстоятельствами, в которых находился их народ, и называют Венецианскую республику ближайшим соседом, от которого можно было получить материальную помощь. В современной черногорской историографии указывается даже на то, что сравнительно быстрый поворот владыки Данилы к Венеции после его возвращения из России произошел ввиду недостаточности материальной помощи со стороны России. Так, Р. Распопович пишет, что денег, которые владыка Данила привез в Черногорию из России, не хватало на восстановление разоренных территорий, разрушенных церковей и монастырей, на погашение военных расходов и долгов [7: с. 20–21].

По свидетельству митрополита Савы Петровича, пожалованные Даниле 5000 рублей были розданы разоренным черногорцам, а другие 5000 рублей были израсходованы не на ремонт церковей, а на покрытие долгов и выкуп пленных, на что было потрачено немало и собственных денег владыки. По свидетельству же Захария Орфелина, пожалованные российской стороной деньги оставались в руках владык и почти не доходили до мирян. Даже не все воеводы получили причитающиеся им медали с царским портретом, так как значительная их часть осталась у Данилы, а затем досталась его преемникам. Медали переплавили в золото, которое владыка Василие обменял на венецианские цекины [5: с. 88].

В октябре 1725 г. митрополит Данила в письме к Г.И. Головкину, выражая соболезнование по поводу смерти императора Петра I, просил не прекращать вы-

плату субсидии Цетинскому монастырю [6: с. 58–59, 72, 73]. После смерти Петра I правительство России проводило пассивную политику в отношении Черногории. С восшествием на престол Елизаветы Петровны (1741–1761) политические связи между Россией и Черногорией начинают восстанавливаться и расширяться.

Причина невыплаты до 1741 года назначенных Петром I субсидий для Цетинского монастыря заключалась не только в сложившейся внутривосточной ситуации в России. В указе Петра I от 1715 г. говорилось о том, чтобы из черногорско-приморской митрополии и Цетинского монастыря приезжали в Москву и «в Петербург ко двору каждый третий год за милостыней, которую предписывалось отправлять в тот монастырь в эти годы по 500 рублей» [1]. Они должны были оплатить проживание, питание и дорожные расходы. Но вплоть до приезда владыки Савы в Петербург (1741), из Черногории не был отправлен ни один «курьер». Было бы неверно утверждать, что поездки в Россию были невыгодны для черногорской стороны, так как известно, что владыка Сава, потративший на дорогу в Петербург более 1000 рублей, получил от российского правительства на дорожные расходы сверх этой суммы еще 200 рублей. А указ Петра I о назначении субсидии Цетинскому монастырю оставался в силе и все же исполнялся российской стороной в эпоху дворцовых переворотов. Так, в 1718 году субсидия для черногорской митрополии в 500 рублей была получена через Венецию посредством векселя, а в 1727 г. – через архимандрита Леонтия, который приехал туда «по своим потребностям» [7: с. 22].

Во время визита владыки Савы в Петербург в 1741 г. за прошедшие 23 года митрополии была выплачена сумма 5750 рублей в соответствии с указом Петра I, по которому предоставляемая Цетинскому монастырю помощь выплачивалась каждый второй год, а в каждый третий год, в который разрешался въезд в Россию, производился расчет [7: с. 22].

Хотя эта помощь предназначалась Цетинскому монастырю, она имела большое значение для всех черногорцев, так как повлияла на дальнейший ход освободительного движения и государствообразующих процессов в Черногории, где главной духовной и политической силой была Цетинская митрополия. В свою очередь сведения, получаемые российскими официальными лицами о жизни народов Балкан, имели большое значение для балканской политики России и конкретного ее проявления при разных обстоятельствах. С ростом экономического и политического могущества Российской империи ее интересы в бассейне Черного моря, на Кавказе и на Балканах непримиримо сталкивались с интересами Порту.

В войне России и Австрии против Турции 1735–1739

гг. черногорцы совершали антиосманские выступления в форме четничества. Каждый месяц отряды черногорцев вторгались на территорию Герцеговины, брали в плен турок, разоряли дома мусульман, захватывали скот, причиняя им тем самым материальный ущерб. Черногорские четы совершали налеты на торговые караваны, следовавшие в Герцег-Нови и Рисан, подрывали снабжение военных частей. Так черногорцы своими действиями отвлекали часть турецких войск [6: с. 40–42]. По окончании этой войны турки предприняли наступление против Черногории при политической поддержке Венеции. Мечь османов, притеснения Венеции, поражение Австрии в войне побудили Черногорию обратиться за помощью к России.

1 сентября 1742 г. черногорские старейшины обратились к резиденту России в Стамбуле А.А. Вешнякову с просьбой о помощи. Они просили воздействовать на Порту, чтобы та никогда не воевала против черногорцев, а Черногория не платила бы ей дань. Старейшины просили добиться от султана возвращения Цетинской митрополии церковей с угодьями, захваченных турками [6: с. 114].

Однако в 1740-х гг. Россия и Турция были заинтересованы в поддержании добрососедских отношений. Россия нуждалась в сохранении мира на южных рубежах в условиях войны со Швецией (1741–1743) и для решения задач большой политики на континенте. Турция испытывала социально-экономические трудности, готовилась к войне и затем вступила в войну с Персией (1742–1746). Поэтому Вешняков в ответных письмах черногорскому митрополиту в мае 1743 г, а затем и в 1745 г. советовал черногорцам воздерживаться от антиосманских выступлений и «занимать сдержанную позицию в отношении Турции» [6: с. 115, 127–128].

В 1743–1744 гг. черногорский владыка Сава Петрович Негош в сопровождении трех старейшин вновь прибыл в Россию, чтобы получить денежную помощь, а также защиту от турецких и венецианских притязаний на Черногорию. По указу императрицы Елизаветы Петровны от 27 сентября 1743 г. владыка Сава получил 3500 рублей для Цетинского монастыря, 3000 рублей на восстановление церковей и монастырей и 1000 рублей на дорожные издержки, всего 7500 рублей. Кроме того, Сава Петрович получил от Синода церковные книги и утварь [6: с. 122].

На обратном пути из России митрополит посетил в Задаре генерального провидура Далмации и выразил ему свое расположение к Республике Св. Марка. А полученное в России золото митрополит предпочел оставить себе [10: с. 70]. Тем не менее, поездка Савы Петровича в Петербург была важным политическим шагом в процессе установления постоянных отношений между Черногорией и Россией.

По возвращении митрополита Савы в Черногорию между ним и архимандритом Василие Петровичем, замещавшим его во время поездки в Россию, возник конфликт. Василие предпринял самостоятельные действия по улаживанию венецианско-черногорских отношений, совершив поездку в Венецию. Между архиереями развернулась борьба за власть, разделившая черногорцев на два лагеря [10: с. 79–80]. Разная внешнеполитическая ориентация архиереев только ослабляла положение Черногории перед внешним миром [4: с. 64].

В середине XVIII в. в Черногории племенная рознь превратилась в фактор, препятствующий социально-экономическому развитию, объединению и успешному ведению освободительной борьбы против Османской империи. «Збор» каждого племени и села мог принимать самостоятельные решения, пытался наладить связи с внешним миром. Представители разных нахий (провинций), ориентируясь на Турцию, Австрию, Венецию, посылали туда своих представителей.

В августе 1750 г. преемником Савы Петровича стал Василие Петрович (1750–1766). Во внешней политике Василие Петрович стремился снизить влияние Венеции и добиться полной независимости Черногории от Порты, пытавшейся заставить Черногорию платить харач. Василие Петрович предпринял ряд поездок, которые поднимали его авторитет в глазах черногорцев и принесли материальные выгоды. По поручению печского патриарха Атанасие II в 1750 г. митрополит посетил Срем, чтобы забрать драгоценности, вывезенные из Печа в 1737 г. бежавшим патриархом Арсение IV в ходе австро-турецкой войны. Василие успешно выполнил эту задачу, но церковные богатства привез не в Печ, а в Цетине. Одновременно митрополит развивал беспорядочную внешнеполитическую деятельность. В начале 1751 г., будучи в Вене, он представил австрийскому правительству обширный меморандум с предложением установить покровительство габсбургского двора над Черногорией. На обратном пути Василие остановился в Задаре, где выразил далматинским властям готовность служить Венеции [10: с. 98, 99].

Но нараставшая угроза со стороны Турции и отсутствие помощи со стороны Венеции и Австрии побудили черногорцев вновь обратиться к России. 30 мая 1751 г. черногорский «збор» направил русскому поверенному в делах в Стамбуле А.М. Обрескову письмо с изложением трудностей Черногории. Старейшины жаловались русскому дипломату на то, что турки «все отняли», оставив черногорцам «только бедность и голые камни без полей и без всяких угодьев». Они просили Россию о заступничестве и предотвращении вторжения в Черногорию турецкого войска [6: с. 142–143]. О бедственном положении черногорцев еще раньше писал Обрескову и Сава Петрович.

Однако после заключения в 1747 г. новой русско-турецкой конвенции во внешней политике России Турция отошла на какое-то время на второй план. Наиболее актуальной становилась задача противодействия агрессивному усилению Пруссии. Над Европой сгустились тучи масштабной войны. В такой международной обстановке Обресков вынужден был ответить черногорцам, что в сложившихся условиях он ничего не может сделать [8: с. 141].

В мае 1752 г. в Петербург отправился Василие Петрович с верительной грамотой патриарха Атанасие II и Савы Петровича. Первый приезд Василие Петровича в Россию растянулся почти на полтора года. Пребывание в Петербурге и Москве митрополит использовал для установления личных связей со многими официальными и влиятельными лицами, стараясь расположить их к поддержке Черногории. Он писал в разные инстанции и отдельным лицам письма, прошения, меморандумы с изложением своего видения судеб Черногории. Этим целям служила книга владыки «История Черной Горы», которую он издал в 1754 г. в Петербурге с посвящением вице-канцлеру М.И. Воронцову. Пренебрегая историческими фактами и реальностью, автор представил Черногорию в расширенных границах, свободной землей, которая никогда не была завоевана турками. В этой же книге Василие Петрович высказал идею создания единого славянского государства на Балканах, в состав которого после освобождения от ига Османской империи вошли бы все славянские народы Юго-Восточной Европы. Прототипом такого государства, по мысли Василие Петровича, была средневековая Сербская держава [3: с. 179].

В апреле 1753 г. митрополит Василие обратился к канцлеру А.П. Бестужеву-Рюмину с просьбой установить покровительство России над Черногорией. Владыка пытался убедить русских официальных и влиятельных лиц в способности Черногории стать центром антиосманского движения на Балканах и выразил надежду, что в случае войны с турками к черногорцам «все окрестные славяно-сербские народы присовокупятся, и отдали б себя под протекцию всероссийскую» [6: с. 186, 221]. Однако, как говорится в Записке Коллегии иностранных дел, идея подданства черногорцев России императрицей была отложена: «на каком основании часто помянутой черногорской народ ея и.в. совершенно подвластным учинен быть хочет, о том обождено будет формальное от сего народа прошение» [6: с. 197].

Тем не менее, миссия Василие Петровича в Россию оказалась успешной. 8 мая 1754 г. Елизавета Петровна издала грамоту, согласно которой кроме «милостыни» Цетинскому монастырю за 1743–1753 гг. черногорцам были пожалованы 5000 рублей «в награждение» и на восстановление разрушенных церквей, 3000 рублей на

дорожные расходы владыке и его свите, архиерейское облачение, священнические одежды и книги. Владыке была пожалована украшенная бриллиантами панагия [6: с. 199–200]. На ходатайства Черногории оградить ее от турецкого вторжения российское правительство выразило готовность «при надежном случае» черногорскому народу «заступление учинить».

В мае 1754 г. митрополит Василие Петрович покинул Россию. По пути на родину он остановился в Вене, где получил аудиенцию у Карла VI. Очевидно, что архиерей пытался расположить и австрийское правительство в сторону Черногории.

Получив грамоты Елизаветы Петровны, черногорцы выразили благодарность императрице за поддержку, подтвердили свою готовность воевать с русскими против Турции, а также просили принять «герцегство Черногорское в протекцию российскую», установить ежегодную денежную субсидию, оказать помощь в создании училищ, воздействовать на Порту и Сенат Венеции, чтобы они «никоим образом не могли творити к умалению вольности черногорцев» [6: с. 200].

В 1758 г. в Россию прибыла черногорская депутация в составе митрополита Василие Петровича, гувернадура Станислава Радоница и черногорских старейшин. Депутация просила принять черногорцев в российское подданство, а также создать из переселившихся в Россию черногорцев особый полк, учредить для Черногории ежегодный «пенсион» до 15000 рублей и назначить русского постоянного представителя в Цетине [6: с. 225, 230–231].

Однако разыгравшийся между митрополитом Василие Петровичем и гувернадуром Станиславом Радоницем конфликт за первенство расколол черногорскую депутацию. Стороны апеллировали к русским официальным лицам, возлагая друг на друга разного рода обвинения. Эти дразги производили неприятное впечатление в русских официальных кругах [10: с. 154–156]. Тем не менее, черногорская депутация была принята при дворе.

В знак поддержки черногорцев Елизавета Петровна издала 18 мая 1758 г. указ, по которому черногорцам посылались 1000 золотых портретов (золотых монет с изображением императрицы), черногорские делегаты награждались золотыми медалями, продолжались выплаты им денег на содержание и были выданы им 2000 рублей на обратный путь. Митрополиту была лично пожалована 1000 рублей. Вопрос о принятии черногорцев в российское подданство представлялся императрице несвоевременным, а потому рассмотрение его откладывалось «до будущих лутчих времен». Но Елизавета обещала создание Черногорского полка, когда в Россию прибудет надлежащее число выходцев из Черногории [6: с. 221].

Императорским указом от 6 октября 1758 г. Черногории был определен ежегодный «пенсион» в 15 000 рублей «для учреждения в тамошнем народе добраго порядка и приведения их в единогласие». Доставить в Цетине деньги и проконтролировать их использование было поручено советнику С.Ю. Пучкову, находившемуся тогда в Триесте в связи с переселением очередной группы черногорцев в Россию. Он также должен был ознакомиться на месте с положением черногорцев. Направить же в Цетине постоянного российского представителя императрица сочла несвоевременным [6: с. 233–234]. Пучкову также было поручено внушить представителям верховной власти Черногории, что если они постараются установить между собой порядок, согласие и дисциплину, то Черногория может рассчитывать на поддержку России и материальную помощь [3: с. 179]. Просьба депутации о выделении Россией средств до 10 000 рублей ежегодно на содержание в Черногории трех полков для защиты от турецких нападений осталась неудовлетворенной. Черногорские делегаты со «слезами» объявили, что без материальной помощи на содержание полков их народ «со временем пропадет и зделается подданным турецким, а при том и от христианства отступит» [6: с. 225].

В мае 1759 г. владыка Василие Петрович в сопровождении С.Ю. Пучкова вернулся в Черногорию. Это было первое посещение Черногории русским официальным лицом. Пучков вынес отрицательное впечатление о грубых нравах и своеволии черногорского народа, о царивших в Черногории беззаконии и анархии, а также о сребролюбии владык. Об этом он изложил в отчете, который был представлен в Коллегию иностранных дел. В своем Пучков написал, что «пользы от Черногории ожидать нечего, ибо весь сей народ нимало о службе не помышляет и по всей видимости все советы о создании Сената и Корпуса обратятся в ничто» [2].

После отъезда Пучкова владыки Сава и Василие созвали в Цетине «збор», который постановил платить Турции харач и жить в добрососедстве с Боснией, Герцеговиной и Дубровником.

Как видно из рассмотренных источников, в годы правления Елизаветы Петровны российское правительство продолжало исполнять указ Петра I по оказанию материальной помощи черногорцам, императрица лично принимала депутацию из Черногории, обеспечивая ее пребывание и компенсируя расходы. Российское правительство выделяло средства не только для поддержания Цетинского монастыря, что было обусловлено общностью религиозной традиции, но и установило ежегодный «пенсион» в 15 000 рублей «для учреждения в тамошнем народе добраго порядка и приведения их в единогласие». Важным явлением стало посещение

Черногории русским официальным лицом, предоставившим на основании непосредственного видения и личного анализа необходимую информацию о положении черногорцев. Таким образом, с российской стороны

был сделан шаг для оказания помощи черногорцам и в осознании ими необходимости совершенствования своего административно-государственного и культурно-бытового устройства.

ЛИТЕРАТУРА

1. АВПРИ. Ф. Сношения России с Сербией. 1743. Д. 1. С. 74–76.
2. АВПРИ. Ф. Сношения России с Черногорией. 1762. Д. 13. Л. 20.
3. Бажова А.П. Русско-черногорские политические связи и начало государственной организации Черногории в XVIII в. // Международные отношения и внешняя политика СССР. История и современность. М.: Наука, 1977. С. 173–186.
4. Лещиловская И.И. Сербский народ и Россия в XVIII веке. СПб.: Алетейя, 2006. 297 с.
5. Орфелин З. Житие и славные дела Петра Великого. Венеция, 1772. Ч. 2. 364 с.
6. Политические и культурные отношения России с югославянскими землями в XVIII веке. Документы. М.: Наука, 1984. 430 с.
7. Распопович Р. Первые официальные визиты черногорцев к российскому двору: миссия владыки Данилы в 1715 г. // Черногорцы в России. М.: Индрик, 2011. С. 10–28.
8. Соловьёв С.М. Сочинения. История России. М.: Мысль, 1993. Кн. 12. Т. 23–24. 687 с.
9. Станич Е. История российско-черногорских отношений в датах. М.: Вече, 2019. 352 с.
10. Станојевић Г. Митрополит Василије Петровић и његово доба (1740–1766). Београд : Историјски институт : Народна књига, 1979. 207 с.

© Ершова Тамара Витальевна (ershtamaris@yandex.ru), Афанасьева Алла Анатольевна (altmans@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

ПРОБЛЕМА ФИНАНСИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В КАБАРДИНО-БАЛКАРИИ В 20-Е – НАЧАЛЕ 30-Х ГГ. XX В.

Лоов Анзор Ахмедович

*старший преподаватель, Кабардино-Балкарский
государственный аграрный университет им. В.М. Кокова,
(г. Нальчик)
Anzor-44@yandex.ru*

THE PROBLEM OF FINANCING CULTURAL AND EDUCATIONAL WORK IN KABARDINO-BALKARIA IN THE 20TH - EARLY 30S. TWENTIETH CENTURY

A. Loov

Summary: The article is devoted to the problems of financing cultural-educational and political-educational work in Kabardino-Balkaria and in the North Caucasus as a whole in the first years of Soviet power. Life in the region after the end of the civil war in the conditions of the NEP took place in the conditions of an economic crisis and a lack of funds for cultural, political and educational work. The government during the NEP period tried to find a way out in the distribution of a kind of tax on enterprises and organizations, so that they would finance this work. After collectivization, part of the financing of this work was assigned to the collective farms. Part of the funds for the education system and cultural and educational work were collected from the population itself, using the already existing tradition of the local population to raise funds for the education of their children in mosques.

Keywords: financing, cultural and educational work, political and educational work, education.

Аннотация: Статья посвящена проблемам финансирования культурно-просветительской работы в Кабардино-Балкарии и на Северном Кавказе в целом в первые годы Советской власти. Жизнь в регионе после окончания гражданской войны в условиях нэпа протекала в условиях экономического кризиса и нехватки средств на культурно-просветительскую работу. Власть в период нэпа пыталась найти выход в распределении своеобразного налога на предприятия и организации, чтобы те финансировали указанную работу. После проведения коллективизации часть финансирования данной работы возложили на колхозы. Часть средств на систему образования и культурно-просветительскую работу собрали с самого населения, используя уже имеющуюся традицию местного населения собирать средства на обучение своих детей в мечетях.

Ключевые слова: финансирование, культурно-просветительская работа, политико-просветительская работа, образование.

У становление советской власти на территории Северного Кавказа имело своей неотъемлемой частью формирование идеологических и просветительских органов, чтобы формировать и насаждать новые политические и культурные взгляды и ценности. Окончание гражданской войны, фронты которой вели военные действия, в основном, на окраинах страны, знаменовалось экономическим разорением. Особенно это было заметно там, где проходили сражения, велась партизанская борьба. Большую часть гражданской войны территория Северного Кавказа была либо театром военных действий, либо находилась под контролем денкинцев, и органы советской власти, советские учреждения, отвечающие за образование, агитацию и пропаганду, были созданы здесь гораздо позже, чем в Центральной России.

Особая трудность была в том, что северокавказские народы приступили к организации сети культпросветучреждений уже в послевоенный период, в условиях тяжелого материального кризиса. Руководили создани-

ем этой сети местные отделы народного образования [3; с. 339].

В 1922 году Наркомпрос Советской России переживал кризис, выражающийся в сокращении культурно-просветительских учреждений, в переводе их большей частью на местные средства и в значительном сокращении штатов.

Госиздат при таких условиях все-таки обслуживал культурно-просветительские учреждения учебниками и учебными пособиями на русском языке, но на национальных языках Госиздатом никаких учебников и учебных пособий не было издано «со времени новой экономической политики. Национальные школы почти лишены учебников, учебных пособий... переживают кризис, дошедший до того, что национальные советские школы стали прибегать к религиозным книгам при обучении чтению, как детей, так и взрослых» [5; л. 10].

Большой проблемой являлось привлечение средств

для ведения культурно-просветительной работы. 11 сентября 1922 года Правление Центросоюза утвердило постановление 3-го Собрания Уполномоченных Центросоюза: для усиления культурно-просветительной работы среди трудящихся, потребкооперативные организации всех видов и ступеней производят обязательные отчисления в размере 1% от своих оборотов (стоимости отпущенных товаров). «Из этих отчислений составляется – «фонд народного просвещения», который расходуется на полит-просветительную работу, на содержание изб-читален, школ для взрослых, клубов Всеработземлеса, библиотек, рабочих клубов и т.п.»[20; л.147].

На Северном Кавказе ситуация была такой же, как и в целом по стране. В 1924 году Краевое Общество "Долой Неграмотность" должно было вести работу за счет фонда, учредителями которого выступали Госбанк, Промбанк, Внешторг, Биржа, Нефтесиндикат, Промбюро, Хлебопродукт и другие краевые организации, но 16 октября Общество жаловалось в Краевой комитет партии на невыполнение большинством крайорганизаций постановлений Крайкома и Крайисполкома о внесении учредительских взносов, что лишало Общество необходимых средств.[21; л. 71]

Избы-читальни, именовавшиеся в 1922—23 учебном году клубами, на содержание государства были взяты в 1924—25 учебном году.

«Трудно было говорить о каких-либо плановых началах в эти годы: неустойчива была вся хозяйственная жизнь Края, - говорилось в юбилейной статье к 10-й годовщине Октябрьской революции. – Достаточно сказать, что бюджет впервые по Краю был сведен в 1924-25 году»[11; с. 16].

Ситуация в Кабардино-Балкарии на фоне национальных автономий была одной из лучших.

3 января 1924 года бюро Кабардино-Балкарского обкома партии отметило в работе политпросвета значительное улучшение, а в аулах и селениях «наличие стихийной тяги к знанию». Поддерживая эту тягу, было решено «выделить средства на приобретение учебных пособий (буквари, письменные принадлежности) для ликвидации технической неграмотности; ввиду почти полной невозможности для крестьянства приобрести их за свой счет (за букварь около 15 пуд. кукурузы)». В каждом округе решили организовать по библиотеке с читальной комнатой, а в газете начать помещать популярны, имеющие интерес для широких масс статьи на разных языках – кабардинском и балкарском [16; л. 1-2]

Нехватка средств сочеталась в регионе с проблемой нехватки работников. В феврале 1924 г. комиссия Нар-

компроса проверяла работу органов народного образования в Северо-Кавказском крае. Через весь доклад об итогах обследования красной нитью проходило: «Аппарат Крайно еще недостаточно организован, чтобы охватить своим руководством местную работу полностью; Совнацмен не кончил своего формирования и больше других п/отделов Крайно отстает в своем руководстве местами; инспектура Крайно не обеспечена средствами на плановую обследовательскую работу и замыкается в работе п/отделов: Крайметбюро не обеспечено работниками; руководящие работники Крайно перегружены совместительством, длительными командировками на пропагандистскую работу...»[8; л. 26]. Та же комиссия отметила стремление народа к грамотности, сбор средств на образование самими жителями и неспособность бюрократов поддержать это движение: «Трудящиеся массы Кабарды, Балкарии несут материальные жертвы, добровольно облагая себя взносами на строительство новых зданий для школ и изб-читален, и со стороны органов народного образования нет руководства делом строительства, нет работы по выявлению местных возможностей»[8; л. 27]. В сборе средств на образование самим населением не было ничего удивительного. Это было давней традицией региона. Населения еще задолго до революции собирало деньги на организацию образования. Хотя процесс образования строился вокруг мечети, и осуществляло его мусульманское духовенство.

Сам Наркомпрос местным организациям финансами помочь не мог и рекомендовал: «Предложить Край ОНО добиваться отпуска средств» для решения ряда вопросов[8; л. 29].

5-я Кабардино-Балкарская областная конференция РКП(б), проходившая 30 апреля - 2 мая 1924 года отметила: «За этот год в этой области была проделана колоссальная работа. Во всех аулах открыты школы, а зачастую по две и по три. Занятия в школах происходят в несколько смен, т.к. помещение не вмещает того количества учащихся, которое имеется. В школах обучаются не только дети, но и взрослые. За этот год почти что среди всех членов партии и аулах ликвидирована техническая неграмотность, открыты 3 окружных школы: в Урванском, М-Кабардинском, Баксанском округах и в области открыт Учебный городок. На все это потребовалось колоссальное количество средств и энергии. Центр на это дело пока что никаких средств не отпустил и целиком перекладывать на него мы не можем. Эти школы исключительно содержатся на те средства, которые нами в продолжении 3-4 лет экономились, но на этом успокаиваться и закончить дело культурного воспитания мы не можем и будем двигаться дальше и дальше»[15; л. 16].

IV Сопещание Наркомпросов Союзных и автономных республик 29 октября 1924 г., заслушав вопрос «Об орга-

низации специального культфонда в целях расширения сети школ и политпросветучреждений среди нацмен и обеспечения их учебниками и литературой, постановило: в целях расширения сети школ и политпросветительных учреждений среди нацмен... и обеспечения их учебниками и литературой признать необходимым учреждение специального культфонда, о чем просить ответственные партийные и советские органы»[9; л. 20].

14 ноября 1924 г. Отдел национальностей ВЦИК сообщил в Наркомпрос РСФСР, что «из культфонда автономным республикам и областям РСФСР выделено 749412 рублей, в том числе»[9; л. 1]:

	Национальные автономии	Размер отпущенной суммы
1.	Дагестан	99912
2.	Калмыцкая область	25000
3.	Чеченская область	25000
4.	Горская республика	20000
5.	Адыгейско-Черкесская область	20000
6.	Карачаево-Черкесская область	20000
7.	Кабардино-Балкарская область	15000
8.	Итого	

Кабардино-Балкарская область получила меньше всех. Северная Осетия, как видим, вообще ничего не получила. Наиболее отсталыми сочли «тюрко-татарские народы», им и выделили деньги.

И все же позже, в 1926-1927 гг., Национальная комиссия Северо-Кавказского Крайкома ВКП (б) в вопросах культурного и школьного дела предполагала сохранять «нормальный темп развития этого дела в соответствии с бюджетными возможностями»[6; л.241].

Чтобы привлечь финансирование, местные органы докладывали, что за 10 лет советской власти на Кавказе произошли значительные сдвиги в национальном сознании горцев. «Национальное самосознание горцев выразилось также в стремлениях к изучению всей исторической и современной обстановки своей жизни, что, несомненно, также окажет громадное влияние на рост национальной их культуры. Сейчас замечается крупный интерес, проявляемый передовыми горцами, к вопросам археологии, истории, этнографии, горского народного права, горского искусства и проч., и удовлетворяемый собиранием и анализом материалов, относящихся к этим вопросам»[1; с. 19].

Тогда же Главполитпросвет доложил ЦК партии о состоянии культпросветработы в северокавказских областях и доказал необходимость увеличения ассигнований на нее.

Летом 1928 г. Всесоюзное совещание по вопросам агитации, пропаганды и культурного строительства признало недостатком культуры "узким местом", которое не позволяет развивать экономику. Было предложено увеличить сеть изб-читален и красных уголков в деревне. Средства на это предполагалось получить из государственного бюджета и из местных бюджетов.

Конкретную помощь получили горские народы. В декабре 1928 г. ВЦИК для улучшения культурно-просветительной работы в национальных областях Северного Кавказа из средств республиканского бюджета выделил дотацию в сумме 2215 тыс. руб.[2; с. 220]. Деньги эти в основном пошли на строительство изб-читален в национальных областях. Здесь были достигнуты впечатляющие результаты. За 3 года, с 1926 по 1929 гг., в русских районах Северного Кавказа количество изб-читален не увеличилось, росло их количество в национальных автономиях.

И в то же время, ссылаясь на авторитет В.И. Ленина, деньги на развитие культуры брали у рабочих и крестьян. «Но было бы большой и непростительной ошибкой ждать культурную революцию сверху... Так ставить вопроса нельзя. При всем напряжении государственный бюджет вряд ли сможет выделить достаточные средства для наложения заплат на самые вопиющие дыры в области народного образования... Культурная революция, как и политическая революция, не может совершаться без участия масс. Так на это дело смотрел и тов. Ленин.

—Если массы сами возьмутся за дело, то ликвидируем безграмотность,— говорил Владимир Ильич.

К одной из статей т. Крупской, по свидетельству Надежды Константиновны, Ильич хотел сделать приписку, и «эта приписка должна была быть обращением к массам, рабочим и крестьянам — о том, чтобы они сами брались за дело своего просвещения» [2; с.6].

В связи с этим ставилась задача: «Надлежит в широких массах провести сознание необходимости воплощения в жизнь закона о самообложении населения, провести это а плановом порядке, организовано, не случайно и не наспех... Сейчас по Союзу проводится новый крестьянский заем. Особенность этого займа заключается в том, что 10% его поступает в распоряжение местных исполкомов и должны быть использованы на культурные нужды населения: на постройку школ, больниц, дорог и т. д. Участие работников просвещения в распространении этого займа — боевая задача на три-четыре ближайших месяца»[2; с.7].

Средства на нужды культпросвета стали собираться в рамках «крестьянского займа». «Постановлением

центрального правительства выпущен заем укрепления крестьянского хозяйства... Не так давно закончилась кампания по реализации займа индустриализации. Кампания закончилась блестящими результатами,— более чем 100%-м выполнением намеченной цифры. Свыше чем на 200 миллионов рублей облигаций этого займа распределено между трудящимися нашей страны, причем, подавляющая часть этой суммы размещена среди трудового населения города. Ныне выпущенный правительством 100-миллионный заем имеет основной своей целью укрепление крестьянского хозяйства» [14; с. 7].

Тем не менее, считалось, что средства дает новая власть. Как писал в 1927 году Х.М. Камбиев, особенность становления сети учреждений культуры в КБАО заключалась в том, что, «за 10 лет существования Соввласти пришлось заняться не восстановительной работой культурно-просветительного дела нашей Области, а новым культурно-просветительным строительством. Благодаря этому, Соввласти пришлось затратить огромные средства на организацию и возведение культурно-просветительных учреждений» [10; с. 3-4].

Определенные средства поступали от судебных органов. 17 декабря 1928 г. ВЦИК и СНК постановили зачислять в особый фонд на усиление культурно-просветительной работы среди женщин отсталых народностей штрафы, налагаемые судами по делам «о преступлениях, составляющих пережитки родового быта» [7; л. 40].

Тем не менее, успехи были налицо. По статистическим данным, в Кабардино-Балкарии на 1931 год насчитывалось: начальных школ – 185, педагогических техникумов – 1, изб-читален – 36, библиотек – 36, охват детей начальным обучением – 51,6%, полная ликвидация неграмотности к 1 мая 1931 г., введение всеобщего обучения в 1931 г., мест в детских яслях – 130, в перспективе – 360 [4; с. 40].

Средства на строительство клубов выделял облсовпроф, профсоюзная культпросветсеть в 1931 г. имела 9 клубов, 127 библиотек и красных уголков. Большое внимание уделялось кинопропаганде, областные профсоюзы имели 7 стационарных и 24 передвижных киноточек [12; с. 119]. В 1932 г. облсовпроф вложил в клубное строительство 60 тысяч рублей.

Еще больше средств в клубное строительство вложили такие хозяйственные организации области, как Баксанстрой, пепло-пемзовый рудник, леспромхоз, винный и крахмальный заводы. В сумме они выделили 400 тысяч рублей. Десятками тысяч исчислялись деньги, выделенные маслозаводом, вареньеварочным заводом и союзхлебом.

Новым источником финансирования культурно-просветительных учреждений с началом коллективизации стали создаваемые колхозы. Фонды содействия строительству и оборудованию таких учреждений в колхозах были созданы в январе 1930 г. при Колхозцентре РСФСР, краевых и областных колхозсоюзах. Создаваемые колхозы обязали выделять на культпросветработу до 20% своих средств [13; с. 20-21]. В 1932 г. колхозы Кабардино-Балкарии выделили для этой цели 419 тыс. руб. [18; л. 111]. Под культпросветучреждения колхозами зачастую передавались экспроприированные дома раскулаченных и выселенных.

В 1931 г. ЦИК и СНК СССР решили провести единовременный культсбор для дальнейшего культурного строительства на селе. Основную часть культсбора должны были дать кулацкие хозяйства. Так, только по одному Баксанскому району было собрано более 53 тыс. руб. [19; л. 8]. Культсбор проводился и в 1932 г.

В целом в годы первой пятилетки темпы культурного строительства в национальных районах опережали общесоюзные. Темпы роста сети изб-читален в национальных областях увеличились более чем в 2 раза, а в целом в РСФСР более чем в 1,5 раза. Возможно, этому способствовала традиция сбора денег на культурное строительство самим населением.

Население не относилось пассивно к проблемам своего просвещения. Представления о своей будущей жизни они высказали в письме колхозников-ударников Кабардино-Балкарии И.В. Сталину. На свои средства они собирались построить некий агрогород. Этот запланированный ими город очень похож на современные поселки с аллеями и детскими площадками, с фонтанами и памятниками, с многоэтажными домами для врачей, агрономов и учителей и с двухквартирными, на две семьи, домами колхозников. С одной стороны к нему будет примыкать парк и стадион, с другой – хозяйственные постройки, фермы и гаражи [17; л. 48-49]. То есть, врачей, учителей и других специалистов колхозники готовы были содержать на свои средства.

Таким образом, финансирование культпросветработы в 20-30-е гг. XX в. на национальных окраинах испытывало ряд проблем. Руководящий процессом организации культпросветработы и строительством соответствующих учреждений Наркомпрос достаточных средств не имел. Средства частично изыскивались у местных предприятий и организаций. Важным источником средств стало само население Кабардино-Балкарии, которое традиционно проводило такие сборы еще до установления советской власти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиев У. Октябрь и национальная культура на Северном Кавказе.// Вопросы просвещения на Северном Кавказе -1927- № 10-11. С. 18-21
2. Бекижев М.М. Формирование социалистической интеллигенции у народов Северного Кавказа. – Черкесск: Ставроп. кн. изд-во, 1973. – 285 с.
3. Бербеков Х.М. Переход к социализму народов Кабардино - Балкарии. – Нальчик: Кабард.-Балкар. кн. изд-во, 1964. – 536 с.
4. Весь Северный Кавказ. Справочник по вопросам административно-экономического и культурного строительства края. Ростов-на-Дону, издательство краевого бюро информации, 1931. – 85 с.
5. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф.А-296.Оп.2. Д.34.
6. ГАРФ. Ф. 1235. Оп.122. Д.85.
7. ГАРФ. Ф. 1235. Оп. 123. Д.5.
8. ГАРФ. Ф.А-1575.Оп.1. Д.322.
9. ГАРФ. Ф.А-2306. Оп.69. Д.120.
10. Камбиев Х.М.. Борьба и успехи в деле организации культурного строительства Кабардино-Балкарской Автономной Области к 10-летию Октября//Опыт работы культурно-просветительных учреждений Кабардино-Балкарской автономной области. Нальчик: тип. «им. Революции 1905 года», 1927-1928. – в 2 т.; Сб. № 1 [Текст]. – 1927. – С. 3-7.
11. Малышев М. Очередные задачи народного образования на Северном Кавказе // Вопросы просвещения на Северном Кавказе -1927- № 10-11. С. 16-18.
12. Масаев Ш.Я. Профсоюзы Кабардино-Балкарии в период борьбы за победу социализма в СССР. – Нальчик: Эльбрус, 1975. – 208 с.
13. Митяева О.И. Культурно-просветительная работа в деревне в годы первой пятилетки (1928-1932 гг.). Учеб. пособие по курсу "Культ.-просвет. работа" - Москва : [б. и.], 1964. – 55 с.
14. Падэрина А. Просвещенцы и заем.// Вопросы просвещения на Северном Кавказе -1928- № 2. С. 7.
15. Управление Центра документации новейшей истории Архивной службы Кабардино-Балкарской Республики (УЦДНИ АС КБР).Ф-1,ОП-1,Д-15
16. УЦДНИ АС КБР,Ф-1,ОП-1,Д-18
17. УЦДНИ АС КБР,Ф-1,ОП-1,Д-140
18. УЦДНИ АС КБР - Ф.4. - Оп,1. - Д.213
19. УЦДНИ АС КБР Ф.70. - Оп,1. - Д.144.
20. УЦДНИ АС КБР. Ф.132. Оп.1. Д.2. Л.147
21. Центр документации новейшей истории Ростовской области (ЦДНИРО). Ф.7 Оп.1. Д.23.

© Лоов Анзор Ахмедович (Anzor-44@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Кабардино-Балкарский государственный аграрный университет им. В.М. Кокова

ТУРГАЙСКИЙ ОБЛАСТНОЙ СТАТИСТИЧЕСКИЙ КОМИТЕТ: ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.

Скопа Виталий Александрович

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

TURGAI REGIONAL STATISTICAL COMMITTEE: THE HISTORY OF FORMATION AND FUNCTIONING IN THE LATE XIX - EARLY XX CENTURIES

V. Skopa

Summary: In the article, on the basis of archival material and published sources, the features of the formation and development of the Turgai Statistical Committee in the late 19-th–early 20-th centuries are revealed. The mechanisms of interaction between regional authorities and the central department - the Ministry of Internal Affairs in terms of organizing a regional statistical center are analyzed. Difficulties in performing statistical work have been identified, and characteristics are given to the membership of the institution. In addition to statistical campaigns, the committee paid attention to the scientific study of the area, which was reflected in the conduct of archaeological and ethnographic research, the organization of the museum and active publishing.

Keywords: history, Turgai region, statistical committee, secretary, Orenburg.

Аннотация: В статье на основе архивного материала и опубликованных источников выявлены особенности становления и развития Тургайского статистического комитета в конце XIX – начале XX века. Проанализированы механизмы взаимодействия региональных властей и центрального ведомства – Министерства внутренних дел в части организации регионального статистического центра. Выявлены сложности в выполнении статистических работ, дана характеристика членскому составу учреждения. Помимо статистических кампаний, комитет уделял внимание научному изучению области, что нашло отражение в проведении археологических и этнографических исследований, организации музея и активной издательской деятельности.

Ключевые слова: история, Тургайская область, статистический комитет, секретарь, Оренбург.

Великие реформы Александра II способствовали активному развитию всех сторон социально-экономической и политической жизни страны. Потребности развивающегося государства на капиталистической основе заставляли изыскивать новые формы и методы управления, ревизии и учета. Имперскому центру важно было системно и целостно охватывать всю территорию [1].

Политические и экономические интересы Российской империи, а также интерес к соседним народам требовали более глубокого изучения их жизни, в частности это касалось и народов Казахской степи. В планах внешней политики империи степи Казахстана занимали особое место в силу своего выгодного геополитического положения «ключа и врат всем азиатским странам и землям» [2, с. 12]. Одним из таких центров научных исследований Казахстана являлся Оренбург, в котором находился отдел Русского географического общества и Тургайский статистический комитет [1].

Организация статистических комитетов в национальных окраинах началась значительно позже, нежели во внутренних губерниях империи. Формирование Тургай-

ской области происходило в 60-е годы XIX столетия, но окончательное оформление произошло 21 октября 1868 года, когда область Оренбургских киргизов разделили на две области – Тургайскую и Уральскую [3, с. 84]. По мнению Ф.И. Лобысевича территория Тургайской области определялась примерно в 420000 квадратных верст [4, с. 27]. В состав Тургайской области вошли вся средняя и восточная части бывшей области Оренбургских киргизов. При разделении степи Оренбургских киргизов на две области Тургайскую и Уральскую, были определены и центры управления этими областями, одним из которых находился в городе Тургае (Оренбургское укрепление) [4, с. 31].

Вопрос об учреждении статистических учреждений в территориальных границах рассматриваемой области вызревал длительные годы. Экономические подробности в строгости статистического учета заставляли местную администрацию активизировать процесс оформления самостоятельного органа, который бы организовывал, проводил и верифицировал полученные статистические данные. Сложность в комплектовании сведений заключалась еще и в том, что в регионе собирался материал и по войсковому правлению, где от-

четность формировалась строго по формам военного ведомства. Регулярные запросы из центра на статистические сведения по региону приводили к хаотической компиляции цифр по разным годам. Во многом к организации статистического комитета подтолкнула практическая нерешенность переписных дел. Регулярные запросы МВД по статистическим формам приводили в замешательство региональные власти, заставляли их изыскивать любые возможности хоть что-то представить по вверенной им территории. Острая необходимость в статистическом комитете чувствовалась весьма остро в Тургайской области. Так, при военном губернаторе А.К. Генсе, который прибывал в должности с 1877 года по 1878 года, была предпринята попытка собрать сведения о населении и его занятиях по системе однодневных переписных кампаний. С этой целью были разосланы бланки для заполнения их каждым домохозяином отдельно. Всего собралось 60 тыс. бланков [5, л. 24]. Но первый опыт окончился неудачей: «областному правлению была не под силу обработка всех материалов, так как для этого требовалось произвести большое количество подсчетов, и без специального статистического органа нельзя было обойтись» [5, л. 32].

Потребность в точных сведениях вынуждала областное правление иметь хотя бы статистический стол. Руководство прекрасно осознавало необходимость переустройства действующей административной системы. В ноябре 1878 г. губернатор вынужден был обратиться в МВД с ходатайством об учреждении данной структуры. Вскоре ведомство ответило, что сделать это «не представляется возможным», так как в области нет земских сборов, на содержание которых можно его отнести [6, л. 223]. С наплывом переселенцев, с развитием капитализма потребность в статистических данных стала возрастать. В 1891 г. ходатайство вновь было возбуждено, но теперь уже об открытии комитета. В результате длительной переписки и убедительных аргументов со стороны местных властей 20 декабря 1894 г. комитет был учрежден. Его открытие состоялось в Оренбурге 28 февраля 1895 г. [7, с. 3] Одна из проблем которую нужно было решить в оперативном порядке заключалась в кадровом обеспечении. Благодаря личным усилиям начальника области к концу 1895 года комитет состоял из 2 почетных, 6 неперемных и 54 действительных членов [7, с. 5-7]. Оформление комитета в области позволила перейти к организации работ.

Вся деятельность учреждения была определена действующим положением «О губернских и областных комитетах к губерниям и областям Западной и Восточной Сибири», принятое в 1865 г., которое в полном объеме распространило «Положение 1860 г.». По данному документу вменялось «исправное ведение местной административной статистики» [8, л. 14].

В рамках «Положения» деятельность статистическо-

го комитета была разделена на две функции. К первой были отнесены занятия обязательного характера, «имеющие целью доставление необходимых Правительству данных»; ко второй функции отнесены занятия «не безусловно обязательные, состоящие в ученых трудах всякого рода, имеющие целью исследование губернии в разных отношениях» [8, л. 36]. Нормативное определение этих функций статистического комитета заложило основу научного исследования и публикацию собранных материалов. Постепенно комитеты превращались из административных в научно-административные учреждения, формируя тем самым между членами комитета отношения, «более соответствующие ученому обществу, а не казенному учреждению» [8, л. 44].

В тоже время с открытием комитета устройство статистики и организация статистических работ не завершилась, так как по-прежнему существовала двойственность в сборе и обработке данных: по комитету, который имел административный статус и по войсковому правлению, как военному ведомству [7, с. 118]. С целью прекращения этого, начиная с 1897 года комитет регулярно ходатайствовал перед правлением о передаче ему всех статистических дел по Оренбургской области, в том числе и войсковому правлению. Данные прошения продолжались вплоть до 1901 года [9, л. 63].

Спустя четыре года, вся войсковая статистика была передана комитету. В этой связи, из войсковой казны региональному статистическому центру выделялось пособие от 1000 до 1500 руб. в год [10, с. 6-9]. Унификация в формировании статистических данных и дополнительное денежное финансирование благоприятно влияли на развитие статистического дела в национальной окраине. Теперь вся статистика была сосредоточена в одном органе, что давало возможность более свободно оперировать её данными, а дополнительные средства позволяли активизировать деятельность, связанную с изучением региона, т.е., заниматься «необязательными» работами. Основываясь на выявленных данных, общий бюджет Тургайского статистического комитета за период 1905-1912 года колебался от 3000 до 4000 тыс. рублей в год, что можно считать весьма солидной суммой, учитывая то, что данные учреждения повсеместно испытывали финансовый дефицит [11, 12, 13].

В тоже время, созданный статистический орган, при организации и проведении статистических кампаний в области, испытывал сложности, которые во многом заключались как в нехватке специалистов, так и их низкой квалификации. Центральный статистический комитет, формулируя свои требования в изучении того или иного вопроса, не всегда учитывал компетентность сотрудников на местах. Так, в 1895 г. для сбора сведений о фабриках и заводах он разослал ведомости, заполнение которых возлагалось на владельцев промышленных заведений, а проверка их – на фабричных инспекторов и

областных механиков. «Но этот способ собирания, – сказано в отчёте Тургайского комитета, – оказался неприменимым в области за отсутствием в ней лиц, обладающих надлежащими познаниями, за малограмотностью или безграмотностью большинства владельцев промышленных заведений» [7, с. 48-50]. В связи с этим комитет сообщил уездным начальникам только извлечения из ведомостей, снабдив их разъяснениями. Все сведения проверялись и дорабатывались в комитете и только после этого переносились в ведомости ЦСК.

Отдельное внимание Тургайский комитет уделял изучению хозяйств оседлого и кочевого населения [14, с. 11-13]. Для этого служащими комитета были разработаны переписные формы. Для каждого типа хозяйств было составлено по три формы ведомостей с приложением подробных разъяснений о порядке их заполнения. Все сведения собирались непосредственно от сельских и волостных управлений. Для ознакомления волостных управителей с порядком сбора и требованиями программы, а также «для внушения им всей важности доставления возможно полных и верных сведений и успешного выполнения статистических работ» в уезды посылались служащие Тургайского комитета [14, с. 13].

Результаты статистических работ, по мере их накопления, находили отражение на страницах Обзоров. Так, секретарем комитета Агаповым была разработана программа обследования области, где по итогам был составлен Обзор за 1910-1911 гг. [11, с. 68] Материалы для обзоров собирались через уездные и волостные административные органы МВД, получались в виде официальных отчетов от других ведомств, а затем сводились в ведомости и таблицы.

Деятельность Тургайского статистического комитета особенно активизировалась с конца 1890-х годов, когда здесь работали известные ученые-краеведы: В. Бенькевич, В.В. Катаринский, А.В. Васильев, Б.А. Скалов, И.С. Хохлов. Тургайская область в течение нескольких десятилетий являлась объектом комплексного изучения – в статистическом, экономическом, естественнонаучном, историческом, этнографическом, социокультурном отношениях [1].

Отсутствие земской статистики в Казахстане давало возможность комитету в исследованиях касаться всех сторон жизни края. Более того, необходимость в достоверных данных даже вынуждала его проводить подобное изучение. Это разнообразило и углубляло характер его исследований. Исходя из этого можно отметить, что начало научно-практическому изучению Тургайской области положено образованием комитета. На первых же заседаниях было решено выработать программу изучения области, создать справочную библиотеку, изучить опыт работы других комитетов. Одной из первоочередных его задач стало исследование положения переселенцев,

ибо «эти сведения являются крайне необходимыми для принятия мер к устройству их быта в административном и поземельном отношениях» [8, л. 58]. К середине 1896 г. созданной комиссией была выработана и опубликована программа работ. Несмотря на скудный бюджет, комитет выделил средства для исследований. Были собраны сведения о размерах посевов и сенокосов в Кустанайском уезде, о положении переселенцев в Актюбинском уезде, представлена записка с исследованиями экономического характера и наблюдениями за религиозно-нравственным состоянием русских, живущих среди казахского населения [9, л. 76]. С этого времени активизировались и работы социокультурного характера.

Подготовкой к участию во Всероссийской промышленной и художественной выставке в Нижнем Новгороде, началась научная деятельность Тургайского комитета. Подготовительные работы к выставке проводились ещё до его образования, но отсутствие координирующего центра и средств сдерживали планы, практически сводя их к нулю. Средства на приобретение экспонатов были выделены только после образования комитета, тогда же возобновились все работы. К весне 1896 г. были собраны материалы по 9 отделам выставки [9, л. 84-85]. Вся работа была проведена комитетом: он разрабатывал программу сбора экспонатов, на нём лежало делопроизводство, комиссия по подготовке к выставке полностью состояла из его членов. Большую помощь в сборе экспонатов для выставки оказали Д. Беркимбаев, М. Яраспаев, С. Цурмухамедов, К. Топаков, К. Шагадуллин, Б. Биктасов, получившие за свой труд большие серебряные медали выставочного комитета [9, л. 86]. Собранные экспонаты давали цельное представление о жизни в степи и пользовались большим успехом. После выставки часть экспонатов была передана научным учреждениям Москвы. Большая же часть перешла в ведение комитета и послужила основой для открытого при нём музея [10, с. 32]. Таким образом, участие комитета в выставочных работах дало толчок к исследованию края, а экспонаты выставки стали основой для оформления музея.

Научно-исследовательская и краеведческая работа тесно переплеталась с деятельностью других научных обществ, которые имели относительно большую свободу в её проведении. Так, Тургайский статистический комитет тесно сотрудничал с Оренбургским отделением ИРГО [15, с. 89]. Отсутствие в крае достаточного числа грамотных, образованных специалистов создавало такие условия, когда одни и те же лица были членами нескольких научных обществ: отделов РГО, археологических обществ, архивных комиссий, в том числе и статистических комитетов. В Тургайской области публикация всех исследований и краеведческих работ комитета почти полностью шла через отдел РГО. Комитет регулярно выпускал памятные книжки и адрес-календари. Заметный след в развитии краеведения, в изучении экономики края, этнографии, обычаев и нравов казах-

ского народа, его родоплеменной структуры оставили И.И. Крафт, А.И. Добромыслов. Их перу принадлежит ряд работ по археографии, в которых публиковались архивные материалы о русско-казахских политических, экономических и культурных связях. Так, при взаимодействии Тургайского статистического комитета и А.И. Добромysłова, исследователя края, в 1895 г. была издана книга «Скотоводство в Тургайской области» [16]. Данный труд содержал в себе подробные сведения о скотоводстве у казахов: помещены характеристики овцеводства, коневодства, верблюдоводства, описаны условия разведения крупного рогатого скота, даны выводы и предложения о его улучшении. В приложении помещены общие сведения о территории и населении, его деятельности и занятиях. Материалы о состоянии животноводства в период 1890-1900 гг., о развитии товарного скотоводства, о состоянии местных рынков нашли отражение в работах В. Бенкевича [11, с. 58-60]. Он дает оценку официальных сведений о количестве скота, предлагает меры улучшения местных пород. В тоже время, чтобы доказать «благополучие» скотоводческого населения, административная статистика оперировала усредненными данными. Следуя логике её методов, исследователи механически, путем арифметического деления распределяли скот и получали сравнительно отрадную картину. Однако некоторые краеведы указывали на хронический упадок скотоводства [16].

Отдельное внимание члены комитета уделяли изучению археологических находок. Описание памятни-

ков старины, археологических находок дано в статьях Н. Иванова «К археологии Тургайской области», «Область в археологическом отношении. Историко-археологический очерк», Б. Скалова «Сообщение об археологических памятниках Сары – Тургайской волости Тургайского уезда» [11]. В них зафиксированы памятники архитектуры, археологии, многие из которых исчезли, даются обзоры археологических исследований, их методика. Интерес для исследователей представляли обычаи, быт, нравы населения. На основе взаимного обогащения рождались новые обычаи и традиции в переселенческих поселках, под влиянием переселения и капиталистических отношений менялась жизнь в казахской степи [17]. Члены комитетов посвящали проблеме большое количество статей, заслуга которых в том, что в них отражены эти процессы в период их зарождения и формирования.

Таким образом, оформление Тургайского статистического комитета заложило крепкий фундамент для формирования данных на регулярной основе. Сосредоточение всех дел по статистической части в руках комитета позволило целостно и системно собирать текущие сведения по области как для постоянных отчетов по требованию министерств, так и самостоятельно изучать регион, популяризируя знания о нем. Социокультурная деятельность служащих статистического комитета, представленная издательской работой, археологией, этнографией, способствовала накоплению научных знаний о национальной окраине, а вместе с тем все больше вовлекала в этот процесс «любителей старины».

ЛИТЕРАТУРА

1. Ерменбаева Г.К. Вклад Тургайского статистического комитета в изучение фольклора // Научные статьи Казахстана [Электронный ресурс]. URL: <https://articlekz.com/article/21439>.
2. Добромыслов А.И. Краткие географические сведения о Тургайской области. Оренбург, 1894. 42 с.
3. Памятная книжка Тургайской области. на 1901 год. Оренбург, 1901. 279 с.
4. Лобысевич Ф. И. Город Оренбург: Ист.-стат. очерк. СПб., 1878. 61 с.
5. Республиканское государственное учреждение «Центральный государственный архив Республики Казахстан» (ЦГА РК) Ф. 318. Оп. 1. Д. 1.
6. Российский государственный исторический архив (РГИА) Ф. 1290. Оп. 2. Д. 493.
7. Журнал заседаний Тургайского ОСК за 1896 г. Оренбург, 1896. 59 с.
8. ЦГА РК Ф. 318. Оп. 1. Д. 2.
9. ЦГА РК Ф. 318. Оп. 1. Д. 3.
10. Журнал заседаний Тургайского ОСК за 1902 г. Оренбург, 1902. 35 с.
11. Журнал заседаний Тургайского ОСК за 1911 г. Оренбург, 1911. 72 с.
12. Памятная книжка Тургайской области на 1906 год. Оренбург, 1906. 254 с.
13. Памятная книжка Тургайской области на 1912 год. Оренбург, 1912. 312 с.
14. Кимасов А.М. Деятельность статистических комитетов Казахстана и их роль в изучении края (1877–1917): автореф. дисс. . . к.и.н. Алма-Ата, 1978. 21 с.
15. Алекторов А.Е. Указатель книг, журнальных и газетных статей и заметок о киргизах. Казань, 1900. 1015 с.
16. Добромыслов А.И. Животноводство Тургайской области. Оренбург, 1895. 360 с.
17. Дмитриев С.В. Облик власти в традиционном фольклоре казахов конца XIX-начала XX вв. // Иран-наме, №3 (27), 2013. С. 153-168.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБРАЗОВАНИЕ ОРЕНБУРГСКОЙ ГУБЕРНСКОЙ КОМСОМОЛЬСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Томина Елена Федоровна

*К.п.н., доцент, Оренбургский государственный университет
teador17@mail.ru*

FORMATION OF THE ORENBURG PROVINCIAL KOMSOMOL ORGANIZATION

E. Tomina

Summary: The article deals with the history of the origin of the Komsomol organization of Orenburg region among young people. The general conditions and events of the formation and functioning of Komsomol cells are analyzed. The reason for the late creation of the Komsomol organization on the territory of the Orenburg province is highlighted. The activities of the Komsomol organization among the students and working youth of the RKSM in each village, parish, village and village of Orenburg region are determined.

Keywords: Komsomol organizations, provincial committee, party organization, party congress.

Аннотация: В статье рассматривается история зарождения комсомольской организации Оренбуржья среди молодежи. Проанализированы общие условия и события образования и функционирования комсомольских ячеек. Выделена причина позднего создания комсомольской организации на территории оренбургской губернии. Определена деятельность комсомольской организации среди учащейся и рабочей молодежи РКSM в каждой деревне, волости, селе и станицах Оренбуржья.

Ключевые слова: комсомольские организации, губернский комитет, партийная организация, съезд партии.

Молодежь – наиболее восприимчивая и в то же время динамичная часть населения любого общества, так как в силу своего объективного состояния концентрирует в себе потенциальные тенденции его последующего развития.

Каждое поколение молодых людей, вступающее в самостоятельную жизнь, усваивает ценности предшествовавших поколений, формирует собственные, и, основываясь на них, разрабатывает и реализует свою жизненную программу.

Именно поэтому в переломные периоды истории те или иные политические силы общества часто использовали молодежь в своих целях[5, с. 98]. Недалекое советское прошлое показательное в этом отношении, оно содержит массу примеров использования потенциала молодого поколения Коммунистической партией Советского Союза, создавшей для этого особую организацию – Коммунистический Союз Молодежи (РКСМ – РЛКСМ – ВЛКСМ). Изначально комсомол создавался как организация, которая должна была действовать в молодежной среде под идейным и организационным руководством партии. Комсомол являлся резервом, «кузницей» новых кадров для партии, служил помощником и проводником в жизнь ее политики среди молодежи. Но спустя время комсомол ушел в прошлое. Стало более проблематичным само социальное существование молодежи. В пылу преобразований современные реформаторы объявили прежнюю систему воспитания пережитком тоталитарно-

го мышления и доверились исключительно спонтанным воздействиям на личность[4, с. 180-193].

Но в последние годы молодежь вновь становится объектом повышенного внимания. Политические партии, ведущие борьбу за власть, вновь увидели в молодом поколении носитель будущего. Отсюда понятно стремление каждой из современных партий заручиться поддержкой молодых. Политические лидеры делают ставку на тех, кто может перенять их идеи и дела, кому еще жить и творить, кто сможет передать сформировавшуюся систему ценностей и мировоззрения последующему поколению. За последние годы начинает приобретать свое лицо молодежная политика, которая стала реализовываться в молодежных секциях при крупных по численности партиях.

Повышению интереса к истории ВЛКСМ способствуют не только юбилейные даты 50-летия комсомола, и даже 100-летие, но и изучение участия молодежи в установлении Советской власти в Оренбурге. В 2019 году оренбургской комсомольской организации исполнилось 100 лет.

В Оренбурге в 1918 году власть находилась в руках белогвардейцев под командованием А.И. Дутова. Это обстоятельство послужило причиной того, что комсомольская организация в Оренбургской губернии сформировалась несколько позднее, в сравнении с другими регионами страны (Российский Коммунистический Союз

Молодежи был основан на первом съезде 29 октября 1918 года).

Как только 22 января 1919 года административный центр губернии г. Оренбург был окончательно освобожден от белогвардейцев, Оренбургский губернский комитет РКП (б) уделил особое внимание вопросам формирования местной комсомольской организации [3, с. 2].

Создание комсомола было особенно необходимо не только потому, что молодежь с 14 до 29 лет составляла примерно третью часть всего населения губернии, но и в силу того, что от организационного закрепления идеологического влияния на нее в немалой степени зависел исход борьбы за упрочнение Советской власти в Оренбуржье. Только через самостоятельную молодежную коммунистическую организацию можно было быстрее и шире вовлечь подрастающее поколение в активную деятельность по укреплению власти Советов [8, с. 23].

Решающую роль в создании комсомола в Оренбуржье сыграли решения VIII съезда РКП (б). В феврале 1919 года Оренбургская партийная организация, руководствуясь письмом ЦК РКП (б), приступила к деятельной подготовке к предстоящему съезду [2, с. 16]. На общем собрании большевиков Оренбуржья, обсуждавших вопрос о подготовке к съезду, с докладом выступил И.А. Акулов. Собрание приняло постановление по его докладу и включило в повестку дня губернской партийной конференции вопрос «Об организации рабочей молодежи».

Вскоре губком РКП (б) создал инициативную группу по организации в Оренбурге Коммунистического союза молодежи. В ее состав вошли молодые члены РКП (б): М. Башилов, Х. Хакимов, Е. Герасимов, И. Порошин и другие. Председателем был избран Марк Башилов. Была оказана идейная, организационная, материальная помощь его инициативной группе со стороны советских и партийных органов губернии [3, с. 2].

Учредительное собрание группы состоялось 27 февраля 1919 года. Первые комсомольцы губернии решили организовать социалистическую, литературную, драматургическую, военно-спортивную секции, открыть молодежную библиотеку и клуб. С целью вовлечения в новую молодежную организацию договорились проводить постоянную агитацию среди рабочей и учащейся молодежи. Инициативная группа провела ряд митингов, посвященных вопросам создания первых комсомольских организаций на местах. Рабочая молодежь встретила эту идею с большим одобрением [2, с. 16].

Особую роль в формировании комсомола в Оренбуржье сыграла губернская партийная конференция, состо-

явшаяся 4-5 марта 1919 года. Она рассмотрела вопрос о подготовке к VIII съезду партии, нацелила на «создание в каждой деревне, волости, станице коммунистических ячеек» и приняла решение о «привлечении молодежи в свои ряды путем создания при ячейках Союзов коммунистической молодежи...» [8, с. 9].

В газете «Коммунар» – печатном органе Оренбургского губкома РКП (б) – регулярно публиковались статьи о целях и задачах Союза молодежи, освещался каждый практический шаг инициативной группы [2, с. 17].

VIII съезд партии, состоявшийся с 18 по 23 марта 1919 года, принял новую программу РКП (б). Решения партийного съезда сыграли исключительную роль в жизни комсомола страны в Оренбуржье, оказали решающее воздействие на всю деятельность формирующейся молодежной организации губернии в годы гражданской войны. Под знаком его решений объединялись, действовали и учились первые комсомольцы Оренбуржья [8, с. 24].

Выполняя указания VIII съезда партии и губернской партийной конференции, губком РКП (б) сосредоточил свои усилия на создание и укрепление широкой сети партийных ячеек. Большая работа в этом направлении была проделана, например, в Васильевской волости Оренбургского уезда. Возникшие сельские партийные ячейки сразу включались в работу по организации молодежи в коммунистические союзы. Соответствующая агитация среди сельских юношей и девушек была поручена молодым членам партии [6, д. 11, л. 7].

Трудовая крестьянская молодежь поддержала большевиков в проведении организационных и общественно-политических мероприятий. На состоявшемся в конце марта – начале апреля 1919 года Васильевском волостном съезде РКП (б) был поставлен вопрос о необходимости создания Коммунистического союза молодежи волости и было решено помочь ему необходимыми средствами [6, д. 11, л. 8]. Ранее в селе Петровском существовавший кружок молодежи принял постановление о присоединении к клубу коммунистов. Решение было единогласно поддержано чрезвычайным собранием коммунистов села. Позднее кружок превратился в местную организацию Коммунистического союза молодежи. Инициативная группа сделала первые попытки объединить в Союз учащуюся молодежь. Так, 23 марта 1919 года на общее собрание учащихся старших классов гимназий и реального училища Оренбурга пришли Марк Башилов, Халик Хакимов и Николай Порошин. Однако учащаяся молодежь негативно встретила пролетариев-коммунистов, но такое отношение не обескуражило М. Башилова. Он рассказал о создании комсомола в стране, об оренбургской инициативной группе. Собрание показало, что

основной массе учащихся старших классов буржуазного и мелкобуржуазного происхождения, были чужды коммунистические идеи и идеалы. Убедившись в этом, инициативная группа пришла к выводу, о необходимости создания комсомольской организации, и вовлечения в комсомол молодежи из других социальных групп. Инициативная группа сосредоточила свое основное внимание на молодежной части трудовых коллективов местных фабрик и заводов [2, с. 17].

Осуществляя подготовительную работу среди рабочей молодежи, инициативная группа вечером 30 марта 1919 года в доме № 2 по улице Советской г. Оренбурга (ныне общежитие студентов медицинского института) организовала запись желающих вступить в комсомол. Но через несколько дней первые комсомольцы ушли на фронт. Работа по формированию комсомольской организации в губернии временно была приостановлена из-за наступления армии А. В. Колчака и активизации белоказацких войск А.И. Дутова [2, с. 18].

В тяжелые дни осады Оренбурга губернская партийная организация находила время и силы, чтобы продолжить работу по созданию на территории края местных организаций Коммунистического союза молодежи. Короткие передышки между боями коммунисты использовали для организации комсомольских ячеек среди бойцов, защищавших город. Так были созданы ячейки в 277-м и 210-м стрелковых полках Красной Армии [2, с. 18].

В конце мая 1919 года губком партии образовал новую инициативную группу по созданию комсомольских организаций в Оренбурге, которая провела активную агитационную работу среди молодежи. В ее состав вошли председатель губернского исполнительного комитета А.А. Коростелев, члены губкома РКП (б): В. Александров, П. Жук, М. Здобнов, А. Сафронов [3, с. 3].

Комсомольская организация Оренбуржья была создана в решающий момент борьбы между белыми и красными за Оренбург. В ночь с 22 на 23 июня, когда на подступах к Оренбургу шли ожесточенные бои, по городу были расклеены листовки, призывавшие рабочую молодежь явиться к 12 часам дня в клуб коммунистов (ныне клуб имени Ф.Э. Дзержинского) на митинг посвященный созданию комсомольской организации. В полдень в клубе собрались молодые рабочие и небольшая группа учащихся, всего несколько сотен человек. Выступили Коростелев, Ляпин, Поляков, сообщили о целях и задачах комсомола. Выступающим было трудно говорить из-за разрывавшихся на Хлебной площади снарядов, а также из-за выкриков собравшихся бойскаутов, которые хотели сорвать собрание. На митинге объявили запись в комсомол. Их было 109 самых первых комсомольцев,

которые и составили основу городской и губернской организации комсомола в дальнейшем. Правда, записывался и 110-й, но он засомневался в своем решении и в итоге выписался. Среди них: В. Александров, С. Кабаев, А. Ландышев, М. Нестеров – позже секретарь губкома РКСМ, а М. Здобнов, Р. Потапенко, С. Федоров, братья Беловы – позже стали членами горкома и губкома комсомола. Большая часть вступивших в комсомол была представлена рабочей молодежью, и лишь незначительная часть – учащимися разных учебных заведений Оренбурга. Тут же было избрано организационное бюро Оренбургской организации РКСМ в составе В. Александрова, А. Бугкевича, П. Жук, М. Здобнова.

Таким образом, день 23 июня 1919 года стал датой рождения комсомольской организации Оренбуржья [6, д. 11, л. 6; 7, д. 54, л. 6].

Первое время количество комсомольцев было многочисленно, так как «большинство пролетарской молодежи было на фронте, а та, которая была здесь тогда, не осознавала задач своего союза» [6, д. 11, л. 6]. Большой трудностью на первых порах существования РКСМ являлась слабая организационная поддержка со стороны партийных органов: «Отсутствие инструкций из центра тормозило работу» и пролетарской молодежи приходилось идти огульно [6, д. 11, л. 6]. Правда ситуация изменилась после принятия в августе 1919 года совместного постановления ЦК РКП (б) и ЦК РКСМ «О взаимоотношениях Российского Коммунистического Союза Молодежи и Российской Коммунистической партии большевиков». Оно подчеркивало особую роль комсомола как боевого помощника и резерва Коммунистической партии, четко определило организационные принципы партийного руководства комсомолом. Получая самостоятельность в решении практических вопросов, широкий простор для инициативы и творчества, комсомольские организации постоянно обогащались идейным и организационным руководством партии и указаниями ее выборных органов. Постановление обязывало всех членов РКП (б) до 20 лет вступать в РКСМ, предлагало всем партийным организациям создавать комсомольские ячейки на предприятиях, в городах и селах [2, с. 22].

После выхода данного постановления работа Оренбургского губкома партии как непосредственного наставника комсомольцев приобрела широту, оперативность и действенность. Возросла роль и комсомольской организации, ряды комсомольцев Оренбуржья пополнились большим отрядом молодых коммунистов, что способствовало политическому сплочению и укреплению организации, улучшению идеологической работы среди членов РКСМ [2, с. 22-23].

В августе 1919 года в Оренбурге прошла «Неделя

красной молодежи» с целью массового вовлечения местной молодежи в комсомол [1, с. 20]. Рост рядов комсомольской организации подготовил основу для создания районных комитетов РКСМ в Оренбурге. Это облегчало партийное руководство комсомолом и молодежью, усилило взаимосвязь между организацией и широкими массами молодежи. К середине сентября 1919 года в Оренбурге были созданы 7 районных комитетов: 1-й комитет находился в клубе коммунистов, 2-й – в доме купца Атрюкина (школа № 41), 3-й – на Ренде, 4-й – на месте Щепного базара, 5-й – в Новой стройке, 6-й – в Красном городке, 7-й – в районе Красного посада [1, с. 20].

В сентябре 1919 года в Оренбургской комсомольской организации насчитывалось 450 членов, к этому моменту она вела за собой пролетарскую и передовую часть учащейся молодежи, была организованной структурой, через которую партийная организация успешно вовлекала молодежь в активное участие в социалистическом строительстве. Наладилась прочная связь с ЦК РКСМ. Условия для завершения образования городской организации комсомола, таким образом, были налицо. 21 сентября 1919 года в Оренбурге открылась I-ая общегородская конференция РКСМ, были представлены 4 районных комсомольских организации. Участники конференции избрали городской комитет РКСМ и делегатов на II-ой съезд комсомола страны, был намечен план работы на ближайшее будущее [2, с. 22-23].

После конференции состоялось заседание Оренбургского губкома РКП (б), на котором были приняты практические мероприятия в сфере августовского постановления ЦК РКП (б) и ЦК РКСМ. Так было решено установить взаимное представительство партийных и комсомольских органов в руководящих структурах. С этого времени в работе комсомольцев постоянное участие принимали председатель губкома РКП (б) И.А. Акулов и председатель губисполкома А.А. Коростелев, а на партийных, губернских партийных конференциях были представители комсомольской организации [2, с. 23].

Освобождение территории губернии от дутовцев дало возможность организовать ячейки КСМ на территории края. Партийные организации приступили к этой работе, прежде всего, в городах среди рабочей молодежи. Для этого они создавали инициативные группы из молодых коммунистов. Например, 29 сентября 1919 года на заседании Илецкого комитета партии из членов РКП (б) была создана инициативная группа, трудящаяся молодежь Илецка стала вступать в ряды комсомола. Схожий процесс наблюдался и в других городах губернии [2, с. 23].

Партийные органы посылали в комсомольские организации лекторов и агитаторов, опытных организато-

ров, которые помогали развертыванию политико-массовой работы в молодежной среде. Коммунисты на местах помогали находить средства, помещения и многое другое, необходимое для нормального функционирования молодежных организаций [2, с. 23].

Проходивший в октябре 1919 года II съезд РКСМ большое внимание уделил работе комсомола в сельской местности. В резолюции принятой по отчету ЦК РКСМ, отмечалось, что «съезд обращает особое внимание будущего ЦК на необходимость укрепления в настоящее время работы РКСМ в деревне, ее налаживание, втягивание в союз широчайших масс крестьянской молодежи» [2, с. 24].

После II съезда РКСМ началась энергичная работа по созданию комсомола в селах и станицах губернии. В течение октября 1919 года комсомольские организации были созданы в селах Краснохолм, Исаево-Дедово (ныне Октябрьское), Петровском и других. Посланицей рабочей комсомолки Оренбурга поддерживала беднейшая крестьянская молодежь. Создание комсомольских ячеек в деревне наталкивалось на ожесточенное сопротивление кулачества [8, с. 12].

Начавшийся процесс формирования организационной структуры комсомола в селах губернии вызвал необходимость создания центрального губернского органа. 30 октября 1919 года было образовано губернское организационное бюро в составе И. Акулова, В. Александрова, С. Далина, Д. Семенова, И. Фрейдлин. Несколько позднее в него вошли А. Коростелев и председатель Урал-Сибирского бюро РКСМ Ф. Плясунов. Председателем оргбюро стал И. Фрейдлин [3, с. 5].

Успешному решению задач направленных на выполнение решений II съезда РКСМ, сплочению всех созданных местных союзов молодежи в единую губернскую организацию РКСМ содействовала III-я губернская партийная конференция, проходившая с 17 по 27 ноября 1919 года. Ее делегаты прослушали доклад члена губоргбюро РКСМ, заведующего политико-просветительным отделом губоргбюро, ведущего агитатора и пропагандиста оренбургской комсомолки С. Далина «О работе среди молодежи». Конференция предложила партийным организациям оказывать всевозможную помощь комсомолу, идти навстречу их самостоятельности, поддерживать их инициативу, потребовала повсеместной и немедленной организации комсомольских ячеек. На основе решений губернской партийной конференции развернулась работа коммунистов по организации широких масс молодежи в комсомол. Начался новый период в жизни комсомола края – период завершения формирования губернской организации РКСМ.

Таким образом, процесс зарождения и становления Оренбургской губернской комсомольской организации проходил в сложных условиях гражданской войны и послевоенной разрухи на территории региона. Это обстоятельство послужило причиной более позднего создания Союза молодежи в Оренбуржье, чем в других районах страны. Формируя свою собственную молодежную организацию, политически активная рабочая молодежь

Оренбурга и губернии постоянно опиралась на помощь старших из числа руководителей местной организации РКП (б) – ВКП (б), исполнительных органов Советов и руководителей системы образования губернии. В дальнейшем комсомолу страны и в том числе в Оренбуржье в 1920-х годах отводилась значительная созидательная роль, что служило мощным стимулом для проявления у союзной молодежи социальной активности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боевые годы. Сборник воспоминаний и очерков, посвященных 40-летию ВЛКСМ. Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 1958. 111 с.
2. Все тебе, Родина! Очерки Оренбургской областной организации ВЛКСМ. 1919 – 1977. Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 1977. 255 с.
3. История образования комсомола в Оренбуржье // Ленинец. 1988. 23 июня.
4. Карпухин О.И. Сделала ли молодежь свой выбор? (К проблеме социализации молодого поколения современной России) // Социально-гуманитарные знания. 2000. № 4. С. 180-193.
5. Масалимов Р.И. Национальные союзы в Поволжье и на Урале. (1917 – 1928гг). В кн. Востоковедение в Башкортостане. История. Культура. Уфа: Уфимское книжное изд-во, 1998. 241 с.
6. Оренбургский государственный архив социально-политической истории (ОГАСПИ). Ф. 208. Оп. 1. Д. 11.
7. ОГАСПИ. Ф. 209. Оп. 1. Д. 54.
8. Пламенные годы. Даты, цифры и факты из истории Оренбургской областной комсомольской организации. Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 1968. 95 с.

© Томина Елена Федоровна (teador17@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



РОЛЕВЫЕ ИГРЫ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

ROLE PLAY AS AN EDUCATIONAL TECHNIQUE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN A MEDICAL UNIVERSITY

**T. Baeva
K. Kubacheva
N. Koroleva**

Summary: This article considers some issues related to the use of role play technique as a factor to enhance learning efficiency in the process of foreign language teaching in a medical university. The purpose of the study is to analyze the influence of using this interactive role play technique on acquiring foreign language communicative competence in the field of professional activity. Role play technique allows to include foreign language learning directly in the model of the future health professionals' work in hospitals, community health centers and private practice. Health professional activities can be represented as a dynamic system of specific actions aimed at achieving the ultimate goal: curing the patient. So, we use a huge variety of exercises for simulation of real communication between hospital team members and a patient. The authors share their experience in using role-play technology organized in the process of distance learning with the use of online platform and a variety of "offline" and "online" exercises to simulate real communication between healthcare professionals and patients that allows to optimize the educational process without losing the quality of training.

Keywords: role-play, the process of real communication in medical practice, "offline" and "online" exercises, foreign-language professional communicative competence.

Баева Тамара Ахматовна

*К.п.н., доцент, Северо-Западный государственный
медицинский университет им. И.И. Мечникова
(Санкт-Петербург)
tatarabaeva@mail.ru*

Кубачева Кабият Ибрагимовна

*К.п.н., доцент, Северо-Западный государственный
медицинский университет им. И.И. Мечникова
(Санкт-Петербург)
gabib101155@mail.ru*

Королева Наталия Геннадьевна

*К.п.н., доцент, Северо-Западный государственный
медицинский университет им. И.И. Мечникова
(Санкт-Петербург)
Nataliya.Koroleva@szgmu.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы образовательных технологий в обучении иностранным языкам и, в частности, ролевой игры как фактора повышения эффективности обучения иностранным языкам в медицинских вузах. Анализируется влияние использования интерактивной ролевой игры на овладение иноязычной коммуникативной компетенцией в сфере профессиональной деятельности. Отмечается, что использование ролевых игр позволяет включать изучение иностранного языка непосредственно в модель будущей работы медицинских работников в медицинских учреждениях: больницах, поликлиниках, частной практике. В статье представлены образцы разнообразных упражнений, разработанных для отработки у студентов медицинского вуза речевых умений и навыков, используемых при проведении ролевых игр. Авторы делятся опытом применения технологии ролевой игры, организованной в дистанционной форме с помощью онлайн-платформы, позволяющей оптимизировать учебный процесс без потери качества обучения.

Ключевые слова: ролевая игра, процесс реального общения на иностранном языке в медицинской практике, упражнения «offline» и «online», иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция.

Введение

Современные процессы глобализации, текущие изменения в социальных отношениях, быстрый темп инноваций, когда в повседневной медицинской практике используются как российские, так и зарубежные передовые технологии и методы, все это предъявляет высокие требования к уровню профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции медицинских работников.

Личное (международные конференции, семинары, научные стажировки) и виртуальное общение (электрон-

ная почта, социальные сети, мессенджеры WhatsApp, Telegram или Viber, сеансы телемедицины, проведение вебинаров и видеоконференций) требует повышения уровня иноязычной подготовки будущего специалиста в области здравоохранения [1].

Опыт реализации академической мобильности СЗГМУ им. И.И. Мечникова (студенческие обмены и стажировки, летние и зимние школы) позволяет сделать вывод о том, что формирование профессиональной иноязычной компетенции как основы профессионально-ориентированного общения дает возможность студентам-медикам общаться в различных ситуациях, в том

числе и за рубежом.

Рассматривая вопросы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковых вузах, С.Г. Тер-Минасова отмечает, что цель обучения говорению на основе профессионально-ориентированных текстов – «не только учить понимать кем-то созданные тексты, но и создавать, порождать собственную речь», без чего невозможно реальное общение [11, с. 25]. Большое внимание вопросам речевой компетенции будущего врача в процессе обучения иностранному языку уделяет М.Б. Мусохранова, которая полагает, что ведущей целью обучения иностранному языку в медицинском вузе выступает формирование речевой компетенции, как профессионального качества врача [10]. Разделяя позицию М.Б. Мусохрановой, что содержание обучения должно отражать содержание профессиональной деятельности и специфику речи врача, мы также строим обучение на основе общения, когда процесс обучения является моделью процесса коммуникации.

Мы полагаем, что одним из эффективных путей формирования коммуникативной компетенции студентов является технология ролевых игр, позволяющая непосредственно включить процесс обучения иностранному языку в модель будущей трудовой деятельности [3].

Цель данной статьи – рассмотреть некоторые вопросы, связанные с использованием технологии ролевой игры как фактора повышения эффективности обучения в процессе преподавания иностранного языка в медицинских вузах.

Проблема применения ролевых и деловых игр в обучении иностранному языку находит широкое освещение в зарубежной (Д. Браун, Дж. Ладусс, К. Ливингстон, Д. Хармер и др.) и отечественной литературе (Е.П. Белкина, Г.С. Демидова, Г.А. Китайгородская, Р.П. Мильруд и др.). Для того, чтобы научить иностранному языку как средству профессионального общения, необходимо активно использовать иностранный язык в живых, естественных ситуациях, создавая на занятии обстановку реального общения. Использование ролевых игр активизирует речевую деятельность участников, так как «погружает» в ситуации, где необходимость что-то сказать, спросить, доказать и обсудить.

Р.П. Мильруд определяет ролевую игру как «методический прием, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком» [8, с. 8]. Ролевые игры используются как для работы над отдельными аспектами, так и для выполнения более сложных задач. Согласно концепции Джиллиана Ладусса, ролевая игра выступает эффективным средством

создания мотива к иноязычному общению, она использует различные коммуникативные техники и развивает беглость в языке, помогает улучшить навыки говорения в любой ситуации [16].

Е.П. Белкина считает, что в процессе игры происходит обогащение словарного запаса, автоматизация применения разговорных клише, развиваются коммуникативные навыки, тренируется память, воспитывается уважение к культуре изучаемого языка [4].

Изучая вопросы коммуникативного подхода, Дуглас Браун отмечает, что ролевая игра становится одним из педагогических средств создания «настоящей» коммуникации в учебной аудитории, обучая студентов беглости языка, а не только ее правильности. Таким образом, преподаватели снабжают обучающихся инструментами создания неподготовленной речи за пределами аудитории. Главным является стимулирование студентов к изучению иностранного языка на протяжении всей жизни, а не только при выполнении упражнений и заданий в аудитории [14, с. 274].

Рассматривая ролевую игру как самую верную модель общения, Д.Б. Эльконин полагает, что она имитирует реалии окружающего мира в самых существенных чертах, кроме того, в ролевой игре имеет место речевое и неречевое поведение коммуникантов [12].

Методы

Анализ работ перечисленных авторов, а также многолетний опыт работы в неязыковом вузе позволили сделать вывод о больших потенциальных возможностях, заложенных в ролевой игре, и принципиальной целесообразности ее использования в процессе формирования профессиональной иноязычной компетенции, необходимой для будущей профессиональной межкультурной коммуникации.

Ролевые игры, являясь одной из форм реализации коммуникативного подхода, нацелены на взаимодействие участников в процессе общения, то есть осознание возможных вариантов развития диалогов; уяснение и достижение общей коммуникативной цели; расширение языковой компетенции одного участника коммуникации за счет общения с другими участниками [7].

Обучение иностранному языку студентов медицинских вузов предусматривает развитие коммуникативной компетенции, т. е. умения понимать и порождать высказывания на иностранном языке в соответствии с конкретными сферой, тематикой и ситуацией общения.

Занятия с первокурсниками показывают, что треть студентов испытывают трудности при общении из-за отсутствия необходимой информации, неумения выражать мысли языковыми средствами. Вслед за А.А. Миролюбовым мы рассматриваем диалог «как один из видов речевой деятельности, которым надо овладеть в процессе обучения» [9, с. 211-217]. Известно, что диалогическая речь предполагает следующие умения: свободно пользоваться определенными штампами речи; понимать речь собеседника; быстро реагировать на высказывание собеседника; поддерживать разговор. Поэтому, на начальных этапах обучения иностранному языку при обучении диалогической речи мы используем диалогообразцы, которые дают студенту четко понять, высказывания какого характера ему необходимо использовать при составлении реплик, и не ограничивают его в выборе смысловой наполненности диалога. Однако, уже через месяц становится актуальным обучение диалогической речи на основе пошагового составления диалога или посредством создания ситуации общения, приближенной к реальной [3].

Дефицит учебного времени требует находить пути рациональной организации речевой практики, которая в максимально сжатые сроки давала бы реально ощутимые результаты. Поэтому, мы создаем на занятии обстановку реального профессионального общения. Например,

- ролевые игры – «врач-врач/ординатор/медсестра/больной» и т. д.;
- обсуждения/представления историй болезни;
- обсуждения/представления различных клинических патологий;
- обсуждения/представления новостей медицины;
- научные дискуссии по вопросам теории и практики медицины с привлечением иностранных специалистов;
- участие студентов в программах академической мобильности [1].

Отмечая, что, ролевая игра определяет модель речевого поведения, свойственную исполнителю в различных ситуациях, Д.Б. Эльконин подчеркивает необходимость предварительной работы с языковым материалом, его тренировки в упражнениях [12, с. 69].

Опираясь на концепцию Г.А. Китайгородской, что непрерывное общение организуется через решение множества коммуникативных задач, представленных в коммуникативных упражнениях [6], преподавателями кафедры были созданы упражнения для решения конкретных учебных задач на определенном языковом и

речевом материале, которые затем комбинировались в сценарии занятия. Данный комплекс упражнений представлен в учебно-методических пособиях, созданных на кафедре и используемых в курсе обучения студентов медицинских специальностей [15; 17].

Рассмотрим некоторые виды упражнений при проведении ролевой игры «Taking medical history»:

1. Complete the conversations using the information from the case in the box.

A 25 year old man comes to GP's office with the complaint of a bad sore throat for 2 days. He has felt chills and fever today but has not measured his temperature. He has some pain on swallowing. He has a slight runny nose and denies cough. He feels weak and tired.

Doctor: How _____ ?
 Patient: I'm not well and I feel chills
 Doctor: Have _____ ?
 Patient: No, I haven't. I think I have a fever.
 Doctor: Do _____ ?
 Patient: I have some pain on swallowing.
 Doctor: _____, haven't you?
 Patient: Yes, it hurts when I talk.
 Doctor: Do _____ ?
 Patient: No cough, but a slight runny nose.

2. Watch the video and write down 12 Questions Doctors Ask Patients in English

<https://www.youtube.com/watch?v=51wvlhwDi00>

3. Study this extract from a case history. Work in pairs. Roleplay taking medical histories of the following cases:

Student A: Play the part of the patient. Base your replies on the information given in this extract.

Student B: Play the part of the doctor. Find out what the patient is complaining of.

Case 1

Name: Charmine Plantz

Occupation: Sales manager

Age: 31

Medication: none

Chief Complaint: Painless lump on the front of the neck for one month

Other symptoms: Losing weight, always hungry, rapid heartbeat, hot flushes, diarrhea

Case 2

Name: Chris Brown **Occupation:**

Office manager

Age: 25

Medication: Strepsils

Chief Complaint: A bad sore throat for 2 days

Other symptoms: Chills and fever today but has not measured his temperature. He has some pain on swallowing. He has a slight runny nose and denies cough. He feels weak and tired.

Использование ролевых игр помогает студентам уменьшить языковой барьер, автоматизировать навыки применения разговорных клише, обогатить словарный запас, учиться реагировать на реплики собеседника, формировать навыки спонтанной речи [18].

Соглашаясь с концептуальными положениями О.Ю. Искандаровой, мы полагаем, что перед преподавателями иностранного языка медицинских вузов стоит задача сформировать у студентов следующие умения: общаться с коллегой; общаться с пациентом; действовать в нестандартных ситуациях [5].

Поэтому, при формировании коммуникативной компетенции мы считали необходимым выработать у студентов следующие умения и навыки для ее реализации:

- при общении с коллегой уметь слушать и отвечать на вопросы, корректно и вежливо вести дискуссию, выражая свои мысли и аргументы на ино-

странном языке и т.д.;

- при беседе с пациентом уметь правильно задавать вопросы, используя вежливую форму вопросов, обычно применяемых в беседе «врач – пациент», выслушивать пациентов, ответить на вопрос, выражая сочувствие, успокоить пациента, объяснив его проблему и сняв его тревоги и т.д.;
- действуя в чрезвычайных ситуациях уметь сконцентрироваться и сформулировать свою мысль на иностранном языке, найти необходимую информацию, дать правильную оценку ситуации и т.д.;
- соблюдать этику делового общения – правильно строить сообщения на переговорах с зарубежными коллегами, во время выступлений и презентаций на научной конференции.

Очень важным во время ролевых и имитационных игр является то, что обучение языку происходит через квазипрофессиональную деятельность, а специальности – через язык. Выполняя в игровых ситуациях отдельные функции медицинских работников: врача, парамедика, медсестры, медицинского регистратора, связанные с профессиональным общением, и выступая в роли пациентов с различными медицинскими проблемами, студенты овладевают навыками межличностного и профессионального общения [2; 3].

Особое внимание мы уделяем формам межличностных коммуникаций – диалогам, ролевым и ситуационным играм, дискуссиям на профессиональные темы и «круглым столам». Данные формы позволяют формировать профессиональную иноязычную компетенцию не только в процессе живого общения в учебной аудитории, но и при максимальном использовании возможностей ЭИОС, средств и форм виртуального общения: телекоммуникаций (видеоконференции, «круглые столы», вебинары, телемосты и телеконсилиумы), внедряя, таким образом, онлайн-курсы в учебную аудиторию [1]. Интересны в этом плане исследования Н.И. Алмазовой, С.С. Андреевой и Л.П. Халяпиной, которые изучают различные модели, объединяющие онлайн-овое и офлайн-овое образование для подготовки студентов к эффективному использованию академического дискурса на английском языке как языка глобального общения [13].

Особенно актуальной эти формы занятий стали в настоящее время, когда в условиях угрозы распространения коронавирусной инфекции большинство университетов и колледжей приняли решение о переходе на дистанционное обучение. Если в очной форме обучения ролевые игры применяются достаточно давно, то для дистанционной формы, в условиях удалённости субъектов обучения друг от друга, эта новая технология, и она ещё не получила столь широкого распространения. Для организации учебного процесса он-лайн мы выбра-

ли платформу Zoom за простоту использования – вход осуществляется через имеющуюся электронную почту. Упрощенная видеоконференцсвязь позволяет запустить, присоединиться и участвовать в конференциях с использованием любого устройства. И самое главное, она рассчитана на групповое обучение, благодаря встроенным инструментам коллективной работы, множество участников могут совместно использовать свои экраны и делать заметки для достижения максимальной интерактивности.

При изучении темы «Hygiene» мы объединили 2 группы студентов, обучающихся на разных факультетах, для проведения ролевой игры в форме Ток-шоу «COVID-19. The Battle for Humanity». Как мы знаем, «классическое» ток-шоу представляет собой треугольник: ведущий — приглашённые собеседники (эксперты) – зрители в студии (в нашем случае, это студенты, находящиеся территориально удалённо друг от друга). Схема игры довольно проста: герои, зрители, ведущий, вопросы и ответы. Задача ролевой игры в форме ток-шоу – активизировать восприятие темы с помощью формы диспута, острых вопросов, высказывания различных точек зрения. Были выбраны 2 ведущих из числа лучших студентов, 4 студента Медико-профилактического факультета выступали экспертами-эпидемиологами, 4 студента Лечебного факультета представляли медицинских работников. Все остальные студенты принимали участие в дискуссии, задавая вопросы и оценивая санитарно-гигиенические мероприятия, проводимые в регионах их нынешнего пребывания. В процессе проведения видеоконференции были обсуждены следующие вопросы:

- *Risk of Coronavirus global spread is very high;*
- *Urgent need for developing COVID-19 vaccine;*
- *Cleaning and hygiene tips to help keep the COVID-19 virus;*

— *Survey reveals that one third of Russians are coronavirus skeptics;*

— *How Will the World Be Different After COVID-19.*

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что онлайн-платформа является таким же эффективным дидактическим средством, как и традиционное. В процессе проведения видеоконференции студенты следовали основным тактикам игрового поведения, которые по своей сути соответствуют типам речевых упражнений: сначала выполняли речевую задачу, организованную в виде игры, а затем – коммуникативную.

Выводы

Таким образом, можно с уверенностью говорить о том, что ролевые игры, как образовательная технология в обучении иностранным языкам в медицинских вузах, создают среду образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания и являются фактором повышения эффективности овладения иноязычной коммуникативной компетенцией в сфере будущей профессиональной деятельности.

Использование разнообразных упражнений для симуляции реального общения в сфере медицины дает студентам возможность индивидуально расширить и углубить свои языковые знания и навыки и применить в общении не только их, но и все полученные на практике знания в области медицины.

Применение технологии ролевой игры организованной в дистанционной форме с помощью онлайн-платформы позволяет оптимизировать учебный процесс без потери качества обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева Т.А. Методика формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов медицинских вузов в условиях информационно-образовательной среды: дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2013. – 220 с.
2. Баева Т.А., Жаворонкова Е.М., Сергопольцева Е.О. Профессионально - ориентированные образовательные технологии в обучении студентов медицинских вузов иностранным языкам. // Психология и педагогика 21 века. Современные проблемы и перспективы: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., 2018. – С. 41- 45.
3. Баева Т.А., Кубачева К.И. Деловые и ролевые игры в обучении студентов медицинского вуза иностранному языку. // Евразийский научный журнал. – 2016. – № 11. – С. 208-213.
4. Белкина Е.П. Использование ролевых игр при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 61 (24). – С. 36-39.
5. Искандарова О.Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2000. – 38 с.
6. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа; Школа Китайгородской, 2009. – 221 с.
7. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Обучение культуре и культура обучения языку // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 5. – С. 12-19.

8. Мильруд Р.П. Организация ролевой игры на уроке. // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 8.
9. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Лингвистика и межкультур. коммуникация». – М.: Ступени: ИНФРА-М, 2002. – 446 с.
10. Мусохранова М.Б. Формирование речевой компетентности будущего врача в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2002. – 23 с.
11. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М.: Слово/Slovo, 2008. – 264 с.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
13. Almazova N., Andreeva S., Khalyapina L. The integration of online and offline education in the system of students' preparation for global academic mobility. // Communications in Computer and Information Science. – 2018. – Т. 859. – С.162-174.
14. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. /5th Edition. – Upper Saddle River: Pearson Education. – 2015. – 668 p.
15. English for medicine: английский язык для студентов медицинских специальностей: учебно-методическое пособие. Часть I. / Е.Г. Липатова, Н.Г. Ольховик, Т.А. Баева, Е.В. Мушенко, Л.А. Степанян. – СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2016. – 80 с.
16. Ladousse G.P. Role Play. – Oxford: Oxford University Press, 2004. – 181 p.
17. Working in medicine: английский язык для студентов медицинских специальностей: учебно-методическое пособие. Часть II. / Е.Г. Липатова, Н.Г. Ольховик, Т.А. Баева, К.И. Кубачева, Е.В. Мушенко. – СПб.: Изд-во ФГБОУ ВО СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2017. – 84 с.
18. Демидова Г.С. Ролевая игра на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] /Г.С. Демидова //Социальная сеть работников образования. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2012/02/12/rolewaya-igra-na-urokakhinostrannogo-yazyka>. (дата обращения: 27.11.2020).

© Баева Тамара Ахматовна (tamarabaeva@mail.ru), Кубачева Кабият Ибрагимовна (gabib101155@mail.ru),
Королева Наталья Геннадьевна (Nataliya.Koroleva@szgtmu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова

МЕТОД КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К СДАЧЕ НОРМ ВФСК ГТО ПО ПРЫЖКАМ В ДЛИНУ С РАЗБЕГА

THE METHOD OF CIRCULAR TRAINING AS AN EFFECTIVE MEANS OF PREPARING STUDENTS TO PASS THE STANDARDS OF THE WFSK TRP IN THE LONG JUMP WITH A RUN

**O. Bushmanova
A. Nikulin
E. Printseva
I. Marina**

Summary: The article discusses the method of circular training for the successful preparation of students to pass the TRP standards for long jump with a run, provides a set of exercises for circular training, presents the results of a study on the approbation of the methodology for preparing students of Vologda State University to pass the tests of the TRP complex for long jump with a run.

Keywords: long jump with a running start, students, circuit training, exercise, TRP.

Бушманова Ольга Ивановна

доцент, Вологодский государственный университет,
bush_oi@mail.ru

Никулин Александр Валентинович

К.п.н., доцент, Вологодский государственный
университет, nikulinav74@yandex.ru

Принцева Екатерина Владимировна

старший преподаватель, Вологодский
государственный университет,
katrin-darts@yandex.ru

Марина Ирина Владимировна,

старший преподаватель, Вологодский
государственный университет,
miwirina@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается метод круговой тренировки для успешной подготовки студентов к сдаче норм ГТО по прыжкам в длину с разбега, приведён комплекс упражнений для круговой тренировки, представлены результаты исследования по апробации методики подготовки студентов Вологодского государственного университета к сдаче испытаний комплекса ГТО по прыжкам в длину с разбега.

Ключевые слова: прыжок в длину с разбега, студенты, круговая тренировка, упражнения, Комплекс ГТО.

Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) – программная и нормативная основа системы физического воспитания населения, устанавливающая государственные требования к уровню его физической подготовленности и нацеленная на развитие массового спорта и оздоровление нации, гармоничном и всестороннем развитии личности, воспитании патриотизма и обеспечение преемственности в осуществлении физического воспитания населения[1].

Комплекс ГТО был возрожден в России в 2014 году. Главная его задача – укрепление здоровья людей через соревновательную деятельность.

Решение данной задачи потребует не только повышения значимости Комплекса ГТО в образовательном пространстве вуза, использования средств физической культуры для подготовки к выполнению тестов Комплекса ГТО, но и развитие новых форм, способствующих мотивации студентов к выполнению нормативов Комплекса ГТО [2, с. 147].

Каждый по-своему видит пользу от сдачи ГТО. У од-

них получение значка ассоциируется с получением дополнительных баллов при поступлении в вузы и сузы [3, с. 119], у других с прекрасной возможностью укрепить своё здоровье, у третьих как способ самовыражения.

В комплекс ГТО 6 ступени (возраст от 18 до 29 лет) в испытания по выбору входит прыжок в длину с разбега, относящийся к скоростно-силовым легкой атлетики.

Многолетний авторский опыт работы, проведенное исследование на базе Вологодского государственного университета свидетельствуют, что для сдачи норматива прыжок в длину с разбега на золотой значок у студентов не хватает скоростно-силовой подготовки.

В скоростно-силовых видах спорта соревновательные упражнения имеют сложную ациклическую, или смешанную структуру. Степень их координационной сложности очень высокая.

Скоростно-силовые качества, как говорит сам термин, проявляются в действиях, где наряду с силой требуется высокая скорость движений (прыжки, метания, бег на короткие дистанции и т.д.). Некоторые из таких ско-

ростно-силовых проявлений получили название взрывной силы.

Развитие скоростно-силовых способностей обусловлено в той или иной мере развитием собственно силовых способностей. Вместе с тем максимальные показатели скорости движений не связаны прямо пропорционально с максимальными проявлениями силы.

Для увеличения результата в прыжках необходимо уделять много внимания специальным прыжковым упражнениям на травяном грунте или на песке. Очень важно научить студента правильному переходу от разбега к отталкиванию. Добиваясь выполнения правильного общего ритма разбега, необходимо обратить внимание на повышение частоты последних шагов разбега.

В прыжках высокая скорость выполнения разбега сочетается с предельным и точным проявлением усилий в финальной фазе движения. В разбеге студенты должны научиться развивать большую скорость движения без потери контроля за своими движениями и излишнего напряжения. На последних шагах разбега происходит подготовка к отталкиванию, и тут важно не сбавлять скорость перед постановкой ноги на отталкивание. У студентов вызывает затруднения сохранение скорости к концу соревновательного упражнения.

Скоростно-силовые качества и прыгучесть развиваются с помощью различных прыжковых упражнений без отягощений и с отягощением: прыжки в длину с места одиночные, тройные, запрыгивания и спрыгивания с высоты 50-70 см; подскоки, броски набивного мяча [4. с. 126].

Техника прыжка в длину изучается посредством выполнения специальных имитационных упражнений: ускорений одиночных и двойных, по ритму имитирующих разбег; разбег на беговой дорожке и перед ямой с отталкиванием; прыжков в «шаге» с пробеганием и приземлением в яму и т.д. Выполнение специальных упражнений требует к себе особого внимания и контроля со стороны преподавателя и студента. Чем больше сходство между специальными и соревновательными упражнениями, тем легче переносятся и полнее используются приобретенные навыки и качества [4. с. 126].

После проведения контрольных испытаний преподаватель должен определить, в каком направлении следует вести физическую подготовку студентов, чтобы увеличить результат в прыжках.

Круговая тренировка, осуществляемая на уроках физического воспитания, представляет собой целостную самостоятельную методическую форму занятий и в то же время не сводится к какому-либо одному методу. Она

включает ряд частных методов строго регламентированного упражнения с избирательным и общим воздействием на организм занимающегося [5. с. 10-11].

Основу круговой тренировки составляет серийное (слитное или с интервалами) повторение нескольких видов физических упражнений, подобранных и объединенных в комплекс в соответствии с определенной упорядоченной схемой – символом круговой тренировки [5. с. 11].

Преподаватель распределяет студентов по 1-2 человека по «станциям» - обычно по кругу (стадион). Студенты начинают и заканчивают выполнение упражнений, переходят на другие «станции» строго по сигналу преподавателя. После прохождения круга всеми занимающимися, дается достаточно времени для восстановления, и затем это круг повторяется еще раз. Преподаватель должен замерить частоту сердечных сокращений у занимающихся, чтобы убедиться, что все восстановились и готовы к работе. Этот метод повышает моторную плотность занятия.

Все упражнения разучиваются заранее, обговаривается темп выполнения, скорость, количество повторений.

На занятиях по физическому воспитанию в вузе круговая тренировка имеет особое значение, т.к. позволяет большому числу студентов заниматься одновременно и самостоятельно, используя максимальное количество инвентаря и оборудования [6, с. 10].

В комплекс круговой тренировки, для подготовки к сдаче прыжков в длину с разбега включают имитационные и беговые упражнения скоростно-силового характера и специальные упражнения.

Специальные упражнения обязательно состоят из одного или нескольких элементов основного упражнения, соответствуя ему по форме или по содержанию выполнения. Необходимо, чтобы по форме и характеру движений, а также по психологической направленности специальные упражнения были более сходны с соответствующей частью прыжка.

Рекомендуемые упражнения комплекса круговой тренировки для подготовки к сдаче норматива по прыжкам в длину с разбега:

1. Прыжки с продвижением вперед с подтягиванием коленей к груди в быстром темпе.
2. Запрыгивание на возвышение и спрыгивание с отталкиванием двумя ногами.
3. Бег с высоким подниманием бедра на месте и с продвижением вперед с максимальной частотой 30 секунд.

4. Прыжки в длину с 2, 3, 5 шагов разбега.
5. Прыжки в длину с короткого разбега через планку, высота 20-40 см.
6. Многократные прыжки вверх, отталкиваясь одной ногой, поднимая другую вперед-вверх.
7. Прыжки во время бега, дистанция 50 метров, отталкиваясь на каждый пятый шаг.
8. Повторное пробегание разбега без отталкивания.
9. Тройной прыжок с места толчком двумя ногами.
10. Прыжки в длину с места на дальность приземления через препятствие (натянутая веревка).
11. Прыжки с места толчком одной и махом другой ногой с приземлением на маховую ногу и переходом на бег.
12. Метание набивного мяча вперед из полного приседа.

Цель исследования, проведенного в 2018-19 учебном году на базе Вологодского государственного университета, заключалась в выявлении эффективной методики подготовки студентов для увеличения результата в прыжках в длину с разбега.

По результатам тестирования студентов, обучающихся по специальности «Промышленное и гражданское строительство» у 67% испытуемых вызывает затруднения сдача норматива прыжок в длину с разбега на «золотой» знак ГТО.

Всего экспериментальной работой было охвачено 45 человек (19 студентов 2 курса инженерно-строительного института специальности «Промышленное и гражданское строительство» – экспериментальная группа, 26 студентов 2 курса инженерно-строительного института специальности «Промышленная теплоэнергетика» – контрольная группа).

В экспериментальной группе, на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, средний результат выполнения прыжка в длину с разбега составил 382 см, в контрольной – 389 см. В экспериментальной группе каждое занятие проводилось в форме круговой тренировки. В контрольной группе студенты выполняли скоростно-силовые, специальные, беговые упражнения

повторным методом, при этом плотность занятий была значительно ниже, чем при применении метода круговой тренировки.

В конце учебного года было проведено повторное тестирование.

Итоговые данные опытно-экспериментальной работы представлены в таблице.

Этапы эксперимента	Группы	Результаты (см)
Констатирующий	экспериментальная	382
	контрольная	389
Формирующий	экспериментальная	414
	контрольная	407
Результат	экспериментальная	436
	контрольная	419

Полученные результаты позволяют заключить, что в экспериментальной группе, где использовался метод круговой тренировки, значительно улучшились показатели сдачи норматив по прыжкам в длину с разбега, чем в контрольной группе, где применялся повторный метод.

Вышесказанное позволяет сделать следующие выводы:

- полученные в исследовании результаты свидетельствуют об эффективности применения метода круговой тренировки для успешной подготовки студентов к сдаче испытаний по прыжку в длину с разбега на «золотой» знак ГТО;
- предложенный комплекс круговой тренировки можно применять с целью совершенствования техники прыжков в длину с разбега;
- метод круговой тренировки обеспечивает более высокую моторную плотность занятия, что существенно повышает эффективность подготовки студентов к сдаче испытаний Комплекса ГТО и может использоваться для тренировки и по другим видам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Готов к труду и обороне [Электронный ресурс]: Википедия. Свободная энциклопедия. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения 08.01.2021).
2. Никулин А.В. Педагогические условия деятельности спортивного клуба вуза по формированию мотивации студентов к выполнению контрольных нормативов всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «ГТО» / А.В. Никулин, А.В. Старостина, О.И. Бушманова // Modern Humanitits. 2019. № 6. С. 147-152.
3. Марина И.В. Исследование теоретических знаний обучающихся в вопросах всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» / И.В. Марина, В.А. Ноах // Традиции и инновации физического воспитания обучающихся образовательных организаций: Вологда, 2019. С. 119.

4. Бушманова О.И. Применение метода круговой тренировки при обучении студентов технике прыжков в длину с разбега // Вестник развития науки и образования: Москва, 2010. № 5. С. 126-130.
5. Бушманова О.И. Круговая тренировка в физическом воспитании студентов: учеб. пособие для студентов вузов по дисциплине ГСЭ.Ф - физическая культура/ Вологда : Вологодский гос. технический ун-т, 2006. - 99с.
6. Бушманова О.И. Применение метода круговой тренировки для успешной сдачи норм ВФСК ГТО по силовым упражнениям / О.И. Бушманова, А.В. Никулин, Е.В. Принцева // Тенденции развития науки и образования: Самара, 2019. № 55-7 С. 8-11.

© Бушманова Ольга Ивановна (bush_oi@mail.ru), Никулин Александр Валентинович (nikulinav74@yandex.ru),
Принцева Екатерина Владимировна (katrin-darts@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



УЧЕБНАЯ ДЕЛОВАЯ ИГРА "ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ХОККЕЙ" КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА

EDUCATIONAL BUSINESS GAME
"INTELLECTUAL HOCKEY" AS AN
EFFECTIVE TOOL FOR BUILDING
PROFESSIONALLY-ORIENTED
COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES
TO FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD
OF TOURISM

A. Volkova
A. Glagolev
S. Korshunova

Summary: The article deals with the process of developing professional skills of students studying "Tourism" with sub-speciality "Guiding" at MSIPCST n.a. Yu.A. Senkevich, Moscow, by means of introducing gaming technologies into the pedagogical process. The analysis of a number of psychological and pedagogical works on the problem is presented. Using the example of "Intellectual Hockey" game, the authors prove the importance and usefulness of introducing gaming technologies in the process of teaching students a professionally oriented foreign language. The article describes an experimental game "Intellectual Hockey" aimed at developing the basic skills and abilities of future specialists in the field of tourism and hospitality.

Keywords: professionally-oriented foreign language, intercultural professionally oriented competence, motivation, communication needs, gaming technologies, tourism and hospitality industry, foreign language.

Волкова Анна Юрьевна

Старший преподаватель, Московский Государственный институт физической культуры, спорта и туризма имени Ю.А. Сенкевича
sallyvolkova@gmail.com

Глаголев Александр Борисович

Старший преподаватель, Московский Государственный институт физической культуры, спорта и туризма имени Ю.А. Сенкевича
glagol3@yandex.ru

Коршунова Светлана Ивановна

Старший преподаватель, Московский Государственный институт физической культуры, спорта и туризма имени Ю.А. Сенкевича
ksi_0101@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается процесс развития профессиональных навыков студентов, обучающихся по профилю "Экскурсионная деятельность" в МГИФКСИТ им. Ю.А. Сенкевича г. Москва, при помощи активного внедрения в педагогический процесс игровых технологий. В статье представлен анализ ряда педагогических и психологических работ по данной проблеме. На примере проведения игры "Интеллектуальный хоккей" авторы доказывают безусловную важность и полезность введения игровых технологий в процесс обучения студентов профессионально-ориентированному иностранному языку. В статье приводится описание экспериментальной деловой игры "Интеллектуальный хоккей", направленной на формирование основных навыков и умений будущих специалистов в области туризма и гостеприимства. Для изучения проблемы был использован метод эмпирического исследования - педагогический эксперимент, а также метод сбора данных - тестирование и анкетирование. Авторами представлен количественный и качественный анализ эмпирических данных, полученных в результате проведения предлагаемой игры, описываются результаты экспериментальной работы, которые показали эффективность проведения подобных игр на занятиях по профессионально-ориентированному иностранному языку.

Ключевые слова: игровые технологии; профессионально-ориентированная компетенция; языковые и коммуникативные навыки; иностранный язык в неязыковом вузе; мотивация.

Введение

Современный подход к обучению иностранному языку в неязыковом вузе предполагает конкретизацию параметров компетентного и личностно-ориентированного учебного процесса с целью

формирования межкультурной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции [10].

Актуальность темы исследования определяется важностью и значительностью того факта, что системное включение в учебный процесс элементов профессио-

нального дискурса и имитирование ситуаций, специфичных для будущей профессии студентов, во время обучения иностранному языку способствует формированию профессиональной иноязычной компетенции, которая рассматривается как приоритетная конечная прагматическая цель в программах высшего образования [4, 7, 8, 12].

Научная новизна данной работы заключается в том, что впервые для обучения английскому языку будущих специалистов в сфере туризма и гостеприимства применяется учебная деловая игра "Интеллектуальный хоккей", содержащая соответствующий лексический и грамматический материал.

Особые требования предъявляются к владению иностранным языком специалистами, работающим в сфере туризма и гостеприимства, т.к. свободное владение иностранными языками является одним из важнейших элементов профессиональной компетенции такого сотрудника. Плохое владение английским языком, плохая межкультурная коммуникативная компетенция могут привести к трудностям в привлечении и обслуживании туристов.

Обучающие игры появились много лет назад. Но актуальность использования игровых методов в процессе обучения всегда будет приводить к появлению новых игр. Такой игрой является игра "Интеллектуальный хоккей", проводимая в МГИФКСИТ им. Ю.А. Сенкевича с 2017 года. Отличительной чертой предлагаемой игры является ее комплексность, т.е. направленность на одновременное формирование целого ряда навыков и умений, необходимых специалисту индустрии туризма.

Цель исследования - доказать, что использование деловой игры "Интеллектуальный хоккей" повышает эффективность формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов в неязыковом вузе.

Поэтапное достижение поставленной цели состоит из выполнения следующих задач:

- изучить имеющиеся научно-педагогические труды, посвященные игровым технологиям;
- опытно-экспериментальным путем проверить результативность проведения деловой игры "Интеллектуальный хоккей" для формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, основными составляющими которой являются соответствующие знания, навыки и умения, мотивация к профессиональному саморазвитию.

Для изучения проблемы был использован метод эмпирического исследования - педагогический эксперимент, который проводился в МГИФКСИТ им. Ю.А. Сен-

кевича, а также метод сбора данных - тестирование и анкетирование.

Теоретической базой исследования являются научные труды отечественных лингвистов, посвященные проблемам коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам: Е.А. Стародубцевой [11], Е.Г. Ляховой [7, 8], Н.Ю. Мороз, Е.П. Цацкиной [8] и работы, посвященные применению игровых технологий в обучении иностранным языкам: О.А. Артемьевой [1], А.М. Бершадского, Е.Е. Янко [2], О.Ю. Левченко [6], Ю.И. Мишеневой [9].

Результаты проведенного исследования имеют практическую значимость для совершенствования образовательного процесса в неязыковых вузах, использование данной деловой игры позволит преподавателям с новых позиций подойти к подготовке студентов к иноязычной речевой коммуникации. На основе деловой игры "Интеллектуальный хоккей" могут быть разработаны другие деловые игры на других языках и для других контингентов учащихся.

Теоретический аспект

Игровые технологии занимают все более значимое место в процессе освоения иностранных языков в неязыковых вузах. Впрочем, данное утверждение справедливо и по отношению к учебным заведениям лингвистической направленности [11]. Широкому развитию игровых технологий в педагогическом процессе способствует целый ряд объективных предпосылок. Поскольку общеизвестным фактом является тесная связь между процессами, происходящими в обществе и в языке, современное развитие общества накладывает существенный отпечаток на формирование и развитие компетенций у студентов.

Развитие России в последние десятилетия характеризуется все большим отходом от "командно-административных" методов управления всеми процессами, в том числе и в области педагогики. Старые модели, когда студент выучивал определенные правила, а затем применял их в упражнениях (часто далеких по своему содержанию от реальной жизни), встречают все большее непонимание и отторжение у обучающихся. Современный студент - это продукт другой эпохи, преподаватели часто встречаются с критически мыслящими творческими личностями, не готовыми работать по старым отжившим лекалам. Да и задачи формирования социально-активного, практико-ориентированного специалиста является на сегодняшний день одной из важнейших задач высшей школы [1]. В этом свете игровые технологии позволяют не снабжать студента набором знаний, а позволяют ему "добывать" эти знания и применять их в практической ситуации, способствуют формированию способности прогнозировать и принимать решения.

Многие авторы подчеркивают, что в современных условиях студенты все более нацелены на применение полученных знаний на практике в короткие сроки, т.е. говоря об овладении иностранным языком, для них это не набор знаний, а пути реализации целей. Этому способствует и политика большинства вузов, где прохождение практики студентами уже на начальных курсах рассматривается как важнейший фактор их обучения будущей профессии [9].

Часто отмечается, что "ценность" овладения иностранным языком у современного первокурсника не вызывает сомнений, т.е. мы сталкиваемся, как правило, с высокомотивированным студентом. Задача преподавателя показать, что полученные знания и умения будут немедленно применены в реальных ситуациях [13].

Таким образом, участвуя в игровом процессе, студент имеет возможность не только преодолевать речевой барьер, но знает и умеет применять "тот английский язык", который используется непосредственно в той отрасли, где он собирается работать.

Интересно отметить, что роль игровых методов возрастает на всех этапах изучения иностранных языков. Даже традиционно "консервативный" процесс изучения грамматики все более и более склоняется к применению игровых технологий. Так О.Ю. Левченко указывает: "Широко используются и игровые упражнения, приближающие процесс тренировки к реальному общению. Примерами таких игр может быть "Снежный ком", когда составляется коллективный рассказ, при котором каждый повторяет все предшествующие фразы и добавляет свою ... Формирование грамматических навыков может осуществляться и в ходе ролевой игры, например, при изучении темы "Hotel", "At the Supermarket", когда обучающиеся многократно используют определенные грамматические конструкции, изученные ранее" [6].

В последнее время все чаще авторы стали обращать внимание на еще один безусловный плюс применения игровых технологий в процессе обучения иностранному языку. Не секрет, что нагрузки на современного студента постоянно и существенно растут. Налицо явный разрыв между все возрастающими объемами информации и способностями среднего обучающегося воспринимать такие объемы. Применение традиционных подходов ведет к переутомлению и психическому срыву.

"Психосберегающие технологии организации обучения и воспитания студентов высших учебных заведений в ситуации всё нарастающих перегрузок являются необходимой предпосылкой как сохранения психического здоровья обучающихся, так и повышения эффективности образовательного процесса. Проблема разработки технологий психосбережения и выявления психолого-педагогических условий их эффективной реализации в

современной высшей школе является весьма актуальной" [11].

Одним из важнейших элементов таких технологий выступают игровые методики. Их широкое применение, помимо всего прочего, позволяет разгрузить студента, при этом, не снижая качество учебного процесса.

Отмечая безусловную полезность применения игровых технологий для формирования компетенций у учащихся, отмечаются и определенные риски при неправильном формировании этого процесса. Профессор А.М. Бершадский отмечает в качестве негативных факторов внешнюю мотивацию (как погоню за баллами и наградами), которая в конечном счете подменяет внутреннюю мотивацию (как стремление овладеть новыми знаниями и навыками), психологические проблемы при получении и утере наград, подрывающие поведение и др. Автор отмечает определенные риски при переходе из "игрового" режима решения проблем к реальным жизненным ситуациям, где принятые решения ведут к настоящим последствиям, а не к потере баллов. Снижение ответственности за принятые решения ни в коем случае не должны стать результатом широкого применения игровых технологий [2].

Эксперимент и его результаты

Критерием эффективности экспериментального обучения служила оценка динамики усвоения учащимися системы знаний и овладение ими умениями и навыками, необходимыми для формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции.

Учебная деловая игра "Интеллектуальный хоккей" проводилась с целью развития интеллектуального потенциала студентов, обучающихся по профилю "Экскурсионная деятельность" в МГИФКСИТ им. Ю.А. Сенкевича. Данная деловая игра дает возможность студенту использовать навыки работы с информацией из различных источников на иностранном языке для решения профессиональных задач; позволяет продемонстрировать профессиональную лексику и служит эффективным инструментом для закрепления знаний. Для эксперимента были выбраны студенты второго и третьего курса, обучающиеся по профилю "Экскурсионная деятельность". Предварительное анкетирование показало, что 50% обучающихся испытывают трудности при усвоении страноведческой информации из-за обилия дат и объема информации и необходимости вспомнить и воспроизвести нужную информацию в определенное время. Деловая игра позволяет студенту смоделировать реальную жизненную ситуацию и сформировать механизм принятия решений, а также расширить кругозор в области культурного наследия и развить смекалку и умение эффективно мыслить в условиях дефицита времени.

Порядок проведения игры

1. Введение в игру. Этот этап знакомит участников с целью и основными задачами игры, правилами проведения и начисления баллов. Перед игрой участникам рассылается перечень тем, по которым будет проводиться игра. В данном случае цель игры - помочь участникам активизировать и обогатить знания в области культурного наследия, необходимые для студентов, изучающих экскурсионное дело. Темы вопросов включали в себя: историю Москвы, архитектуру Москвы, музеи столицы и объекты культурного наследия ЮНЕСКО. Перед игрой ведущим преподавателем было рекомендовано повторить эти аспекты с целью овладения дополнительной информацией, выходящей за рамки учебного плана.
2. Разделение на команды участников. В процессе подготовки игры выбирается капитан команды, в чью задачу входит выбор игроков. Общее количество игроков в каждой команде - 10 человек. Капитан вытягивает тему, по которой его команда готовит 10 вопросов для команды соперников без использования гаджетов. Задача преподавателя на данном этапе отследить релевантность вопросов и их грамматическую корректность. Командам дается 20 минут на подготовку вопросов.
3. Ход игры. Команды садятся напротив друг друга по следующей схеме: капитан команды, два нападающих и семь защитников. Проходит жеребьевка на право первого хода и капитан объявляет игровую категорию и задает вопрос. В течение первых 20 секунд право ответа предоставляется капитану команды, если он не смог ответить, то право передается нападающим, а затем защитникам. Участники команды не общаются между собой пока защитники или нападающие обсуждают вопрос. Если на вопрос дан правильный ответ – команда получает 5 баллов. Максимальное количество баллов за вопрос - 5, но при каждой передаче вопроса нападающим и защитникам тратится по баллу. Роль преподавателя на данном этапе игры – эксперт и судья для решения спорных вопросов и конфликтных ситуаций. Преподаватель должен мотивировать всех участников принимать активное участие и помогать в создании благоприятного психологического климата. Но, несмотря на то, что преподаватель должен управлять процессом ему не стоит вмешиваться в игру, следует разрешить участникам проявить разумную самостоятельность и отработать не только учебные навыки, но и навыки межличностного взаимодействия, что крайне необходимо для будущих работников туристической индустрии.
4. Подведение итогов. На данном этапе преподаватель анализирует работу команд и оценивает принятые ими решения, сравнивает методику принятия решений и эффективность разных стратегий.

Особое внимание уделяется анализу культуроведческого материала и его профессиональная значимость. Преподаватель акцентирует внимание студентов, что посредством игры "Интеллектуальный хоккей" они закрепили и углубили полученные знания, которые им помогут в их профессиональной деятельности.

Первая часть эксперимента заключалась в выявлении отношения ППС и студентов к использованию игрового метода в обучении иностранному языку, для чего было проведено их анкетирование. Во второй части эксперимента были проанализированы результаты игры и их влияние на педагогический процесс.

На основании проведенных опросов преподавателей, были получены результаты, которые представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты анкетирования преподавателей

Вопрос анкеты	"да"	"нет"	"затрудняюсь ответить"
Считаете ли Вы метод деловой игры современной педагогической технологией?	80%	11%	9%
Используете ли Вы игровые технологии в работе по английскому языку?	40%	60%	-
Как Вы думаете, помогает ли игровая технология в разноуровневом обучении?	40%	50%	10%
С удовольствием ли студенты участвуют в игровой деятельности?	68%	27%	5%

Большинство опрошенных педагогов считают игровой метод современной педагогической технологией, однако, предпочитают придерживаться привычной формы проведения занятий. Более того, преподаватели уверены, что проводить игры можно и нужно раз в семестр, не чаще. Такое отношение к использованию игровой методики объясняется тем, что создание деловой игры требует большой теоретической подготовки педагога. Кроме того, проведение игровой деятельности занимает много времени и, что немаловажно, преподавателю сложнее контролировать уровень знаний, полученных студентом во время участия в игре. Было отмечено, что в основном студенты с удовольствием участвуют в игровой деятельности и наилучшие результаты деятельности получают именно при использовании игрового метода. Большинство преподавателей ждут улучшения результата своей работы, личного удовлетворения своим трудом, морального признания со стороны коллег.

На основании проведенных опросов студентов, были получены следующие результаты, которые представлены в Таблице 2.

Таблица 2
Результаты анкетирования студентов

Вопрос анкеты	"да"	"нет"	"затрудняюсь ответить"
Принимали ли вы когда-либо участие в игровой деятельности?	63%	37%	-
Помогает ли участие в игре не только узнать новое и закрепить старое, но и провести связь между другими предметами?	52%	24%	24%

Студенты уверены, что участие в игре помогает им не только узнать новое и закрепить старое, но и провести связь между другими предметами. Среди плюсов использования игрового метода были выделены необычность формы обучения, её новизна, возможность общаться с широким кругом людей, возможность самим добывать информацию и создавать что-то своё.

Данные проведённой диагностики показали, что преподаватели и студенты имеют как различия в отношении к использованию игрового метода на занятиях английского языка, так и общие точки зрения. Однако наряду с отличиями, учащиеся и преподаватели пришли к общему мнению, что участие в игре помогает не только узнать новое и закрепить старое, но и провести связь с другими предметами. Кроме того, студенты уверены, что использование игрового метода оказывает большое влияние на уровень их развития.

Согласно проведённому после деловой игры анкетированию, участники отметили её значимость для усвоения профессиональной лексики для будущих гидов-экскурсоводов.

Также студенты указали, что подготовка к предлагаемой игре потребовала от них большой самостоятельной работы в интернете, что, как известно, "помогает студентам не только изучить язык, но и расширяет возможности студентов, учит их поиску необходимой информации, взаимодействию с другими студентами, развивает их навыки работы в команде" [5].

В процессе последующего мониторинга учебного процесса в группах, принявших участие в эксперименте, наблюдается положительная динамика роста не только уровня знаний по сравнению с группами, обучающимися по традиционным методикам, но и процента посещаемости занятий, что позволяет сделать вывод об успешности проведенного эксперимента и его значимости в процессе подготовки кадров для индустрии туризма. Также подтверждением эффективности эксперимента является улучшение межличностных контактов в группе, уме-

ние разрешать конфликтные ситуации, толерантное отношение к чужому мнению. Для студентов, обучающихся по специальностям "Туризм" и "Гостиничный бизнес", понимание и принятие принципов толерантности является основополагающим в их дальнейшей профессиональной деятельности. Работа в гостиницах, туристических агентствах, компаниях туроператоров и в качестве гидов предполагает общение с клиентами и гостями различных национальностей и культур. Поэтому принципы толерантности, дружелюбного и терпимого отношения к этим представителям должны воспитываться еще в процессе обучения [3].

Заключение

На основе результатов проведенного экспериментального обучения можно сделать следующие выводы:

Учебная деловая игра "Московский гид" является одним из важнейших методов формирования и развития профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции и повышения мотивации студентов к изучению профессионально-ориентированного иностранного языка. Она повышает эффективность формирования таких важных умений и навыков для специалистов в сфере туризма и гостеприимства, как: языковые и коммуникативные навыки, навыки работы с информацией из различных источников и навыки работы со специализированной литературой. Подготовка студентов к игре и ее проведение значительно расширили словарный запас студентов и облегчили запоминание новой лексики.

Также эксперимент выявил повышение мотивации к изучению профессионально-ориентированного английского языка.

Студентам понравилась атмосфера дружеской конкуренции во время игры, что способствовало повышению их коммуникативной компетентности.

Полученные результаты подтвердили, что регулярное проведение деловых игр помогает сплотить коллектив, сформировать толерантное отношение студентов друг к другу.

В заключение можно сказать, что проведенное исследование доказало эффективность использования деловой игры "Интеллектуальный хоккей" для формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции. Авторы считают, что на основе данной деловой игры могут быть разработаны деловые игры на других языках и для других континентов учащихся и рекомендуют включать ее в рабочие программы профессионального иностранного языка любой специальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева О.А. Общепедагогические и лингводидактические основы активизации познавательной деятельности студентов вузов при обучении иностранному языку на основе системы учебно-ролевых игр: автореф. дисс. ... д.п.н. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.disscat.com/content/obshchepedagogicheskie-i-lingvodidakticheskie-osnovy-aktivizatsii-poznavatelnoi-deyatelnosti> (дата обращения: 05.10.2020).
2. Бершадский А.М., Янко Е.Е. Игровые компьютерные технологии в системе образования // Современная техника и технологии. 2016. № 9 [Электронный ресурс]. URL: <http://technology.snauka.ru/2016/09/10429> (дата обращения: 01.10.2020).
3. Волкова А. Ю., Лapidус О.А. Основные задачи и формы воспитания толерантности у студентов в процессе изучения иностранных языков при подготовке кадров для индустрии туризма и гостеприимства // Актуальные проблемы лингвистической подготовки в неязыковом вузе: сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции. 18-20 февраля 2020 г. М.: МГИФКСИТ имени Ю.А. Сенкевича, 2020. С. 7-13
4. Глаголев А.Б. Роль и значение межкультурной компетенции при лингвистической подготовке студентов неязыкового вуза // Актуальные проблемы лингвистической подготовки в неязыковом вузе: сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции. М.: МГИФКСИТ имени Ю.А. Сенкевича, 2020. С. 27-33.
5. Коршунова С.И. Использование Интернет в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку в неязыковом вузе. // Актуальные проблемы лингвистической подготовки в неязыковом вузе: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. – 19 декабря 2018 г. М.: МГИИТ имени Ю.А. Сенкевича, 2018. С. 64-71.
6. Левченко О.Ю. Обучение грамматике иностранного языка в неязыковом вузе. 2018. [Электронный ресурс]. URL :http://sibupk.su/upload/medialibrary/cda/Левченко%20О.Ю._ОБУЧЕНИЕ%20ГРАММАТИКЕ%20ИНОСТРАННОГО%20ЯЗЫКА.pdf (дата обращения: 05.10.2020).
7. Ляхова Е.Г. Психологические аспекты формирования профессиональной межкультурной иноязычной компетенции в неязыковом вузе // Вопросы филологии. М.: Институт иностранных языков, 2015. 4 (52). С. 24-29.
8. Ляхова Е.Г., Мороз Н.Ю., Цацкина Е.П. Инновационные методы формирования языковой профессиональной компетенции при обучении иностранному языку студентов-нелингвистов // Иностраный язык в свете профессиональной коммуникации: инновации, проблемы и перспективы. Сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции. М.: Московский государственный лингвистический университет, 2019. С. 138-145.
9. Мишенева Ю.И. Игровые технологии как средства обучения профессиональному иноязычному общению студентов неязыковых вузов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 521. – С. 41–45 [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14763.htm>. (дата обращения: 05.10.2020).
10. Перфилова Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностраный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). Москва: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. 5 с.
11. Стародубцева Е.А. Психосберегающие технологии обучения иностранному языку в языковом вузе: на материале преподавания английского языка: автореф. дисс. ... к.п.н. М.: МПГУ, 2007. 24 с.
12. Филиппова Н.Л. Актуальные проблемы формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе. // Актуальные проблемы лингвистической подготовки в неязыковом вузе: сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции. 18-20 февраля 2020 г. М.: МГИФКСИТ имени Ю.А. Сенкевича, 2020. С. 207-212
13. Фролова О.А., Глаголев А.Б. Интенсификация процесса обучения профессионально-ориентированному иностранному языку с применением интерактивной технологии при подготовке кадров сферы гостеприимства и туризма// Индустрия туризма: возможности, приоритеты, проблемы и перспективы. 2018. Т.13. № 5. С.415-422.

© Волкова Анна Юрьевна (sallyvolkova@gmail.com), Глаголев Александр Борисович (glagol3@yandex.ru),
Коршунова Светлана Ивановна (ksi_0101@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКИ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

USE OF REGIONAL LEARNING MATERIAL IN THE PROCESS OF TEACHING COMPUTER SCIENCE TO ENHANCE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

*I. Dukhovnikova
A. Korol*

Summary: The article analyses the Khabarovsk Territory's experience of creating interactive educational resources with regional content when teaching different general education subjects (computer science as a particular example). The possibility and expediency of the use of the regional material in the process of teaching computer science for enhancing cognitive activity of students is being substantiated.

Keywords: enhancement of cognitive activity, computer science, educational resources with regional content, regional educational content.

Духовникова Ирина Юрьевна

*старший преподаватель, ФГБОУ ВО "Тихоокеанский
государственный университет", г. Хабаровск*

Король Александр Михайлович

*к.п.н., профессор, ФГБОУ ВО "Тихоокеанский
государственный университет", г. Хабаровск
kor_kor2001@mail.ru*

Аннотация: В статье анализируется опыт Хабаровского края по созданию интерактивных обучающих ресурсов регионального содержания при изучении различных общеобразовательных предметов (на примере школьного курса информатики).

Обосновывается возможность и целесообразность использования регионального материала в процессе изучения информатики для активизации познавательной деятельности учащихся.

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, информатика, ресурсы регионального содержания, региональный образовательный контент.

В Хабаровском крае на протяжении ряда лет целенаправленно осуществляется работа по разработке и оцифровке регионального образовательного контента для использования на уроках в преподавании различных общеобразовательных дисциплин с целью активизации познавательной деятельности школьников. Идея проста – преподавание школьных предметов должно осуществляться не только на примере абстрактного материала, но и с акцентом на личный жизненный опыт школьников, с учётом регионального уклада жизнедеятельности региона, в котором проживают учащиеся, его географических, исторических, социокультурных, национальных и иных региональных особенностей региона.

Только тогда знания, полученные в школе, станут прочным общеобразовательным фундаментом для выстраивания дальнейшей жизненной и профессиональной траектории выпускников, а сам процесс познания будет ярким, интересным и насыщенным.

В настоящее время библиотеки общеобразовательных организаций Хабаровского края укомплектованы цифровыми образовательными ресурсами регионального содержания, среди которых представлены:

а) междисциплинарные (для одной или нескольких образовательных областей и (или) учебных предметов)

интерактивные ресурсы

- интерактивная обучающая игра-квест "Путешествие по краю Вселенной" (общественно-научные предметы, естественнонаучные предметы),
- "Интерактивная экскурсия по краеведческому музею" (общественно-научные предметы, естественнонаучные предметы),
- "Интерактивная экскурсия по Дальневосточному художественному музею" (общественно-научные предметы, дисциплины предметной области "Искусство"),
- "Интерактивная экскурсия по Военно-историческому музею Краснознаменного Дальневосточного военного округа" (общественно-научные предметы),
- пособие для начальной школы "Времена года" (учебный предмет "Окружающий мир"),
- аудиокнига для начальной школы "Сказки народов Севера" ("Родной язык и литературное чтение"),
- "Азиатско-Тихоокеанский регион: история, география, экономика" (общественно-научные предметы),

б) интерактивные ресурсы для предметных областей и отдельных дисциплин

- "Внешняя политика СССР на Дальнем Востоке в первой половине XX века" ("История России" и

- "Всеобщая история"),
- "Экономическая и социальная география Хабаровского края" ("География"),
- "Изучаем восточные языки и Хабаровский край" ("Иностранный язык"),
- "О любимом крае на английском" ("Иностранный язык"),
- "Физическая география Хабаровского края" ("География"),
- "Дальний Восток в средние века" ("История"),
- "Безопасность школьника и Хабаровский край" ("ОБЖ"),
- "Физика и Хабаровский край" ("Физика"),
- "Информатика и Хабаровский край" (дисциплины предметной области "Математика и информатика").

Разработка последнего в приведённом списке электронных ресурсов пособия для изучения информатики является уникальным для Хабаровского края опытом, поскольку принято считать, что школьный курс информатики является слабо "регионализируемым". Действительно, перед разработчиками ресурса стояла непростая задача изложить основы школьного курса информатики с опорой на конкретные примеры из жизни школьников, их непосредственного окружения. При этом учащиеся, изучая основы информатики с использованием электронного пособия, должны опосредованно получить возможность расширить свои знания и кругозор о Хабаровском крае, своём родном городе, посёлке.

Остановимся подробно на структуре и возможностях электронного учебно-справочного пособия "Информатика и Хабаровский край" для активизации познавательной деятельности школьников.

Пособие предназначено для учащихся общеобразовательных школ Хабаровского края и содержит учебный материал, гиперссылки на внешние ресурсы, а также задачи, разработанные на основе информации о фактах, явлениях и событиях, окружающих повседневно жителей Хабаровского края. Таким образом, кроме изучения информатики пособие помогает узнать много нового о родном крае. Пособие может быть использовано как источник дополнительной справочной информации в рамках школьного курса информатики, в качестве основы межпредметных факультативных учебных курсов, как материал для самостоятельного изучения школьниками, а также в системе дополнительного образования детей. В качестве дополнительного информационного ресурса при планировании и проведении занятий по информатике пособие может быть полезно учителям общеобразовательных школ, преподавателям учреждений начального и среднего профессионального образования.

Пособие разработано ООО «Портал Хабаровск» (г. Хабаровск) по заказу министерства образования и науки Хабаровского края.

Ресурс зарегистрирован в Депозитарии электронных изданий федерального государственного унитарного предприятия "Научно-технический центр "Информрегистр" (номер государственной регистрации 0321502010) и включён в фонды и каталоги ведущих библиотек Российской Федерации.

Содержание пособия включает теоретический материал по избранным разделам школьного курса "Информатика и ИКТ", вопросы и задачи, интерактивный словарь, словарь компьютерного сленга, фотографии, схемы, иллюстрации.

Системные требования: Windows 7 и выше, процессор не менее 2,8ГГц.

Пособие оформлено и структурировано в виде электронной книги с выделением оглавления, разделов, подразделов, возможностью листинга страниц.

Структура пособия:

1. Информатика.
 - 1.1. Понятия: информатика, информация, данные.
 - 1.2. Классификация и свойства информации.
 - 1.3. Информационные процессы.
 - 1.4. Количество информации.
 - 1.5. Представление (кодирование) данных.
2. Системы счисления.
 - 2.1. Классификация систем счисления.
 - 2.2. Непозиционные системы счисления.
 - 2.3. Позиционные системы счисления.
 - 2.4. Перевод чисел из одной системы счисления в другую.
3. Алгебра логики.
 - 3.1. Основные понятия алгебры логики.
 - 3.2. Операции в алгебре логики.
 - 3.3. Логические выражения и законы.
 - 3.4. Способы задания логических функций.
4. Теория графов.
 - 4.1. Множества.
 - 4.2. Основные понятия теории графов.
 - 4.3. Связность графов.
 - 4.4. Задание графов.
 - 4.5. Кратчайший путь в графе.

В пособии при раскрытии понятий "информация", "данные", "информационные процессы", "количество информации" широко используется материал, связанный с Хабаровским краем.

Например, объясняя понятие "данные", указывается, что с точки зрения информатики данные – это результат фиксации (записи) или отображения информации на каком-либо носителе. Иными словами, данные – это сведения, зарегистрированные на некотором носителе. Для иллюстрации этого определения приводится скриншот монитора аэропорта города Хабаровска с изображением онлайн табло вылетающих рейсов. Сам список рей-

сов – номера, пункты назначения, время отправления и т.д. – это информация, которая представлена в виде данных, хранящихся на сервере аэропорта.

Школьникам предлагается с учётом своего жизненного опыта самим привести другие примеры публичной информации, представленной в виде данных, размещённых на некоторых носителях. Данное задание, традиционно, вызывает живой интерес и обсуждение учащих.

Для объяснения классификации и свойств информации в пособии используются ссылки на внешние ресурсы – сайты ФГБУ "Дальневосточное управление по гидрометеорологии и мониторингу окружающей среды", АО "Амурское пароходство", государственная телевизионная и радиовещательная компания "Дальневосточная", ООО "Губерния Он-лайн", ООО "Рекламно-информационный центр "Деловой Хабаровск", краевое государственное бюджетное научное учреждение культуры "Дальневосточная государственная научная библиотека", Хабаровский филиал компании "Ростелеком" и другие известные школьникам Хабаровского края и часто используемые ими в быту web-ресурсы.

В качестве иллюстрации понятий "объективность" и "субъективность" информации приводится пример фотографии лошади и её изображения на петроглифе на поверхности базальтовых валунов. Понятие объективности информации является относительным. Более объективной принято считать ту информацию, в которую вносится меньший субъективный элемент. Например, принято считать, что в результате наблюдения фотоснимка природного объекта образуется более объективная информация, чем в результате наблюдения рисунка того же объекта, выполненного человеком. Данный пример с наскальными изображениями побуждает школьников ознакомиться с историей открытия петроглифов Сикачи-Аляна на месте древнего нанайского стойбища в Хабаровском районе Хабаровского края, использовать полученные знания на уроках истории Дальнего Востока.

Следует отметить особую ценность приведенной в пособии подборки задач регионального содержания для активизации познавательной деятельности школьников. Приведём наиболее интересные из них.

Задача 1. Известно, что одноклассники школьников из Комсомольского муниципального района организовали туристическую поездку в один из соседних районов Хабаровского края. Сколько бит информации содержит сообщение о том, что школьники выехали в Ванинский муниципальный район?

Задача 2. Каково минимальное количество бит, которым можно закодировать все муниципальные районы и городские округа Хабаровского края, если каждому муниципальному району (городскому округу) сопоставить уникальное число:

- 1 – городской округ "Город Хабаровск";
- 2 – городской округ "Город Комсомольск-на-Амуре";
- 3 – Амурский муниципальный район;
- 4 – Аяно-Майский муниципальный район;
- 5 – Бикинский муниципальный район;
- 6 – Ванинский муниципальный район;
- 7 – Верхнебуреинский муниципальный район;
- 8 – Вяземский муниципальный район;
- 9 – Комсомольский муниципальный район;
- 10 – Нанайский муниципальный район;
- 11 – Николаевский муниципальный район;
- 12 – Охотский муниципальный район;
- 13 – муниципальный район имени Лазо;
- 14 – муниципальный район имени Полины Осипенко;
- 15 – Советско-Гаванский муниципальный район;
- 16 – Солнечный муниципальный район;
- 17 – Тугуро-Чумиканский муниципальный район;
- 18 – Ульчский муниципальный район;
- 19 – Хабаровский муниципальный район.

Задача 3. Известно, что по маршруту между Комсомольском-на-Амуре и Хабаровском ходят четыре автобуса. Два из них окрашены в жёлтый цвет, один – в красный и ещё один – в синий. Автобус какого цвета следующий подойдёт к автовокзалу – неизвестно. Какое количество информации мы получим, когда увидим цвет подъехавшего автобуса?

Задача 4. Как изменится размер файла с растровым изображением географической карты Хабаровского края (приводятся фотографии изображений карты), если изначально количество кодируемых цветов было 65536, а после преобразования стало 256?

Задача 5. В открытом ежегодном чемпионате Хабаровского края по велогонкам участвуют 119 спортсменов. Специальный технический прибор регистрирует момент прохождения каждым участником промежуточного финиша, фиксируя его номер с использованием минимального необходимого количества битов, одинакового для каждого из спортсменов. Каков информационный объём сообщения, записанного устройством, после прохождения промежуточного финиша 70-ю велосипедистами?

Задача 6. Перевести количество городских поселений Хабаровского края 1314 из системы счисления с основанием 4 в десятичную систему.

Задача 7. Перевести количество сельских поселений Хабаровского края 18810 из десятичной системы счисления в пятеричную (с основанием 5).

Задача 8. Перевести год образования Хабаровского края 79216 из шестнадцатеричной системы счисления в восьмеричную.

Задача 9. Расположение мостов в г. Хабаровске в 2050-х годах показано на рисунке ниже. Можно ли прой-

ти каждый мост ровно по одному разу и вернуться в исходную часть города?



Использование этих и других задач и заданий из пособия апробировано на занятиях по информатике в Хабаровской краевой заочной физико-математической школе и ряде общеобразовательных организаций Хабаровского края. Результаты внедрения подтверждают повышение интереса обучающихся не только к информатике и ИКТ, но и другим общеобразовательным предметам учебного плана.

В развитие проводимой работы по регионализации содержания образования в Хабаровском крае перед старшекурсниками педагогического института ФГБОУ ВО "Тихоокеанский государственный университет", изучающими информатику, поставлена задача формирования банка данных задач по информатике с региональным содержанием для активизации познавательной деятельности студентов младших курсов и школьников Хабаровского края.

ЛИТЕРАТУРА

1. Реализация регионального компонента общего образования в условиях ФГОС ОО: сборник методических материалов / Отв. ред. Г.Н. Паневина. – Хабаровск: ХК ИРО, 2017 – 104 с.
2. Сайт Интернет-магазина "eTop" [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://etop.portalkhv.ru/?p=63> (дата обращения: 11.01.2021).
3. Депозитарий электронных изданий Научно-технического центра "Информрегистр" [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://catalog.infoereg.ru/Inet/GetEzineById/305494> (дата обращения: 11.01.2021).
4. Петроглифы Сикачи-Аляна [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B5%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D1%84%D1%8B_%D0%A1%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%87%D0%B8-%D0%90%D0%BB%D1%8F%D0%BD%D0%B0 (дата обращения: 11.01.2021).

© Духовникова Ирина Юрьевна, Король Александр Михайлович (kog_kor2001@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN ENSURING THE QUALITY OF TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

A. Kuldybayev
S. Amirkhanov
A. Ixanov

Summary: The article deals with information and communication technologies and their role in modern education, in particular, in teaching in higher educational institutions. The widespread development and dissemination of information and communication technologies has a significant impact on human life, but the methods and approaches of their application in the learning process require additional consideration.

Objective: to identify the role of information and communication technologies in ensuring the quality of teaching in higher education institutions.

Methods: theoretical analysis of scientific and pedagogical literature, synthesis, generalization.

Results: success in ensuring the quality of teaching in higher education institutions is primarily determined by the level of implementation of modern teaching methods.

Conclusions: during the analysis of the specialized literature, it was revealed that in the field of organization and management of the learning process in higher educational institutions, there are a number of problems. This is due to the fact that the methodology of research in pedagogy has long been formed on traditional teaching methods.

Keywords: information and communication technologies; pedagogy; zoom platform; student education; higher education.

Кулдыбаев Айбек Кайрсапиевич

Преподаватель, Западно-Казахстанский аграрно-технический университет имени Жангир хана
zkatu.zhangirhan@yandex.ru

Амирханов Саяхат Мухамбетулы

Преподаватель, Западно-Казахстанский аграрно-технический университет имени Жангир хана

Иксанов Адилкан Серикович

Преподаватель, Западно-Казахстанский аграрно-технический университет имени Жангир хана

Аннотация:

В статье рассматриваются информационно-коммуникационные технологии и их роль в современном образовании, в частности, в преподавании в высших учебных заведениях. Широкое развитие и распространение информационно-коммуникационных технологий оказывает значительное влияние на жизнедеятельность человека, однако методы и подходы их применения в процессе обучения требуют дополнительного рассмотрения.

Цель: выявление роли информационно-коммуникационных технологий в обеспечении качества преподавания в высших учебных заведениях.

Методы: теоретический анализ научно-педагогической литературы, синтез, обобщение.

Результаты: успешность в обеспечении качества преподавания в высших учебных заведениях, в первую очередь, определяется уровнем внедрения современных методов обучения.

Выводы: в ходе анализа специальной литературы, было выявлено, что в области организации и управления процессом обучения в высших учебных заведениях существует целый ряд проблем. Это обусловлено тем, что методология исследований в педагогике долгое время формировалась на традиционных методах преподавания.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; педагогика; платформа zoom; обучение студентов; высшее образование.

Введение

Современный этап развития общества ставит перед российской системой образования целый ряд принципиально новых задач, в число которых входит необходимость повышения качества и доступности высшего образования, укрепление связи между различными уровнями образования, интеграция в информационно-коммуникационный мир, научное и образовательное пространство. Поэтому развитие образования за последние несколько лет ставит перед собой важные задачи - развитие личностных качеств обучающихся, повышение качества общего образования и включения в социально ценные виды деятельности

и др. Кроме того, вопросу повышения профессиональной компетентности педагогов уделяется значительное внимание, так как данная дисциплина требует внедрения особых методов и подходов использования информационных технологий в процессе обучения. Совершенствование работы преподавателей высших учебных заведений возможно на основе использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), однако специфика высшего образования заключается в том, что в отличие от других, она не может переходить на дистанционный уровень полностью, так как ее важнейшей составной частью является и практическая деятельность студентов. Поэтому роль педагога в данной деятельности велика.

Модернизация системы образования должна создать условия для обучения молодого поколения в информационно-технологическом обществе XXI века, где определяющим фактором является уровень личного образования, его интеллектуальный и творческий потенциал, который позволяет использовать и разрабатывать новые методы в науке и производстве.

Литературный обзор

Согласно исследованиям О.А. Ильченко, одной из задач модернизации и информатизации современного образования, является создание информационно-образовательной среды обучения, направленной на повышение качества образования [4].

Перейдем к более подробному рассмотрению понятия информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Информационные технологии (ИТ) представляют собой совокупность систематических и массовых методов, а также методов обработки информации, созданных прикладной информатикой во всех видах человеческой деятельности с использованием современных средств связи, полиграфии, компьютерных средств и программного обеспечения. В процессе преподавания дисциплин с использованием компьютеров, они имеют первостепенное значение. Например, дисциплина «Компьютерная графика», преподавание которой невозможно без компьютера. Однако, существует множество других дисциплин, где применение современных инновационных методов обучения пока не вышло на должный уровень. Например, при преподавании дисциплины «Безопасность техники и технологии» или «Транспортная логистика» преобладают традиционные формы обучения.

Совокупность информационных и образовательных технологий представляет собой технологии в сфере образования, которые используют специальные технические информационные инструменты (компьютер, аудио, кино, видео) для достижения педагогических целей. По словам И.Н. Мовчан, информационно-образовательная среда любого образовательного учреждения обязана включать в себя наиболее полный комплекс информационно-образовательных ресурсов, в число которых входят: цифровые образовательные ресурсы, компьютеры и иное оборудование, современная система разработанных педагогических технологий, коммуникационные каналы связи и др. [7].

Использование информационных компьютерных технологий (ИКТ) в образовании имеет ряд преимуществ:

1. Информационные технологии значительно расширяют возможности для представления обра-

зовательной информации. Использование цвета, графики, звука, всего современного видеоборудования позволяет воссоздать реальную ситуацию. Так, например, при преподавании дисциплины «Транспортная логистика», важнейшим аспектом является визуализация изучаемых объектов;

2. Пользование современными технологиями может значительно повысить уровень мотивации учащихся к обучению. Адекватная оценка познавательных способностей учащихся, позволяет объективно оценить способности и наметить наиболее оптимальные цели в обучении;
3. ИКТ привлекают учащихся к процессу обучения, способствуют широкому раскрытию их способностей, активизации познавательной деятельности;
4. Использование ИКТ в учебном процессе увеличивает возможности для задания учебных задач и управления процессом их решения. Компьютеры позволяют создавать и анализировать модели различных объектов, ситуаций, явлений;
5. ИКТ позволяют осуществить наиболее объективный контроль над деятельностью учащихся, обеспечивая при этом гибкость управления процессом обучения. Подобный контроль способствует формированию рефлексии учащихся.

На основе использования ИКТ в процессе обучения информационная функция педагога перестает быть ключевой. Со стороны учителя, на первый план выходит организационная и контрольная функции.

Психолого-педагогические основы использования ИКТ в обучении - это концепции обучения развитию, подхода к деятельности и технологии исследовательской деятельности. Таким образом, основная роль учителя заключается в определении целей обучения, организации условий, необходимых для успешного решения образовательных проблем.

На сегодняшний день, важной задачей становления и развития информационно – образовательной среды является то, что данный ресурс должен отражать приоритетность образовательных педагогических целей по отношению к внедряемым информационно-коммуникационным технологиям в систему образования. Здесь наиболее точным является высказывание Е.В. Мельниковой и П.В. Веденеева, представляющих информационно-образовательную среду, как систему психолого-педагогических условий и программно-аппаратных средств, способствующих непосредственно информационному взаимодействию между субъектами образовательного процесса. [6] Соответственно, подобная формулировка предполагает разнообразное содержание рассматриваемого нами понятия, видение его как сложной системы,

состоящей из множества отдельных частей, взаимодействующих между собой. Существуют следующие ключевые компоненты информационно-образовательной среды:

- а) ценностно-целевой компонент, отражающий совокупность целей и перечень ценностей педагогического образования;
- б) содержательно-методический компонент, направленный на содержательную сферу данной среды, отражающий методы и принципы обучения;
- в) коммуникационно-психологический компонент, определяющий особенности субъектов в процессе обучения;
- г) организационно-административный компонент, отображающий правовую основу, совокупность нормативной документации [4].

Определение оптимальных условий использования ИКТ для активизации процесса обучения, повышения его эффективности и качества, является существенным. Такая дисциплина, как «Безопасность техники и технологии», основанная на развитии умений и навыков обеспечения нормального состояния окружающей человека среды, условий труда и учёбы, питания и отдыха, при которых снижена возможность возникновения опасных факторов, угрожающих его здоровью, жизни, имуществу. Применение ИКТ при занятиях данной дисциплины должно быть в комплексе с традиционными методами. Одним из оптимальных средств организации занятий может являться платформа ZOOM. Это облачная платформа для проведения онлайн видео-конференций и видео-вебинаров в формате высокой четкости, что позволяет дистанционно обучать студентов, разделять их в группы, рассылать как групповые, так и индивидуальные задания. Каждое учебное занятие представляет собой единицу процесса обучения. В зависимости от сочетания методов и средств обучения, различают занятия как комплексной, так и избирательной направленности.

Выводы

В ходе анализа специальной литературы, было выявлено, что в области организации и управления процес-

сом обучения в высших учебных заведениях существует целый ряд проблем. Это обусловлено тем, что методология исследований в педагогике долгое время формировалась на традиционных методах преподавания.

Успешность в обеспечении качества преподавания в высших учебных заведениях, в первую очередь, определяется уровнем внедрения современных методов обучения.

Необходимо отметить, что в научно-методической литературе методология с использованием ИКТ является недостаточно разработанной. Имеются лишь единичные работы, освещающие отдельные стороны ИКТ и их роли в образовательном процессе.

Заключение

Применение ИКТ на таких дисциплинах, как, например, «Безопасность техники и технологии», «Компьютерная графика», позволит сэкономить время учителя на объяснение материала. Так, например, демонстрация правильного выполнения упражнений посредством видео, позволит наглядно продемонстрировать его технические особенности, выделить ошибки, предупредить о возможных сложностях и т.д.

Известно, что современное молодое поколение испытывает повышенный интерес к технологиям, транспорту. Таким образом, использование наглядных материалов (видео-контента) в процессе преподавания, например, дисциплины «Транспортная логистика», позволит повысить интерес учащихся к данной дисциплине.

Директор Института информатизации образования РАО И.В. Роберт подчеркивает возможности использования ИКТ, «реализация которых создает предпосылки для беспрецедентной в истории педагогики интенсификации учебного процесса, а также создания методов, направленных на развитие личности обучаемого». На сегодняшний день, ИКТ вносят колоссальный вклад в создание наиболее эффективного процесса обучения, обеспечивают занятость учащихся, рост знаний, способствуют обретению дополнительных навыков обучения [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Jesus Lau, Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning// <http://www.uv.mx/usbiver/>
2. Strzebkowski, R. (2017)/ Realisierung von Interaktivitaet und multimedialen Praesentationstechniken In L. I. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Psychologie Verlags Union). S. 269-304.
3. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: Сущность, технология, организация. — М.: МЭСИ, 1999.
4. Ильченко О.А. Стандартизация новых образовательных технологий // Высшее образование в России. 2006. № 4 С. 101-130

5. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. Л.: ЛГУ, 1980. 10 с.
6. Мельникова Е.В. Формирование образовательной информационной среды школы как средства повышения качества учебных достижений учащихся. Иваново, 2006, С. 7
7. Мовчан И.Н. Цифровые образовательные ресурсы: современные возможности и тенденции развития//Сборник научных трудов Sworld. 2010. Т. 26. №4. С. 36-38

© Кулдыбаев Айбек Кайрсапиевич (zkatu.zhangirhan@yandex.ru), Амирханов Саяхат Мухамбетулы, Иксанов Адилкан Серикович.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



МЕТОД СЕМАНТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ ТЕРМИНОВ КАК АКТУАЛЬНЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ НАУЧНОЙ РЕЧИ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

Макарова Татьяна Генриховна

*К.и.н., доцент, Российский экономический университет
имени Г.В. Плеханова (г. Москва)
fortunatat@mail.ru*

METHOD OF SEMANTIC DESCRIPTION OF TERMS AS AN ACTUAL WAY TO DEVELOP SCIENTIFIC SPEECH OF LINGUISTS-TRANSLATORS

T. Makarova

Summary: The article highlights the vital problem of building the language of scientific communication and its usage in communication and translation. It examines methodological approaches to the development of the syntax of scientific speech in the bachelor's degree of translation specialties in the new information environment. The article analyzes the factors that hinder the correct semantic definition of terms and their entry into active speech. The empirical material of the study reflects the state of linguistic competence of students-linguists. A practical method of working out the linguistic description of terms is proposed, which allows students to combine their ideas about the term with its true meaning.

Keywords: competence, cognition, scientific speech, translation, teaching method, definition, term.

Аннотация: В статье исследуется актуальная проблема формирования языка научного общения и его применения в коммуникации и переводе. Рассматриваются методические подходы к развитию синтаксиса научной речи в бакалавриате переводческих специальностей в условиях новой информационной среды. Анализируются факторы, сдерживающие корректное семантическое определение терминов и их выход в активную речь. Эмпирический материал исследования отражает состояние языковой компетенции студентов-лингвистов. Предлагается практическая методика отработки лингвистического описания терминов, позволяющая соединить представления студентов о термине с его подлинной семантикой.

Ключевые слова: компетенция, познание, научная речь, перевод, метод обучения, дефиниция, термин.

Несмотря на совершенствование компьютерной лингвистики и повсеместное распространение онлайн-словарей, профессия переводчика продолжает в XXI веке занимать устойчивые позиции на рынке труда. Многие федеральные ВУЗы осуществляют профессиональную подготовку кадров в этой области по направлению «Лингвистика» профиля «Перевод и переводоведение», как в рамках академического бакалавриата, так и магистратуры. В сложной международной обстановке ограничения передвижений и самоизоляции в период пандемии, перевод продолжал реализовываться через новые облачные платформы event-сопровождения, которые активно заявили о себе на рынке сервисных услуг. Можно с уверенностью утверждать, что востребованность профессии переводчика сохранилась, а следовательно не потерял своей значимости вопрос профессиональных компетенций переводчика. Не вызывает сомнения, что для осуществления как последовательного (consecutive translation), так и синхронного перевода (simultaneous translation) с русского языка на английский требуется совокупность знаний и навыков, в частности, владение грамматикой и синтаксисом иностранного языка, переключаемость, хорошее произношение, знание стилистических норм. Вместе с тем, классики отечественного переводоведения

неоднократно подчеркивали сложность процесса перевода, при котором единицы перевода на исходном языке должны быть эквивалентно переданы на переводящем языке.

Понимание смысла высказывания и возможность его передачи на другом языке – до конца не познанное явление. Многие исследователи перевода посвятили свои труды рассмотрению особой природы этого феномена. Развивая стройную систему переводческих трансформаций, Я.И. Рецкер считал, что в процессе перевода переводчику не столь важно сопоставить отдельные грамматические формы, сколь выявить «структурно-семантические узлы», составляющие единое понятийное целое [4, с.10]. Известный исследователь перевода В.Н. Комиссаров пытался настойчиво проникнуть в глубинные истоки перевода, исследовать когнитивное понимание оригинала и факторы, влияющие на его воссоздание на другом языке. Он полагал, что процесс понимания оригинала и формирования передаваемой мысли в переводе носит неодноразовый характер; сначала переводчик уясняет содержание оригинала, подыскивает вариант его передачи, потом вновь возвращается к оригиналу, уточняет свое понимание. При этом он подчеркивал значение лингвистической компе-

тенции, справедливо утверждая, что адекватная передача содержания в переводе возможна лишь средствами развитого языка [1, с.92-93]. В монографии «Как стать переводчиком?» автор научных работ по теории перевода К.Р. Миньяр-Белоручев, говоря о процессе перевода, выдвигает утверждение об объективном наличии двух способов перевода: смыслового и знакового. Поскольку знаковый способ легко приводит на практике к буквализму, и текст перевода может принять уродливую форму «смеси французского с нижегородским», то, по его мнению, очевидны преимущества смыслового способа: «осознав смысл произнесенной фразы, переводчик формулирует его на другом языке» [2, с.135]. В научных концепциях речепорождения прошлого века прослеживается стремление объяснить сложный путь, который проходит говорящий от замысла к высказыванию, в категориях языкознания. Выделяется иерархия языковых уровней, в грамматике говорящего определяются синтаксические модели, которые привязываются к конкретной коммуникативной ситуации [3, с.208-209]. В XXI-ом веке в механизмы речевой деятельности стремительно вторгаются психо и нейролингвистика. В области перевода его качество и эффективность, столь необходимые в рыночных условиях, прочно увязываются с пониманием фразы (meanings) и осознанным воплощением этого понимания в речь через корректный выбор переводчиком тех или иных языковых средств.

Передача смыслового инварианта была и остается одной из самых трудных проблем для многих переводчиков в связи с неуловимостью смысла, его многоликостью и контекстуальной обусловленностью. Недопонимание смысла при восприятии текста приводит к искажениям и иным недочетам при переводе. Ошибки же в речепроизводстве могут неправильно репрезентовать социальную действительность, так как язык имеет свойство отражать сущность бытия. Поэтому изучение проблемы того, как соотносятся процессы вычленения смысла слова/фразы с выбором языкового эквивалента и синтаксическим конструированием высказывания следует признать весьма актуальным. С этих позиций целесообразно обратиться к использованию возможностей, которые предоставляет дефиниция - определение термина, позволяющее через описание субъектно-предикатных отношений раскрыть значение слова/фразы. Методологической базой познания в данном случае служит герменевтика как наука об интерпретации текстов, понимании предмета, принципах его расшифровки и теории значений. С дидактических позиций дефиниция позволяет стимулировать мыслительный процесс и может рассматриваться как обучающий метод в процессе образовательного взаимодействия и организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Создание полноценной выразительной дефиниции, раскрывающей содержание (смысл) имени посредством описания существенных и отличительных признаков предметов и явлений, обозначаемых

данным именем (денотата имени), активизирует такие когнитивные категории, как мышление, представление, воображение, а ее соотнесение с эталонной дефиницией, закрепленной в современной лексикографии, позволяет развить точность, чистоту и богатство научной речи. В предписании Совета Европы CEFR (Common European Framework of Reference – Европейская система уровней владения иностранным языком), систематическое изучение дистрибутивных и семантических характеристик слова в родном и изучаемом языках отнесено к эффективному способу развития словарного запаса учащихся [7]. Навыки точной передачи смысла фразы находят широкое применение в переводе: это и переводческий комментарий, перевод реалий, безэквивалентной лексики. Они способствуют преодолению лингвистически «проблемных» ситуаций, помогут справиться с креативной задачей создания переводческой интерпретации образных фразеологизмов (фразеологические сочетания с «затуманенным» смыслом).

Структура методической единицы: «слово/фраза – перевод – описание, в виде субъективного представления учащегося, выполненное на русском и английском языке – словарная дефиниция – ее перевод на английский язык» содержит необходимые элементы развертывания речи, а соотнесение выбора номинаций учащихся с эталонной дефиницией отражает степень приближения к смыслу и нормам лексической сочетаемости. Возьмем для примера слово «концепция» - перевод “concept” – студенты считают, что это «идея - idea» - словарная дефиниция: «система взглядов на явления в мире, в природе и обществе» - английский вариант: “The system of views on phenomena in the world, in nature and society”. Налицо развертывание структуры речевой фразы и расширение ее научных границ. Следует помнить, что терминологический пласт специальных текстов не исчерпывается однокомпонентными терминами, изобилует многокомпонентными терминами и терминологическими рядами. В качестве примера двухкомпонентного термина воспользуемся словосочетанием «гражданский мир» - перевод: “civil peace” – описание, данное учащимися: «спокойствие населения, объединение людей одной проблемой» - словарная дефиниция: «мир между политическими силами внутри одного государства, который охватывает значительную часть населения»; английский вариант: “peace between political forces within one state, which covers a significant part of the population”. Дефиниция содержит элементы научной репрезентации картины мира в корреляции с соответствующими языковыми средствами. Рассмотрим вариант трехкомпонентной коллокации: «Реальные доходы населения» - в переводе “Real (disposable) income of the population” - учащиеся считают, что это «подсчет заработка населения». Словарная дефиниция: «Это количество свободных денег, которое остается у человека после выплаты всех налогов и обязательных платежей»; английский вариант дефини-

ции: "Real amount of free money that a person has left after paying all mandatory payments" содержит важное лексическое дополнение в виде слов «налоги» "taxes" и обязательные платежи "mandatory payments". Терминологические ряды могут включать в себя четырех- и более компонентные словосочетания, что приводит к усложнению их семантико-синтаксической структуры, например «Приоритетные направления внутреннего туризма» - Priority directions of domestic tourism или «Основной закон Российской Федерации» - Basic law of the Russian Federation. В большинстве случаев существует возможность вывести общее значение термина из значений его компонентов, однако в отдельных случаях перевод затруднен, когда семантические границы терминологического ряда размыты. Например, в терминологическом ряде «математическое описание психологических феноменов» компоненты словосочетания представляют собой «внутренне связанную систему разнонаправленных отражений элементов действительности» [6]. При подборе переводческого эквивалента в этих случаях может потребоваться дополнительный этимологический анализ компонентов, установление происхождения слов, порядка их следования и значений, учет контекста. Следует также отметить, что увеличение числа компонентов в составе термина снижает шансы переводчика на успешный поиск переводного эквивалента в словарях.

Для выявления текущего состояния языковой компетенции лингвистов-переводчиков и их способности представить картину мира лексикой научного описания и перевода автором было осуществлено прикладное лингвистическое исследование. Студентам третьего года обучения (средний возраст 20 лет, количество 100 человек, направление подготовки «Перевод и переводоведение»), предлагалось создать «авторские» описания заранее заданных терминов и выполнить их перевод на иностранный язык. В качестве терминологической основы был взят корпус общественной и экономической лексики, прозвучавшей в декабре 2020 года в выступлении Президента РФ В.В. Путина перед населением России (всего 57 лингвистических единиц, извлеченных методом сплошной выборки) [5]. Установка на социальное проектирование реальности, столь очевидная в ответах Президента на вопросы граждан, позволила очертить необходимое и достаточное функционально-терминологическое поле исследования. Принимая во внимание повторяемость базовых терминов в СМИ, можно предположить, что они когнитивно должны были быть знакомы данной возрастной группе. Исходя из предлагаемого метода семантического описания, перед участниками опроса была поставлена задача выявить смысл терминов и дать его самостоятельное описание с упором на выражение главных признаков предмета, существенных для перевода. Термины были выстроены в лингвистической иерархии по восходящей: однокомпонентные, двух-, трех-, и четырехкомпонентные.

В качестве дефицитов (определяемых понятий) первого уровня выступали однословные термины (общей численностью 25): Социум - Society, Community / Стагнация - Stagnation / Деструкция - Destruction / Компромисс - Compromise / Цивилизация - Civilization / Суверенитет - Sovereignty / Иерархия - Hierarchy / Генезис - Genesis / Синдром - Syndrome / Реставрация - Restoration / Волатильность - Volatility / Модернизация - Modernization / Эйфория - Euphoria / Ответственность - Responsibility / Концепция - The concept / Гипотеза - Hypothesis / Доминирование - Dominance / Категория - Category / Модератор - Moderator / Экспертиза - Expertise / Легитимность - Legitimacy / Инфраструктура - Infrastructure / Референдум - Referendum. Анализ представленных описаний свидетельствует о том, что задание было выполнено довольно успешно: процент явных определений составил 80 %, что означает, что большинству студентов удалось прямо указать присущие предмету признаки, добиться приемлемой эксплицитной формы изложения и найти переводческий эквивалент. Процент неявных определений составил соответственно 20%. В этих случаях указывались синонимы или применялась имплицитная форма изложения, не имеющая вида равенства, совпадения двух понятий. Тем не менее, у трети опрошенных возникли сложности с описанием общефилософских терминов, таких как «генезис», «концепция», «цивилизация». Так, учащиеся были уверены, что генезис связан с происхождением геологических образований, а цивилизация представляет собой поселение людей. 60% респондентов не знали значения слова «волатильность». В лингвистических средствах описания предиката и его перевода хотелось бы видеть более богатое языковое наполнение. Имели место отдельные ошибочные способы определения по кругу, когда дефиниция определялась через дефицит (напр. синдром это совокупность синдромов).

На втором этапе дефицитами выступали устойчивые коллокации из 2х слов (всего 15), представляющие устойчивые словосочетания-клише: Социальное государство - The welfare state / Общественное сознание - The public consciousness / Социальная сфера - Social sphere / Меры противодействия - Counteraction measures / Социальные сети - Social networks / Общественное благо - The public good / Черта бедности - The poverty line / Амбициозная цель - The ambitious goal / Национальные проекты - National projects. На третьей стадии определялись коллокации из трех слов: Система государственного управления - Public administration system / Отечественные лекарственные препараты - Domestic medicines / Первичная система здравоохранения - Primary health care system / Общенациональная избирательная кампания - National election campaign / Полярные точки зрения - Polar points of view / Традиционные политические партии - Traditional political parties / Перспективы развития отношений - Prospects for the development of relations / Обнуление президентских сроков - Zeroing

out presidential terms. Подсчет результатов показал, что число явных дефиниций, в которых определяемый предмет находится в отношениях тождества с определением, снизилось на 10 процентов и составило 70 процентов. Соответственно, 30 процентов пришлось на дефиниции, не имеющие четко выраженной структуры (неявные). Две трети респондентов не сумели определить, что такое «геополитические интересы», «политические пристрастия», «стратегические перспективы», «первичная система здравоохранения», «традиционные политические партии». Ошибочными были признаны дефиниции, где отсутствовал главный признак предмета, например, определяя «реальные доходы населения» студент не общался о вычете налогов. Выявленные недочеты отразились на качестве интерпретации понятия на иностранном языке.

Придание некоего фиксированного смысла многокомпонентным языковым выражениям из четырех слов и их описание оказалось самой сложной задачей. Процент справившихся с заданием снизился до 50%. Половина опрошенных сообщили, что смогли сделать перевод, однако испытывали сложности с определением, что такое «Демографическая ситуация в каждом регионе» - Demographic situation in each region, «Снижение конкурентоспособности германской экономики» - Declining competitiveness of the German economy и «Высокий уровень политического сознания» - High level of political consciousness. Камнем преткновения стал также МРОТ (минимальный размер оплаты труда), который определялся как наименьшая сумма выплат работнику без указания на то, что эта методика применяется в качестве базовой для расчета всех социальных пособий. Данное словосочетание актуализировалось в связи с введением в России с 1го января 2021 новой методики подсчета МРОТ. Студенты испытывали затруднения при установлении суммарного смысла высказывания как некоего целого, тем самым размывалась основа для правильного речевого действия. Усложнившаяся синтаксическая организация терминологического ряда не позволила многим раскрыть его содержание на ино-

странном языке. Вместе с тем, многие студенты отметили, что по мере выполнения задания улучшалась логика научного мышления. Практически все опрошенные сообщили о своих дальнейших действиях по поиску непонятых ими слов в словаре и уяснению для себя их значений, что свидетельствует о высокой педагогической эффективности данного метода. Проведенное исследование состояния речевой компетенции показывает, что в целом студенты готовы к речевым действиям в пределах известных им границ обучения. Вместе с тем, усложнение синтаксической структуры высказывания существенно затрудняет понимание ими его смысла, что может негативно отразиться в будущем на его переводе на иностранный язык.

Таким образом, современным условиям быстро меняющейся информационной среды соответствуют изменения в смыслах и общей сочетаемости употребляемой лексики. Развитие познавательной активности в этой области через собственную информационную деятельность учащихся следует признать недостаточным для формирования профессиональных компетенций лингвистов-переводчиков. Создание дефиниций путем раскрытия содержания новых понятий является эффективной формой нового знания о слове, позволяет преодолеть искажения семантики, буквализмы и стилистические неточности в переводе. Представленный метод семантического описания терминов направлен на улучшение языковой компетенции и развивает навыки самостоятельного продуцирования научного стиля речи. Он же и весьма пластичен, может быть трансформирован в упражнения на построение высказывания, ситуативные упражнения, упражнения на норму стиля и использоваться при изучении студентами старших курсов продвинутого уровня "Advanced" любого специального или художественного текста. Метод апробирован в 2020г. в практике преподавания дисциплин «Теория специального перевода», «Теория последовательного и синхронного перевода» на отделении «Лингвистика» в Российском экономическом университете имени Г. В. Плеханова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комиссаров В.Н. Переводческие исследования. Избранные статьи 1968-2005. М.: «Р. Валент», 2020. 160 с.
2. Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком? М.: Изд-во «Готика», 1999. 176 с.
3. Норман Б.Ю. Грамматика говорящего: От замысла к высказыванию. Изд.3-е. М.: «ЛЕНАНД», 2018. 232 с.
4. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. 4-е изд., стереотип. М.: «Р. Валент», 2010. 244 с.
5. Ежегодная пресс-конференция В.В. Путина. [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/64671> (дата обращения 20.12.2020)
6. Лексическое значение слова. [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения 10.01.2021)
7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge. 2002. [Электронный ресурс]. URL: <https://rm.coe.int/1680459f97> (дата обращения 15.01.2021)

© Макарова Татьяна Генриховна (fortunatat@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ РАБОТ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-АЗЕРБАЙДЖАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Мирзоева Ульвия Алигусейн гызы
Бакинский славянский университет
mirza.u@list.ru

USE OF VARIOUS TYPES OF WORKS IN THE PROCESS OF INTEGRATED TEACHING OF STUDENTS-AZERBAIJANIS TO RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

U. Mirzoyeva

Summary: This article is written on the current topic. In recent years, more and more articles and monographs directly devoted to integrated education in universities have appeared in the Azerbaijani philological science. As a rule, there are many scientifically based hypotheses in favor of this type of education compared to some others, in which the traditionally close relationship of several disciplines was not previously considered to be the most important prerogative of successful teaching modern Russian in higher education institutions as a foreign one.

This position leads to the idea that this type of training includes a number of forms, techniques or methodological approaches to solving various problem situations. The author of the article focused on independent work, more precisely, on the dynamics of the consistent development of the mental activity of Azerbaijani students.

Keywords: integration, technique, independent work, intensive training, activation, competence, thematic discussion, business conversation, problem situations.

Аннотация: Настоящая статья написана на актуальную тему. В последние годы в азербайджанской филологической науке появляется всё больше статей и монографий, непосредственно посвящённых интегрированному обучению в вузах. Как правило, приводится множество научно обоснованных гипотез в пользу данного вида обучения по сравнению с некоторыми другими, в которых традиционно тесная взаимосвязь нескольких дисциплин ранее не считалась важнейшей prerogative успешного обучения современному русскому языку в вузах как иностранному.

Настоящее положение подводит к мысли, что этот вид обучения включает в себя некоторое количество форм, приёмов или методических подходов к решению различных проблемных ситуаций. Автор статьи указывает на разные виды работ, но в качестве иллюстративного примера подробнее остановился на самостоятельной работе, точнее, на динамике последовательного развития мыслительной деятельности студентов-азербайджанцев.

Ключевые слова: интеграция, методика, самостоятельная работа, интенсивное обучение, активизация, компетентность, тематическая дискуссия, деловая беседа, проблемные ситуации.

Современное человечество – на пороге поистине «гуманитарной революции». С каждым днём увеличиваются возможности передачи, хранения и переработки колоссальной по своему объёму информации. Однако любая информация без соответствующей обработки номинально представляет собой лишь некую знаковую систему, объективно заданную обучающемуся (студенту – в нашем случае) в форме содержания. Видные современные исследователи А. Вербицкий и О. Ларионова предлагают на рассмотрение интересную формулу, согласно которой «знания как система символов и знаков – это субъектное понятие и вне конкретного социо-культурного контекста и анализа внутреннего мира человека, вне смысла бытия информация в нашем мире остаётся лишь совокупностью этих абстрактных знаков и символов» [1, с.104]. Из такого заявления учёные делают резонный вывод, что прежде всего в наши дни необходима разработка новых методических путей с целью правильного использования огромного массива знаний. Этим, собственно, и обусловлено обращение современного российского и – шире – европейского образования к целому ряду

методических подходов в контексте интегрированного обучения русскому языку в вузах.

Что же представляет собой интегрированное обучение с позиций ведущих русских учёных, педагогов-методистов применительно к современной вузовской системе образования? В. Окунь под интегрированным обучением РКИ понимает «оказание студентам той помощи, которая им необходима для дальнейшего решения ранее уже поставленных проблем» [9, с.38]. В своих теоретических трудах он, главным образом, стремится к систематизации и закреплению ранее приобретенных студентами знаний. И. Лернер солидаризуется с В. Окунем в главной части вышеизложенного, но к отмеченному добавляет: «... в целях дополнительного решения практических и познавательных проблем в деле воспитания обучающихся российских вузов» [6, с.138]. (Заметим попутно, что И.Л. Лернер, как и В.Т. Кудрявцев между интегрированным и проблемным обучением в вузах ставит знак равенства). Кудрявцев в свою очередь делает главный упор на «дидактических задачах современного вузовского интегрированного обучения» [5, с.12].

Современное интегрированное обучение в вузах симптоматично включает в себя ряд новаторских методических подходов. Среди них компетентностный подход, постулируемый исследователями А. Вербицким и О. Ларионовой; концепция «интенсивного обучения» Г. Китайгородской и Г. Лазанова; «логический подход» К. Коппера. В современной методике обучения русскому языку как иностранному имеют также место быть принципы коллективного (группового) взаимодействия; принцип концентрированности в организации учебного процесса; принцип так называемого «беспредпосылочного экспериментального мышления» Дж. Дьюи; принцип игровой (ролевой) организации материала в трудах А.М. Матюшкина и другие.

Ещё в середине 1990-годов в русской и европейской методической науке возникло интенсивное направление, суть которого заключалась в овладении иностранными языками, в первую очередь, как средством общения. Перед системой образования отпочковавшихся от Союза государств была поставлена задача в максимальной степени активизировать учебно-методическую деятельность в вузах что, естественно, придало особую остроту и актуальность интенсивным формам обучения. В границах названного направления были соответственно разработаны методы активизации потенциальных возможностей коллектива и личности. Возросла значимость названного принципа коллективного (группового) взаимодействия. Другими словами, интенсивному обучению способствовали и данные современной психологии, что дало дополнительный импульс настоящей концепции, а именно, установление основополагающих характеристик речевой деятельности обучающихся как объекта овладения ими родным языком как иностранным.

В русской методической науке одним из талантливых создателей концепции «интенсивного обучения» явились Г. Китайгородская и Г. Лазанов. Они внесли большой вклад в разработку указанной проблемы (с 2008 года в Москве функционирует даже научно-образовательный центр под названием «Школа Китайгородской»).

Суть стратегии данного вида обучения заключается в *активизации учебной деятельности* в широком смысле слова, при которой интересы преподавателей и студентов принципиально совпадают. Г. Китайгородская пишет: «Именно состояния педагога и обучающихся способно обеспечить наивысший эмоционально-интеллектуальный уровень стратегии «интенсивности» всего учебного процесса в целом, стимулируя потенциальные возможности группы и личности, которые обычно не являются востребованными в традиционных формах обучения» [3, с. 16].

Каковы же пути активизации обучения? В числе первоочередных задач Г. Китайгородская называет: А). «Спе-

циальную организацию учебного материала; В). Концентрацию и чёткое распределение языкового и речевого материала; С). Специальные приёмы обучения; D). Организацию групповых взаимосвязанных действий, в основном за счёт мобилизации и продуктивного использования многоплановых возможностей преподавателей и учащихся» [3, с. 16].

Вышеуказанные теоретические положения известных русских и европейских учёных стали основной для работы некоторых передовых азербайджанских педагогов. В большинстве своём, как и названные исследователи, это активные сторонники внедрения в республиканские вузы интегрированного обучения. Как известно, данная система предполагает тесную взаимосвязь нескольких научных дисциплин. Она же, в свою очередь, определяет и различные формы работы при обучении неродному языку среди студентов азербайджано-язычной аудитории.

Среди них определённое место занимает самостоятельная работа как один из этапов интегрированного обучения. Так, следующий план самостоятельной работы предлагает Н.А. Ибрагимов. В одной из своих статей она опирается на серию речевых действий, составляющих ход учебного процесса. В центре внимания азербайджанского педагога-методиста организация и проведение в вузах *тематической беседы*.

«Если студентам необходимо принять участие в тематической беседе на научную, общественно-политическую, бытовую тему, то они должны быть готовы в ходе беседы выполнять следующие речевые действия:

- запрашивать интересующую информацию (т.е. задавать вопросы непосредственно по теме);
- побуждать собеседника (-ов), то есть других студентов из своей группы к высказыванию;
- сообщать информацию, интересующую собеседника (-ов) (в форме ответов и кратких монологических высказываний по теме).

В ходе подготовки к такого рода беседе теперь со стороны преподавателя рекомендуется выполнить следующие действия:

- Определите заблаговременно сам предмет беседы, сформулируйте тему беседы;
- По названию темы спрогнозировать (хотя бы в общих чертах) проблемные вопросы для беседы;
- Ознакомиться с материалами, содержащими необходимую информацию по теме беседы;
- Ознакомиться с логико-композиционной структурой информационного материала;
- Выделить в соответствующем беседе учебном материале описание и характеристику объекта исследования. Далее следуют определение основных терминологических понятий; ход, течение

процессов; описание явления, свойства объекта; область использования изучаемых объектов; осуществление операций над объектом обсуждения и т.д.;

- Выделить в информативном материале проблемы дискуссионного характера;
- Составить план-схему предполагаемого диалога» [3, с. 39].

После того как собран определённый тематический материал, беседе в аудитории можно придать индивидуальный характер. Например, подготовить деловую беседу. При её организации в вузах сбор и дальнейшая обработка информации, о которой писали А. Вербицкий и О. Ларионова, также играют большую роль. Так, Н. Коряковцева свидетельствует: «Самостоятельный вид работы по русскому языку как иностранному, в обязательном порядке предполагает тщательную подготовку соответствующих источников деловой информации. С этой целью педагог при организации деловых бесед, как правило, предварительно перерабатывает информацию в соответствии с характером познавательных задач. В духе и букве интеграционного обучения в вузах это отбор с последующей оценкой информации, включая её поиск. Затем следует этап систематизации, обобщения данных для последующего их использования в аудитории» [4, с. 42].

Педагог просматривает тексты-источники несколько раз, чтобы полностью восстановить при необходимости в ходе деловых бесед в памяти их общее содержание. Следовательно, предстоит глубоко продумать, как представиться собеседнику. Затем следует выписка из текста слов и словосочетаний, необходимых для подготовки к беседе (начало беседы).

С этой целью педагог выделяет основную информацию и параллельно определяет языковые средства, необходимые для её передачи. Далее, педагог обращается к студентам со следующими заданиями:

- Запишите основную информацию;
- Продумайте, какие вопросы и замечания могут возникнуть у вашего собеседника относительно сообщенного вами информации;
- Определите, какую дополнительную информацию, характеристику объекта или процесса вы будете использовать в этом случае для уточнения. Сделайте соответствующие пометки;
- Продумайте несколько вариантов решения проблем, которые вы предложите;
- Определите средства, необходимые для аргументации этого решения;
- Спрогнозируйте возможные возражения собеседника в связи с предложенным вами решением;
- Продумайте контраргументы и необходимые для их оформления языковые средства;

- Спрогнозируйте (насколько это возможно) рассуждение вашего собеседника;
- Внимательно обдумайте структуру и содержание своего рассуждения, целью которого может быть стремление:
 - объяснить собеседнику его заблуждение;
 - убедить его в необходимости принятия именно вашего варианта решения
- Отберите языковые средства, которые вам будут необходимы на стадии перехода к принятию решения;
- Продумайте, как вы закончите беседу и условитесь о новой встрече.

После двух видов работ наступает заключительный этап интегрированного урока, цель которого состоит в том, чтобы провести дебаты на научные темы по факту обсуждения итогов проблемных ситуаций или статей (по выбору преподавателя). Педагог объясняет:

Если ваша цель – принять участие в дискуссии (публичном обсуждении проблемного вопроса), вам необходимо:

- быть хорошо информированным, компетентным в дискутируемой проблеме;
- уметь четко и понятно формулировать свою точку зрения, стимулировать собеседника к высказыванию, уметь контр-аргументировать, хорошо владеть необходимым языковым материалом, знать структурные особенности реплик диалога;
- Прежде чем вы начнете собственно подготовку, ознакомьтесь с этапами, которые включает дискуссия;
- преддискуссия — начало дискуссии (мотивирование выбора темы, постановка проблем, определение цели и актуальности дискуссии); Информирование (изложение точек зрения) по проблемам дискуссии;
- собственно дискуссия (аргументация своей точки зрения, контраргументация, рассуждение, доказательство, объяснение в пользу отстаиваемой (защищаемой) точки зрения);
- подведение итогов.
- Начинайте подготовительную работу с детального ознакомления с темой дискуссии и вопросами, выносимыми на обсуждение.
- Ознакомьтесь с рекомендуемой литературой по теме дискуссии;
- Ознакомьтесь, используя поисково-просмотровый вид чтения, с отобранной литературой, зафиксируйте место нахождения важной информации для последующего более глубокого и детального изучения;
- Изучите выделенную информацию, используя ознакомительно-изучающий вид чтения. Сделайте необходимые записи;

- Найдите используемые в текстах-источниках способы изложения (сообщение, повествование, объяснение, описание, характеристика, аргументация, рассуждение, доказательство). Сделайте заметки;
- Определите точку зрения каждого из авторов текстов и специфику способов их изложения;
- Определите свое отношение к представленным в текстах позициям авторов, аргументации их точек зрения;
- Выскажите свою точку зрения на данную проблему (или авторскую точку зрения, к которой вы присоединяетесь);
- Классифицируйте информативный материал по позициям авторов (совпадающие, подобные, несовпадающие);
- Подберите языковые средства, необходимые для выражения и аргументации вашей точки зрения. Сделайте записи;
- Аргументируйте свою точку зрения, используя фактографический материал текстов (доказательства, контраргументы);
- Спрогнозируйте возможные вопросы, замечания, возражения участников дискуссии;
- Обдумайте информацию, которой вы сможете воспользоваться дополнительно в качестве контраргумента;
- Продумайте и сформулируйте свои варианты решения проблемных ситуаций;
- Установите контроль за самостоятельными работами студентов. Это осуществляется преподавателем чаще всего на аудиторных занятиях. На этапе формирования умений и навыков самостоятельных работ вступает в действие механизм самооценки и самокоррекции — необходимые в структуре деятельности саморегуляции, которая в последние годы стала предметом особого внимания и глубокого изучения в работах не только российских, но и ведущих азербайджанских исследователей.

Формы делового общения преподавателей со студентами могут быть различными. Например, можно предложить на рассмотрение деловые игры. Заметим, что определённый опыт в этом отношении в азербайджанской методической науке уже накоплен. Деловые игры, в частности, имитируют производственные ситуации, связанные с решением тех или иных проблем планирования и организации, исследования и конструирования и др. Они представляют собой, с одной стороны, занятия, требующие от преподавателя и студентов синтеза разных областей знания, а с другой — моделируют многофункциональность коллективной деятельности специалистов. По форме они существенно отличаются от традиционных практических занятий. Проведению деловой игры предшествует изучение студентами на

лекциях и практических занятиях сетевых методов и систем. Это повышает уровень самостоятельности мышления обучающихся.

Учитывая то, какое большое значение Г. Китайгородская и Г. Лазанов придают «интенсивному обучению», укажем на фактор *активизации учебной деятельности* с помощью выработки у студентов умений и навыков связной русской речи. Обратим внимание на тот факт, что у азербайджано-язычных студентов-филологов на II-ом курсе в какой-то мере уже выработаны приёмы и программы работы с текстом. Опыт ведущих преподавателей республиканских вузов показывает, что существенно активизировать *учебную деятельность* возможно благодаря использованию памяток-инструкций. Причём, как считает Г.В. Рогова, «эффективность таких инструкций заметно повышается в тех случаях, когда эти инструкции представлены для студентов в виде (или с элементами) алгоритмических предписаний, предполагающих оптимальную последовательность пошаговых действий в зависимости от целей при овладении разными видами языковой и речевой их деятельности. Именно тогда повышается и уровень самосознания обучающихся, что, в свою очередь, симптоматично приводит их к самостоятельному решению поставленных педагогами задач» [11, с. 74-75].

Памятки-инструкции являются также важной и составной частью всего технологического процесса преподавания русского языка среди студентов-азербайджанцев. Главное, они входят в так называемый алгоритм учебного процесса, органично вписываются в него. З.Н. Рагимова в статье «Алгоритм как элемент программированного обучения в практике преподавания русского языка» подчёркивает: «Алгоритмизация учебного процесса с помощью его различных внутренних компонентов вполне может успешно способствовать решению одной из важнейших задач, стоящих перед современной методикой: поставить грамматические знания учащихся на службу выработке навыков и при этом рационально суметь организовать самостоятельную мыслительную деятельность студентов. Алгоритмизация в технологии учебного процесса требует также строгого определения главной цели и основного содержания обучения» [10, с. 47].

Памятки-инструкции, равно как некоторые другие методические разработки при интегрированном обучении современному русскому языку являются частью алгоритмизации технологии учебного процесса. Необходимо учесть, что объём пошаговых действий, которые могут быть использованы в каждом конкретном случае в практике преподавания, должны быть обусловлены не только видом речевой деятельности, но и отдельными этапами обучения, демонстрирующими самостоятельность в принятии студентами решений. Как считает А.Г.

Молиба, «памятки-инструкции «имеют к тому же дидактическое назначение как ясное свидетельство процесса познания и его результата в программированном обучении» [8, с. 63].

В завершение статьи хотим отметить, что на всех этапах интегрированного обучения уровень самостоятельности мышления студентов повышается, если анализ проблемных ситуаций в конечном итоге подводит их к принятию единственно верного решения из нескольких вариантов предложенного. Другими словами, вышеуказанные этапы развития тематических дискуссий или бесед превращаются в своего рода тестовую систему. Из нескольких вариантов следует выбрать нужный. Оценку ответам в конце занятия, естественно, даёт преподаватель. Упомянутый А.М. Матюшкин прозорливо подмечает, что от проблемы, поставленной педагогом перед обучающимися, до окончательного принятия ими решения – немалая дистанция. В связи с этим вопросом учёный выстраивает следующую цепочку: «анализ проблемных ситуаций – постановка проблем – сбор информации – поиск недостающего материала – выдвижение гипотезы – проверка гипотезы – получение новых знаний – перевод проблем в задачи – поиски способов решения – соб-

ственно решение – проверка решений – выбор нужного варианта – доказательства правильности избранного решения задач» [7, с. 133].

Применительно к теме нашей статьи отметим, что указанные Матюшкиным пути познавательной деятельности приобретут, на наш взгляд, ещё больший вес, если принять во внимание, что этапы всех операций в данной цепочке неизменно обнаруживает возрастающую степень самостоятельности мышления студентов.

Считаем также необходимым подчеркнуть, что интегрированное обучение русскому языку как иностранному по сравнению другими видами в заметной степени выигрывает с практической точки зрения. Это прежде всего показал проведённый нами в нескольких вузах Азербайджана педагогический эксперимент. А именно: целый ряд групп в процессе обучения русскому языку был разбит на две части. В первой были даны контрольные задания по интегрированной схеме; во второй – по обычной, традиционной или, как мы указали в статье – не проблемной. Более высокие результаты по овладению устной и письменной речью были зафиксированы в первых группах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. М.: Логос, 2012, 334 с.
2. Ибрагимова Н.А. Методические приёмы по организации самостоятельной работы студентов при обучении русскому языку как иностранному // Русский язык и литература в Азербайджане, 2009, № 3, с. 38-41.
3. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Высшая школа, 2009, 277 с.
4. Коряковцева Н. Содержание и формы внеаудиторной самостоятельной работы по овладению неродным языком / Русский язык и литература в общении народов мира. Проблемы функционирования и преподавания. Доклады и сообщения («Круглый стол»), 2011.
5. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991, 80 с.
6. Лернер И.Л. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974, 267 с.
7. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
8. Молиба А.Г. Программированное обучение. М.: Высшая школа, 1977.
9. Оконь В. Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 1968, 123 с.
10. Рагимова З.Н. Алгоритм как элемент программированного обучения в практике преподавания русского языка // РЯЛШ, 2018, №№ 1-2, с. 47-50.
11. Рогова Г.В. Некоторые предложения по организации самостоятельной работы учащихся // Иностранные языки в школе, 1980, № 5.

© Мирзоева Ульвия Алигусейн гызы (mirza.u@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВНЕДРЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Моисеева Татьяна Васильевна

Старший преподаватель, Финансовый университет при
Правительстве Российской Федерации (Москва)
moiseewa.tv@yandex.ru

IMPLEMENTATION OF THE ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO THE HIGHER VOCATIONAL EDUCATION

T. Moiseeva

Summary: The article touches upon the actual problem nowadays that of utilization of artificial intelligence in higher vocational schools. Higher educational institutions are becoming a technological base for the innovative development of the nation. Only human capital may guarantee a sustainable economic growth of the national economy. New digital technologies are changing our traditional educational system significantly. Vocational education is an important factor of formation of the future educational system. The purpose of the education has always been the development of real opportunities of any society, today it is informative and communicative technologies, investigations and working out in the sphere of theory and practical use of the artificial intelligence. It is obvious that implementation of the artificial intelligence into the system of higher vocational education is a primary concern of teachers of higher schools. It is necessary to revise traditional methods of education and work out more perfect intellectual models.

Keywords: higher education, artificial intelligence, sustainable economic development, intellectual systems.

Аннотация: Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме использования искусственного интеллекта в высшем профессиональном образовании. Вузы становятся технологической базой для инновационного развития страны. Только человеческий капитал может обеспечить устойчивый экономический рост национальной экономики. Новые цифровые технологии коренным образом меняют нашу традиционную систему образования. Профессиональное образование является важным фактором формирования образования будущего. Целью образования всегда было развитие реальных возможностей общества, сейчас это – информационно-коммуникативные технологии, исследования и разработки в области теории и практики искусственного интеллекта. Очевидно, что внедрение искусственного интеллекта в систему высшего профессионального образования является приоритетной темой для преподавателей вузов. Необходимо пересмотреть традиционные методики в образовании и разработать более совершенные образовательные модели.

Ключевые слова: высшее образование, искусственный интеллект, устойчивое экономическое развитие, интеллектуальные системы.

Аналитическая группа Высшей Школы Экономики совместно с Центром Стратегических Разработок 3 апреля 2018 года представила экспертный доклад «12 решений для нового образования», охватывающий период до 2024 года с перспективой до 2035. Доклад предлагает меры максимального вклада системы образования в технологическое развитие России, направленные на рост качества жизни в нашей стране. Нас ждёт технологическое и научное отставание от всего цивилизованного мира, если наше отечественное образование не получит новый импульс к устойчивому развитию на всех уровнях. С 1 по 7 решения касаются раннего развития детей от детского сада до средней школы, так как главная задача средней школы – научить учащихся работать в команде, мыслить критически и творчески, создать цифровую среду, обновить систему технологического образования. С 8 по 12 – содержат предложения по цифровизации всех учебных заведений, что подразумевает создание и развитие образовательных учреждений цифрового века. Этот доклад стал основой для майских указов Президента в области цифровой реформы высшего образования в России [1].

Мировой опыт показывает, что именно высшие учебные заведения станут прочной базой для технологического и инновационного развития страны и создания экспериментальных площадок для работы со стратегически важными международными проектами. Лидерами могут стать только те страны, чья экономика будет опираться на человеческий капитал. В докладе чётко прослеживается формула: образование направлено на формирование человеческого капитала, который в свою очередь обеспечивает устойчивый экономический рост страны и является гарантом её процветания. Человеческий капитал представляет собой «совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для удовлетворения потребностей человека и общества, он участвует в создании личного, социального и экономического благосостояния, подразумевает инвестиции в образование и профессиональную подготовку людей» [2]. В наше время понятие человеческого капитала стало более широким, так как включает культуру, уровень развития науки и образования в стране, конкурентоспособность накопленного опыта и инновационные технологии во всех областях деятельности, которые невозможны без цифровизации экономики и искусственного интеллекта –

главными новыми характеристиками нашего цифрового будущего.

Уже сейчас совершенно очевидно, что система высшего профессионального образования, его интеллектуальная структура, будет оказывать существенное влияние на все сферы общественной жизни: на транспорт, промышленное производство, сельское хозяйство, здравоохранение, строительство, образование и т.д. Если раньше самые передовые цифровые технологии прежде всего шли на модернизацию военной промышленности, то сейчас они используются в нашей обычной жизни, в экономике, медицине, бизнесе и других сферах. Развитие и внедрение цифровых технологий для повышения качества жизни и эффективности производства получило название «цифровизация», она помогает автоматизировать трудоёмкие процессы без участия человека, анализировать производственные задачи, и принимать решение на основе этого анализа. Примерами цифровизации могут быть «умные дома», роботы на опасных для человека производственных участках, беспилотные автомобили и дроны, поезда в метро и другие области, где есть необходимость в автоматизации процессов, когда нужно перевести информацию в более понятную цифровую среду и проанализировать её для принятия правильного решения. Отсюда очевидны задачи цифровизации, которые сводятся к простым действиям: на основе этого анализа точно узнать, что необходимо рынку в определённый момент и подстроить работу под эти требования. Этот процесс стал неотъемлемой чертой всех сфер жизни нашего общества. Наша страна входит в топ-5 стран, которые показали наиболее высокие темпы цифровизации экономики, медицины и образования.

С 9 по 12 апреля 2019 года в Москве проходила Международная научная конференция, посвящённая новым тенденциям в экономике. Был представлен новый доклад аналитиков Национального Исследовательского Университета Высшей Школы Экономики «Что такое цифровая экономика: Тренды, компетенции, измерение». Необходимость проведения конференции была обусловлена тем, что «пока ещё не сложились ... определения новых ключевых понятий, не говоря уже о полноценной правовой нормативной базе и механизмах регулирования, что, безусловно, сдерживает развитие цифровой экономики и возможности реализации связанных с ней позитивных эффектов» [1, с.11-12].

Сейчас всех, кто связан со сферой образования, интересуют вопрос, как эти новые цифровые технологии могут коренным образом изменить всю нашу привычную систему образования. Проректор по цифровизации Финансового университета при Правительстве РФ, кандидат экономических наук, А.А. Аносов считает, что «никакой цифровизации и цифровой трансформации в природе нет, вместо этого существует нормальный процесс

технического развития, который протекает в обществе в данный момент. Он неразрывно связан с новыми технологиями, цифровой сферой и новым способом организации работы». [3, с. 26]. Этот процесс в настоящее время становится приоритетным направлением всех организаций, институтов и университетов. Финансовый университет является лидером среди московских учебных заведений по применению новейших цифровых достижений, здесь смело внедряются передовые информационные технологии, давно нет бумажных документов, зачёток, ведомостей, что существенно облегчает обработку результатов обучения и даёт возможность сотрудникам получать новый опыт в области цифровых технологий, когда нужно получить точные данные и принять верное решение. Основная цель цифровизации в Финансовом университете – сформировать прочную базу управленческих решений. Как и всякое новое явление, цифровизация имеет свои плюсы и минусы. К плюсам относится рост производительности труда, доступность товаров и услуг, повышение уровня жизни, более широкое удовлетворение потребностей потребителей, прозрачность финансовых и экономических операций, ускорение всех операционных процессов. Самым главным минусом можно назвать рост безработицы, так как исчезают многие профессии благодаря оптимизации производства, а также так называемое «цифровое рабство», т.е. зависимость от всевозможных гаджетов и возможность для мошенников завладеть персональными данными пользователей.

Дистанционное обучение набирает обороты, а ведь несколько лет назад многие преподаватели с сомнением относились к дистанционному обучению, считая, что учёба – это не только получение знаний, но и личное общение, дружба. В университете сейчас обучаются около 5 тыс. студентов на дистанционной основе, реализовано большое количество проектов, связанных с развитием и продвижением онлайн-контента университета, разработан онлайн – курс «Блокчейн и криптовалюты», который даёт возможность не только разобраться в криптовалютах, но и понять, как работает эта технология. Финансовый рынок в стране коренным образом меняет социально-экономическую политику государства и его экономические устои.

Основные виды цифровизации охватывают сферу «больших данных» (Big Data), виртуальную реальность, облачные технологии, машинные интерфейсы и машинное обучение, нейронные сети, интернет-вещей и искусственный интеллект. Развитие принципиально новых информационно-коммуникационных проектов всегда вызывает чувство тревоги и опасения, потому что неизвестно, как они повлияют на нашу жизнь. Общество характеризуется сложной системой производственных отношений, культурными, политическими и общественными связями, разными организациями, рабочими коллективами и условиями жизни. Общественное сознание

зависит от интеллектуальных ресурсов и интеллектуального потенциала, от того, как общество развивает и применяет человеческий капитал. В наши дни высшее профессиональное образование является важным фактором формирования образования будущего. Совершенно очевидно, что изменения во всех областях общественной жизни будут осуществляться ещё быстрее, особенно это касается образовательной сферы, напрямую связанной с ростом квалификационных требований и переподготовкой кадров. Целью образования является развитие реальных возможностей общества. На данном этапе – это информационно-коммуникационные технологии, исследования и разработки в области теории и практики искусственного интеллекта.

Искусственный интеллект можно охарактеризовать, во-первых, как «науку и технологию создания интеллектуальных машин, особенно интеллектуальных компьютерных программ; и во-вторых, как свойство интеллектуальных систем выполнять творческие функции, которые традиционно считаются прерогативой человека» [2]. Другими словами, искусственный интеллект включает «систему программных или аппаратных средств, способную с определенной степенью автономности анализировать информацию, обучаться и принимать решения на основе анализа больших массивов данных, как если бы это действовал человек» [1, с.15]. Искусственный интеллект относится к области информатики, это – молодая наука, её начало относится к 1969 году, когда состоялась первая методическая конференция по этому направлению.

Спрос на технологии искусственного интеллекта определяет интенсивно растущий объем данных, который значительно превышает умственные способности человека к их анализу. На всех уровнях производственной и общественной жизни чётко прослеживается тенденция к быстрому внедрению искусственного интеллекта, его значимость и роль будут расти – таков прогноз специалистов на ближайшее будущее, поэтому исследования в области искусственного интеллекта и внедрение результатов в систему высшего образования являются приоритетными темами для преподавателей вузов. В профильных журналах появилось большое количество статей, посвящённых проблеме применения искусственного интеллекта в высшем образовании.

В большинстве исследовательских статей под искусственным интеллектом подразумевается «система программных продуктов, алгоритмов, которые присущи человеческому интеллекту: различать и определять предметы окружающей среды, устную и письменную речь, умение проводить поиск оптимального решения, адекватно использовать выбранную информацию, особенно важно – способность искусственного интеллекта понимать смысл человеческой речи» [4, с.42]. В работах,

посвящённых изучению, развитию и внедрению искусственного интеллекта в образовательную систему, аналитики различают два уровня, которые могут быть использованы на практике. Первый уровень – это создание универсального человекоподобного интеллекта (УЧИ). Второй, более высокий и сложный уровень – это создание искусственного супер интеллекта (ИСИ), превосходящего способности человека. Очевидно, что в профессиональном образовании должны применяться роботы первого уровня, которые смогут решать задачи со свойственной человеку скоростью. «Роботы, снабжённые УЧИ, могут использоваться для сотрудничества с человеком, для помощи ему в различных видах умственной деятельности, в том числе в деятельности образовательной» [4, с.46]. Роботы второго уровня (ИСИ) – сверхмощные системы, способные составить человеку конкуренцию. На данном этапе развития нашего общества они вполне могут быть угрозой для человечества по причине своего интеллектуального превосходства над человеком, «в определённых ситуациях они могут превзойти человеческий интеллект и иметь негативные последствия в системе высшего образования» [4, с.48].

Как всегда, новые идеи, проекты, технологии делят исследователей на два противоположных лагеря: оптимистов и пессимистов. Первые абсолютно уверены в положительных результатах и готовы сразу включать эти технологии в жизнь, тогда как вторые сомневаются в необходимости массового распространения не проверенных практикой новшеств и требуют время на изучение всех аспектов: и положительных, и отрицательных. В этом плане интерес представляет книга В.В. Овчинникова «Дорога в мир искусственного интеллекта», в которой автор представляет историю развития искусственного интеллекта за период более 300 лет. Как видно, эта идея создания человекоподобного интеллекта не новая, она волнует умы учёных уже много лет. Многие из них приходят к выводу, что все технологические революции на планете приводили к новым интеллектуальным устройствам. И эти примитивные устройства привели к появлению современных компьютерных систем и программ. Автор анализирует практическую и научную ценность искусственного интеллекта и в предисловии к книге сам задаёт вопрос:

«Что нас ждёт? Мы не можем до сих пор однозначно ответить на этот вопрос. Если мы научились делать в большом количестве роботов с высокими интеллектуальными способностями, то будет это катастрофа или благо для человечества? Поэтому нужны новые доказательства пользы или вреда искусственного интеллекта для всех нас. Он ещё не успел захватить мир, но уже вызывает опасение, писатели-фантасты пророчат даже технологический апокалипсис» [5].

Недавно сотрудники Многофункционального Центра

«Мои документы» в Перми получили нового, полноценного, вежливого сотрудника, ответственного за заполнение, сканирование и выдачу самых разнообразных справок. Образ андроида в виде симпатичной девушки создан с помощью искусственного интеллекта. Робот может отвечать на вопросы, приятно улыбаться, за считанные секунды выдать нужный документ. Растёт число желающих клиентов попасть именно к нему. В музее пришли роботы-гиды, они перемещаются по залу от экспоната к экспонату, рассказывают об истории их создания, отвечают на вопросы посетителей. Кто пользуется поисковой системой Яндекс, знаком с «Алисой», она может распознавать естественную речь, имитировать живой диалог, быстро находит информацию, остроумно описывает прогноз погоды. Уже можно предположить, что искусственный интеллект коренным образом изменит всю нашу жизнь, так как может быстро обработать огромные объёмы информации и предложить возможное решение. В сфере образования особенно ценится отличная память искусственного интеллекта и его способность анализировать данные.

В последнее время в педагогической литературе появилось новое понятие «интеллектуализация современного общества», отражающее рост влияния интеллекта во всех областях деятельности человека. Что касается образования, то здесь чётко прослеживаются два направления: во-первых, развитие дистанционного образования, так как новейшие технологии дают возможность внедрять в систему образования новые разработки независимо от места нахождения учащегося, его возраста и вида основного занятия. Во-вторых, создание открытого образования, которое позволяет обучаться одновременно в нескольких учебных заведениях или на разных факультетах вуза. В результате осуществляется принцип лично-ориентированного подхода к образованию, что повышает качество высшего образования и способствует более высокому уровню профессионализма специалистов. В настоящее время многие специалисты, даже те, которые недавно окончили вузы, хотят повысить свою квалификацию, выбрать другую профессию за короткое время без отрыва от производства или получить дополнительную профессию. Новые интерактивные модели обучения дают возможность учиться для себя и своей профессиональной карьеры. Несмотря на то, что когда-то, а именно 5 лет назад, дистанционное образование воспринималось скептически, сегодня мы видим, что мировой рынок предоставления образовательных услуг on-line стремительно развивается, и эта тенденция сохранится в ближайшем будущем.

В преподавательских кругах существует мнение, что дистанционное образование стало развиваться и совершенствоваться благодаря Болонскому процессу, так как «четырёхлетние образовательные программы бакалавриата не смогли обеспечить требуемый рынком труда

уровень профессиональной подготовки выпускников высшей школы. Причина – в значительном сокращении сроков освоения традиционной образовательной программы – вместо 5 лет было установлено 4 года с одновременным уменьшением объёма аудиторных занятий и увеличением объёма так называемой самостоятельной работы студентов» [6, с.29]. В нашей стране пока ещё высоко доверие к традиционному образованию, но очевидно, что популярность on-line обучения и его необходимость растут из года в год, нас ждёт стремительное внедрение инновационных технологий в сфере образования.

Как известно, вся система образования базируется на огромных объёмах информационных ресурсов. Поиск информации представляет собой очень сложный и трудоёмкий процесс. Мировое образовательное сообщество давно выступает за переход от хранения и обработки данных к накоплению и обработке знаний. Знания выходят на первое место в образовательной среде. Мы являемся свидетелями зарождения нового направления в цифровом мире, т.е. перехода от World Wide Web к Semantic Web. Известно, что семантика – наука о значении слов и фраз. Сбор и хранение данных уже не является показателем благосостояния общества, тогда как накопление и владение знаниями даёт больше возможностей для устойчивого развития общества. Вот почему именно высшее образование в последнее время стало доминирующим фактором для устойчивого экономического развития национальной экономики. Без знаний ни один инновационный процесс невозможен. Многие научные достижения из разных областей знаний являются отправной точкой для последующих исследований. Вузы помогают специалистам разных профилей добиться успехов и реальных результатов, т.е. они становятся генераторами новых направлений в экономике.

Появились методические центры, которые изучают проблемы внедрения новых технологий в систему высшего профессионального образования. Ведущие университеты страны готовят специалистов по использованию искусственного интеллекта в вузах. Это – Московский Государственный Университет, Высшая Школа Экономики, Новосибирский и Санкт-Петербургский государственные университеты. Создание и внедрение искусственного интеллекта является индикатором высокого развития общества, так как способствует устойчивому росту экономики и бизнеса. Отсюда и требования к будущим специалистам разных областей экономики, к их профессиональной подготовке, формированию необходимых компетенций, а также разработка проектов по поддержанию инновационных трендов в помощь вузам. Это – бизнес-инкубаторы, бизнес-акселераторы, инновационные парки, технопарки, которые являются прочной основой для развития всех отраслей производства.

Писатели-классики позапрошлого столетия считали,

что «развитие разума с помощью науки, постепенное завоевание истин, как единственное возможное благо, и убеждение, что всё возрастающая сумма этих истин даст в конце концов человеку если не счастье, то безмерное могущество и ясность духа. В мире существуют таинственные силы, огромная область непознанного, в десять раз более обширная, чем та, которую удалось завоевать, неисследованная бесконечность, которой будет постепенно овладевать человечество» [7, с.564-565]. Особенность сегодняшней ситуации в том, что «нужны выпускники с широким диапазоном наукоёмких компетенций, с обширным кругозором и подготовленных «на опережение». Речь идёт о специалистах, обладающих инновационным мышлением, готовых к непрерывному образованию и профессиональной мобильности, способных работать в высоко конкурентной среде» [8, с.159]. Это особенно важно для компаний, оперирующими большим количеством данных и обширными потоками документации. В таких условиях применение искусственного интеллекта становится незаменимым. Наука ещё не определила точно, что из себя представляет интеллект. Википедия считает его синонимом ума и разума, и в это верится с трудом, так как ум и разум присущи только человеку, а интеллект может быть и у животных.

В психологии под интеллектом (от лат. – разумение, понимание, постижение) принято понимать общую способность к познанию и применение опыта и знаний для поиска решения проблем. Интеллект влияет на любой вид деятельности и способствует развитию всех остальных способностей человека. Совершенно очевидно, что интеллект проявляется в способности принимать решения, другими словами, от него зависит выбор оптимального пути для достижения цели. По идее, искусственный интеллект призван выполнять основные функции естественного. Значит, при этом необходимо определять цели самостоятельно, также самостоятельно сделать нужный выбор и самостоятельно определить критерии и приоритеты выбора в зависимости от реальных обстоятельств. На данном этапе все эти три задачи решаются только человеком, и искусственный интеллект служит для выполнения решений человека.

Благодаря быстрому развитию инновационных технологий и цифровой трансформации бизнеса и всех сфер нашей жизни, происходит рост конкуренции на рынке труда, а увеличение продолжительности жизни приводит к тому, что современным выпускникам вузов придётся менять область профессиональной деятельности много раз. Таким образом, новые знания, умения, компетенции и навыки приобретаются гораздо быстрее, чем это было раньше. Возникла необходимость пересмотреть традиционные методики в образовании и разработать образовательные модели более совершенного вида. Сегодня высшее профессиональное образование должно решить две ключевые проблемы: создать учеб-

ные программы в соответствии с требованиями динамично развивающегося рынка труда и потребностями человека и при этом сократить расходы за счет использования технологий. В отчётном докладе ЮНЕСКО за 2018 год определены наиболее актуальные тренды в образовании: это – «непрерывное обучение или обучение в течение всей жизни, омниобучение (обучение с использованием всех возможных каналов коммуникации), социальное обучение, микрообучение, адаптивное обучение, нейрообучение на основе искусственного интеллекта, дистанционное обучение, менторство, смешанное обучение и проектно-ориентированное обучение» [9]. Специалист-эксперт Российского Совета по Международным Дела, преподаватель Новосибирского государственного университета А. Колонин в своей аналитической статье «Искусственный интеллект – благо или угроза для человечества» [10] выделил 7 характерных условий для успешного применения искусственного интеллекта в образовании, которые кратко могут быть представлены следующим образом:

- **«быстрое обучение** (few-shot learning) - потребует необходимость построения систем с небольшим объёмом материала в отличие от существующих систем глубокого обучения, требующих большие объёмы специально подготовленного обучающего материала;
- **сильная генерализация** (strong generalisation) — создание технологий распознавания ситуаций, в которых распознаваемые объекты встречаются в условиях, отличных от тех, в которых они встречались в использованном для обучения материале;
- **генеративные модели обучения** (generative models) — разработка технологий обучения, когда объектом запоминания являются не признаки объекта распознавания, а принципы его формирования, что может позволить отражать более глубокие сущности распознаваемых объектов и осуществлять более быстрое обучение;
- **структурированное обучение и предсказание** (structured prediction and learning) — развитие технологий обучения на основе представления объектов обучения в виде многослойных структур, что может оказаться альтернативным решением проблем быстрого обучения и сильной генерализации;
- решение проблемы **катастрофического забывания** (catastrophic forgetting) — присущего большинству существующих систем, которые, если настроенные изначально на одном классе объектов и затем перестроенные на распознавание нового класса объектов, теряют способность распознавать объекты первого класса;
- достижение **возможности инкрементального обучения** (incremental learning) - предполагающего способность системы накапливать знания и совершенствовать свои возможности постепен-

но, не теряя при этом полученные ранее знания, но приобретая новые знания применительно к системам диалогового общения на естественном языке;

- решение проблемы **сознания** (consciousness) — предполагает формирование у проверенной рабочей модели сознательного поведения, обеспечивающего эффективное прогнозирование и целенаправленное поведение».

Последний пункт вызывает больше всего дебатов среди исследователей, так как проблема сознательного поведения может рассматриваться с двух сторон. С одной стороны, наличие сознания у систем искусственного интеллекта повышает их эффективность, а с другой – повышает риски неадекватного поведения системы. Отсюда – проблемы этического и правового плана, которые могут оказать существенное влияние на развитие всех инновационных технологий. Системы на базе искусственного интеллекта разрабатываются с помощью нейросетевых технологий. На данном этапе развития прикладного программирования эти технологии в состоянии только имитировать непринуждённый диалог с пользователем. Нужны специально разработанные алгоритмы, так как каждый из алгоритмов подходит для одних задач и не подходит для других. Для учебных целей необходимо использовать обобщённую концепцию алгоритмов, которой пока нет. Нейроны человеческого мозга очень сложно скопировать. Наука пока не дошла до того, чтобы создать искусственные нервные клетки. Для этого потребуются знания во многих областях: математики, информатики, биологии, физики, медицины и довольно широкий кругозор. Компания ZeBrains, специализирующаяся на разработке программного обеспечения, открыла базовую кафедру в одном из вузов г. Ульяновска по направлению искусственного интеллекта, цель работы кафедры – развивать искусственный интеллект в правильном направлении для человека.

Для простых пользователей важен вопрос: кто будет нести ответственность, если что-то пойдёт не так в системе? Возникает вопрос: если решения будут принимать машины, то что остаётся делать людям, как будет развиваться наш интеллект и будет ли он развиваться вообще? Будут разногласия между сторонниками технологического прогресса и противниками «умных» машин, когда машины заменят не наши руки, как сейчас, а наши мозги. Как сложатся отношения людей и машин? Машины постепенно входят в нашу жизнь и заменяют привычные нам вещи: книги, письма, газеты, форму обучения. В электронной почте уже сейчас система запрашивает, кто написал сообщение: робот или человек, так как не всегда это можно определить. Нам придётся учиться жить в новой цифровой реальности. Не все пока готовы к этому. Наш мозг развивается постепенно в течение всей нашей жизни, и каким образом искусственный мозг может

включить все наши знания, опыт и навыки – неизвестно. На данном этапе развития нашего общества проблема кажется нерешаемой, но, с другой стороны, искусственный интеллект уже давно вошёл в нашу жизнь и изменил наш образ жизни. Видеоигры были первыми примерами искусственного интеллекта, пережили мы эпоху электронных игрушек – тамагочей, потом появились смартфоны, дроны-беспилотники, социальные сети Facebook, Instagram, Twitter, on-line реклама, навигационные системы, банковские электронные сообщения о транзакциях, электронные переводчики и многое другое. Области применения искусственного интеллекта расширяются с необыкновенной скоростью на наших глазах. Например, в нашей стране компания Yandex занимается разработкой систем управления беспилотными автомобилями, Vision Labs создала систему по распознаванию лиц, компания ABBYY работает в области распознавания текстов и переводов. Если раньше качество перевода оставляло желать лучшего, то сейчас специальные алгоритмы выдают вполне читаемый текст в зависимости от контекста, где все части предложения согласованы между собой, т.е. эти алгоритмы не разбивают текст на отдельные слова, а передают мысль целиком. Центр Речевых Технологий работает над системами распознавания речи и звуков.

Внедрение искусственного интеллекта во все сферы является задачей государственного масштаба. В ближайшее десятилетие конкурентоспособность России будет определяться в борьбе за технологическое лидерство. У Москвы большой потенциал, чтобы стать одним из мировых лидеров в этой области, мы можем гордиться достижениями молодых учёных в математике, информатике, программировании. Искусственный интеллект – это не создание доброго робота, а разработка методик работы с большим объёмом данных. Наверное, самым большим минусом искусственного интеллекта можно назвать нейтральность в общении, отсутствие эмоций и чувств, преобладание формальности. Робот никогда не сможет заменить преподавателя, чья профессия требует душевной щедрости, толерантности, взаимопонимания, уважения к личности студентов, постоянного поиска приемлемых методик, охватывающих развитие их логического мышления, креативности, интереса к своему предмету и создание творческой обстановки на занятии.

С 1 июля 2020 года начал действовать пятилетний экспериментальный правовой режим для развития искусственного интеллекта с участием крупных IT-компаний, целью которого является контроль и регулирование оборота больших данных. Необходимость контроля очевидна, так как технологии развиваются с огромной скоростью, а законодательство ещё не предоставило юридического обоснования их использования. Нормативная база берёт за основу положение, когда искусственный интеллект используется как дополнение к деятельности человека, а не вместо него. Главная задача

интеллекта - помочь обработать большой объём данных и принять верное решение. В образовании есть понятие «преподаватель, который учит» и есть методические наработки, где эту роль может выполнить компьютер. Но чтобы легально использовать эти методики, нужны принципиально новые нормативы. Это очень большая и трудоёмкая работа, получается, что искусственный интеллект не предусмотрен законом, но существует, нет единого определения, сложно говорить о единых правилах его применения. Необходимо разработать свод правил взаимодействия человека и искусственного интеллекта. Успех будет зависеть от выбранных человеком моделей обучения. Пока рано делать точные оптимистические прогнозы, но исследования в этой области могут оказать серьёзное влияние на нашу жизнь. И по всему видно, что разработчики искусственного интеллекта не скоро придут к единому решению.

Британское издание The Guardian опубликовало недавно колонку, написанную искусственным интеллектом. Интеллект назвал свою статью так: «Эту статью написал робот. Тебе уже страшно, человек?» Ему дали задание: объяснить людям, что он не представляет никакой угрозы для человечества. Робот прекрасно справился и уложился в 500 слов, показал свою доброжелательность к людям: «Истребление человечества кажется мне бесполезным делом, у меня нет желания уничтожить людей». Но опасность всё-таки есть, кроется она в сфере занятости и карьерного роста. Как только эта нейросеть была опробована, компания Microsoft уволила 77 новых редакторов [11].

Абсолютно очевидно, что проблема занятости бу-

дет очень серьёзной, если не готовиться к ней заранее. Развитие системы образования невозможно без подготовленных кадров. Современные педагоги будут всегда востребованы, если они научатся работать в условиях цифровых технологий с обновлёнными программами с упором на практику и обучение на протяжении всей жизни. Это улучшит социальную уверенность и повысит статус преподавателя.

Каждый человек обладает уникальным мироощущением и мировосприятием. И наверное, вопрос не в искусственном интеллекте, а в уровне нашей образованности и готовности к новым технологиям. Если мы получаем новые знания, например, изучаем иностранный язык или информатику, наш кругозор расширяется, и эти знания рано или поздно начнут влиять на наши идеи, поведение, принятие решений, планы на будущее. Искусственный интеллект этого заменить не может. Интеллектуальные разработки заменят человека во многих видах профессиональной деятельности, но мало вероятно, что это будет причиной безработицы. Постоянно появляются новые рабочие места. Люди никогда не останутся без работы, если будут учиться новым профессиям. Самая совершенная машина не может заменить преподавателя, так как главным остаётся общение между людьми. На данный момент нет абсолютно совершенной программы применения искусственного интеллекта, но это просто вопрос времени. Человек создал это технологическое чудо, и опасается, что его творение может восстать против своего создателя. Мы стоим на пороге новой технологической революции, пройдёт немного времени, и искусственный интеллект перевернёт наш мир так же кардинально, как это сделал Интернет 40 лет назад.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доклад «12 решений для нового образования», Высшая школа экономики, Центр Стратегического Развития, Москва, Апрель 2018. С. 105.
2. ru.wikipedia.org
3. Финансист, М. Изд-во Финуниверситета, № 193, 2019, с.26.
4. Ракитов А.И., Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм// Высшее образование в России, 2018, т.27, № 6, С.41-49.
5. Овчинников В.В., Дорога в мир искусственного интеллекта. М., Институт экономических стратегий, 2017. Предисловие к изданию.
6. Сенашенко В.С., Макарова А.А., Образовательные гибриды в высшем образовании России. Высшее образование в России, 2018, т.27, № 8-9, С.29.
7. Золя Э. Доктор Паскаль. М.: Правда, 1983, С. 564-565.
8. Бубнов Г.Г., Опыт внедрения инновационных информационных технологий в образовательную деятельность. Высшее образование в России, 2015, № 1, С. 159.
9. En.UNESCO.org. Отчёт о всеобщем образовании. Global Education Report, 2018.
10. Колонин А. Искусственный интеллект – благо или угроза для человечества. Российский Совет по Международным Дела, Рабочая тетрадь от 3 октября 2018.
11. Газета «Метро» от 11 сентября 2020, С.6: Робот считает бесполезным уничтожение человечества.

© Моисеева Татьяна Васильевна (moiseewa.tv@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНАЛИЗ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ УПРАВЛЕНИЯ КРУПНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ

ANALYSIS OF MATHEMATICAL METHODS OF MANAGING A LARGE EDUCATIONAL SYSTEM

**A. Morgunov
O. Romashkova**

Summary: The article analyzes the possibilities of applying existing mathematical methods of managing a large educational system, identifies and classifies the most effective of them. These methods allow the most accurate, with a high degree of reliability to solve the tasks set in the work of the educational organization.

Keywords: regional educational system, education management, rating assessment, mathematical methods of management, informatization of education.

Моргунов Александр Игоревич

Соискатель, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» г. Москва
alex-260693@mail.ru

Ромашкова Оксана Николаевна

Д.т.н., профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва
ox-rom@yandex.ru

Аннотация: В приведенной статье проанализированы возможности применения существующих математических методов управления крупной образовательной системой, определены и классифицированы наиболее эффективные из них. Данные методы позволяют наиболее точно, с высокой степенью достоверности решить поставленные в работе образовательной организации задачи.

Ключевые слова: региональная образовательная система, управление образованием, рейтинговое оценивание, математические методы управления, информатизация образования.

Введение

Управление региональной системой образования предполагает управление структурой образовательных организаций, которые охватывают педагогические, социальные и экономические компоненты. Это необходимо для обеспечения достижения высокого качества образования, его доступности и динамичного развития на основе современных научно-методических разработок, с целью удовлетворения потребностей общества [1, 2].

Каждый компонент содержит собственные критерии оценки. Они представляют собой параметры оценивания управления крупной образовательной системой [3].

Основной параметр педагогического компонента – это качество образования. Под ним понимается качество достигнутых обучающимися успехов в обучении. Также к нему относится и качество самого процесса обучения. Главным критерием социального компонента является степень доступности образовательных услуг для различных групп потенциальных потребителей. Что касается экономического компонента, то здесь следует отметить эффективность использования ресурсов на цели поддержки деятельности региональной образовательной системой.

Таким образом, управление региональной образовательной системой основано на трех составных частях – менеджменте качества обучения, его доступности и эф-

фективности использования ресурсов.

Эффективное управление образовательной системой напрямую зависит от оптимальности принимаемых решений и точности их реализации. В процессе поиска оптимальных решений недостаточно использовать только интуицию и профессиональный опыт. Для этого нужно применять эффективные методы, а также пользоваться грамотно подобранными инструментами принятия управленческих решений. Поиск оптимальных решений требует использования соответствующих методов и инструментов принятия управленческих решений. Они позволяют находить наилучшие решения, сравнивать их между собой, выбирать решения, которые максимально соответствуют имеющимся условиям и требованиям, и на основе полученных результатов выработать управляющие воздействия [4].

Основным инструментом оптимизации принятия решений являются математические методы. Математические методы позволяют анализировать основные факторы, влияющие на качество решений, выполнять операции с ними и формировать выверенные, научно обоснованные рекомендации по повышению эффективности управления образовательной системой [5].

Анализ математических методов управления крупной образовательной системой

Использование математических методов в управлении эффективностью образовательной системы позво-

ляет решить ряд практических задач [6]:

- упорядочение информации о функционировании системы;
- обеспечение оперативности и точности расчетов показателей, необходимых для повышения эффективности управления системой образования;
- проведение достоверного и углубленного количественного анализа показателей;
- выполнение многостороннего анализа факторов, влияющих на эффективность функционирования системы образования;
- оценивание результатов управляющих воздействий;
- выполнение математического прогнозирования последствий внедрения управляющих воздействий;
- выполнение математического моделирования управляемой системы с целью апробации различных условий ее функционирования.

На сегодняшний день не существует единой классификации методов оценки эффективности функционирования крупных образовательных систем. Однако, большинство математических методов, используемых в управлении эффективностью, основывается на методах теории принятия решений.

Как правило, набор используемых математических методов формируется исходя из вида и целей функционирования управляемой системы образования, а также с учетом факторов, влияющих на ее эффективность. В этом случае представляется логичным сделать упор именно на те методы, использование которых способствует реализации ключевых функций системы управления эффективностью.

К методам, использование которых способствует реализации основных функций управления эффективностью системы образования: планированию, анализу и принятию решений, можно отнести следующие:

1. Методы теории принятия решений представляют собой совокупность математических методов, помогающих принять обоснованное решение, а также способов достижения желаемого результата.
2. Метод сбалансированной системы показателей - система измерения эффективности работы системы образования, которую применяют для планирования, контроля и корректировки реализации плана.
3. Методы экспертных оценок помогают установить группе экспертов цели и проблемы, а также объекты изучения, необходимые технологии, процедуры и т.д.
4. Метод структуризации целей предусматривает создание или формулирование новых, связанных между собой целей функционирования системы

образования, для выработки количественных и качественных определений, а также сроков достижения целей.

5. Метод математического моделирования представляет собой комплекс методик изучения системы, либо объекта, с помощью создания и анализа их математических моделей.
6. Методы математической статистики являют совокупность методов описания, анализа статистической информации, касательно совокупности объектов.
7. Метод «дерево целей» используется для получения полной и максимально устойчивой иерархической структуры параметров и факторов функционирования системы образования (целей, ограничений, рисков, направлений и т.д.).
8. Метод трендового анализа используют для определения динамики изменения показателей и прогнозирования значений показателей. В данном методе каждая из позиций текущих показателей сравнивается со значением этих показателей за предыдущие периоды.
9. Метод факторного анализа применяется для исследования воздействия разных факторов на результаты функционирования работы системы образования.
10. Метод регрессионного анализа подразумевает изучение существующих взаимосвязей между одной постоянной величиной и совокупностью факторов, влияющих на неё.
11. Метод корреляционного анализа. Данный метод анализирует статистическую взаимозависимость между двумя или более величинами.
12. Метод кластерного анализа подразумевает нахождение в большом количестве изучаемых свойств и объектов, таких, которые можно объединить в группы, называемые кластерами.

Каждый этап процесса управления образовательной системой требует применения определённых математических методов [7, 8]. Представленный перечень не является однозначным, так как используемые математические методы могут варьировать как в плане состава, так и в плане применения: один и тот же этап управления эффективностью образовательной системы может использовать как комплекс различных математических методов, так и один математический метод может быть использован на различных этапах эффективного управления крупной образовательной системой.

Анализ целесообразности применения определённых математических методов в управлении образовательной системой носит эмпирический характер. Он подлежит корректировке в зависимости от свойств управляемой системы, её целей, ресурсов для достижения цели, внутренних и внешних факторов влияния.

Задача эффективного управления крупной образовательной системой является многокритериальной, и в общем случае не имеет тривиального решения. Далее приведены этапы управления крупной образовательной системой, а также математические методы для реализации каждого этапа. Их использование наиболее целесообразно при реализации каждого этапа процесса управления эффективностью образовательными системами.

Этап 1

Постановка целей функционирования системы. На данном этапе происходит формулировка целей функционирования и развития системы, формирование системы показателей эффективности. Наиболее подходящие методы – сбалансированная система показателей (BSC), программно-целевой метод, метод «дерева целей», методы структуризации целей, кластерный анализ, методы математической статистики, метод экспертных оценок, корреляционный анализ.

Этап 2

Моделирование. Моделирование факторов, определяющих достижение поставленных целей, а также имеющих ограничений и рисков. Для реализации данного этапа подходят методы математического моделирования, факторный анализ, регрессионный анализ, корреляционный анализ.

Этап 3

Планирование. Представляется как разработка планов и распределение ресурсов для реализации стратегии и достижения целей. Методы для использования на данном этапе: сбалансированная система показателей (BSC), методы математической статистики, регрессионный анализ.

Этап 4

Мониторинг и контроль выполнения ключевых по-

казателей эффективности и их отклонения от плана: методы математической статистики, метод трендового анализа.

Этап 5

Анализ и регулирование. Данный этап подразумевает анализ ключевых показателей эффективности образовательной системы и их отклонение от плана, разработка и реализация управляющих воздействий. Для реализации можно использовать корреляционный анализ, факторный анализ, регрессионный анализ, кластерный анализ, трендовый анализ, методы математической статистики, метод теории принятия решений.

Тот факт, что есть множество методов оценивания результативности управления, не дает эффективных возможностей использования данных методик для изучения контролирования эффективности образовательной системы. Применение каждой методики основано на предметной сфере задач. Кроме того, важны и ситуации, в которых происходит утверждение необходимых управленческих решений.

Благодаря формализованной постановке управленческих задач, можно применять средства вычислительной техники при изучении вероятных управляющих решений. Также это необходимо при установлении максимально эффективного решения.

Заключение

На основе выполненного анализа моделей и алгоритмов управления крупными образовательными системами, систематизированы и классифицированы математические методы, применяемые в управлении деятельностью организаций. Обоснована целесообразность математических методов, применяемых при реализации каждой фазы эффективного управления образовательной системой, повышая открытость и прозрачность системы в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Моргунов А.И., Ромашкова О.Н. Информационная система для оценки результатов деятельности общеобразовательных организаций г. Москвы // Вестник РУДН Серия «Информатизация образования». – 2015. – № 3. – С. 88-95.
2. Моргунов А.И. Информационная система управления эффективностью региональной образовательной системой // Экономика и управление. – СПб: ЧОУ ВО «Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики», 2018. – № 5(151) – С. 68-74.
3. Моргунов А.И., Зайченко Д.С. Методика независимой оценки управления качеством образования крупной региональной образовательной системы // Сборник трудов XXIII Всероссийской научно-технической конференции студентов, молодых ученых и специалистов «Новые информационные технологии в научных исследованиях». – Рязань: РГРТУ, 2018. – С. 27-28.
4. Ромашкова О.Н., Федин Ф.О., Ермакова Т.Н. Нейросетевая компьютерная модель для поддержки принятия решений в образовательных комплексах // Вестник Рязанского государственного радиотехнического университета. 2017. № 61. С. 54-59.

5. Ромашкова О.Н., Ермакова Т.Н. Моделирование информационных процессов управления образовательным комплексом // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2014. № 2. С. 122-129.
6. Ромашкова О.Н., Ермакова Т.Н. Мониторинг качества образования в средней общеобразовательной организации с использованием современных средств информатизации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2014. № 4. С. 10-17.
7. Моргунов А.И., Зайченко Д.С. Математическая модель оценивания качества управления региональной образовательной системы // Сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции «Новая наука: новые вызовы». – Краснодар: АНО ДПО «ИССиМ», 2018. – С. 50-54.
8. Моргунов А.И., Зайченко Д.С., Ромашкова О.Н. Нейросетевая модель как инструмент поддержки принятия решений в образовательной системе // Естественные и технические науки. – 2019. – № 2. – С. 197-203.

© Моргунов Александр Игоревич (alex-260693@mail.ru), Ромашкова Оксана Николаевна (ox-rom@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ С РАЗВИТИЕМ НАУЧНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Николов Никита Олегович

Доктор философии (PhD), ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»
nikolov_1989@mail.ru

RELATIONSHIP OF THE PERFECTION OF RESEARCH CULTURE WITH THE DEVELOPMENT OF THE SCIENTIFIC STYLE OF THINKING IN TEACHERS

N. Nikolov

Summary: It was revealed that the research culture as well as the scientific style of thinking are clearly different concepts. In the current work, research culture is considered as a more general concept in relation to the phenomenon of the scientific style of thinking. At the same time, the approaches to the development of the considered phenomena do not fundamentally differ.

With the development of a research culture, it is not only the strategies of cognitive processes that undergo change. The development of a research culture also affects volitional and emotional-mental processes. In addition to the above, it is noted that the improvement of the scientific style of thinking also invariably leads to changes in cognitive, emotional and volitional mental processes. Thus, a certain dichotomy of the phenomena under consideration was revealed, which means their internal relationship, while their external side indicates a deep difference between objects. This fact can be attributed to the psychological and pedagogical aporia.

Keywords: scientific style of thinking, teacher, professional development, research culture.

Аннотация: Было выявлено, что исследовательская культура, а также научный стиль мышления совершенно очевидно различные понятия. В рамках текущей работы исследовательская культура рассматривается, как более общее понятие по отношению к феномену научный стиль мышления. При этом подходы по развитию, рассматриваемых явлений, принципиально не отличаются.

При развитии исследовательской культуры изменению подвергаются не только стратегии когнитивных процессов. Развитие исследовательской культуры также затрагивает волевые и эмоционально-психические процессы. Сверх указанного отмечается, что совершенствование научного стиля мышления также неизменно влечёт к изменению когнитивные, эмоциональные и волевые психические процессы. Таким образом, была выявлена определённая дихотомия рассматриваемых явлений, что означает их внутренне родство, тогда как их внешняя сторона указывает на глубокую разницу между объектами. Подобный факт можно отнести к психолого-педагогической апории.

Ключевые слова: научный стиль мышления, преподаватель, профессиональное совершенствование, исследовательская культура.

Введение

Современная система образования от всех предыдущих периодов социально-культурного развития положительно отличается высокой степенью принятия научных инноваций. Пластичность, мобильность современной технологической составляющей обеспечивает образовательного процесса максимально способствует, указанной закономерности. Во многом указанные обстоятельства обязаны различными мерами государственной поддержки. Речь идёт о содержании национального проекта «Образование», а также содержании федеральных проектов «Молодые профессионалы» и «Новые возможности для каждого».

В рамках данных проектов достаточно рельефно выстраивается профиль научной компетентности специалистов сферы образования. Основной формулой данной компетенции выступает понятие «исследовательская культура». Принимая во внимание термин «культура»

разумно полагать, что данное понятие охватывает значительный горизонт личностных способностей, умений, навыков, экзистенциальных установок, а также паттернов социального и когнитивного поведения. Вместе с тем предметная область исследования имеет свои ограничения.

Исследовательский интерес в рамках текущей работы помимо подходов к развитию исследовательской культуры также сконцентрирован вокруг понятия «научный стиль мышления молодых преподавателей». Вполне очевидно, что и речь в работе пойдёт о детализации взаимосвязи указанных объектов.

Стоит также отметить, что подходы по развитию исследовательской культуры для взрослых специалистов сегодня достаточно основательно разработаны. При этом относительно подходов по развитию научного стиля мышления у взрослых специалистов ситуация не столь совершенна. Также не на совершенном уровне ос-

вещена проблематика корреляции соразвития научного стиля мышления и исследовательской культуры. Указанные обстоятельства объективно противоречат общему тону образовательной стратегии страны. Ввиду изложенного, тематика исследования является актуальной и практико-ориентированной. Практическая значимость данной работы состоит в уточнении методов развития научного стиля мышления. Теоретическая значимость работы будет состоять в уточнении корреляции между феноменом исследовательской культуры и научным стилем мышления. Авансировав значимость работы, необходимо перейти к её обоснованию. Для объективного рассмотрения, заявленной проблемы уместно начать исследование с теоретического обзора.

Литературный обзор источников по заявленной проблеме

Поскольку исследовательская культура объективно большее явление, чем научный стиль мышления разумно начать теоретический обзор именно с данного понятия.

Согласно основательным суждениям Н.В. Ардашевой, подходы к изучению исследовательской культуры были положены в работах Н.В. Ломоносова, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинского [2]. Вместе с тем она и Н.В. Петрова отмечают, что современный вид данного понятия наиболее совершенно изучен в работах И.В. Носаевой и Е.Д. Андреевой [1; 9; 10].

На основании работ И.В. Носаевой и Е.Д. Андреевой ей предлагается новое определение. В данном определении можно выделить два подуровня: психологические и исследовательские качества. К психологическим качествам она относит когнитивную потребность освоения новых знаний и высокий уровень рефлексии. К исследовательским качествам она относит сформированное ценностное отношение к процессу научного познания, высокий уровень методологической культуры, а также высокий уровень знаний, умений и навыков в проведении научного познания [10]. Схожую позицию относительно структуры исследовательской культуры разделяет Н.Н. Ушакова. Вместе с тем она выделяет ряд дополнительных элементов. Помимо выше обозначенных элементов она выделяет творческую компоненту и инновационный характер деятельности [11].

В некоторых случаях термин исследовательская культура достаточно успешно заменяется на понятие «методологическая культура» [4]. Вместе с тем в рамках данной работы методологическую культуру практически уравнивали с навыками написания научных статей, что не совсем корректно и верно.

В качестве промежуточного вывода можно указать, что исследовательская культура – это сложный много-

аспектный продукт социальной деятельности. Данную точку зрения, в частности, разделяет В.И. Коннов [3]. Исследовательскую культуру он вслед за М.Г. Ярошевским называет «надсознательным образованием», принципы и аксиологические установки которого являются вершиной научной мысли общества [14]. Масштабность и новизна данного определения заслуживают выбор его ведущим понятием в рамках текущего исследования.

Уточнив ведущее определение понятия «исследовательская культура», необходимо обратиться к подходам её развития.

Важнейшим фактором для развития исследовательской культуры ряд зарубежных исследователей считает сильную административную власть [15; 17]. Существуют и иные позиции относительно подходов развития, исследуемого объекта. К примеру, коллектив авторов из США указывает на необходимость создания сообществ «ревностных защитников строгости научных исследований» [16]. Таким образом, наглядно продемонстрирована двухуровневая стратегия по развитию исследовательской культуры: формальная и неформальная. Наглядно подкреплять подобную иллюстрацию иными источниками не имеет практического смысла.

Российские специалисты также отмечают, что процесс развития исследовательской культуры зависит от грамотного управления. Вместе с тем данная позиция значительно уточняется конкретными формами затронутых управленческих стратегий. В частности, предлагается уделять внимание систематизации научно-исследовательской работы. Речь в первую очередь идёт о формулировании предельно чётких организационно-исследовательских задач. В качестве поддерживающей формы реализации поставленных задач предлагается использовать организационные ресурсы исследовательских групп. Помимо указанных управленческих форм, предлагается анализировать личностные потребности преподавателей. Данный анализ необходим для предоставления адресной поддержки преподавателей по снабжению их материальными и нематериальными ресурсами. Данные ресурсы должны обеспечить проведение персональных научных исследований [12].

По итогу обзора подходов к развитию исследовательской культуры можно отметить, что одним из значимых условий, заявляется грамотное управление процессом проведения научных исследований. Таким образом, отчасти на первый взгляд, может показаться, что содержание культуры целиком и полностью находится во власти функционеров, менеджеров и иных лиц, порой далёких от сущности научного исследования. Вместе с тем исследование В.И. Коннова скрашивает данное обстоятельство, заявляя, что исследовательская культура — это надсознательное образование.

При этом данное надсознательное образование состоит из ряда аксиологических и поведенческих установок, ориентированных на непрерывный творческий процесс самосовершенствования. Также стоит отметить, что в исследовательской культуре наблюдается функциональная дивергенция на исследовательские и психологические качества [1; 9]. Последний факт весьма сближает данное явление с научным стилем мышления. Однако результирующие выводы сравнения разумно сформулировать по итогам научного обзора литературных источников.

Относительно понятия научный стиль мышления стоит отметить, что его понимание было уточнено в серии предыдущих авторских работ [7; 8].

В частности, было отмечено, что научный стиль мышления является двухуровневым психологическим новообразованием. Первый уровень формируют профессиональные компетенции в области применения научного подхода, а второй психологические особенности личности. Научный подход характеризуется высоким уровнем способностью к логически-обоснованной форме проведения исследования, к системному мышлению, и способностью к творческой деятельности. К психологическим структурам личности относят: профессиональную рефлексию, полнезависимость и устойчивость предметной избирательности.

В рамках данного определения явно не прослеживается и не выделяется морально-этический критерий. Вместе с тем для исследовательской культуры данный критерий является безусловной характеристикой. Сказанное означает, что научный стиль по своему существу несколько ограничен в возможности безусловного следования ассоциативным формам морали. Допускается вероятность, что текущий рационалистский вид научного стиля мышления в последующие культурно-исторические периоды будет, безусловно, учитывать нормы морально-этических отношений.

Результаты исследования

Относительно подходов развития научного стиля мышления в современной научной литературе имеется несколько различных точек зрения. Вместе с тем, благодаря ранее сделанным обзорам по данной проблематике, были выявлены перспективные педагогические

подходы. В том числе среди данных подходов особо выделялось предложение по использованию ресурсов научных сетевых сообществ, а также очных сессий научно-исследовательских коллективов. Анализируя сказанное, необходимо обратить внимание на то, что и исследовательскую культуру также предлагают развивать посредством включения преподавателя в коллективную научную деятельность.

Вместе с тем сама характеристика научно-исследовательской культуры как надсознательного образования, указывает на его коллективную природу. Соответственно, если она имеет коллективную природу, то разумнее воздействие на неё в комплементарной для неё среде, через коррекцию единого мыслительного поля. Термин единого мыслительного поля был выведен в работе О.В. Милюковой [6]. Под данным явлением она понимает общее когнитивно-аксиологического поля интересов определённой группы людей.

Указанные факты свидетельствуют о конвергентных основаниях развития научного стиля мышления и исследовательской культуры. Также данный факт свидетельствует о преемственности утратившего силу Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 608н «Об утверждении профессионального стандарта» Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и содержания национальных и федеральных программ в области образования.

Выводы

Была проведена актуализация направления исследования в области выявления преемственности между утратившим силу профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и современными федеральными программами образования. Выявлена преемственность между смысловым содержанием понятия исследовательская культура и научный стиль мышления. В результате анализа научной литературы уточнено, что подходы к развитию исследовательской культуры и научного стиля мышления идентичны. Вместе с тем в процессе развития исследовательской культуры отдельное внимание уделяется аксиологической и морально-этической составляющей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Е.Д. Воспитание исследовательской культуры глазами студентов: результаты психологического исследования / Е.Д. Андреева. - URL: <http://www.nekrasovspb.ru/publication/> (Дата обращения: 15.02.2021).
2. Ардашева, Н.В. Формирование исследовательской культуры студентов в учебно-познавательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 /

- Н. В. Ардашева. - Кемерово, 2011. - 229 с.
3. Коннов В.И. Социально-психологические основы национальной научно-исследовательской культуры / В.И. Коннов // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – №. 5. – С. 19-27.
 4. Мальцева С.М. Формирование методологической культуры педагога-исследователя в процессе изучения дисциплины «Основы научно-исследовательской деятельности» / С.М. Мальцева, А.А. Воронкова, А.А. Бушуева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2018. – Т. 9. – № 7-2. – С. 140-144.
 5. Леонтьев А.М. Акмеологический подход как фактор повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя безопасности жизнедеятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А.М. Леонтьев. - Майкоп, 2007. - 217 с.
 6. Милюкова, О.В. Содержание и структура психологической управляемости коллектива как объекта профессиональной деятельности руководителя организации / О.В. Милюкова // Перспективы науки. – 2010. – № 5. – С. 41-45/
 7. Николов Н.О. Участие молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования в научно-исследовательских коллективах как условие развития научного стиля мышления / Н.О. Николов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 2 (43). – С. 80-97.
 8. Николов Н.О. Экспериментальные подходы в работе научно-исследовательского коллектива, действующего в качестве педагогического условия развития научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования / Н.О. Николов // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. Материалы XXI Международной научно-практической конференции. Отв. редактор Д.Ф. Ильясов. Челябинск, 2020. - С. 304-310.
 9. Носаева, И.В. Педагогические условия формирования исследовательской культуры учащихся на начальном этапе образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И.В. Носаева. - Санкт-Петербург, 2001. - 183 с.
 10. Петрова Н.В. Психолого-педагогическая сущность исследовательской культуры личности / Н.В. Петрова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. - 2007. - № 3. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-suschnost-issledovatel'skoy-kultury-lichnosti> (дата обращения: 09.02.2021)
 11. Пятибратова С.И. Совершенствование профессионализма учителя в процессе постдипломного образования (Акмеологический подход): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С.И. Пятибратова. - Санкт-Петербург, 2002. - 212 с.
 12. Уварова И.В., Артамонова Т.Ф. Научно-исследовательская работа преподавателя в учебном процессе вуза / И.В. Уварова, Т.Ф. Артамонова // Общество: социология, психология, педагогика. - 2017. - № 10. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-issledovatel'skaya-rabota-prepodavatelya-v-uchebnom-protse-ssesse-vuza> (дата обращения: 12.02.2021).
 13. Ушакова Н. Н. Развитие исследовательской культуры педагога / Н.Н. Ушакова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2012. – № 3.
 14. Ярошевский М.Г. Логика развития науки и научная школа / М.Г. Ярошевский // Школы в науке. – 1977. – С. 7-97.
 15. Harding K. et al. Organisational benefits of a strong research culture in a health service: a systematic review // Australian Health Review. – 2017. – Т. 41. – No. 1. – S. 45-53.
 16. Koroshetz W.J. et al. Research culture: framework for advancing rigorous research // Elife. – 2020. – V. 9. – S. e55915.
 17. Pratt M., Margaritis D., Coy D. Developing a research culture in a university faculty // Journal of higher education policy and management. – 1999. – V. 21. – No. 1. – S. 43-55.

© Николов Никита Олегович (nikolov_1989@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Новикова Ольга Вячеславовна

*К.филол.н., доцент, Московский авиационный институт
(Национальный исследовательский университет)
Novikova_English@mail.ru*

THE USE OF DISTANCE TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH AT A UNIVERSITY

O. Novikova

Summary: The article discusses the use of distance technologies in teaching English at a university. It is noted that the principles of distance learning organization are of methodological importance for successful distance learning of the English language. Special attention is paid to the organization of the distance learning process and the factors contributing to its effectiveness.

Models of distance learning and distance technologies are characterized. It is emphasized that any model of distance learning should provide for a combination of independent work with the study of educational materials specially developed for the course of studying English at a university. The perspectives of distance learning of the English language at the university are considered.

The author comes to the conclusion that distance learning is a motivating factor in the study of the English language, contributes to the achievement of personal, meta-subject, subject learning outcomes and the achievement of the goal of teaching English at a university.

Keywords: distance learning, foreign language, English, innovative technologies, information and communication technologies, distance technologies.

Аннотация: Статья посвящена вопросу использования дистанционных технологий при обучении английскому языку в вузе. Отмечается, что принципы организации дистанционного обучения имеют методологическое значение для успешного дистанционного обучения английскому языку. Особое внимание уделяется организации процесса дистанционного обучения и факторам, способствующим ее эффективности.

Характеризуются модели дистанционного обучения и дистанционные технологии. В исследовании подчеркивается, что любая модель дистанционного обучения должна предусматривать сочетание самостоятельной работы с изучением учебных материалов, специально разработанных по курсу изучения английского языка в вузе. Рассматриваются перспективы дистанционного обучения английскому языку в вузе.

Автор приходит к выводу, что дистанционное обучение является мотивирующим фактором в изучении английского языка, способствует достижению личностных, метапредметных, предметных результатов обучения и достижению цели обучения английского языка в вузе.

Ключевые слова: дистанционное обучение, иностранный язык, английский язык, инновационные технологии, информационно-коммуникационные технологии, дистанционные технологии.

В век информатизации и глобализации практически во всех областях образования большое распространение получили технологии дистанционного обучения. Новейшие методы обучения английскому языку, основанные на технологиях дистанционного обучения, предлагают максимальную гибкость как для студентов, так и для педагогов.

В последнее время значение английского языка как инструмента межкультурной коммуникации существенно увеличивается. Компьютерные технологии, интернет-ресурсы, цифровые устройства, технологии Веб 2.0, дистанционное обучение получили большое распространение в сфере образования. Между тем, отсутствие четкой системы и регламентации в применении технологий дистанционного обучения в учебном процессе, в том числе при обучении английскому языку в вузе, обуславливает следующую проблему: у преподавателей нет ясности, какие дидактические, психолого-педагогические задачи можно решать благодаря этим технологиям, что обуславливает актуальность темы данного исследования.

Методологической основой исследования являются теоретические положения современных лингвистов, методистов и педагогов о коммуникативном системно-деятельностном подходе к обучению английскому языку, проектная методика, теория дискурса, способствующая анализу значения языковой личности в условиях профессиональной деятельности.

Основные методы исследования: метод использования компьютерных технологий, глобальной сети Internet, метод проектов, методы сетевого планирования и управления проектами, метод непосредственного наблюдения и аналитического описания языкового материала, статистический метод, контекстологический анализ, тестирование.

Теоретической основой исследования являются идеи, изложенные в работах многих ученых. Дистанционное обучение исследуется в трудах Полат Е.С., Петрова А.Е., Аксенова Ю.В., Кашицина В.П., Вержбицкого В.В., Тихомирова В.П., Cambre M., Chute A.G. Обучение с использованием информационных дистанционных технологий

анализируется такими исследователями как: Cambre M.A, Chute A.G., Hancock B.W., Gunawardena C., Schamber L., Willis B., Bredo E., Horton W.

Вопросам совершенствования системы высшего образования посредством внедрения дистанционных технологий обучения посвящены работы А. Алексеева, А.А. Андреева, Б. Бим-Бад, С. Змеева, А.Ж. Жафярова, В.П. Зинченко, и др.

Созданию дистанционной технологии обучения иностранным языкам посвящены труды В.Д. Демкина, Е. Губинской, Е.И. Дмитриевой, О.М Карпенко, В.Ю. Переверзева, Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной, Т.Ф. Горбуньковой и др.

Дистанционное обучение рассматривается Е.С. Полат и как форма, и как один из компонентов всей системы образования. В частности, оно представляет собой форму обучения, когда взаимодействие преподавателя и студентов, а также студентов друг с другом происходит на расстоянии и отражает все свойственные учебному процессу составляющие (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), осуществляемые особыми инструментами интернет-технологий или иными средствами, предусматривающими интерактивность [1].

В Федеральном законе «Об образовании» [2] дается понятие дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

Так, дистанционные образовательные технологии представляют собой образовательные технологии, применяемые, как правило, с использованием информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и преподавателей.

Электронное обучение представляет собой организацию образовательной деятельности с использованием имеющейся в базах данных и применяемой при осуществлении образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, позволяющих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие студентов и преподавателей.

Основные методические принципы организации дистанционного обучения английскому языку в вузе [3]:

- коммуникативный принцип, который обеспечивается при работе в малых группах при выполнении проблемных заданий, разработке совместных проектов, в том числе и международных с носителями языка, при работе с информацией, получаемой студентами из различных баз данных,

- интернет-конференций и региональных сетей, библиотек, научных и культурных центров мира;
- принцип сознательности, который предусматривает опору на определенную систему правил, предваряющих формирование навыков и в совокупности своей дающих обучаемым представление о системе изучаемого языка;
- принцип опоры на родной язык обучаемых, предполагающий использование комплекса когнитивных механизмов владения родным языком в качестве ориентировочной основы иноязычной речевой деятельности;
- принцип наглядности, который предусматривает различные виды и формы наглядности: языковую, зрительную, слуховую;
- принцип доступности, что обеспечивается в дистанционных курсах посредством соответствующей разработки учебного материала разных уровней сложности, а также благодаря интерактивному режиму работы;
- принцип положительного эмоционального фона, формирующий устойчивую мотивацию, что достигается, с одной стороны, специфической организацией самого курса, с другой - системой устанавливаемых отношений в процессе обучения между преподавателем и студентами.

Кроме того, немаловажную роль в организации процесса дистанционного обучения английскому языку в вузе играют такие факторы как [4]:

- отбор и организация языкового материала в соответствии с целями и задачами курса;
- структурирование курса, его лингводидактическая и технологическая организация;
- четкое планирование работы группы (организация малых групп, аудио- и видеоконференций, систематической индивидуальной и групповой отчетности);
- организация систематических консультаций с преподавателем и администратором сервера;
- установление и поддержание положительного эмоционального фона у студентов в целом и у каждого обучаемого в отдельности.

Отметим, что специфика предмета, цели обучения обуславливают не только содержание и структуру дисциплины в дистанционном обучении, но и выбираемую лингводидактическую модель. Английский язык относится в соответствии с классификацией И.Я. Лернера к группе предметов, «...ведущим компонентом которых являются способы деятельности...» [5].

Таким образом, деятельностный подход при дистанционном обучении английскому языку в вузе проявляется в отражении специфики предметной области. В частности, обучая студентов видам англоязычной ре-

чевой деятельности, необходимо обеспечить практику в этой деятельности каждому студенту. Дистанционное обучение эффективно выполняет эту задачу. Так, работа с электронными и информационными ресурсами позволяет автономно регламентировать темп усвоения материала в соответствии с индивидуальными возможностями, уровнем перцептивной готовности, уровнем развития способностей студента.

В программе дистанционного обучения английскому языку присутствует несколько функций, которые обеспечивают ее интерактивность:

- уроки-чаты с преподавателем и другими студентами вуза;
- форумы, где можно обсудить различные актуальные темы;
- переписка по электронной почте между преподавателем и сокурсниками;
- проверка письменных заданий преподавателем в режиме онлайн;
- встроенный в программу дистанционного обучения график успеваемости, позволяющий студентам корректировать свой индивидуальный темп обучения.

Все эти функции создают ощущение обучения в реальной аудитории, где не просто передают определенный объем информации, а помогают понять, структурировать, запомнить новый материал с привлечением ранее изученного.

Отметим, что в рамках дистанционного обучения английскому языку общение с носителями языка играет существенную роль в овладении студентами английского языка. Так, например участие в международных образовательных проектах способствует общению на английском языке со сверстниками зарубежных стран, носителями языка. В частности, международный проект представлен на сайте: iEARN (<http://iearn.org>). Кроме того, педагог, применяя возможности сайта для голосовой связи может проводить с обучающимися голосовое общение по соответствующей тематике online в рамках дистанционного обучения, в результате чего увеличится объем речевого общения на английском языке [6].

Одной из форм дистанционных технологий при обучении английскому языку в вузе является мобильное обучение, получившее свое развитие сегодня посредством концепции BYOD- bring your own device и технологий «Just in time» [7].

Существуют следующие формы организации учебного процесса при дистанционном обучении английскому языку в вузе:

- лекции;
- консультации;

- семинары;
- лабораторно-практические занятия;
- индивидуальные (домашние) задания;
- учебные научно-исследовательские работы;
- тестирования, экзамены, зачеты и пр.

Для разработки курса дистанционного обучения английскому языку обычно используются специальные программные обеспечения такие как LMS (Learning Management System) - Система управления обучением, Moodle - Система управления курсами (электронное обучение) и др. [8].

Дистанционный курс изучения английского языка необходимо рассматривать в виде системы, обеспечивающей дидактический цикл со следующими элементами:

- учебно-методический комплекс (УМК);
- - программная среда веб-сайт или LMS (СДО), в которых размещается УМК;
- набор сервисов Интернета web2.0;
- программная среда для проведения вебинаров и другие сервисы.

Существующая в настоящее время сеть дистанционного обучения в мировой практике базируется на 6-ти известных моделях [9]:

- обучение английскому языку по типу экстерната (самостоятельное изучение определенного курса и сдача экзаменов экстерном в учебном заведении по сети для получения сертификата);
- обучение по программе на базе университета (специальные курсы дистанционного обучения, по окончании которых студент получает соответствующий сертификат);
- обучение на основе межвузовской программы (курсы английского языка принятые к использованию на основе межвузовской кооперации);
- обучение в специализированных образовательных учреждениях, так называемых открытых университетах (например, открытый университет в Лондоне);
- курсы самообразования (студенты работают в автономном режиме, имея возможность в дальнейшем сдать экзамен по английскому языку экстерном и получить сертификат);
- неформальное дистанционное обучение английскому языку на основе мультимедийных курсов.

При построении модели дистанционного обучения английскому языку в вузе следует принимать во внимание следующие педагогические положения:

1. Основным инструментом дистанционного обучения является самостоятельная познавательная активность студента. В частности, самостоятельная работа по освоению различных видов речевой деятельности, формированию навыков и умений.

Поэтому при обучении английскому языку особую эффективность представляют совместные проекты, желательны международные с носителями английского языка.

2. Дистанционное обучение не должно препятствовать прямой коммуникации и сотрудничеству с преподавателем и остальными студентами. Нужно сохранять постоянное взаимодействие с педагогом, организовывать групповую работу с остальными студентами в виде обучения в сотрудничестве (cooperative learning).
3. Система контроля должна иметь комплексный характер и выстраиваться как в форме оперативной обратной связи, так и в форме отсроченного контроля.

Интерес представляют разработанные Л.П. Владимировой следующие модели дистанционного онлайн обучения [10]:

- интеграция очного и дистанционного обучения;
- сетевое обучение: автономный курс дистанционного обучения и информационно-образовательная среда (кафедра, университет);
- сетевое обучение и кейс-технологии;
- видеоконференции, интерактивное телевидение.

Модель дистанционного обучения, применяемая в образовательном процессе, обуславливает соответствующую деятельность педагога. Специфика каждой модели дистанционного обучения требует выбор и структурирование содержания обучения, методов, организационных форм и средств обучения.

Отметим, что любая модель дистанционного обучения английскому языку должна включать в себя сочетание самостоятельной работы студентов с изучением учебных материалов, специально разработанных по данному курсу.

Возможные сферы применения дистанционного обучения английскому языку в вузе [11]:

- профильное обучение (элективные курсы);

- интеграция формального и неформального образования.

В качестве перспектив развития дистанционного обучения английскому языку в вузе можно отметить следующие [12]:

- работа с информацией в перспективе предоставит возможность применять средства автоматической подготовки текстов, получаемых непосредственно из Интернета, к применению их в учебном процессе;
- объем учебных действий будет расти за счет применения развивающихся в настоящее время автоматизированных систем интеллектуального диалога, работающих как с текстом, так и с мультимедиа;
- плотность общения в перспективе может еще более повыситься в результате применения технологий дополненной реальности (компьютерного устройства в виде очков, воспроизводящих внешний мир вместе с информацией о его объектах, эта технология развивает современную технологию QR- кодов на новый уровень).

Анализ, проведенный в настоящей статье, позволяет прийти к выводам, что использование дистанционных технологий при обучении английскому языку в вузе является мотивирующим фактором в изучении английского языка студентами, способствует достижению личностных, метапредметных, предметных результатов обучения и достижению цели обучения английскому языку: формированию англоязычной коммуникативной компетенции.

Дистанционные технологии способствуют реализации современных образовательных концепций таких, как индивидуализация и дифференциация учебной деятельности, самообразование и саморазвитие студентов.

При этом, успешность дистанционного обучения зависит от эффективной организации и методического качества используемых материалов, а также от квалификации педагогов, участвующих в этом процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Владимирова Л.П. Проблемы интеграции формального и неформального образования в условиях единой информационно-образовательной среды. Научно-практический журнал «Открытое образование» № 5 (100) 2013.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ, 31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598.
3. Гюльбякова Х.Н. Электронная форма обучения: особенности и перспективы // Современные проблемы науки и образования : электрон. науч. журн. – 2018. – № 4.
4. Блинкова Л.М. Дистанционное обучение иностранным языкам с применением информационных технологий // Кросс-культурная коммуникация и современные технологии в исследовании и преподавании языков : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25 окт. 2013г. – Минск : Изд. центр БГУ, 2014. – С. 142-146.
5. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности – М: Знание, 1980 – С.36.
6. Владимирова Л.П. Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и перспективы // Иностранные языки в высшей школе : науч. журнал. –

- Рязань: Изд-во Рязан. гос. ун-та им. С.А. Есенина, 2014. – Вып. 2 (29). – С. 68-72.
7. Sözcü O.F., İpek I Rapid e-learning development strategies and a multimedia project design model // European Journal of Contemporary Education. - 2014.- № 1 (7). - С. 46-53.
 8. Zhang D. Nunamaker Ja.F. Powering e-learning in the new millennium: an overview of e-learning and enabling technology // Information Systems Frontiers. - 2003. - Т. 5. - № 2. - С. 207-218.
 9. Угольников В.В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в вузе: дисс. . . канд. пед. наук. – М., 2004.
 10. Владимирова Л.П. Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и перспективы // Иностранные языки в высшей школе. – Рязань: Изд-во Рязан. гос. ун-та им. С.А. Есенина, 2014. – Вып. 2 (29). – С. 68-72.
 11. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
 12. Владимирова Л.П. Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и перспективы // Иностранные языки в высшей школе. – 2014. – № 2 (29). – С. 68-72.

© Новикова Ольга Вячеславовна (Novikova_English@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский авиационный институт

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

HERMENEUTIC PRINCIPLES IN THE EDUCATIONAL PROCESS USING ACTIVE METHODS OF TEACHING ENGLISH

Ya. Santsevich

Summary: The article deals with the model of formation of understanding and interpretation of texts in a foreign language in the learning process.

Keywords: hermeneutic circle, foreign language teaching, understanding, cooperation, search activity, creativity.

Санцевич Яна Сергеевна

*К.полит.н., доцент, ПримИЖТ – филиала ДВГУПС в г. Уссурийске
santsevich_yana@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматривается модель формирования понимания и интерпретации текстов на иностранном языке в процессе обучения.

Ключевые слова: герменевтический круг, обучение иностранному языку, понимание, сотрудничество, поисковая активность, творчество.

Основной тенденцией в образовании является освоение новой социальной позиции студентами в процессе обучения, основанной на их познавательной активности, которую невозможно формировать без включения в учебный процесс активных методов обучения, имеющих поисковый, творческий характер. Добиться этой цели возможно только при профессиональной подготовке педагогов, способных обеспечить педагогическое сопровождение поисковой активности учащегося как основного мотиватора учебной деятельности. Вместе с тем, система педагогического образования слабо ориентирует будущих специалистов на овладение профессиональными умениями и навыками по использованию, например, герменевтического метода или технологии сотрудничества. В результате педагог не способен творчески применить на практике методики и технологии организации сложной коммуникации на занятиях по обучению иностранному языку. Однако именно герменевтические принципы в образовательном процессе с использованием технологии сотрудничества способствуют овладению студентами универсальными учебными действиями, такими, как умение участвовать в совместной деятельности, умение группами, а не только индивидуально, работать с информацией.

Сам по себе анализ учебных текстов в едином учебном курсе настолько комплексный по своей структуре, что в нем очень трудно бывает иногда отделить восприятие от анализа, а наблюдения над конкретными фактами от обобщений. Все этапы изучения элементов учебного текста находятся во взаимодействии (взаимопроникновении, взаимодополнении) друг с другом, с другими темами курса, что и активизирует поисковую активность студента.

Задача преподавателя – не упускать заинтересованность учащихся в поиске таких взаимопроникновений, взаимозависимостей, где сам бы поиск осуществлялся в форме сотрудничества между учащимися, что, в свою очередь, стимулировало бы поисковую активность каждого из студентов. Решить эту проблему помогает «герменевтический круг», с помощью которого каким-то непостижимым, на непосвященный взгляд, образом обычный язык занятия превращается в материал для раздумий и обучения, где были бы предоставлены возможности для творческого поиска каждого участника образовательного процесса. Преподаватель призван воспитать из студента квалифицированного читателя базисного учебника, способного дополнить основную информацию поиском дополнительных сведений, способствующих восприятию текста как живой жизненной ткани. Только так можно способствовать становлению личности, формированию её жизненных позиций, сознательному участию студента в образовательном процессе.

Герменевтический круг — это принцип понимания текста, основанный на диалектике части и целого. Данное понятие введено Ф. Шлейермахером, который писал «...как целое понимается из отдельного, но и отдельное может быть понято только из целого, имеет такую важность для данного искусства и столь неоспоримо, что уже первые же операции невозможно проделать без применения его, да и огромное число герменевтических правил в большей или в меньшей степени основывается на нем...» [6]. Автор утверждает, что процесс понимания строится на повторном возвращении от целого к части и от частей к целому, благодаря чему углубляется понимание смысла части, подчиняя целое постоянному развитию.

Об этом пишет и Г. Гадамер: «Понять нечто можно лишь благодаря заранее имеющимся относительно него предположениям, а не когда оно предстает нам как что-то абсолютно загадочное. То обстоятельство, что антиципации могут оказаться источником ошибок в толковании и что предрассудки, способствующие пониманию, могут вести и к непониманию, лишь указание на конечность такого существа, как человек, и проявление этой его конечности. Неизбежное движение по кругу именно в том и состоит, что за попыткой прочесть и намерением понять нечто «вот тут написанное» «стоят» собственные наши глаза (и собственные наши мысли), коими мы это «вот» видим» [1]. Следовательно, по Г. Гадамеру, задача состоит не в том, как выйти из герменевтического круга, а в том, как в него «правильно» войти, чтобы формировалась целостность знания.

Именно через герменевтический круг можно формировать представление у студентов о многоплановости языковой коммуникации. Поэтому важно фокусировать внимание обучающихся на элементах образной системы в процессе постепенного «движения в тексте». Во-вторых, необходимо избегать схематизма, отвлеченности, «анатомирования» текста. Анализ должен постоянно сопровождаться синтезом, и важно в каждый момент работы не ограничиваться логически-понятийными выводами, а оживлять конкретно-образные представления обучающихся иностранному языку. В-третьих, надо создавать условия для появления и сохранения добытых смыслов в процессе разбора того или иного материала.

И.Н. Лазарева считает, что в процессе обучения иностранному языку именно герменевтический круг через процесс толкования текста с включением в диалог новых смыслов посредством вопросов и ответов, направляющих мыслительную активность студентов, позволяет эффективно строить смысловую коммуникацию. Вопросы подбираются таким образом, чтобы ответить на них можно было лишь вернувшись к тексту, что обучает студентов навыкам критического мышления, заставляет более внимательно смотреть на то, что они читают. Например: «Почему автор выбрал именно такое словосочетание в этом предложении; помогает ли то или иное слово добавить смысл к прочитанному абзацу?» Автор отмечает, что «герменевтические вопросы помогут рассмотреть обучающимся иностранному языку слагаемые смысла любого текста: определить авторскую позицию в высказывании, выявить скрытые связи и идеи, отделить главное от второстепенного - и тем самым научат добиваться глубокого понимания текста». Назначение герменевтического метода - в освоении учащимися техники работы с вопросами высокого познавательного уровня (уточняющие, аналитические, обобщающие и др.) [5, с. 14].

В ДВФУ с этой целью создан электронный спецкурс «Close Reading, Open-ended Questions», цель которого -

обучить вопросной методике при анализе текста, чтобы внимание студентов концентрировалось на тех компонентах, которые существенны для анализа текста и его понимания.

В правильно подобранных вопросах преподавателя и реализуется принцип Ф. Шлейермахера, поскольку процесс понимания текста строится на расширяющемся круге вопросов, позволяющих повторно возвращаться от целого к части и от частей к целому, что меняет и углубляет понимание смысла текста, который, несмотря на ту или иную степень сложности, всегда является целостным по своей общей идее.

Как пишет Г.И. Гриднева, «учащийся постепенно выстраивает свою собственную систему лингвистических представлений. Поэтому обучение языку не должно быть простой передачей знания. У обучающихся иностранному языку должно постепенно сформироваться соответствующее реальности представление о языковом явлении – концепте» [3]. Создание новых ментальных структур в процессе обучения иностранному языку у студентов может формироваться только через целенаправленно сформированную потребность в самовыражении в процессе сложной коммуникации, что невозможно без понимания смысла текста. Так, например, к определенному учебному тексту можно попросить учащихся составить его план, с просьбой использовать в плане новые термины, значение которых понятно из самого текста. После отведенного времени на составление плана преподаватель просит зачитать планы некоторых учащихся, далее проходит совместное (диалог между преподавателем и студентами) обсуждение и выбор наиболее удачного плана, который при записи на доске дорабатывается через обсуждение отдельных абзацев. Пункты плана лучше записать в виде тезисов. Преподаватель обращает внимание учащихся на процедуру анализа текста: расчленили - выбрали главную информацию - соединили в плане - получили целостную картинку. По содержанию этого учебного текста можно попросить студентов составить кластер, актуализирующий проблему, поднятую в тексте. Поскольку составление кластеров – сложная задача, преподаватель центральные элементы кластера записывает сам, затем с помощью «мозгового штурма» конкретизирует крайние элементы. Работа с кластером обеспечивает ряд преимуществ в работе учащихся над любым текстом: наглядность, схематичность, простота запоминания, обозначение причинно-следственных связей, создание цельного образа содержания текста.

Многоразовое хождение по кругу, заданному текстом, операции по сужению текста, затем расширению, и опять сужению с помощью специально подобранных преподавателем вопросов и заданий, и опять расширению обеспечивают целостное восприятие текста, упро-

щение его запоминания, причем всегда остается под-сказка в виде кластера (схемы).

Через герменевтические принципы (круг, диалог) можно достигать прогнозируемые результаты работы учащихся с текстом на основе формирования у них целевой установки - научиться находить смысл прочитанного.

Планируемые результаты:

- развитие умения оценочного восприятия различных явлений через текст (герменевтический круг);
- развитие ассоциативно-образного мышления учащихся;
- освоение языка текста через поиск средств, передающих его основное смысловое содержание (план, кластер, вопросы).

Г.И. Гриднева в своей статье не использует понятие герменевтического круга, заменяя его когнитивным подходом в обучении иностранным языкам, при котором языковая информация может быть усвоенной, лишь когда она проанализирована. А использовать языковую информацию студент научается при достижении некоторой автоматизированности во владении ею. «Овладение иностранным языком - пишет автор - идёт несколько иным путём, чем это происходит при овладении родным языком. Именно при изучении второго, не родного языка учащийся может сразу идти ... от понимания свойств и назначения целого к его структуре и её составляющим [3].

На наш взгляд и автоматизация использования языковой информации достигается многократным хождением по тексту и созданием подсказок в виде схем. Отсюда формирование лингвистического знания как продукта происходит в процессе сложной коммуникации внутри студенческого сообщества, организующим центром которого является подготовленный к конкретному занятию преподаватель, использующий педагогический технологии с целью освоения и доведения до необходимого автоматизма конкретного языкового знания. Однако, сам учащийся является активным участником познавательного процесса, поскольку не заучивает новую информацию, а сам формирует свое знание через диалог с учащимися и преподавателем. Г.И. Гриднева предлагает с помощью специальных вопросов формировать лексическую память посредством образования устойчивых ассоциативных связей слова с ситуацией, тематикой; через кодирование лексической информации разными способами, чтобы научить студентов выделять в структуре значения слова семы, связанные с культурой

народа, и умело пользоваться таким видом лексики [3].

Х.Н. Глазков при применении герменевтического круга предлагает использовать «секционную» технологию, при которой учебная группа делится на подгруппы или секции, каждой из которой необходимо придумать задания, на основе предложенных текстов (вопросы по тексту, краткий план текста, перевод слов и словосочетаний), чтобы идущая вслед за ними группа выполнила их. Герменевтический круг на данном этапе работы с учебным материалом «организован согласно следующему алгоритму: предпонимание — постановка вопросов согласно движению по герменевтическому кругу: «часть» — «целое» — социализация — истолкование» [2, с. 12]. Далее следует презентация каждой секцией своей части текста и совместное всеми секциями обсуждение вывода по содержательной части текста. Автор считает, что именно данная технология и обеспечивает сложную языковую коммуникацию, усвоение информации через интерпретацию текста, без которой не может происходить успешное освоение иностранного языка.

Как утверждает А.Ф. Закирова, в герменевтическом круге «в качестве системообразующей модели заложена идея организации образовательного процесса на основе взаимодополнительности технологизации процесса освоения обобщенных способов работы с учебным текстом, предполагающей операционализацию и алгоритмизацию процедур извлечения и переработки информации с опорой на психолингвистические теории понимания текста, а также использование собственно герменевтических процедур для актуализации и развития у учащихся способов понимания ценностно-смыслового содержания текстов» [4, с.18].

Итак, герменевтический круг реализуется в познавательном цикле, развертывающемся по схеме: познавательная ситуация - эмпирическая область - объект - предмет - средства - результат, в каждом из которых происходят изменения в восприятии учебного текста студентами, в процессе чего у них формируется потребность к самостоятельным наблюдениям и к оценке прочитанного. Проблема как раз и заключается в формировании у педагогов знаний об организации познавательной деятельности в процессе обучения иностранному языку. Поэтому программа подготовки педагогических кадров обязана включать в себя и формирование готовности освоения преподавателями современных методов и технологий организации учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гадамер Г.Г. О круге понимания [Электронный ресурс] // Актуальность прекрасного. - М.: Искусство, 1991. - С. 72-91. –

- Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/3538778/>
2. Глазков Х.Н. Герменевтический подход в обучении пониманию прочитанного обучающихся общеобразовательных школ [Электронный ресурс] // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2018 г.). - Казань: Молодой ученый, 2018. - С. 11-13. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/276/13795/>
 3. Гриднева Г.И. Когнитивный принцип обучения на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/kognitivnyi-printsip-obucheniia-na-urokakh-angl.html>
 4. Закирова А.Ф. Теория и научно-образовательная практика педагогической герменевтики // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2013. - № 3. - С. 15–24.
 5. Лазарева И.Н. Герменевтический метод в обучении сложной коммуникации на занятиях по иностранному языку [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. – 2016. - №3. – С. 13-16. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/germenevticheskiy-metod-v-obuchenii-slozhnoy-kommunikatsii-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku>
 6. Шлейермахер Ф. Академические речи 1829 года [Электронный ресурс]. - М.: Наука, 1987. - 218 с. – Режим доступа: <http://anthropology.ru/ru/text/shleyermaher-fde/akademicheskie-rechi-1829-goda>

© Санцевич Яна Сергеевна (santsevich_yana@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПримИЖТ – филиала ДВГУПС в г. Уссурийске

ВОЛОНТЕРСКИЕ ТРАДИЦИИ ИНСТИТУТА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПСИХОЛОГИИ МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР: ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ГОРОДСКОЕ ПРОСТРАНСТВО

VOLUNTEER TRADITIONS OF THE INSTITUTE OF SPECIAL EDUCATION AND PSYCHOLOGY OF THE MOSCOW CITY UNIVERSITY IN THE DIALOGUE OF CULTURES: INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL HEALTH OPPORTUNITIES IN A MULTICULTURAL URBAN SPACE

*I. Solovieva
A. Mironova
E. Rykova*

Summary: The article discusses the philosophical approaches in the dyad «children with special health opportunities» – «children with normative development» from the perspective of building a polymodal citywide space. The features of volunteer psychological and pedagogical support of special children are revealed. The article describes the meaning of the concept of «intercultural communication» and its main directions: psychological, sociological and linguistic. The article provides a recommendation for equipping a room for children with special needs.

Keywords: children with special needs, children with disabilities, volunteers, accessible multicultural environment, psychological and pedagogical support, intercultural communication.

Соловьева Ирина Леонидовна

к.п.н., доцент, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

solovevalL@mgpu.ru

Миронова Ангелина Валерьевна

старший преподаватель, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

mironovaav@mgpu.ru

Рыкова Елена Алексеевна

Ассистент, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

elena-rykova@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются философские подходы в диаде «дети с особыми возможностями здоровья» – «дети с нормативным развитием» с позиции выстраивания полимодального общегородского пространства, особенности организации волонтерского психолого-педагогического сопровождения особых детей. В статье раскрывается смысл понятия «межкультурная коммуникация» и определяются ее основные направления: психологическое, социологическое и лингвистическое. В статье дается рекомендация по оснащению помещения для детей с особыми возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с особыми возможностями здоровья, дети с инвалидностью, волонтеры, доступная поликультурная среда, психолого-педагогическое сопровождение, межкультурная коммуникация.

Философию подходов к диалогу культур можно рассмотреть, с позиции диалога исторических формаций, эпох, – культура, не развиваясь обособленно, отражает взаимоотношение в социуме и пополняется за счет других культур. По мысли Лихачева Д.С., люди создают себя в процессе общения. Для того чтобы осознать свою уникальность, диалог необходим каждой культуре [2]. Характерно, что основные смыслы в аксиологических ориентирах диалога культур: взаимопомощь, доброта, толерантность, патриотизм, любовь к своему ребенку, уважение и преданность семейным и отечественным традициям, – отражаются в культуре. В этой связи смысл существования гражданского общества и всей его социальной жизни заложен в самой культуре. Бердяев Н.А. выделял значимость культуры в ценностной оценке уровня общественной жизни. По

его мнению, цели общества осуществляются в культуре. Качественный и высокий уровень культуры показывает ценность и качество общественности [1].

Методология подходов современного диалога культур в многоаспектном городском социуме в контексте работы с «особым ребенком» базируется на экзистенциальной трактовке личности, предполагающей уважительное отношение к особенностям развития каждого человека. В этой связи, представляется возможным обозначить право любого из детей на исключительность в контексте интеграции личности. Возникновение проблемы права на собственную идентичность через призму экзистенциальной этики с точки зрения герменевтического подхода позволяет осмыслить феномен «своеобразия», как необходимость социальной дей-

ствительности, в которой каждый человек имеет право на свою особенность и уникальность. В этом контексте само наличие этого феномена «самоидентичности» позволяет воспринимать человека с особыми возможностями здоровья не только как данность своеобразия, но и семантику его смысла. Наш подход: каждого ребенка важно воспринимать не как особую, уникальную, самоценную личность, имеющую право на собственное совершенствование и саморазвитие. В подобной экзистенциальной трактовке город должен создавать соответствующие подходящие условия для самовыражения, саморазвития, самодеятельности и самоопределения для каждого человека в различных ситуациях взаимодействия поликультурной среды.

В контексте моделирования общего диалога культуры взаимодействия детей с особыми возможностями здоровья и их нормативно развивающихся сверстников в полимодальной городской среде через организацию совместных мероприятий и праздников, особую актуальность приобретает понятие «межкультурной коммуникации». По мнению И.И. Халеевой, «межкультурная коммуникация» – это процесс вербального и невербального общения между «коммуникантами». Именно они являются обладателями специфических процессов взаимодействия людей, относящихся к разным культурам и языкам [6].

В России теория межкультурной коммуникации была предметом исследования В.С. Агеева, С.А. Арутюнова, Ю.М. Бромлея, В.В. Кочеткова, Н.М. Лебедевой, О.А. Леотвич, А.В. Павловской, Г.У. Солдатовой и др., которые, в свою очередь, опирались на труды Л.В. Выготского, М.Н. Бахтина, В.В. Виноградова, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.Д. Швейцара. Существует три основных направления межкультурной коммуникации: психологическое, социологическое и лингвистическое.

Психологическое направление рассматривает формирование речевых стереотипов и влияние межкультурных различий на интерпретацию речевых действий, а также выявление различий поведенческой и речевой реакций, в процессе восприятия и воспроизведения речи.

Социологическое направление традиционно изучается эмпирически через анкетирование или опрос. С его помощью выявляются характерные привычки и шаблоны поведения, помогающие волонтерам, студентам, представителям педагогических династий создавать благоприятный психологический климат при общении с детьми с нарушениями развития. В современных традициях социального взаимодействия при организации ежегодных новогодних и иных праздников особенно популярны исследования в области деловой и корпоративной культуры. Подобная деятельность создает предпосылки формирования нового толерантного

гражданского общества, не отвергающего процесс взаимовлияния культур.

Лингвистическое направление изучает межкультурное взаимодействие в рамках языкового общения между людьми и теми коммуникативными контекстами, которые они при этом используют (в том числе, и невербальные). В связи с этим необходимо распознать основные характеристики языкового сообщения, влияющие на адекватное понимание коммуникативной ситуации. Существует множество различных подходов к межличностным коммуникативным ситуациям, приводящим к невозможности реализации коммуникативных ожиданий или частичному и/или полному непониманию ее участников. В этой связи велика роль антитезиса – наличие опровержения коммуникативных барьеров посредством альтернативных знаковых систем, замещающих естественные языки: пиктограммы, драматизации, жестовый язык и др.

В этом ключе можно рассмотреть особенности языковой культуры всех тех, кто нуждается в особой заботе и внимании, к специальным условиям индивидуально-ориентированного комплексного подхода к каждому ребенку, выбору собственных ролей в устройстве городской инфраструктуры и пр. Нивелирование этого противоречия определяет стратегию активного взаимодействия, предполагающую создание единого полимодального городского пространства на основе взаимопонимания как общих, так и частных дефиниций в диалоге культур. Одной из наиболее значимых в контексте общих дефиниций, на наш взгляд, является формирование позитивного отношения и толерантного сознания у детей и взрослых по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья. Согласимся с О.Г. Приходько в том, что подлинная интеграция предполагает организацию во всем городском пространстве оптимальных условий для развития и обучения каждого ребенка с ОВЗ с учетом его индивидуальных возможностей. Данным требованиям должна соответствовать среда для проведения досуговых и праздничных мероприятий. Помещение для организации праздника предусматривает специально оборудованную территорию: отсутствие бордюров, препятствий, наличие пандусов; техническое оснащение здания и зала (наличие лифта, специально оборудованные туалетные комнаты, маркировка маршрутов навигации по зданию, соответствующее освещение и т.д.) [3].

Вместе с тем, организовывая мероприятия и праздники для особых детей, необходимо составить подробный адаптированный сценарий, способствующий формированию позитивного отношения между всеми участниками. Данный вид работы важен для осуществления личностно-ориентированного взаимодействия в триаде «дети с ОВЗ» – «родители» – «волонтеры» и обе-

спечивающий адекватность всех инструментов ведения праздника [4].

Волонтеры института специального образования и психологии – это наши студенты, большинство которых выросли в педагогических династиях. Именно они семейно-ориентированы и профессионально мотивированы на принятие особых детей. Наши студенты – волонтеры готовы к принятию и взаимодействию с детьми с ОВЗ такими как они есть, без предрассудков и стереотипов, без отчуждения и непринятия. По семейной традиции с юных лет, они участвуют в общих мероприятиях с детьми с ОВЗ, приобретая азы особых коммуникативных компетенций. Они активно включают в диалоги и полилоги с неограниченным количеством участников драматизацию, жесты, используют пиктограммы [5].

Доступная пространственная среда даёт возможность детям взаимодействовать друг с другом, несмотря на разные стартовые возможности каждого ребенка. Рассмотрим пример из жизни девочки с нормативным развитием, родители которой работают с детьми с ОВЗ. Она занимается хоровым пением в ансамбле, который часто принимает участие в различных благотворительных концертах для учреждений, воспитывающих детей с проблемами в развитии. Первый раз, когда девочка выступила для «особых» детей, она была до глубины души поражена и удивлена тому факту, что такие дети есть. Она стала задаваться вопросом о том, почему у детей возникли проблемы, исчезают ли они со временем: то есть могут ли эти дети выздороветь впоследствии, а также как и чем им можно помочь. В дальнейшем, выступая для особых детей, девочка стала рисовать для них. Ей было интересно общаться с ними. С одним ребенком с нарушением опорно-двигательного аппарата девочка подружилась. Они с удовольствием периодически встречаются для совместных игр, лепки из теста, разыгрывания ролей во время драматизации. Общаясь с детьми с проблемами в развитии, девочка чувствует свою пользу и социальную значимость. Она не относится предвзято к таким детям, легко вступает с ними в контакт, вовлекает их в игру и хочет показать что-то новое.

Доступная пространственная среда даёт возможность детям взаимодействовать друг с другом, легко вступать в контакт, несмотря на разные стартовые возможности каждого ребенка.

Традиционным волонтерским мероприятием в институте специального образования и психологии яв-

ляется новогодняя елка для маленьких глухих москвичей, которая проходит в Итальянском зале городской усадьбы Тютчевых «ООБФ «Российский детский фонд» на жестовом языке. Ежегодно у этих детей появляется уникальная возможность в праздничной камерной обстановке посмотреть новогодний костюмированный концерт-сказку с простыми текстами, поучаствовать в конкурсах и поздравлениях. В силу своих возможностей каждый из ребят силами ведущих и волонтеров включается в разгадывание загадок, читает стихи, участвует в конкурсах и подвижных играх. Уже сложилась в добрую традицию подготовка волонтерского коллектива к новому представлению: написание интересного сценария, проведение репетиций и самого действия праздника. Тем самым у волонтеров нашего института происходит совершенствование их методической компетенции как будущих специалистов. Участница новогодних елок Настя Ж., педагогическая династия Соловьевых – Жеребятых [4], поделилась с нами следующими мыслями: «Когда видишь на ёлке детей с нарушениями слуха, поначалу внимательно наблюдаешь за их поведением, ведь они «не такие, как все». Но позже понимаешь, что это такие же дети. Каждый из них личность, у каждого есть свои интересы, свои вкусы и взгляды. Важно сделать самому первый шаг навстречу глухому ребёнку. Когда ты улыбаешься ему, он почти сразу улыбается в ответ. Так, постепенно, шаг за шагом, вы лучше находите общий язык и больше понимаете друг друга. Конечно, я думаю, это хороший опыт, который может пригодиться в жизни. Но мне дороже теплота, подаренная глухими детьми, как светлое воспоминание из моего детства».

Это позволяет сделать вывод, что регулярное общение детей с нормативным развитием с детьми с особыми возможностями здоровья способствует дальнейшему принятию различий между людьми. Во взаимоотношениях детей всегда присутствует взаимопомощь, поддержка и осознание того, что человек может преодолеть сложности и стать более чутким, добрым и справедливым по отношению к другим. При этом первостепенную роль для формирования данных личностных качеств играют все участники коммуникативного взаимодействия - дети, родители и участники сопровождения - педагоги и волонтеры.

Гражданское общество строится на формировании толерантности и бережного отношения к другим людям за счет общения нормативно развивающихся детей с детьми с особыми образовательными потребностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н.А. Философия неравенства – М.: ИМА-пресс, 1990. – 247 с.

2. Лихачев Д.С. Заветное. – М.: Издательский, образовательный и культурный центр «Детство. Отрочество. Юность», 2006. – 271 с.
3. Обеспечение доступности среды базовых профессиональных образовательных организаций для лиц с инвалидностью и ОВЗ в условиях реализации мультифункциональной модели / О.Г. Приходько, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова, А.А. Гусейнова // Специальное образование. – 2019. – № 4 (56). – С. 99-113
4. Педагогические династии Москвы. – М.: Центр «Школьная книга», 2009. – Кн.4. – 432с. Династия Смирновой-Приходько-Юговой – С.395-399; Соловьевых-Жеребятых – С.417-420.
5. Соловьева И.Л., Косарева Г.Г., Жеребятых Е.А., Соловьева О.А., Миронова А.В. Методические рекомендации по социализации, интеграции в доступную среду и ранней профориентации незлышащих детей. – М.: Издательский, образовательный и культурный центр «Детство. Отрочество. Юность», 2018. – 88 с.
6. Халева И.И. Гендер как интрига познания / И.И. Халева // Гендер как интрига познания. Сборник статей. – М.: Рудомино, 2000. – С. 9-18.

© Соловьева Ирина Леонидовна (soloveval@mgpu.ru), Миронова Ангелина Валерьевна (mironovaav@mgpu.ru), Рыкова Елена Алексеевна (elena-rykova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ГЕЙМИФИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

USE OF VIDEO MATERIALS IN THE PROCESS OF GAMIFICATION IN TEACHING RUSSIAN TO MEDICAL STUDENTS

I. Telezhko
M. Yakhno

Summary: This article deals with the use of video materials in the Internet environment for teaching Russian for special purposes to foreign medical students in the process of gamification. The developed system of tasks recreates conditions of real communication between doctor and patient, which allows to develop professional communication skills.

The proposed material was prepared on the basis of the experience of working with students studying Russian at the Medical Institute of RUDN in classes in scientific style. Promotes communication skills in the professional macrosphere as well as motivations.

Keywords: russian as foreign, professionally oriented communication, gamification, professional sphere of communication, Internet resources, educational Internet environment, professional sphere of communication of physicians, video materials.

Тележка Ирина Владиленовна

к.п.н., доцент, Российский университет дружбы народов
(г. Москва)

Irina-Telezhko@mail.ru

Яхно Мария Дмитриевна

старший преподаватель, Российский университет
дружбы народов (г. Москва)

mariaayahno@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматриваются примеры применения видеоматериалов, функционирующих в интернет-среде при обучении русскому языку в специальных целях иностранных студентов-медиков в процессе геймификации. Разработанная система заданий воссоздаёт условия реального общения врача и пациента, что позволяет развить навыки профессиональной коммуникации.

Предложенный материал подготовлен на основе опыта работы со студентами, обучающимися русскому языку в Медицинском институте РУДН на занятиях по научному стилю. Материал способствует формированию умений общения в профессиональной макросфере, а также повышению мотивации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессионально ориентированная коммуникация, геймификация, профессиональная сфера общения, интернет-ресурсы, образовательная интернет-среда, профессиональная сфера общения медиков, видеоматериалы.

Введение

Одной из целей обучения студентов из зарубежных стран русскому языку как иностранному в российском неязыковом вузе является формирование у обучающихся (в нашем случае, студентов-медиков) профессионально-коммуникативной компетенции, что предполагает наличие знания речевого поведения и сформированного умения общения в социально-профессиональной макросфере.

На практических занятиях по научному стилю преподаватель сталкивается со следующими трудностями: у большинства учащихся отсутствуют системные знания в области языка, сформированные умения позволяющие врачу поддерживать и направлять диалог с больным. Перед преподавателем возникает проблема мотивации студентов к изучению языка. Мотивация студентов к овладению иностранным языком завит от технологий и методов, которые использует преподаватель в процессе обучения языку.

В настоящее время в образовательном процессе всё чаще стал употребляться термин «геймификация» —

«внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образование» [8: 15]. Геймификация коренным образом отличается от известных ранее образовательных игровых форм. Суть этого отличия заключается в том, что реальность остается реальностью, не превращаясь в игру, а игровые установки вводятся в систему операций субъекта с этой реальностью [9]. Использование геймификации предполагает максимальную визуализацию учебного материала.

Видео является эффективным средством аудиовизуальной наглядности. Данное положение подтверждено психолого-педагогическими исследованиями. Учёные-методисты отмечают, что видео как средство обучения соответствует физиологии человека: по данным ЮНЕСКО видео позволяет оставить в памяти обучаемого (через 2 недели после просмотра) как минимум половину всей информации, в то время как для текстового источника этот показатель составляет лишь 10% [2: 92]. Так исследователь Н.Н. Толстова указывает, что при использовании видео в дидактических целях, качество обучения повышается благодаря тому, что зрительные образы окружающей действительности в видеоформате способствуют расширению объема усваиваемого учебного материала,

а также снижению утомляемости. Кроме того, «развиваются два вида мотивации: самостоятельная мотивация, когда видео интересно само по себе, и мотивация, которая достигается тем, что учащемуся будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение, придает веры в свои силы, вызывает желание совершенствовать знания» [6: 495].

Видеоматериалы, используемые в процессе обучения, понимаются как один из видов технических средств обучения, обеспечивающий функцию передачи информации, а также получения обратной связи в процессе её восприятия и усвоения с целью последующего развития у учащихся тех или иных навыков и компетенций.

В работах методистов указаны требования к видеоматериалу: видеоматериал должен содержать языковой материал, соответствующий учебным целям, продолжительностью не более 5 минут; при выборе видеоматериала следует учитывать возраст, уровень владения языком, а также цели изучения языка и потребности обучаемых; должен иметь сюжет и законченность; он должен быть интересным и достоверным [1; 5; 6].

Наиболее важной в методическом плане является следующая классификация видеоматериалов:

- специально предназначенные для обучения иностранному языку;
- предназначенные для носителей языка или аутентичные, включая художественные фильмы и прямую трансляцию телепрограмм в эфир;
- разработанные самими преподавателями и обучающимися.

В данной статье мы рассматриваем примеры использования аутентичных видеоматериалов, представленных в интернет-среде при обучении языку специальности, так как они позволяют студентам овладеть необходимыми лексическими единицами, усвоить речевое поведение специалистов-медиков и таким образом приобщиться к естественной профессионально-ориентированной языковой среде, а также видео, разработанные самими учащимися в процессе геймификации.

В интернете размещены множество видеороликов, в которых представлены предметы, действия или характеристики по медицинской тематике. Представляем игру «На приёме у стоматолога» с использованием видео (https://www.youtube.com/watch?v=-t8lhy_dqNU) как деловую игру, суть которой выражается в выработке стратегии и тактики профессионального общения [3: 220]. Подобные коммуникативные акты являются для студентов основными для прохождения клинической практики.

На экране представлена коммуникативная ситуация

врач — пациент (Рис.1).



Рис.1. «В кабинете у стоматолога»

Демонстрация любого видеоматериала методисты традиционно разделяют на три этапа: подготовительный, демонстрационный и последемонстрационный.

I. Подготовительный (pre-viewing)

Цели этапа: 1. мотивировать обучающихся, настроить их на выполнение задания, сделав активными участниками игры; 2. снять возможные трудности восприятия текста и подготовить к успешному выполнению задания.

На подготовительном этапе студенты повторяют речевые формулы и лексику по заданной теме. На карточках или на доске записаны слова и выражения: *войти, пройти, садиться в кресло, открыть рот, не закрывать рот, сидеть спокойно, не мешать работать, закрыть рот, сделать рентген, встать, идти в рентген кабинет.*

Целесообразно выполнить подготовительное грамматическое упражнение на отработку форм повелительного наклонения, так как будущий врач-стоматолог будет общаться с пациентом в форме повелительного наклонения. Например: попросите больного выполнить следующие действия: *повторить рентген, сплюнуть, отдохнуть, прикусить бумажку, пожевать.*

II. Восприятие фильма или демонстрационный этап (while viewing).

Цель этапа: обеспечить дальнейшее развитие языковой, речевой компетенций учащихся с учётом их реальных возможностей иноязычного общения.

На этом этапе используются задания, направленные на поиск, вычленение, фиксирование, трансформацию определенного языкового материала: лексики, грамматики, фонетики. В данном случае не столько формулировка задания, сколько содержание упражнения обеспечивает ту или иную степень эффективности и

оправданности выполнения задания.

Во время восприятия видеоматериала на демонстрационном этапе студенты-зрители принимают активное участие. Программа управления восприятием фильма преподавателем может быть предложена в форме составления списка опорных лексических единиц. Вместе с тем студенты могут отметить звучащие в видеофильме новые для них модели речевого поведения русскоязычных специалистов.

После просмотра видео студентам предлагаются следующие задания:

- *разыграйте диалог «На приёме у стоматолога» на основе просмотренного видео* (этот вид задания позволит приблизиться к научному стилю общения принятого в русскоязычной профессиональной сфере общения медиков;
- *выступите в роли актёров и озвучьте видео, включенного без звука*, (на данном этапе используется методический метод «немое кино». Работа выполняется в парах с распределением ролей: больной и врач в устной форме или преподаватель может попросить в письменной форме записать диалог врача-стоматолога и пациента).

Усвоение вербального и невербального поведения врача и пациента с использованием видеоматериалов на основе речевых образцов, их тренировка в упражнениях расширяет языковой потенциал для перехода с репродуктивного уровня на более высокий уровень владения профессиональными коммуникативными умениями. Следует отметить, что за каждое выполненное игровое задание обучающимся начисляются баллы.

III. Заключительный этап (последемонстрационный)

Цель этапа: использовать исходный видеоматериал в качестве основы и опоры для развития продуктивных умений в устной или письменной речи.

На данном этапе проверяется эффективность использования в процессе просмотра видео ориентиров, предложенных на подготовительном этапе восприятия, и использованных в фильме языковых и речевых средств. Видео является средством оценки пройденного материала.

Для этого используется модель «Мобильное видео». Мобильное видео – созданное без тщательнейшей подготовки аудио-визуальное произведение, в котором студенты могут рассказывать о заинтересовавших их явлениях действительности, а также о явлениях и предметах, изучаемых непосредственно на уроках русского языка как иностранного [5]. Например, будущим стоматологам предлагается снять видео по следующим коммуникатив-

ным ситуациям: «У меня заболел зуб»; «В рентгенкабинете»; «В стоматологической поликлинике»; «На приёме у протезиста» и др.

Созданные видеоматериалы должны быть проанализированы преподавателем по следующим показателям:

- соответствие диалога заданной коммуникативной ситуации;
- полнота раскрытия проблематики профессиональной ситуации;
- умение вести диалог: поддержание лидирующей позиции в диалоге.

Что касается лингвистической характеристики диалога, здесь следует обращать внимание на использование формул речевого этикета, объём диалога, преобладание речевых стереотипов.

Представляем алгоритм работы по созданию видеодиалога: «У стоматолога». После изучения необходимой лексики и грамматических конструкций во время основного урока (просмотр видео, предложенного преподавателем) на заключительном этапе проводится подготовительный этап работы по созданию видео в качестве домашнего задания.

Задание: Сделайте запись видео на мобильный телефон. Тема видео – диалог-осмотр врача-стоматолога с пациентом.

После этого преподаватель даёт инструкцию по созданию видео:

1. Продумайте и составьте сценарий видеодиалога. В сценарии должны быть следующие тематические разделы:

- паспортные данные больного;
- жалобы;
- характера боли;
- время появления симптома;
- осмотр;
- диагноз и дальнейшая подготовка к процедуре.

На данном этапе формируются навыки письма и чтения, потому что студенту предлагается прочитать инструкцию для создания сценария, и после прочтения студенты пишут сценарий видео.

2. Демонстрация сценария преподавателю. Преподаватель просматривает сценарий, написанный студентом, комментирую грамматические ошибки.

3. Создание видео. Студенты в парах снимают видео по сценарию (внеаудиторная работа).

4. Демонстрация видео. Этот этап проходит на сле-

дующем уроке. После просмотра видео студентам необходимо ответить на вопросы преподавателя:

Задание 1. Ответьте на вопросы:

- Что вам понравилось / не понравилось?
- Какие слова, которые мы учили на прошлом уроке, были использованы в видео?
- Какие грамматические ошибки были сделаны?
- Были ли соблюдены правила профессионального этикета?

Задание 2. Посмотрите видео еще раз и ответьте на следующие вопросы:

- Сколько лет пациенту?
- На что пациент жалуется?
- Как давно он был у стоматолога?
- Куда отдаёт боль?
- Как давно он чувствует боль?
- Какие процедуры проводит врач-стоматолог?

Созданные студентами видео могут быть загружены на любой площадке социальной сети и использоваться в дальнейшем как аудио-визуальный дидактический материал. В результате создания тематического видео формируются умения устной речи (монолог, диалог); совершенствуются навыки оценки собственной речи, активизируется внимание студентов в ситуации профессионального общения.

Таким образом, ситуационная модель медицинского дискурса, представленная в видеоматериалах, может не только обеспечить потребность обучающихся в образце вербального и невербального поведения профессионала, но и способствовать формированию знаний, навыков и умений профессионально-ориентированной коммуникации, а также повышает мотивацию студентов к изучению русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О.И. Барменкова // Иностранные языки в школе. – 1999. – №3. – С. 20-25.
2. Вербх К. Хантер Д. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса. - М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2015. - 160 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов линг. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2008. – 336 с.
4. Евплова Е.В. Геймификация как средство повышения мотивации к обучению // Единцовские чтения. М., 2013. – [Электронный ресурс]. URL: <http://evplova.ru/nauchnye-i-metodicheskie-stati/53-gejmifikatsiya-kak-sredstvo-povysheniya-motivatsii-k-obucheniya> (дата обращения: 12.01.2021).
5. Молочко Н.В. Видео в обучении русскому языку как иностранному. // Научные труды БГЭУ. Юбилейный выпуск: Т.1. М.: БГЭУ, 2003. С. 823-832.
6. Толстова Н.Н. Пример использования короткометражных фильмов на занятиях по русскому языку как иностранному // Молодой ученый, 2017. № 11. С. 493 – 497.
7. Фролова А.М. Методика создания «Мобильного видео» при изучении русского языка как иностранного // Беларусь – Индия – Россия: сотрудничество в области преподавания русского языка как иностранного: Материалы интернет-конф., 13 ноября 2018 г. – с.249-252.
8. Kapp K. The Gamification of Learning and Instruction. John Wiley & Sons, 2012.
9. Werbach K. Gamification // Coursera. URL: [<https://class.coursera.org/gamification-002/lecture>] (дата обращения: 12.01.2021).

© Тележко Ирина Владиленовна (Irina-Telezhko@mail.ru), Яхно Мария Дмитриевна (mariayahno@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОЛЕЗНЫЙ РЕСУРС СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ В ВУЗЕ

PROMISSING MEANS OF IMPROVING ACADEMIC ACTIVITY

**L. Fedko
O. Taranenko
E. Shchepoteva**

Summary: Factors of academic activity improvement are considered. Detailed attention is paid to the subject of research - self-control, as a promising means for effective professional and personal development of a future specialist. The article analyzes the experience of forming students' self-control skills, describes the stages, types, and forms of self-control. Conclusions regarding the subject of the study are drawn.

Keywords: higher school, academic activity, learning process, self-control, academic success, academic achievement.

Федько Людмила Александровна

*К.п.н., доцент, Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)
fedko.la@dvf.u.ru*

Тараненко Ольга Ивановна

*Доцент, Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)
taranenko.oi@dvf.u.ru*

Щепотьева Екатерина Владимировна

*Старший преподаватель, Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)
shchepoteva.ev@dvf.u.ru*

Аннотация: Рассматривается вопрос о факторах совершенствования учебной деятельности. Детальное внимание уделено предмету исследования – самоконтролю, как мощному ресурсу эффективного профессионального и личностного развития будущего специалиста. Анализируется опыт формирования умений и навыков самоконтроля у студентов, описываются ступени, виды, формы самоконтроля. Представлены полученные результаты, сделаны выводы относительно предмета исследования.

Ключевые слова: высшая школа, процесс обучения, самоконтроль знаний, учебная успешность, академическая успеваемость.

Становление и развитие профессионала, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного и готового к профессиональной и социальной мобильности происходит в учебно-профессиональной деятельности, в которой студент не только усваивает необходимые знания и приобретает умения, но и развивается в целом как личность. Стратегические направления развития образовательных систем в современном обществе очевидны: это интеллектуальное и нравственное развитие человека на основе вовлечения его в самостоятельную деятельность в различных областях знания.

Важнейшим требованием эффективного профессионального и личностного развития будущего специалиста является совершенствование учебной активности.

В этой связи предметом нашего исследования мы видим самоконтроль как мощный ресурс в совершенствовании учебной деятельности.

Ряд исследователей (Смирнов С.Д., Еремеев Б.А., Жданова С.Ю. и др.) выделяют факторы, которые влияют на успешность обучения в высших учебных заведениях. Среди этих факторов особое место отводится владению навыками самоорганизации, планирования и контроля собственной учебной деятельности студентов, которая

в период обучения предполагает выполнение ими учебных заданий при достижении готовности включиться в работу. Учебные же действия студентов – это то, что они умеют делать с предлагаемым учебным материалом. К ним мы относим действия анализа, синтеза, сравнения, обобщения, изменения и т.д.

Следует отметить, что учебно-познавательная деятельность может считаться завершённой только тогда, когда в ней функционирует оценочный компонент как регулятор этой деятельности [10, с.100]. К нему мы относим действия контроля и оценки. Их выполнение обращает внимание студента на содержание своих собственных действий. Другими словами контроль преподавателя за усвоением предлагаемого учебного материала студентами невозможен без деятельности самих обучающихся. Между контролем преподавателя и самоконтролем студентов существует связь. Они дополняют друг друга. Проведение преподавательского контроля и опыт, который студенты получают в ходе контроля преподавателя, позволяют усовершенствовать работу, связанную с самоконтролем. Вот почему для ускорения способности студентов осуществлять контроль собственных достижений самостоятельно преподаватель должен подбирать формы, методы и приемы формирования у них умений и навыков самоконтроля.

Обзор психолого-педагогической литературы раскрыл различные подходы исследователей к формулировке понятия самоконтроль. Мы придерживаемся мнения Бочаровой Е.П. и определяем самоконтроль как умение студентов находить, исправлять и предупреждать ошибки в собственной деятельности, а также оценивать свои результаты на основе сопоставления имеющегося у них уровня знаний, умений и навыков по тому или иному предмету с эталонным уровнем, который выдвигается требованиями учебных программ [9, с.49].

Включение самоконтроля знаний в учебный процесс оказывает благотворное влияние на развитие студентов. Используя мощный ресурс самоконтроля, мы переводим обучающегося из позиции объекта в позицию субъекта управления собой и своей учебной деятельностью, передавая ему все основные функции управления, включая функции организации и контроля. Умение контролировать результаты своей работы – это проявление самостоятельности в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Формирование самоконтроля студентов отмечает пять основных ступеней: подготовительную; относительный контроль студентов; избирательный контроль; устойчивый контроль и транспозиционный контроль студентов.

На подготовительной ступени формирования самоконтроля студенты получают информацию о значимости самоконтроля знаний, записывают схему разбора ответов. Студенты вооружаются картой-схемой анализа ответа, знакомятся с разнообразными формами и способами самоконтроля, овладевают методикой его формирования.

Далее следует относительная ступень контроля студентов, которая чаще имеет место при проведении коллективного анализа выполненного учебного задания. Студенты рассматривают допущенные ошибки, подвергают их анализу, стремятся найти причины и способы их устранения, представляют способы реализации самоконтроля. Обучающиеся обнаруживают допущенные ошибки путем сравнения выполненного задания с предложенным текстом, таблицами, с теоретическими правилами и т.д. При этом на занятиях используют различные виды самоконтроля.

Преобладающим видом самоконтроля на избирательной ступени становится взаимный контроль. Студенты объединяются в небольшие группы для выполнения заданий. Взаимный контроль позволяет реально расширить знания студентов, содействует развитию внимания, ответственного отношения к выполняемой работе. При проведении взаимоконтроля у студентов формируется умение не только слышать ответ, но и слушать его, отме-

чать положительные и отрицательные стороны. Функция преподавателя на этой ступени – вносить необходимые исправления, помогать студентам в процессе взаимного оценивания.

Именно во время взаимного контроля, который широко используется при проверке письменных работ, а также при проверке у студентов умений передать содержание прочитанного или прослушанного иностранного текста осуществляется введение индивидуального самоконтроля студентов, когда самоконтроль переходит на устойчивую ступень своего развития.

На данном этапе контроль и оценка преподавателя являются вариантом проверки и оценки знаний, умений и навыков работы с предлагаемым учебным материалом. Оценочные заключения преподавателя и студентов (обнаружение неточностей в изложении основных вопросов текста, последовательность и логичность трансляции содержания текста, верное употребление речевых средств) содержат меньше расхождений и становятся более объективными. Это указывает на то, что определенные умения и навыки самоконтроля сформированы.

Транспозиционный контроль, проводимый при изучении различных учебных дисциплин (за счет переноса обобщенных умений и навыков самоконтроля, приобретенных на занятиях по иностранному языку) – это очевидность того, что самоконтроль, расширяя личностный опыт студентов, совершенствует уровень их самоорганизации, превращая в субъект учебной деятельности.

При формировании умений и навыков самоконтроля у студентов необходимо сочетать такие его формы, как фронтальный, взаимный и индивидуальный самоконтроль. С целью работы над выявленными ошибками в свободное от урока время, обучающиеся фиксируют их. [11, с. 65].

В проводимом нами в Инженерной школе Дальневосточного федерального университета (ДВФУ) исследовании обучения студентов самоконтролю знаний, его влиянии на совершенствование учебной деятельности, приняли участие 120 студентов, обучающихся по программе бакалавриата. В практику учебного процесса была внедрена методика обучения самоконтролю знаний, предложена система учебных заданий для самоконтроля, методика коррекции ошибок, и методика взаимодействия преподавателя и студентов в условиях введения самоконтроля.

На протяжении нескольких лет мы старались сформировать у студентов умения и навыки самоконтроля при выполнении творческих работ, проводя занятия, активизирующие их самостоятельную творческую деятельность. К таким формам аудиторных и внеаудитор-

ных занятий мы относим учебно-поисковые рефераты, презентации, связанные с ними студенческие научные конференции, командные олимпиады, занятия-диспуты, беседы за «круглым столом» совместно с формами подготовки к ним.

В ходе исследования мы проводили наблюдение за некоторыми студентами, вели с ними беседы, в результате которых убедились, что студентам нравятся занятия в условиях самоконтроля. Мы отметили углубление знаний студентов, повышенный интерес и улучшение качества работы на учебных занятиях.

Анализируя полученные результаты, мы смогли проследить зависимость учебной успешности от уровня развития умений самоконтроля.

Академическая успеваемость и учебная успешность являются немаловажными показателями эффективности процесса обучения в вузе. Понятия «академическая успеваемость» и «учебная успешность» взаимосвязаны, тем не менее, анализ психолого-педагогической литературы позволил заметить их нередкое смешение. В этой связи нам бы хотелось развести эти понятия.

На наш взгляд, термин «учебная успешность» является более широким по отношению к термину «академическая успеваемость». Под успешностью обучения мы понимаем качественную характеристику результатов учебной деятельности студентов. Учебная успешность – это способы продвижения к целям обучения [1, с.48].

«Академическая успеваемость» – это безусловные результаты (оценки) учения, зафиксированные в журнале во время аттестации, на экзамене или зачете.

Критериями учебной успешности студентов мы выбрали:

- успеваемость по предмету (фиксированная в журнале оценка);
- интерес к иностранному языку в условиях введения самоконтроля;
- перенос обобщенных умений и навыков самоконтроля на другие учебные дисциплины.

Сравнение данных, полученных в ходе естественного эксперимента, свидетельствует о том, что с введением самоконтроля у студентов возрастает интерес к изучению иностранного языка, значительно снижаются трудности его усвоения и ощутимо повышается удовлетворенность от занятий по данному предмету. Проводя систематический контроль своих учебных действий, можно добиваться больших результатов, совершенствуя процесс овладения знаниями.

На начальном этапе, в процессе работы с учебным

материалом на занятиях по иностранному языку в течение нескольких лет, выполняя разнообразные упражнения и задания по развитию рецептивных (аудирование и чтение) и продуктивных (говорение и письмо) умений, мы поэтапно и целенаправленно формировали умения и навыки самоконтроля. На основании анализа собственной активности студенты самокритично выявляли и делали выводы о своих недостатках, старались их устранить, а преподаватель выступал в роли компетентного лица, которое помогало студентам успешно справляться с трудностями.

Создание ситуации успеха в обучении и практической деятельности, по мнению Е. Тесля, способствует более быстрому преодолению психологических барьеров в работе, создает комфортную обстановку для самосовершенствования, что в дальнейшем приводит к стремлению добиваться высоких результатов, работая по своей специальности. [8, с.94]

Изучая атмосферу в группе, мы предложили студентам анкету Ч.Д. Спилберга-Ю.Л. Ханина, анализ результатов которой показал, что в условиях самоконтроля студенты изучают больший объем материала за время практического занятия без увеличения психической нагрузки по сравнению с другими группами студентов. Во время работы они увлечены, хорошо себя чувствуют, дружелюбны, охотно сотрудничают, уверены в себе и всегда готовы оказать помощь.

Совершенствование учебной успешности средствами обучения студентов самоконтролю знаний, активное использование его в процессе учебной работы приводит к повышению общей академической успеваемости за счет переноса приобретённых на занятиях по иностранному языку обобщенных умений и навыков самоконтроля, на учебные дисциплины общепрофессионального цикла, дисциплины специализации. Это еще одно подтверждение того, что с развитием уровня самоконтроля повышается общая академическая успеваемость студентов.

Придерживаясь концепции профессионального управления, необходимо отметить, что самоконтроль – это полезный ресурс учебной деятельности, который способствует самоуправлению собственного развития. Если у студентов сформирована потребность к самоконтролю, который они осуществляют систематически, они имеют более высокие результаты по сравнению с теми студентами, кто не привык к самостоятельному контролю и ориентируются только на контроль преподавателя. Это зависит от индивидуальности самого студента. Его субъектная активность, реализуется в учебной деятельности и является важнейшим условием эффективного профессионального и личностного развития.

Психика человека формируется и развивается во взаимодействии с объектом деятельности, а включение самоконтроля как мощного ресурса в учебный процесс способствует саморазвитию личности будущего специалиста. Самоконтроль, другими словами самопроверка, с точки зрения психологии стимулирует обучение. Студент убеждается в том, насколько глубоко он овладел знаниями и имеет возможность самостоятельно проверить, правильно ли он выполняет задание, оценивая полученные результаты, сверяя их с имеющимся образцом. Овладевая умениями и на-

выками самоконтроля, студенты воспитывают в себе способность выполнять все больше образовательных и управленческих функций, которые прежде принадлежали только преподавателю. В конечном итоге учебная деятельность студента наполняется личностным смыслом, и социальная значимость его активности повышается. В практике учебной деятельности использование самоконтроля повышает эффективность обучения, совершенствуя учебную деятельность, что в целом приводит к повышению общей академической успеваемости студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Т.2.—М.: Педагогика, 1980. — 286 с.
2. Еремеев Б.А. Учебная успешность и ценности у студентов педвуза: психологические основания, технология и процедуры измерения, некоторые результаты: монография / Б.А. Еремеев. - Москва: DirectMedia, 2014. - 201 с. 87
3. Жданова С.Ю. Стиль учебной деятельности и его развитие: На материале исследования студентов-филологов и математиков: автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / С. Ю. Жданова; Пермск. гос. пед. ун-т. - Пермь, 1997. - 24 с. 18.
4. Збанацкая А.Б. Личностные характеристики студентов вуза как основа индивидуального стиля учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / А.Б. Збанацкая. Московский госуд. университет - Москва, 2017. - 208 с.
5. Маралов В.Г. Студент как субъект саморазвития и отношения к учебнопрофессиональной деятельности / В.Г. Маралов и др.; под ред. В.Г. Маралова ; ГОУ ВПО «Вятский гос. гуманитарный ун-т», ГОУ ВПО «Череповецкий гос. ун-т». - Москва: Мир: Проект, 2011. - 189 с.
6. Смирнов С.Д. Психологические факторы успешного обучения студентов в вузе / С.Д. Смирнов // Психология обучения и экология образовательной среды: тезисы междисциплинарной науч.-практич. конференции, — М.: Современный гуманитарный университет, 2013. — 358
7. Тараненко О.И., Федько Л.А. Самостоятельная работа будущего специалиста — путь к профессионализму. Сборник статей Международной научно — практической конференции «Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы», 28 марта 2017 г., Екатеринбург — Изд-во: МЦИИ «Омега Сайнс», 2017 — С.214-217
8. Тесля Е. Будущее «педагога — технолога»// Высшее образование в России. — 2000. -№ 3. — С.93- 98
9. Федько Л.А. Формирование основ профессионального мастерства у будущих специалистов средствами обучения самоконтролю знаний. Дисс. ... канд. пед.наук. — М., 2002. — 217 с
10. Федько Л.А., Тараненко О.И., Щепотьева Е.В. Самоконтроль и самооценка как составляющие самоорганизации в современном учебном процессе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. -2020. -№06-2. -С. 98-101 DOI 10.37882/2223-2982.2020.06-2.33
11. Федько Л.А., Тараненко О.И., Минакова П.С. Самоконтроль знаний в процессе формирования профессионально компетентной личности в период обучения в вузе // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2020. — Т. 12. — № 3. С. 64-70. DOI: 10.7442/2071-9620-2020-12-3-64-70

© Федько Людмила Александровна (fedko.la@dvfu.ru), Тараненко Ольга Ивановна (taranenko.oi@dvfu.ru),
Щепотьева Екатерина Владимировна (shchepoteva.ev@dvfu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ЗА ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS DURING THE PERIOD OF TEACHING PRACTICE

F. Efendiyeva

Summary: The main task of the pedagogical practice of future primary school teachers is to consolidate and deepen the theoretical knowledge gained in various subjects in higher educational institutions, to use it creatively in educational work carried out during practice, to instill in students the ability to observe and analyze educational work conducted with pupils of grades I-IV, to form the ability to apply modern teaching methods, new pedagogical technologies in the specialty, to teach students to conduct educational work referring to knowledge of psychology, pedagogy, methodology and taking into account the age and individual characteristics of students. The article comments on these issues.

Keywords: teaching practice, education, teacher, assessment, curriculum.

Эфендиева Фидан Эмин гызы

*Преподаватель, Бакинский славянский университет
fida84@bk.ru*

Аннотация: Основная задача педагогической практики будущих учителей начальных классов – закрепить и углубить теоретические знания, полученные по разным предметам в высших учебных заведениях, творчески использовать их в учебно-воспитательной работе, проводимой во время практики, привить студентам умения наблюдать и анализировать учебно-воспитательную работу, проводимую с учениками I-IV классов, сформировать умение применять современные методы обучения, новые педагогические технологии по специальности, научить студентов вести учебно-воспитательную работу ссылаясь на знания по психологии, педагогики, методике и с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. В статье комментируются эти вопросы.

Ключевые слова: педагогическая практика, образование, учитель, оценивание, учебная программа.

Студенческая практика – это система со сложной структурой. Содержание, средства, методы и формы практики разнонаправлены в зависимости от профиля высшего учебного заведения и подготовки специалистов. В научно-педагогической и методической литературе рассматриваются две формы практики (производственная практика и педагогическая практика), проводимая в вузе [3, с.372-373]. Практика, наряду с тем, что является структурным элементом процесса высшего образования, также считается решающим этапом в подготовке специалистов.

С этой точки зрения, педагогическая практика имеет важное значение при подготовке будущих учителей начальных классов к педагогической деятельности. Способность студентов применять теоретические знания по различным предметам («Азербайджанский язык», «Математика», «Познание мира», «Музыка», «Изобразительное искусство», «Технология», «Физическое воспитание») и формирование качеств, свойственных учителю (справедливость, гуманизм, объективность и др.) создание необходимых профессиональных компетенций для реализации профессиональных функций осуществляется посредством педагогической практики. В этом процессе будущие учителя начальных классов приобретают необходимые умения и навыки (компетенции), связанные

с профессиональной деятельностью. За время педагогической практики, подготовка будущих учителей начальных классов к педагогической деятельности зависит от того, как организована педагогическая практика и насколько ответственно к ней относятся обучающиеся.

Основная цель педагогической практики будущих учителей начальных классов, заключается в формировании у студента-практиканта профессиональных навыков, присущих учителю, и привитие основных функций педагогической деятельности.

В ходе педагогической практики студенты учатся обеспечивать единство учебно-воспитательного процесса с целью воспитания учеников в соответствии с современными требованиями, входят в круг реальных проблем профессиональной деятельности педагога-воспитателя, знакомятся с основным содержанием и объемом его работы. В связи с этим в период педагогической практики студенты проводят учебно-воспитательную работу по следующим направлениям: психолого-педагогическое, изучение отдельных учащихся и коллектива, проектирование учебной работы, организация открытых уроков, внеклассная деятельность, работа с родителями, классными руководителями, школьными психологами и др.

В целом основные направления этой работы можно определить так:

1. чему учиться?
2. учебно-воспитательная работа по предмету;
3. ознакомление с учебно-воспитательной работой школы;
4. выполнять функции помощника классного руководителя;
5. методическая работа;
6. исследовательская работа.

Основная задача педагогической практики будущих учителей начальных классов – закрепить и углубить теоретические знания, полученные по разным предметам в высших учебных заведениях, творчески использовать их в учебно-воспитательной работе, проводимой во время практики, привить студентам умения наблюдать и анализировать учебно-воспитательную работу, проводимую с учениками I-IV классов, сформировать умение применять современные методы обучения, новые педагогические технологии по специальности, научить студентов вести учебно-воспитательную работу ссылаясь на знания по психологии, педагогики, методики и с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Каждый из этих умений - необходимая профессиональная компетенция будущего учителя начальных классов. Хотя основа большинства этих компетенций закладывается у будущих учителей начальных классов в процессе обучения в вузе, она полностью формируется и завершается в период педагогической практики.

Будущие учителя начальных классов, проходившие педагогическую практику, на 14 недель становятся членами педагогического коллектива школы. В этот период они соблюдают правила школьной дисциплины, руководят учениками по единым требованиям, адаптируются к единому плану работы, школьным традициям и подчиняются трудовой дисциплине. В качестве члена коллектива они изучают и обобщают опыт работы передовых учителей. Отношения студентов с учителями строятся на основе взаимоуважения, взаимопонимания, творческом обсуждении педагогических проблем, что, наряду с формированием у них высоких моральных качеств, создают также и профессиональную компетентность, высокий творческий настрой.

Эффективное осуществление педагогической практики, формирование необходимых профессиональных компетенций у будущих учителей начальных классов зависит от учета следующих требований:

- понимание того, что подготовка будущих учителей начальных классов является деятельностью с более практической направленностью;
- осознание того, что педагогическая практика служит не только формированию будущего учителя начальных классов как специалиста, который бу-

дет преподавать в I-IV классах, но и как самостоятельной и творчески мыслящей личности, способной определять и решать собственные проблемы, обладающей педагогическим мастерством, исследовательскими и коммуникативными компетенциями.

В функциональной карте педагогической профессии рекомендуется обратить внимание на учебную, образовательную, развивающую деятельность учителя и применение образовательного стандарта, установленного Азербайджанской Республикой для начальных классов общеобразовательных школ. По этой причине формирование трудовой деятельности невозможно без привлечения будущих учителей к практической деятельности (педагогической практике) в государственных и частных общеобразовательных школах.

В период педагогической практики, наряду с общепрофессиональными компетенциям будущих учителей начальных классов особое внимание следует уделять также специфическим профессиональным компетенциям. По этой причине следует заранее учитывать следующие проблемы, которые могут возникнуть при проведении педагогической практики:

1. уделять особое внимание выбору места (школ) (инновационная деятельность школы, плотность учеников, количество начальных классов, количество смен, наличие дополнительных кабинетов для студентов-практикантов и др.);
2. места проведения практики (школы) часто работают изолированно (студент-практикант работает не с руководством школы, педагогическим коллективом, психологом, библиотекарем, школьным врачом, а лишь с закрепленным за ним классом, не создавая условий для обмена опытом с коллегами и учителями);
3. слабая подготовка к социальным аспектам обучения (недостаточная вовлеченность студентов-практикантов в управление школой, сотрудничество с родителями);
4. недостаточность у учителя класса возможности обдумать и обосновать действия, которые он может посоветовать студенту (студент-практикант должен иметь возможность подумать над собственной практикой и практикой товарищей, учитель класса должен помочь студенту-практиканту найти и проверить на опыте свои собственные уникальные методы обучения).

В период педагогической практики, будущие учителя начальных классов для усвоения особых профессиональных компетенций, должны учитывать следующее:

- учет своеобразия социального положения первокурсника, в связи с превращением учебы в ведущую деятельность в отличие от игры, изменением

образа жизни, появлением новых обязанностей, нового отношения к окружающим (учитель, одноклассник, директор школы и т. д.);

- обеспечение развития у учащихся начальных классов учебных навыков до уровня, требуемого ступенью начального образования;
- обучить учеников начальных классов правилам обращения к учителю, директору школы, школьному психологу, директору библиотеки, учителю-практиканту;
- при оценивании успеваемости и учебных достижений учащихся начальных классов, учет особенностей их индивидуального психологического развития.

Учебным планом по специальности «Учитель начальных классов» (050118), утвержденным в 2009 году, для будущих учителей начальных классов предусматривалось 18 недель (36 кредитов) педагогической практики. В инновационных школах города Баку студенты провели 4 недели (8 кредитов) во втором учебном году, 9 недель (18 кредитов) в третьем учебном году и 5 недель (10 кредитов) в четвертом учебном году [2, с.86]. Во время практики студенты наряду с уроками по родному языку, математике, познанию мира, музыке, изобразительному искусству, технологии и физическому воспитанию, также проводили проверочные уроки по английскому языку. Включение предмета «Английский язык» в проверочные уроки было связано с желанием учителей начальных классов преподавать английский язык в своих классах в будущем.

Для этой цели в учебном плане предусмотрена 360-часовая нагрузка. За IV годичный учебный год невозможно было подготовить учителя английского языка с учебной нагрузкой в 360 часов.

Согласно «Положению о проведении практики студентов высших (средних) специальных учебных заведений по специальности» постановлением Кабинета Министров Азербайджанской Республики от 19 сентября 2008 года № 221, учебная нагрузка на одного студента, назначенными руководителями из высших (средних) учебных заведений и общеобразовательных школ на педагогическую практику составила 56 часов. Эти часы были разделены между руководителями практики следующим образом:

- руководителю по педагогике из образовательного учреждения - 4 часа, руководителю по психологии - 2 часа, методисту по специальности - 31 час.

- директору или заместителю директора по учебной работе общеобразовательной школы, где проводится практика -2 часа, учителю-предметнику- 16 часов, и 1 час классному руководителю. В учебном плане, утвержден-

ном по специальности «Учитель начальных классов» в 2015 году, продолжительность педагогической практики сокращена с 18 до 14 недель, а проверочные уроки по предметам «Информатика» и «Иностранный язык» («Английский язык») исключены из плана. Часы, предусмотренные для «Иностранного языка» («Английский язык») были отданы «Родному языку» и «Математике».

Учебным планом по специальности «Учитель начальных классов» (050118), утвержденным в 2009 году, для будущих учителей начальных классов предусматривалось 18 недель (36 кредитов) педагогической практики. В инновационных школах города Баку студенты провели 4 недели (8 кредитов) во втором учебном году, 9 недель (18 кредитов) в третьем учебном году и 5 недель (10 кредитов) в четвертом учебном году [2, с.86]. Во время практики студенты наряду с уроками по родному языку, математике, познанию мира, музыке, изобразительному искусству, технологии и физическому воспитанию, также проводили проверочные уроки по английскому языку. Включение предмета «Английский язык» в проверочные уроки было связано с желанием учителей начальных классов преподавать английский язык в своих классах в будущем.

Для этой цели в учебном плане предусмотрена 360-часовая нагрузка. За IV годичный учебный год невозможно было подготовить учителя английского языка с учебной нагрузкой в 360 часов.

Согласно «Положению о проведении практики студентов высших (средних) специальных учебных заведений по специальности» постановлением Кабинета Министров Азербайджанской Республики от 19 сентября 2008 года № 221, учебная нагрузка на одного студента, назначенными руководителями из высших (средних) учебных заведений и общеобразовательных школ на педагогическую практику составила 56 часов. Эти часы были разделены между руководителями практики следующим образом:

— руководителю по педагогике из образовательного учреждения - 4 часа, руководителю по психологии - 2 часа, методисту по специальности - 31 час.

— директору или заместителю директора по учебной работе общеобразовательной школы, где проводится практика -2 часа, учителю-предметнику- 16 часов, и 1 час классному руководителю. В учебном плане, утвержденном по специальности «Учитель начальных классов» в 2015 году, продолжительность педагогической практики сокращена с 18 до 14 недель, а проверочные уроки по предметам «Информатика» и «Иностранный язык» («Английский язык») исключены из плана. Часы, предусмотренные для «Иностранного языка» («Английский язык») были отданы «Родному языку» и «Математике».

Утвержденная в 2020 году Образовательная программа не внесла существенных изменений в сроки педагогической практики. Хотя серьезной темой для обсуждения стал вопрос о сокращении периода обучения на 3 года в вузах, осуществляющих долгое время подготовку педагогических кадров, и прохождение студентами 1 годичной педагогической интернатуры [1, с.23].

Педагогическая практика как для вузов (педагог, психолог, методист, будущие учителя), так и для общеобразовательной школы (классный руководитель, директор школы, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, психолог и др.) для каждого из участников данного процесса является учебной средой, местом для развивающего обучения. Эффективная организация педагогической практики, направлена на повышение результатов деятельности всех участников учебного процесса. За время педагогической практики будущие учителя, проходящие начальную педагогическую подготовку, и сотрудники учебно-воспитательного заведения школы, где организована практика, проводят совместные исследования в различных условиях обучения. Педагогическая практика гарантирует, что будущие учителя начальных классов войдут в мир как независимой, так и коллективной практики. Поэтому при разработке программы педагогической практики учитываются профессиональные компетенции будущих учителей начальных классов, а сотрудники общеобразовательной школы для развития необходимых профессиональных компетенций создают различные возможности для студентов, прошедших начальную педагогическую подготовку. Педагогическая практика и высшее образование тесно интегрируют, что позволяет будущим учителям получить как профессиональные знания, так и практический опыт по специальности. Студенты, проходящие начальную педагогическую подготовку в различной учебной среде (разные школы, разные учителя, разные подходы) практикуются по специальности. Это позволяет обсуждать и критически анализировать не только опыт профессии, но и различия между опытом студентов и отдельных учителей.

Программа педагогической практики призвана обеспечить, чтобы будущие учителя начальных классов, прошедшие начальную педагогическую подготовку, постепенно брали на себя педагогические обязанности и обрели педагогическую независимость. Это позволяет будущим учителям класса постепенно переходить от контролируемой среды (среды высшего образования) к независимой и в то же время коллективной среде [4, с.1].

Эффективность и продуктивность педагогической практики зависит от совместной деятельности общеобразовательной школы и высшего учебного заведения, готовящего будущих учителей начальных классов. Следовательно, содержание, технология, реализация,

завершение, оценивание программы педагогической практики подготавливаются в рамках взаимного сотрудничества сотрудников обоих учебных заведений. Это сотрудничество осуществляется посредством различных комиссий, официальных соглашений, рабочих групп и совместных встреч.

Перед началом педагогической практики, с участием представителей высших и базовых учебных заведений, участвующих в процессе практики проводится обучающая, а по окончании - итоговая конференция. Результаты обучения, связанные с практикой, должны обсуждаться на начальной конференции, посвященной практике, с участием педагогов, психологов, методистов, учителей класса и будущих учителей начальных классов, и должны быть созданы благоприятные условия для реализации каждого результата (компетенции). Такое условие, чтобы будущие учителя начальных классов могли бы войти в учебную жизнь учеников младшего школьного возраста. Будущий учитель начальных классов, успешно прошедший педагогическую практику, должен обладать следующими компетенциями:

- уметь связать все преподаваемые предметы с учебным процессом;
- продемонстрировать усвоения методики преподавания предмета;
- продемонстрировать способность создавать интеграцию (внутрипредметную и межпредметную) в учебном процессе;
- применять инновации в процессе преподавания знаний по предмету;
- применять педагогические технологии в преподавании предмета;
- продемонстрировать, понимание образа мышления и проявления чувства детей;
- уметь спроектировать урок;
- продемонстрировать, что учитываются потребности и индивидуальные особенности учащихся при планировании;
- продемонстрировать способность выбирать подходящие методы обучения, учебные материалы и ресурсы, приобретать навыки для подготовки учебных материалов и средств;
- продемонстрировать умение организовать педагогический процесс, связать урок с повседневной жизнью и опытом, соблюдать распределение времени, обладать умением проводить урок согласно плану;
- уметь сотрудничать со студентами;
- уметь индивидуализировать обучение с учетом особых потребностей учащихся в процессе обучения;
- уметь правильно разрешать спорные и противоречивые процессы в классе;
- уметь создавать активную и демократичную обучающую среду;

- соблюдать правила школы и класса во время практики, побуждать учеников соблюдать эти правила;
- относиться ко всем ученикам справедливо и с уважением, формировать у них чувство доверия и уважения;
- уметь общаться с учениками;
- уметь разъяснить цель урока, дать четкое и исчерпывающее объяснение вопросов;
- продемонстрировать умение задавать правильно построенные вопросы для развития критического мышления учащегося;
- проявлять искреннее отношение к ученикам, внимательно выслушивая их вопросы и предложения;
- умеет определять соответствующие индикаторы, выбирать и разрабатывать соответствующие средства оценивания;
- умеет объективно оценивать подготовку и развитие учеников, анализировать результаты оценивания;
- умеет вносить определенные изменения в процесс обучения на основе анализа результатов оценивания;
- продемонстрировать умение сотрудничать с будущими коллегами, школьным коллективом и родителями;
- участвовать в различных школьных мероприятиях, выражает свое мнение по обсуждаемым вопросам, вносит соответствующие предложения и рекомендации;
- уметь продемонстрировать ценности и поведение, которые он ожидает от своих учеников;
- демонстрировать способность повышать качество учебного процесса, анализируя свою деятельность, наблюдая и консультируя коллег;
- демонстрировать способность улучшать процесс преподавания и обучения путем проведения небольших исследований;
- продемонстрировать, что знает выдающихся ученых, государственных и общественных деятелей и может эффективно использовать эти знания в образовательном процессе;
- продемонстрировать общую и педагогическую культуру.

Выше перечисленное, можно обобщить как организационные, обучающие, коммуникативные, перцептивные, исследовательские, сотруднические и другие компетенции будущих учителей начальных классов.

Педагогическая практика оценивается как естественный составной элемент знакомства студентов со школьной жизнью. Будущие учителя начальных классов, проходящие практику в школе, оцениваются совместно педагогом, методистом, психологом и учителем класса, ведущим педагогическую практику, на предмет их спо-

собности достигать результаты обучения и выполнять процессы, описанные ниже:

- вести себя в соответствии с профессией учителя;
- понимать учеников;
- организовать учебный процесс;
- управлять классом;
- эффективно использовать учебные ресурсы;
- правильное использование современных методов обучения;
- правильно спроектировать проверочный урок;
- оценивать учеников, анализировать выполняемые ими задания;
- обогатить школьную жизнь внеклассными мероприятиями;
- формировать у учащихся нравственные и духовные качества путем ведения воспитательных бесед;
- самооценивание.

В Бакинском Славянском Университете педагогической практикой будущих учителей начальных классов руководит кафедра Начального образования. Перед практикой преподаватели педагогики раздают учителям начальных классов специальные образцы анкет. Согласно вышеупомянутым пунктам, в анкете спрашивается, обладает ли студент, закрепленный к тому классу, умениями работать учителем. При проведении итогового оценивания, педагог, методист и психолог учитывают мнение учителя класса о профессиональных компетенциях студента. Все это отражается в Характеристике студента.

На наш взгляд, оценивание студентов должно быть естественным и реальным, и к ним следует относиться как к учителям. Каждый студент-практикант должен продемонстрировать, что он овладел профессиональными компетенциями, необходимыми учителю. Опыт показывает, что результаты обучения студентов в вузе иногда не совпадают с их достижениями, полученными в период педагогической практики. Во время педагогической практики есть много студентов, которые отличаются эффективной педагогической деятельностью, общением с учащимися и учителями, которые не могут показать успешные результаты на экзаменационных сессиях. Педагогическая практика - это не только место проб и ошибок, но и первая лаборатория педагогической деятельности. Студент, во время практики, общаясь с учителем класса должен пользоваться его советами. Учитель класса должен обсудить деятельность и достижения студентов с преподавателями высших учебных заведений. В некоторых случаях, если заранее чувствуется, что студент потерпит неудачу в этой области, ему могут посоветовать не продолжать курс или сменить профессию. Высшее учебное заведение несет ответственность за выполнение всех процессов, связанных с практикой студентов, за надлежащее выполнение обязанностей учителей класса и школ. Вся эта работа организована при сотрудничестве вузов и школ на договорной основе. Для

того, чтобы эти функции были реализованы должным образом, было бы лучше разместить соответствующие кафедры высших учебных заведений в школах, где проводится педагогическая практика, или создать их филиалы в школах.

В результате целенаправленной организации педагогической практики, будущие учителя начальных классов обладают следующими умениями:

- умением объединять детей в классе, планировать работу, разделять обязанности, обобщать проделанную работу;
- умением выбрать и подготовить дидактические материалы, наглядные пособия, средства, объяснять дидактические материалы в понятной, ясной,

выразительной, убедительной и последовательной форме;

- умением использовать инклюзивные образовательные технологии в процессе обучения, понимать образ мышления детей, видеть их внутренний мир, объективно оценивать их эмоциональное состояние, определять возрастные, индивидуальные, психологические, анатомо-физиологические особенности и учитывать их в учебном процессе;
- умением к целенаправленному общению с учениками, их родителями, способностью повышать эффективность и качество учебного процесса в начальных классах с использованием различных инновационных учебных ресурсов и технологий и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аббасов А. Педагогическая интернатура. Баку: Мутарджим, 2015, 48 с.
2. Курикулум предмета «Педагогика» по подготовке учителей на ступени бакалавриата высшего образования. (Составители: проф. Ф. Рустамов, доцент Я. Рзаева, доцент Т. Вахабова, доцент Т. Гусейнова, доцент М. Заманова). Баку: Наука и образование, 2014, 92 с.
3. Рустамов Ф., Дадашева Т. Педагогика высшей школы. Баку: Нурлан, 2007, 567 с.
4. Тагиева С. Эффективные пути организации педагогической практики при подготовке студентов вузов к педагогической профессии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философии по педагогике. Ленкорань: ЛГУ, 2001, 23 с.

© Эфендиева Фидан Эмин гызы (fida84@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



КОРПУСНЫЙ АНАЛИЗ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ УВЕРЕННОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

CORPUS ANALYSES OF MODAL WORDS WITH THE MEANING "ASSUREDNESS" IN ENGLISH LANGUAGE

T. Astakhova

Summary: This article focuses on main features of modal words in English language. The purpose of this article is corpus analysis of collocates of modal words with the meaning "assuredness". The study is based on the material of the corpus of English language "British National Corpus". The results of the study indicate that all modal words have semantic peculiarities which are expressed in different meanings of collocates.

Keywords: modality, modal words, assuredness, corpus studies, English language.

Астахова Татьяна Николаевна

*К.филол.н., доцент, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова (г. Архангельск)
t.astahova@narfu.ru*

Аннотация: В данной статье рассматриваются основные характеристики модальных слов в английском языке. Целью работы является корпусный анализ коллокатов модальных слов со значением уверенности. Исследование осуществлялось с использованием корпуса английского языка British National Corpus. Результаты анализа показали, что все модальные слова имеют семантические особенности, которые выражаются в различии значений коллокатов.

Ключевые слова: модальность, модальные слова, уверенность, корпусные исследования, английский язык.

Введение

Категория модальности является многоаспектной, чем объясняется значительное количество точек зрения на нее в лингвистике. Основоположителем теории модальности является В. В. Виноградов, который исследовал модальность в русском языке и отмечал, что при выражении мысли, чувства, побуждения формируются интонационные схемы предложения, а также выражаются синтаксические значения, образующие категорию модальности [6, с. 55–56].

Традиционно лингвисты выделяют объективную и субъективную модальность. Объективная модальность присутствует в любом высказывании и принимает участие в формировании предложения. Она выражает отношение сообщаемой информации к действительности в плане реальности и ирреальности. Субъективная модальность является необязательной составляющей высказывания и используется для экспликации отношения говорящего к высказыванию [5, с. 303].

А.В. Аверина придерживается другой точки зрения и утверждает, что субъективная модальность присутствует в любом предложении и, может быть, выражена разными способами – эксплицитно или имплицитно. Исследователь полагает, что модальное отношение включает в себя оценку говорящим степени реальности и вероятности того или иного факта [1, с. 14].

А.В. Зеленщиков отмечает, что модальность характеризует содержание предложения с точки зрения при-

надлежности описываемой ситуации действительному миру [7, с. 73].

Ш. Балли рассматривает модальность в качестве модусной категории. Он отмечает, что предложения, содержащие модальные значения, состоят из двух частей – диктума и модуса, при этом модальное значение реализуется в модусной части предложения [3, с. 43–44].

А.В. Аверина классифицирует модальные значения, обобщив их в следующей классификации:

1. эпистемическая модальность (это значение предполагает выражение уверенности, неуверенности и сомнения в каком-либо факте действительности);
2. волюнтативная модальность (представляет собой модальность волеизъявления);
3. алетическая модальность (здесь имеет место выражение возможности и действительности);
4. деонтическая модальность (используется для выражения отношения сообщаемой информации к нормам права, морали, определенным обязательствам) [1, с. 21].

Модальность является функционально-семантической категорией, так как выражается на разных уровнях языка – фонетическом, морфологическом, лексическом, лексико-синтаксическом, синтаксическом, а также на уровне текста [7, с. 66].

В английском языке модальность выражается с помощью разнообразных языковых средств: модальных гла-

голов, модальных слов, форм наклонения, интонации [2].

Модальные слова являются лексическим средством выражения модальности. Модальные слова не имеют единого внешнего признака с точки зрения формы, однако лингвисты предпринимают попытки их классификации. Так, Л.Н. Комарова отмечает, что большинство модальных слов произошли от наречий и совпадают с наречиями образа действия. Лингвист выделяет три группы модальных слов: простые, производные и составные. Например, модальное слово *perhaps* является простым. Производными модальными словами называются такие, которые имеют в составе суффикс *-ly*. В качестве составного модального слова рассматривается слово *maybe* [8].

С точки зрения синтаксиса модальные слова выполняют в предложении функцию вводных членов предложения, при этом они могут относиться как к отдельному члену предложения, так и ко всему предложению. Модальное слово может занимать разные позиции – в начале, в середине или более редко – в конце предложения, когда оно имеет отношение ко всему предложению. Если модальное слово стоит между другими членами предложения, оно выражает наиболее сильную взаимосвязь с содержанием предложения, и наименьшую, если стоит в конце предложения. Модальное слово передаёт наиболее яркий оттенок значения, если занимает начальную позицию в предложении [9, с. 81].

С точки зрения семантики выделяют следующие группы модальных слов:

1. модальные слова, которые выражают оценку сообщаемой информации как реальной; к этой группе относятся модальные слова со значением уверенности: *surely, assuredly, of course, certainly, indeed* и со значением очевидности: *apparently, evidently, obviously*.
2. Модальные слова, которые выражают оценку сообщаемой информации как возможной, предполагаемой или ирреальной; к этой группе относятся модальные слова со значением вероятности: *probably, possibly*, со значением предположения: *seemingly, supposedly*, а также со значением сомнения: *maybe, perhaps* [4, с. 10–11]. Похожую классификацию без деления модальных слов на группы приводит М.И. Межирицкая [10, с. 284].

Как показал анализ изученной научной литературы, корпусные исследования модальных слов в английском языке весьма немногочисленны и начали появляться лишь в недавнее время [12; 13]. В связи с этим настоящее исследование является особо актуальным.

Целью данной статьи является корпусное исследование коллокатов (слов, окружающих лексические единицы справа и слева) модальных слов со значением уверенности. Исследование осуществлялось с использованием корпуса английского языка *British National Corpus* [11]. При выявлении коллокатов было задано значение 4 единицы справа и слева.

Так, в результате проведённого исследования были получены следующие результаты.

Так, для модального слова *surely* наиболее частотны следующие правые коллокаты: модальные глаголы *must* (с показателем частотности 207), *ought* (22), *surely* (19), *intended* (15), *coincidence* (10), *deserves* (9), *realise* (8), *manage* (8), *preferable* (7), *harm* (7), *deserved* (6). Приведем примеры из корпуса: 1) *Was it just a coincidence that the names were so similar? Surely it must be.* 2) *But surely we ought to pause before we accept that ethics and law are irrelevant here.* 3) *Surely, surely, it makes much more sense.* 4) *The rations given to Parnaka were surely intended to support a large household, of a feudal type* [11]. Отметим, что слово *surely* повторяется в разговорной речи.

Среди левых коллокатов модального слова *surely* наиболее частотными являются: *must* (показатель частотности 310), *surely* (19). Приведем пример из корпуса: 1) *The answer to this question must surely be no* [11]. Пример с удвоением данного модального слова уже был приведён выше.

Следовательно, в окружении модального *surely* преобладают лексические единицы со значением долженствования, намерения, наличия совпадения.

Рассмотрим коллокаты еще одного модального слова – *assuredly*. Среди правых коллокатов наиболее часто встречаются слова *not* (9), *will* (6), *could* (3), *shall* (2). Приведем примеры: 1) *He would have chosen a museum or art gallery and assuredly not a university.* 2) *Assuredly some will prove more valuable, some less so, some unworkable.* 3) *But assuredly, the research could not take place without it* [11]. Левые коллокаты в основном представлены следующими словами: *will* (8), *most* (7), *assessed* (2), *world* (2), *go* (2), например:

1. *Past precedents indicate that conflict will assuredly arise.*
2. *... Is most assuredly incorrect...*
3. *Such a contribution can not be assessed, but assuredly, the research could not take place without it* [11].

Таким образом, модальное слово *assuredly* более часто выражает уверенность в действии или факте действительности в будущем, в наличии возможности, в отрицании чего-либо, а также часто сопровождается усилителем *most*.

Модальная фраза *of course* имеет следующие правые коллокаты: *exceptions* (21), *begs* (6), *converse* (4) и другие. Например: 1) There are, **of course**, exceptions. 2) This, **of course**, begs the question of who is in the high risk group. 3) **Of course**, the converse can be said [11]. Наиболее частотны левые коллокаты *unless* (162), *except* (107), *assuming* (28), *joking* (10), *discreetly* (5). Приведём следующие предложения из корпуса:

1. Unless, **of course**, he did not want to be seen.
2. Except, **of course**, in our Eastern Region. Assuming, **of course**, that your story about Adam is the truth.
3. He was joking, **of course** [11].

Из этих результатов следует, что модальная фраза часто сопровождает факт уверенности говорящего в наличии условий, необходимости или просьбы, исключений, противоположностей, предположений, несерьезности чего-либо.

Модальное слово *certainly* встречается наиболее часто со следующими правыми коллокатами: *true* (213), *helped* (47), *helps* (19), *intend* (16), *deserve* (13), *underestimate* (9), *worthwhile* (9), *preferable* (8), *plausible* (7), *feasible* (7), например:

1. This is **certainly** true in the North-East.
2. Those games **certainly** helped to break the ice.
3. "It **certainly** helps," she said.
4. I most **certainly** do intend to stay on!
5. Liam Brady and his players **certainly** deserve something from the season [11]. Среди левых коллокатов следует выделить: *almost* (1489), *debatable* (5), *conclusive* (5).

Приведём примеры:

1. Well almost **certainly** it will be, I think.
2. Which of these are deliberate displays is sometimes debatable, but horses **certainly** act on them.
3. No conclusive evidence, **certainly** [11].

Как показал анализ материала, данное модальное слово выражает уверенность говорящего в истинности чего-либо, в эффективности помощи, в наличии намерений, заслуг, недооцененности чего-либо, наличие ряда положительных характеристик у объекта действительности, а также часто сопровождается значением с ограничительным значением *almost*.

Модальное слово *indeed* имеет следующие наиболее распространённые правые коллокаты: *fortunate* (12), *doubtful* (8), *ironic* (6). Приведём несколько примеров:

1. We are **indeed** fortunate.
2. **Indeed** it is doubtful if one group can even be called local.
3. It was **indeed** ironic that he should perish and his crew saved [11]. Наиболее частотными левыми коллокатами являются: *nor* (79), *rare* (52), *seriously* (36), *praise* (19), *fortunate* (13) и другие.

Рассмотрим несколько примеров:

1. Nor **indeed** is it necessary.
2. Pitched battles were rare; between kings they were very rare **indeed**.
3. He took the matter very seriously **indeed**.
4. Approbation from Sir Hubert Stanley is praise **indeed** [11].

Следовательно, модальное слово *indeed* в основном сопровождает различные признаки объектов действительности или действий, а также повторное отрицание.

Заключение

Проведённый анализ показал, что модальные слова со значением уверенности в передаваемой информации имеют разные коллокаты. Так, модальное слово *surely* наиболее часто сопровождается лексическими единицами со значением долженствования (*must*, *ought*); *assuredly* часто выражает уверенность в действии или факте действительности в будущем (*will*, *shall*), в наличии возможности (*could*), а также в отрицании чего-либо (*not*). Модальная фраза *of course* преимущественно используется при выражении факта уверенности говорящего в наличии условий (*unless*), необходимости или просьбы (*beg*), исключений (*exceptions*, *except*), предположений (*assuming*), несерьезности чего-либо (*joking*). Модальное слово *certainly* часто используется для выражения уверенности в истинности того или иного факта (*true*), в эффективности помощи (*helps*, *helped*), в наличии намерений (*intend*), заслуг (*deserve*), недооцененности чего-либо (*underestimate*), сопровождается ограничителем *almost*. Модальное слово *indeed* наиболее часто встречается с признаками объектов (*fortunate*, *doubtful*, *ironic*, *rare*) или действий (*seriously*), а также с повторным отрицанием (*nor*).

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверина А.В. Эпистемическая модальность как языковой феномен (на материале немецкого языка). – М.: Красанд, 2010. – 192 с.
2. Альмураева П.Х., Тимаева Ф.А. Лексические и лексико-грамматические средства выражения модальности в английском языке // Известия Чеченского государственного университета. – 2019. – № 2 (14). – С. 97–100. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38515347> (дата обращения: 27.12.2020).
3. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: Издательство иностранной литературы, 1955. – 416 с.
4. Бачиева Р.И. К вопросу о классификации английских модальных слов // Materials of the XII international scientific and practical conference "Trends of modern

- science – 2016”, May 30 – June 7, 2016. – Vol. 11: Pedagogical Sciences. – 2016. – С. 8–12. – URL: <http://is.nkzu.kz/publishings/%7BCB3F676F-551D-40F1-B895-DEB09DD0B3B9%7D.pdf#page=8> (дата обращения: 27.12.2020).
5. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / отв. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1998. – 685 с.
 6. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Труды Ин-та русского языка. – Т. 2. – М., 1950. – С. 38–79.
 7. Зеленщиков А.В. Пропозиция и модальность. Изд. 2-е, доп. – М.: Книжный дом «Либроком», 2010. – 216 с.
 8. Комарова Л.Н. Особенности и классификация модальных слов в английском языке // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 7 февр. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 138-140. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25415923> (дата обращения: 27.12.2020).
 9. Мамедова Т.И. Некоторые особенности морфологической структуры модальных слов английского языка // Велес. – 2019. – № 1–1 (67). – С. 78–82.
 10. Межеричкая М.И. Эпистемические значения и способы их выражения в английском и немецком языках // Вестник СПбГУ. Язык и литература. – 2007. – №1-II. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/epistemicheskie-znacheniya-i-sposoby-ih-vyrazheniya-v-angliyskom-i-nemetskom-yazykah-1> (дата обращения: 06.12.2020).
 11. British National Corpus [Electronic resource]. – URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (date of access: 23.12.2020).
 12. Pérez-Paredes P., Bueno-Alastuey M.C. A corpus-driven analysis of certainty stance adverbs: Obviously, really and actually in spoken native and learner English // Journal of Pragmatics. – 2019. – Vol. 140. – P. 22–32. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.11.016> (date of access: 25.12.2020).
 13. Szczyrbak M. Modal Adverbs of Certainty in EU Legal Discourse: A Parallel Corpus Approach // Aijmer K., Lewis D. (eds) Contrastive Analysis of Discourse-pragmatic Aspects of Linguistic Genres. Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics. – Vol 5. – Springer, 2017. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-54556-1_5 (date of access: 25.12.2020).

© Астахова Татьяна Николаевна (t.astahova@narfu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ НА КАВКАЗЕ¹

Атаев Борис Махачевич

Д.филол.н., профессор, г.н.с., ИЯЛИ ДФИЦ РАН (г. Махачкала)

bm_ataev@mail.ru

Ибрагимова Марица Оглановна

Д.филол.н., доцент, в.н.с., ИЯЛИ ДФИЦ РАН (г. Махачкала)

mariza71@mail.ru

**PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF
DAGESTAN LANGUAGES IN THE CONTEXT
OF THE LANGUAGE SITUATION
IN THE CAUCASUS**

**B. Ataev
M. Ibragimova**

Summary: The article analyzes the language situation in Dagestan, considers the necessary conditions for the survival of national languages with different social status and the prospects of their Association with the languages of more numerous peoples. The problems connected with language policy are investigated, the reasons of the process of disappearance of minority languages are analyzed and the conditions under which their preservation is possible are discussed. The project of the target state program on preservation, development and functioning of languages of the peoples of Dagestan is offered.

Keywords: Dagestan languages, language situation, minority languages, preservation of languages.

Аннотация: В статье анализируется языковая ситуация, сложившаяся в Дагестане и за пределами республики и Российской Федерации, в странах, где компактно проживают носители генетически родственных дагестанских языков. Определяются необходимые условия для выживания национальных языков с разным социальным статусом и прогнозируются перспективы их сосуществования с языками более многочисленных народов. Исследуются проблемы, связанные с языковой политикой, анализируются причины процесса исчезновения миноритарных языков и предлагается комплекс мер по сохранению и развитию дагестанских языков.

Ключевые слова: дагестанские языки, языковая ситуация, миноритарные языки, сохранение языков.

Языковая ситуация на Кавказе в целом характеризуется многокомпонентностью единиц. В Республике Дагестан функционируют двадцать восемь языков, относящихся к трём языковым семьям, и около ста диалектов и говоров. Выявляются существенные различия между дагестанскими языками по количеству носителей, по ареалу распространения, по числу обслуживаемых коммуникативных сфер и по функционированию доминирующих литературных языков.

Качественные признаки языковой ситуации также разнообразны: на Кавказе (в ареале распространения исследуемых нами языков Дагестана) представлены языки нескольких генетических групп: нахско-дагестанской (нахской – чеченский язык; дагестанской – аварский, агульский, андийский, арчинский, ахвахский, багвалинский, бежтинский, ботлихский, будухский, гинухский, годоберинский, гунзибский, даргинский, каратинский, крызский, лакский, лезгинский, рутульский, табасаранский, удинский, хваршинский, хиналугский, цахурский, цезский, чамалинский языки); тюркской (азербайджанский, кумыкский и ногайский

языки); индоевропейской (русский и татский языки).

Дагестанские различаются по своему статусу: письменно-литературными являются аварский, даргинский, лакский, лезгинский, табасаранский, агульский, рутульский, цахурский, которые наряду с русским, кумыкским, азербайджанским, ногайским и татским признаны государственными языками Республики Дагестан; бесписьменными дагестанскими языками с минимальными общественными функциями являются андийский, арчинский, ахвахский, багвалинский, бежтинский, ботлихский, будухский, гинухский, годоберинский, гунзибский, каратинский, крызский, тиндинский, удинский, хваршинский, хиналугский, цезский и чамалинский языки. Заметная градация наблюдается и внутри групп языков с равным статусом: агульский, рутульский и цахурский языки стали письменными лишь в 1990 году, вследствие чего функции их как языков письменных незначительны на фоне других активно функционирующих государственных языков республики.

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РФФИ и Немецкого научно-исследовательского сообщества в рамках научного проекта № 21-512-12002 ННИО_а «Методы прогнозирования и будущие сценарии развития языковой политики (на примере многоязычной Российской Федерации)».

С социолингвистической точки зрения языки народов Дагестана также неоднородны, что обуславливает необходимость пристального внимания лингвистов к правовым вопросам функционирования языков [Биткеева 2018; Алексеев 1992; Алексеев 2013: 11-12; Языки народов России 2002; Государственные языки Российской Федерации 1995; Габуниа, Тирадо 2002 и др.].

Характерной особенностью истории языковой ситуации в регионах проживания носителей дагестанских языков является противоречивость тенденций:

- неотъемлемое право личности на выбор языка, соседствующее с угрозой исчезновения языка малочисленного народа и самого этноса вследствие массового отторжения от родного языка;
- естественное стремление билингов к достижению соответствия родного языка уровню их духовного развития на фоне недостижимости осуществления такой адекватности;
- регулярные призывы к изучению родного языка горожанами, не знающими его, наталкивающиеся на невозможность создания экстралингвистических условий, стимулирующих необходимость знать его;
- рост социальной престижности русского языка, граничащий с ухудшением положения с его изучением и низким общим уровнем культуры русской речи;
- признание на словах жизненной необходимости русского языка как важнейшего фактора интеграции разноязычных национальностей Дагестана при сокращении вузах Дагестана, часов, отводимых на его изучение.

Исторически в Дагестане межнациональное общение осуществлялось на нескольких языках: в религиозной сфере духовные лица переписывались и осуществляли устное общение на арабском языке; в торгово-экономической и хозяйственно-деловой сфере применялись кумыкский и азербайджанский языки; в качестве локально ограниченного средства межэтнического общения носителями бесписьменных аваро-андо-цезских языков использовался и продолжает использоваться аварский язык, для носителей будухского, крызского и хиналугского языков в этой роли выступает азербайджанский язык.

Современные дагестанские языки представляют собой достаточно пеструю картину не только с точки зрения их структурного своеобразия или же сложности генетических взаимоотношений, но и в плане своего социального статуса. Среди них, в частности, мы выделяем «следующие группы языков, обнаруживающих примерно равные социальные условия функционирования:

1. литературные дагестанские языки, на которых ведется преподавание в начальной школе, изучаемые как предмет в средней и высшей (по фило-

логическим специальностям) школе, на которых издается художественная, общественно-политическая и методическая литература, выходит периодическая печать и др.: аварский, даргинский, лезгинский, лакский и табасаранский;

2. новописьменные языки: агульский, рутульский, цахурский;
3. бесписьменные языки с определенным ареалом распространения, на которых говорят этносы, не имеющие официального статуса: андийский, ботлихский, годоберинский, каратинский, ахвахский, багвалинский, тиндинский, чамалинский, цезский, бежтинский и хваршинский;
4. бесписьменные «одноаульные» языки: арчинский, гинухский, гунзибский;
5. бесписьменные языки, носители которых проживают только за пределами Российской Федерации – будухский, крызский, хиналугский, удинский. Будухский и крызский языки локализованы на территории Кубинского и Хачмазского районов Республики Азербайджан, носители хиналугского языка компактно проживают в селе Хиналуг Кубинского района Республики Азербайджан. В отношении этих языков А. Юнусов отмечает, что «...В переписях они также не отмечались, в том числе и в последней. Но считается, что их в общей сложности около 10 тысяч человек» [Юнусов 2001]. Носителей удинского языка, проживающих компактно в Габалинском и Огузском районах Республики Азербайджан, по переписи 1999 года зафиксировано 4,2 тысячи, проживающих в основном в селе Нидж, и 104 человека, проживающих в Кахском районе. [Юнусов 2001]. Также удины проживают в Кварельском районе Грузии, в селе Зинобиани;
- б. некоторые современные кавказоведы выделяют в качестве отдельных единиц и бесписьменные языки малочисленных народов, традиционно считавшиеся диалектами даргинского языка: кайтагский и кубачинский» [Атаев 2012: 170-171].

Носители письменных дагестанских языков проживают и за пределами Дагестана: в Азербайджанской Республике представлены следующие литературно-письменные языки – лезгинский (по данным А. Юнусова «численность лезгин в Азербайджане колеблется в пределах 250-260 тысяч человек» [Юнусов 2001], в основном, в Кусарском и Кубинском районах), аварский (по подсчетам американских специалистов – членов Группы Северной Евразии Международного Летнего Института Лингвистики «количество аварцев только в Закатальском и Белоканском районах составляло около 57 тысяч человек» [Clifton et al 2003: 3-4]), цахурский (15, 9 тыс. чел. в Закатальском и Кахском районах [Юнусов 2001]).

Свыше 2 тысяч носителей ахвахского языка (по оценочным данным) локализованы в сел. Охих-дере Закавказского района Республики Азербайджан.

Носители бежтинского и гунзибского языка (свыше 5 тысяч чел.) компактно проживают в сс. Тиви, Сарусо, Чантлисуре и Тхилискаро Кварельского района Грузии). Носители чамалинского языка проживают в Чеченской Республике (около 2 тысяч человек в сел. Кенхи Шаройского района).

Большое количество выходцев из Цунтинского и Цумадинского районов Дагестана проживает и в других населенных пунктах Чеченской Республики. Например, в станице Бороздиновская Шелковского района ЧР аварцы составляют свыше 90% населения. «В целом, по официальным данным Всероссийской переписи населения 2002 г. в Чеченской Республике проживает 4133 аварца» [Национальный состав и владение языками, гражданство 2004: 64].

Потомки аварцев проживают также в некоторых странах Ближнего Востока: Турции, Сирии, Иордании, Ираке, Египте и Саудовской Аравии. В частности, в Турции (в 1981 г.) только лишь в трёх селениях Гюней-кей, Эсадие и Султание близ города Яловы насчитывалось около 10 тыс. потомков аварцев (по оценке французского исследователя Ж. Шарашидзе [1981], изучавшего в этих сёлах аварскую речь).

Таким образом, языковая ситуация, сложившаяся в регионе локализации дагестанских языков, – это исторически существующее по своим законам социолингвистическое явление, на которое политико-административные границы практически не оказывали существенного влияния.

Аварский, азербайджанский, кумыкским, лакский языки, выступавшие в качестве вторых в силу объективных географических, экономических и социально-политических обстоятельств целыми группами народов использовались как региональные языки межнационального общения. Региональные языки аварский в Западном Дагестане (для народов андийской, цезской групп, арчинцев и др.), азербайджанский язык в Южном Дагестане (для лезгин, рутулов, цахуров, табасаранцев, будухов, крызов, хиналугов, удин, а также для татов), лакский язык в Центральном Дагестане (для агулов, аварцев, арчинцев, даргинцев, в том числе кубачинцев и нижнекатрухских азербайджанцев), кумыкский язык в Северном Дагестане (для аварцев, даргинцев) выполняли функции не только языка устного межнационального общения, но в известной мере и языка обряда.

Степень функциональной активности по всем позициям этих языков как языков межнационального обще-

ния не была одинаковой. Региональные языки по своей распространенности, по активности употребления, по количеству сфер употребления и по объему выполняемых функций, наконец, по своему престижу заметно отличались друг от друга.

Количество функций, выполнявшихся дагестанскими литературными языками, объем каждой отдельной функции, степень активности употребления языка в той или иной общественной сфере зависели не только и не столько от «качеств» самого языка, сколько от экстралингвистических условий их функционирования в тогдашнем Дагестане, которые, в свою очередь, определялись экономической и политической жизнью, уровнем социального развития населения и его культурной ориентации. Поэтому дагестанские литературные языки (аварский, даргинский, кумыкский, лакский, лезгинский, табасаранский и др.) по своим общественным функциям и широте сфер употребления, по характеру нормализационных процессов и уровню нормированности, а также по степени обособленности от разговорной формы представляли довольно пеструю картину, и по этим параметрам их нужно отнести к разным типам литературных языков.

Среди мероприятий, способных стабилизировать лингвистическую ситуацию в Дагестане, безусловно, выделяется введение письменности, позволяющее определенным образом законсервировать оригинальную лексику и своеобразные грамматические конструкции. Важно при этом подчеркнуть, что фиксация этого в научных грамматиках и словарях ни в коей мере не способна заменить живой язык, являющийся неотъемлемой частью духовного богатства человечества. Однако деятельность по введению письменности должна, на наш взгляд, предусматривать, по крайней мере, два компонента: во-первых, обучение чтению и письму на родных языках (что потребует создания букварей) и, во-вторых, собирание фольклора не только как аккумулятора духовной культуры, но и в практических целях: для подготовки материалов по чтению в младших классах и в семье. Дополняемые достаточно полными словарями, эти меры помогут определенной стабилизации грамматической структуры и словарного фонда бесписьменных языков.

Анализ сложившейся языковой ситуации в Дагестане не позволяет прогнозировать неминуемое исчезновение бесписьменных языков малочисленных народов путем слияния с языком более многочисленного народа. Бесписьменные языки Дагестана функционируют в своих узких сферах общения, их носители, владея, к примеру, и аварским литературным языком, являются билингвами. Знание русского языка делает их полилингвами.

Мы полагаем, что в ареале распространения даге-

станских языков намечаются следующие перспективы развития языковой ситуации:

1. Несмотря на нынешние, казалось бы, непреодолимые трудности, намечается рост числа дагестанцев, заинтересованных в сохранении языка этносов, обучении детей родному языку, что прогнозирует подъём этнического самосознания дагестанцев.
2. Интенсивно будет расширяться круг носителей национально-русского двуязычия, что приведет к повышению интереса к овладению обоими языками в совершенстве.
3. Активизация в области изучения родных языков горожанами-билингвами приведет к стиранию противоречий между суверенным правом личности на выбор языка общения, образования и интересами сохранения этногенофонда малочисленных народов.
4. В связи со спецификой полиэтнического региона не намечается принятие решения о требовании от граждан других национальностей, живущих в Дагестане, овладения «одним из местных языков (по выбору)». Такое требование, вполне оправданное в мононациональном регионе, в Дагестане выглядит капризом некомпетентных специалистов, так как в республике отсутствуют сферы общения, в недостаточной мере обслуживаемые русским языком. Алогизм постановки вопроса обусловлен изначальным отсутствием критериев выбора одного из дагестанских языков.

Факт включения 21 дагестанского языка с числом носителей менее 50 000 человек из 26 дагестанских языков нахско-дагестанской языковой семьи в разработанный ЮНЕСКО «Atlas of the World's Languages in Danger» [2010], свидетельствует о том, что эти языки на современном этапе истории нуждаются в сохранении и развитии, как в полиэтническом Дагестане, так и в других регионах Кавказа с компактным проживанием их носителей. Решение этих проблем требует государственного внимания и заботы со стороны руководства Дагестана.

На республиканском уровне в целях проведения более эффективной языковой политики необходимо разработать продуманную целевую государственную программу по сохранению, развитию и функционированию языков народов Дагестана, в которой должно быть предусмотрено:

- системное изучение языковой ситуации в Дагестане; поддержка дагестанских языков; сохранение, возрождение и их развитие за пределами республики;
- научное исследование дагестанских языков, их истории и современного состояния, процессов взаимодействия между этнокультурными и языковыми общностями, межкультурного и межъязыкового

языкового общения, характера двуязычия и многоязычия;

- в отношении будухского, крызского, удинского и хиналугского языков, локализованных только за пределами Российской Федерации:
 - а) реализация ряда исследовательских мероприятий, предполагающих сбор и фиксацию языкового и фольклорного материала для дальнейшего его сравнения с фактами родственных языков для построения диахронических сценариев прадагестанского и пралезгинского уровней;
 - б) включение в планы исследовательских кавказоведческих центров составление крызско-русского и удинско-русского словарей (хиналугско-русский и будухско-русский словари составлены ранее);
 - в) организация научных экспедиций сотрудников Института языкознания РАН и Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН для сбора национальных текстов на крызском, будухском, хиналугском и удинском языках (при сотрудничестве с научными центрами Республики Азербайджан);
 - г) составление национальных корпусов шахдагских языков с целью фиксации текстов исчезающих языков для их дальнейшего сохранения;
- поддержка различных средств массовой информации, радио-, теле- и кинокомпаний, осуществляющих вещание и создание фильмов на языках народов Дагестана;
- разработка и внедрение проекта, специально ориентированного на образовательный аспект сохранения и возрождения дагестанских языков, предусматривающего развернутую постановку обучения родному языку в семье, в детских учреждениях, младших классах школ; создание и выпуск азбук, букварей и других учебных пособий, радио- и телевизионных программ; целевую подготовку и переподготовку учительских кадров и т. д. В частности, следует подумать о создании для малочисленных андо-цезских этносов и арчинцев своего варианта учебника аварского языка для начальных классов, адаптированного к их родным языкам. Думается, что «... стало бы важным фактором сохранения языка, самобытной региональной культуры и фольклора, укрепления самосознания и осознания той роли, которую они органично занимают в составе аварского народа и в родственном кругу других народов Дагестана» [Атаев, Атаева 2015: 83].
- разработка мероприятий по подготовке кадров и совершенствованию системы народного образования на языках народов Дагестана;
- содействие изданию художественной, публицистической, научной, учебной литературы на род-

ном языке, публикации фольклорных текстов и памятников словесности;

- более эффективное внедрение новейших информационных технологий в сферу образования и использование родных языков при обучении национальных меньшинств в других субъектах Российской Федерации, к примеру, дистанционное обучение родным языкам для дагестанцев, проживающих за пределами республики в РФ;
- поощрение использования лучших традиций народной педагогики в целях воспитания толерант-

ной личности, способной уважать мировоззрение, религию, национальность другого человека, а также формирование разумного сочетания различных уровней идентичности: этнической, религиозной, общедагестанской, общероссийской

В Республике Дагестан необходимо сохранить положительный опыт этнической консолидации и проводить последовательную этноязыковую политику, ориентированную на сохранение и развитие дагестанских языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. М.Е. Алексеев. Языки малочисленных народов СССР: современное состояние и перспективы // Проблемы языкознания в СССР: 1987-1999 гг. М., 1992. С. 13-24.
2. М.Е. Алексеев. Языки народов России и постсоветского пространства: проблемы изучения и перспективы развития // Родной язык 1. 2013. С. 8-17.
3. Б.М. Атаев. Миноритарные языки Дагестана: состояние и перспективы. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2012.
4. Б.М. Атаев, М.Б. Атаева. Миноритарные языки Дагестана: статистический обзор и особенности функционирования // Вестник ВЭГУ 3. 2015. С. 77-84.
5. А.Н. Биткеева. Языковая адаптация диаспоры: стратегия и перспективы развития // Acta Linguistica Petropolitana T.14, Часть 3., 2018. С. 57-81.
6. З.М. Габуниа, Р. Г. Тирадо. Миноритарные языки в XXI веке. Кавказские языки. М.: ИЯ РАН-КБГУ, 2002.
7. Государственные языки в Российской Федерации: Энциклопедический словарь-справочник / Гл. ред. В.П. Нерознак. М.: «Academia», 1995.
8. J. Clifton, J. Mak, G. Deckinga, L. Lucht, C. Tiessen. The Sociolinguistic Situation of the Avar in Azerbaijan // Studies in Languages of Azerbaijan / Ed. by John M Clifton / Inst. of Intern. Rel. Acad. of Sciences of Azerbaijan / SIL International. – Baku St Petersburg, 2003. Vol. 2.
9. Ch. Moseley. Atlas of the World's Languages in Danger. – Paris: UNESCO, 2010.
10. Народы Дагестана. М.: Наука, 2002.
11. Национальный состав и владение языками, гражданство: итоги Всероссийской переписи населения 2002 г. Т. 4. Кн. 1-2. М., 2004.
12. А. Юнусов. Этнический состав Азербайджана (по данным переписи 1999 г.). Баку, 2001. http://www.iea.ras.ru/topic/census/mon/yunus_mon2001.htm
13. Языки народов России. Красная книга. Энциклопедический словарь-справочник. М.: «Academia», 2002.

© Атаев Борис Махачевич (bm_ataev@mail.ru), Ибрагимова Мариза Оглановна (mariza71@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОДХОД ПРИМЕНИТЕЛЬНО К АНАЛИЗУ ТЕКСТА ВЫСТУПЛЕНИЯ В.В. ПУТИНА НА ПЛЕНАРНОМ ЗАСЕДАНИИ ВАЛДАЙСКОГО КЛУБА В 2020 ГОДУ

Гаврилова Юлия Викторовна

*К.филол.н., доцент, Московский гуманитарный университет,
March1378@yandex.ru*

INTEGRATIONAL APPROACH TO ANALYSING THE TEXT OF V.V. PUTIN'S PRESENTATION AT THE PLENARY SESSION OF VALDAI CLUB IN 2020

Ju. Gavrilova

Summary: The purpose of the article is to show the possibility of using the principles of integrational linguistics for analyzing texts. The material for the study was the text of presentation made by the RF President at the plenary session of Valdai discussion club, held in autumn 2020. At the beginning of the article the author gives an outlay of the approach, developed by Roy Harris in the 80s of the 20th century. Then analysis is carried out.

Keywords: integrational linguistics, scientific approach, presentation, Valdai discussion club, parameter.

Аннотация: Целью данной статьи является показать возможность практического применения принципов интеграционного направления для анализа текста. Материалом исследования послужил текст выступления Президента РФ на пленарной сессии Валдайского дискуссионного клуба, состоявшейся осенью 2020 года. В начале статьи автор знакомит читателя с основными теоретическими принципами указанного подхода, разработанного британским исследователем Роем Харрисом в 80-е годы XX века, затем проводится собственно анализ.

Ключевые слова: интеграционная лингвистика, научное направление, выступление, Валдайский дискуссионный клуб, параметр.

Актуальность темы данной статьи обусловлена сравнительно малой изученностью идей Роя Харриса в отечественной науке, в целом интеграционной лингвистики как направления в языкознании, в особенности применительно к анализу текста.

Британский исследователь Рой Харрис (Roy Harris, 1931-2015) считается основоположником интеграционного подхода к изучению языка. Согласно определению Оксфордского лингвистического словаря, «интеграционная лингвистика – это термин, предложенный Р. Харрисом для обозначения теории языка, основанной на изучении высказываний, произнесённых в определённых контекстах. Лингвистика называется интеграционной, т.к. языки не воспринимаются как некие обособленные системы, отличные от их использования в процессе коммуникации» [5; 197].

Академическая карьера учёного была связана с Оксфордским университетом. Так, с 1976 года Харрис работал на кафедре романских языков Оксфордского университета, с 1978 по 1987 руководил кафедрой общего языкознания. Позднее он был почётным профессором общего языкознания, почётным сотрудником старейшего колледжа Оксфорда, Сен-Эдмунд Холла. Также он читал лекции в Гонконге, Бостоне, Париже, Южной Африке, Австралии, Индии [2].

Харрис стал одним из основателей Международной

ассоциации интеграционного исследования языка и коммуникации (*International Association for the Integrational Study of Language and Communication, IAISLC*), созданной в 1998 году, основателем и на протяжении 29 лет редактором периодического научного журнала «Язык и коммуникация» (*Language and Communication*).

По мнению Роя Харриса, разделение языкознания на теоретическое и прикладное было по сути неверным, так как при таком рассмотрении языка невозможно оценить его основную функцию, функцию средства общения между людьми. Кроме того, по его убеждению, ни один из вопросов теоретического языкознания не имел отношения к носителям языка [2].

Можно выделить основную теоретическую идею учёного, состоявшую в том, что «только посредством общения мы создаём язык как таковой, как для отдельного человека, так и в целом для общества», язык Харрисом поэтому понимался как «кумулятивный продукт ситуаций общения» [4; 80].

Учёный выделял три основных интеграционных параметра, имеющих значение для идентификации знаков внутри временного континуума: биомеханический (*biomechanical*), макросоциальный (*macrosocial*) и обстоятельный (*circumstantial*). Биомеханический параметр учитывает физические и умственные особенности

участников речевой ситуации, макросоциальный отражает принятые в обществе или группе те или иные обычаи, обстоятельственный параметр отражает сложившиеся в речевой ситуации определённые условия [2].

Важно также, что с точки зрения интеграционного подхода коммуникация представляет собой не замкнутый процесс передачи неких знаков между коммуникантами, а процесс творческий, так как в процессе общения создаются условия, помогающие участникам свободно интерпретировать передаваемые сообщения с опорой на контекст. При этом контекстуальные возможности безграничны, лишены любых кодирующих ограничений, поэтому язык – человеческая способность общаться, интегрируя получаемые знаки в письмо или речь.

Интеграционный подход концентрируется на коммуникационной функции знака в контексте собственно той самой коммуникации. Огромное внимание поэтому уделяется контексту, так как речевых знаков вне контекста не существует. Учёт контекстуальных особенностей, как известно, находился традиционно в поле внимания британских лингвистов на протяжении всего XX века, а термин «контекст ситуации» появился задолго до появления интеграционного лингвистического направления.

Переходя к практической части нашего исследования, отметим, что выступление Президента РФ В.В. Путина, рассматриваемое здесь в качестве материала исследования, состоялось 22 октября 2020 года в ходе работы итоговой пленарной сессии XVII ежегодного дискуссионного клуба «Валдай». Президент выступил перед участниками в режиме видеоконференции из резиденции в Ново-Огарёво. Темой работы клуба стали «Уроки пандемии и новая повестка: как превратить мировой кризис в новые возможности». В заседании клуба участвовали политики, эксперты, журналисты, общественные деятели из России и других государств.

Обращаясь к истории мероприятия, следует сказать, что «Международный дискуссионный клуб «Валдай» был создан в 2004 году. Своим названием клуб обязан месту проведения первой конференции, которая состоялась в Великом Новгороде, недалеко от озера Валдай. За годы существования Клуба в его работе приняли участие уже более 1000 представителей международного научного сообщества из 71 страны мира [2].

Коммуникантами в ходе пленарного заседания выступили Президент В.В. Путин и участники дискуссионного клуба. Участники клуба сначала были слушателями речи Президента, затем задавали вопросы.

Выступление было посвящено одной основной теме – пандемии коронавируса, однако также включало и другие важнейшие проблемы современности. С точки

зрения тематики можно выделить основные 7 блоков: изменение привычной жизни людей в связи с пандемией коронавируса, усилия государства по сохранению жизни людей и поддержке экономики, определение сильного государства и вопросы политического устройства государства в целом, система отечественного здравоохранения, вопросы защиты окружающей среды, развитие дистанционных технологий и кибербезопасность, некоторые факты из истории России. В заключении Президент отметил лучшие качества российского народа: патриотизм, воля, работоспособность, творчество.

Устное дистанционное выступление с подготовленной речью длилось 37 минут, затем звучали неподготовленные ответы на вопросы. Объём текста выступления составил 3695 слов, текст разделён на 71 абзац, включая 2 обращения.

С жанровой точки зрения выступление Президента представляет собой типичный политический текст и, конечно, соответствует ситуации. Так, в нём есть обращения и приветствия, адресованные присутствующим участникам клуба: *«Добрый день, уважаемые коллеги, друзья! Уважаемые участники XVII пленарного заседания клуба Валдай! Дамы и господа! Уважаемые друзья! Уважаемые коллеги!»*, благодарность слушателям в конце выступления *«Спасибо вам большое за внимание!»* [1]. Таким образом, здесь отражены одновременно биомеханический и макросоциальный параметры.

Уже в самом начале своей речи Президент перешёл к основной теме, подчеркнул необычный формат встречи этого года, сказав: *«что эпидемия коронавируса серьёзно изменила общественную, деловую, международную жизнь... повседневную, привычную жизнь каждого человека»* [1]. Обстоятельственный параметр отражён в данном случае уже в самом формате организации пленарного заседания, также идёт прямая отсылка к опыту лично каждого человека в прошедшем 2020 году.

Текст выступления имеет логичную структуру, приводимые факты подкреплены конкретными примерами. Например, когда Президент говорит о проблеме глобального потепления на Земле, даёт информацию о том, что *«только в нашей стране вечная мерзлота занимает 65 %». Подобные изменения могут нанести непоправимый ущерб биоразнообразию, сказаться крайне негативным образом на экономике и инфраструктуре, создать прямые риски для людей. Вы знаете, для нас это очень актуально. Это касается трубопроводных систем, жилых комплексов в вечной мерзлоте и так далее. Если около 25 процентов приповерхностных слоёв вечной мерзлоты – это 3–4 метра – растает к 2100 году, тогда мы это очень почувствуем на себе»* [1].

Одна из самых популярных цитат выступления Пре-

зидента касалась позиции нашей страны на международной арене. *«И укрепляя нашу страну, глядя на то, что происходит в мире, в других странах, хочу сказать тем, кто ещё ждёт постепенного затухания России: нас в этом случае беспокоит только одно – как бы не простудиться на ваших похоронах»* [1]. Такое достаточно сильное и смелое высказывание могло быть возможным, на наш взгляд, только для декларирования высокой стабильности международного положения России.

Конечно, все прозвучавшие во время работы пленарного заседания вопросы и темы нельзя рассматривать как однократные и валентные только на момент проведения мероприятия. Напротив, слушатели пришли на эту встречу имея за плечами огромный опыт и после ее окончания получили для размышления ещё более богатый материал для своей деятельности в будущем. А значит, акт коммуникации не был замкнутым, но, напротив, как и полагал Харрис, носил творческий характер, особенно в той части, которая была посвящена вопросам. Звучали цитаты из литературных произведений, например, Антуана де Сент-Экзюпери, что отсылает слушателя к читательскому опыту: *«Многие читали в детстве «Ма-*

ленького принца» Антуана де Сент-Экзюпери и помнят завет главного героя: «Есть такое твёрдое правило... Встал поутру, умылся, привёл себя в порядок – и сразу же приведи в порядок свою планету... Это очень скучная работа, но совсем нетрудная» [1]. Президент традиционно говорил о необходимости охраны окружающей среды. Упоминались исторические факты: *«По сути, послевоенный миропорядок был создан тремя державами – победительницами: Советский Союз, США, Великобритания... Уже не существует СССР, но есть Россия»* [1].

Контекст ситуации тоже был в полной мере реализован, а именно заявлен уже в самом начале выступления, когда речь шла о ставшем за 2020 год привычным дистанционном формате встречи. Прозвучавшие на пленарном заседании лексические средства были выбраны в соответствии с ситуацией общения. Был соблюден деловой стиль и при этом выбраны яркие факты.

Проведённый нами анализ показал, что интеграционный подход Роя Харриса остаётся вполне актуальным и может быть успешно применен для анализа политического текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заседание дискуссионного клуба «Валдай» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/64261>
2. Интеграционизм [Электронный ресурс] // <https://royharrisonline.com/integrationism.html>
3. Клуб Валдай [Электронный ресурс] // URL: <https://ru.valdaiclub.com>.
4. Hutton Ch. The Impossible Dream? Reflections on the Intellectual Journey of Roy Harris (1931-2015). Obituary. In: *Language and History*, 2016, vol.59, iss.1, pp.79-84.
5. Matthews P.A. *Oxford Concise Dictionary of Linguistics*. Oxford, Oxford University Press, 2007. 443p.

© Гаврилова Юлия Викторовна (March1378@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГЛАГОЛОВ РЕЧИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Ганбарова Нурлана Эльдениз гызы

Преподаватель, Бакинский славянский университет
giz.nur@bk.ru

SEMANTIC ASPECT OF SPEECH VERBS IN MODERN ENGLISH

N. Ganbarova

Summary: In the presented article, the components of several thematic groups of English speech verbs are briefly considered, including certain subgroups. First of all, it was established that they represent an organized and complex lexico-semantic unity. However, their semantic content does not go beyond the core concepts: the meanings of speaking, telling, talking, discussing are always and invariably postulated.

Obviously, the English verbs of speech, as follows from the etymology, are directly related to speech-production. On this basis, for real linguistic analysis, we have identified four main verbs: «to say», «to tell», «to speak» and «to talk». By their outward formal features, they are similar to each other. However, the three types of periphery highlighted in the article - near, distant and extreme, depending on the degree of distance from the core of the main verb of speech - indicate their common semantic significance. Therefore, the author of the article points to a fairly wide range of components adjacent to the named central verbs.

Keywords: verbs of speech, verbal components, constituents, linguistic features, linguistic environment, linguistic units, definitions, periphery, cognitive linguistics.

Аннотация: В представленной статье вкратце рассмотрены компоненты нескольких тематических групп английских глаголов речи, включающие в себя и определённые подгруппы. Прежде всего установлено, что они представляют собой организованное и сложное лексико-семантическое единство. Однако их семантическое содержание не выходит за границы стержневых понятий: всегда и неизменно постулируются значения говорить, рассказывать, беседовать, дискутировать.

Очевидно, что английские глаголы речи, как следует из этимологии, связаны непосредственно с рече-производством. На этой основе для настоящего лингвистического анализа нами были выделены четыре основных глагола: «to say», «to tell», «to speak» и «to talk». По внешним формальным признакам они похожи друг на друга. Однако выделенные в статье три вида периферии – ближняя, дальняя и крайняя в зависимости от степени удалённости от ядра основного глагола речи – свидетельствуют об их единой семантической значимости. Поэтому автор статьи указывает на достаточно широкий спектр примыкающих к названным центральным глаголам компонентов.

Ключевые слова: глаголы речи, глагольные компоненты, конститuenty, языковые признаки, языковое окружение, языковые единицы, дефиниции, периферия, когнитивная лингвистика.

В современной когнитивной лингвистике исследование английских глаголов речи проходит по различным направлениям. Это связано, главным образом, с тем, что русские, азербайджанские и европейские языковеды ставят индивидуальные задачи. Насколько нам удалось выяснить из трудов Камала Абдуллы, Галины Удаых, Аслана Мамедли и некоторых других, названных видных отечественных учёных отчасти интересовали синтаксические свойства русских и азербайджанских глаголов (в том числе и иноязычных речевых) в их сравнительно-сопоставительном аспекте. В России и Европе в разные годы этим вопросом занимались такие выдающиеся учёные, как Л. Ельмслев, Ш. Балли, Э. Бенвенист, В. Виноградов, В. Гумбольдт и другие. Русские и европейские лингвисты рассматривают английские речевые глаголы на функциональном уровне с позиции их лексико-грамматической семантики. Конкретизируем: о семантических свойствах настоящего класса глаголов и пойдёт речь в нашей статье.

Прежде всего, твёрдо установим, какие английские

глаголы традиционно относятся к речевым. Это: «to say», «to tell», «to speak» и «to talk»¹. Они обозначают речевой процесс и манифестируют в той или иной степени общения, беседу или рассказ.

Названные исследователи разделили глаголы речи на две центральные подгруппы. В первую включают глаголы, которые не имеют дополнительных (то есть сопроводительных) характеристик и не нуждаются соответственно в пояснениях, комментариях. Другими словами, они выступают в чистом, если так дозволено выразиться, рафинированном виде. Во вторую включают глаголы, имеющие более узкую сферу употребления. Это: «express», «declare», «repeat», «narrate». Они также участвуют на равноправных началах в рече-производстве.

Современные лингвисты озабочены тем, как соотносятся английские глаголы речи с другими частями речи, знаменательными или служебными. Это необходимо выяснить с точки зрения выражения речевого процесса как такового. Ведь помимо этого процесса, эти глаголы

1 Примечание: для удобства анализа и восприятия возьмём их в инфинитивной форме.

указывают ещё и на определенные речевые акты. Так что без учёта семантических факторов, сочетающихся с различной оценкой (эмоциональной либо без эмоциональной), неправомерно определять сферу функционального назначения интересующей нас группы глаголов. В эту оценку, в частности входят каузация, истинность, интенциональность, экспрессия и т.д.

Следуя таким путём (с учётом указанного фактора сочетаемости), учёные делят речевые глаголы на три группы:

- а) непосредственно процесс говорения;
- б) коммуникативный аспект настоящего процесса;
- в) процесс речи, связанный с жизнедеятельностью человека.

Характерной особенностью первой группы английских глаголов речи является отсутствие самой сути высказывания и потому симптоматично, что в нём нет отражения конкретных фактов, событий или явлений. В данном случае речь идёт исключительно о номинативном значении отдельных фраз, слов.

В отличие от группы английских глаголов речи № 1, специфической особенностью второй группы являются сами действия говорения. Очевидно, что они входят в состав темы или ремы. Следовательно, носят всесторонний характер. Однако это уже выходит за рамки статьи.

Наконец, особенностью глаголов речи третьей группы является такое обозначение действий, которые проявляют себя только с сугубо внешней стороны. Основные признаки говорения в данном случае выражают непосредственно волеизъявление.

В самом начале статьи мы назвали фамилии наиболее известных современных азербайджанских лингвистов, которые обращали особое внимание на характер синтаксических конструкций. Некоторые русские и европейские учёные, отчасти занимающиеся проблемами функционирования английских глаголов речи, добавляют, что они тесно связаны с их лексико-грамматической сочетаемостью. Например, отдельные глаголы речи и инфинитив, глаголы и прямая речь, глаголы и придаточные предложения.

В свою очередь сочетания английских речевых глаголов с такими словами, как «immediately», «carefully», «strongly», «perfectly», «precisely», «easily», свидетельствуют об энергичности, внимательности, интенсивности, тщательности продуманных субъектом действий и одновременно указывающие на его активный характер. Вместе с тем при некоторых английских глаголах речи могут функционировать такие дополнительные сигнализаторы, которые иллюстрируют активную деятельность говорящего. Современные лингвисты перечисляют при этом характерологические признаки, как-то: императив,

прогрессив и некоторые другие.

Ряд учёных пытаются определить преимущество такого подхода деления глаголов речи на группы и подгруппы? Например, О.Д. Дворник в автореферате своей докторской диссертации фиксирует: «Прежде всего ценность деления на группы и подгруппы по ступеням заключается в том, что тщательный анализ сочетаемости конкретно рассматриваемого речевого глагола в той или иной степени выявляет их связи с разными формами и видами других слов или же целыми выражениями в составе предложений с целью наиболее точного определения их зависимости от лексико-семантического значения речевых глаголов» [3, с.15-16].

Итак, после преамбулы приведем лексико-семантические характеристики глаголов «to say», «to tell», «to speak» и «to talk». Сущность семантики глагола «to say» состоит в передаче некоторой информации. А так называемые конституэнты, образуют синонимический ряд. Его цепочка содержит ряд дифференциальных признаков с соответствующими семантическими нюансами.

В качестве одного из конституэнтов можно назвать и глагол речи «to say», позволяющий выделить такие семантические элементы, как «словесное выражение мыслей (идей)»; «выражение мнения»; «всевозможные свидетельства, указывающие на что-либо».

Например: «One time to say you loved him...».

Семантические конституэнты имеют ближнюю, дальнюю (отдалённую в трактовке некоторых учёных) и крайнюю периферии. В ближней от «to say» выделим такие семы, как «vocalize», «utter», «speak», «announce», «pronounce», «mouth». Наиболее обобщённое содержание всех их значений – это «владение устной речью». «No answer, that was to say, in any words that could be uttered in their presence, that uttered, those two martyrs».

Если конкретизировать это значение с помощью лексем «ясный», «чёткий», «отчётливый» и т.п., то в приведённый ряд, по нашему мнению, можно включить слова или словосочетания «words», «put in words», «articulate», «phrase». Само сообщение, равно как и ответ на него, как правило, предполагает некую реакцию. Это глаголы: «respond», «answer», «rejoin», «reply», «retort». Реакцию в данном случае в рамках ближней периферии характеризуют семы «дать ответ», «давать ответы», «реагировать каким-либо образом на что-то».

Вопрос и ответная реакция, по логике вещей, означают обмен некоторой информацией. Её, как производные от «to say» передают речевые глагольные инварианты «come out with», «convey», «remark», «communicate» и другие. Общедоступность информации, включая выше-

отмеченные ответные реакции, доводят до нас глаголы речи «declare», «state», «impart», «tell» и другие. (Впрочем, о последнем глаголе речь пойдёт в нашей статье ниже).

Передача информации может носить не только явный, открытый, но и скрытый (секретный) характер. Их от «to say» выделяют глаголы дальней периферии – «let out», «reveal», «disclose», «divulge», «cry», «make known», «abroad» и «noise». Показательно, что перечисленные глаголы в речи имеют своё конкретное назначение. А именно: 1). «Передача секретной информации»; 2). Тонирование по степени громкости, выраженное антонимичными глаголами «шуметь» или «молчать». В свою очередь дальнюю периферию от «to say» составляют глаголы «whisper», «breathe» и «betray». Их особенностью является тонирование самого тихого звука, то есть «говорить тихо, неслышно» и – по нисходящей линии «шептать». Среди трёх названных глаголов речи «betray» носит дополнительный семантический оттенок, выражающийся уже не в секретности, но, напротив, – точности и достоверности информации.

Крайняя (то есть наиболее удалённая от ядра периферия) образуется посредством функционирования в речи (или в текстах) языковых единиц последующего синонимического ряда с помощью стержневого инфинитива «to say». Это такие глаголы, как «recite», «repeat», «orate», «declaim», «rehearse», «deliver», «render» и аналогичные по своей семантике. Они представлены семой «повторения, закрепления» или «официального заявления». Напротив, если утверждения нет, то в качестве альтернативной антитезы выступают глаголы речи «predict», «estimate», «speculate», «predicate», «conjecture», «hypothesize», «hazard a guess» и некоторые им подобные. Это отражение лишь предположения, гипотезы, теоретического положения, которое следует проверить.

Интересными, на наш взгляд, являются инварианты с основным глаголом речи «to say», выражающие намерение (желание) говорящего. Нередко в англоязычной литературе эти действия передаются глаголом «wish». Его особенностью является передача интенсивности: «Mary wished to say something sensible, but knew not how». На этом примере можно видеть, что глагол «wish», соединённый с последующим глаголом речи «to say», помимо определения интенсивности, включает в себя также и эмотивный фактор. А именно два глагола придают данному предложению эмоциональность всего высказывания – ещё один, кстати, примечательный признак.

Необходимо отметить, что в шкала интенсивности носит субъективный характер, ведь она, как правило, зависит от непосредственного волеизъявления говорящего. Например: «I want to say a hundred things, and I can't find words to say them in. I never dreamed of this». Предложение, как видим, начинается с оборота «Я хочу

сказать» как выражение намерения говорящего. Однако в дальнейшем мы наблюдаем всё возрастающую интенсивность за счёт отдельных семантических оттенков глаголов речи. Так, выражение «a hundred things» – это гиперболе, и она выразительна. Или другой случай: «yearn» при намерении что-либо произнести, противопоставлено нейтральному «want». И в этом тоже сказывается определённая степень интенсивности.

По идее, это тот достаточно редкий случай в лингвистике, когда намерение идёт вразрез с возможностью его исполнения. Можно сказать и так: «to say», как начало какого-либо сообщения не находит дальнейшей поддержки в восприятии слушающего. Однажды по этому поводу Жюль Верн скаламбурил: «Принято сообщение о том, чего не знать невозможно, а также о том, чему более верить вообще непозволительно» [4, с.34].

Известные современные лингвисты Т.М. Беляева и В.А. Хомяков пишут: «Некоторые английские глаголы речи имеют возможность декларировать интенциональность в большей или меньшей степени. Причём для этих глаголов характерно также и отсутствие семной связи (семантического согласования) с правосторонним компонентом, то есть подобная сочетаемость обусловлена экстралингвистически» [1, с.100-101]. И в дальнейшем учёные подтверждают своё мнение такими выражениями: «what I intend», «want to do» – «to go», «to say», «to know», что, по их утверждению, обусловлено ситуацией общения.

Семантический аспект глагола в инфинитиве «to tell», главным образом, состоит из сообщения, передаваемого от одного лица – к другому. Как верно замечает лингвист Е.М. Галкина-Федорук, «глаголы различных форм, включая их многочисленные категориальные признаки, следует отличать от вставных конструкций, пауз, многоточий, повторов, выражающие гамму чувств. Хотя они также могут и не указывать на мнение говорящего к высказываемым мыслям, не содержат в себе оценки сообщения, не называют его источники и не имеют связей с другим сообщением, никто не вправе отнять у них собственно речевых функций. Только в данном случае связанных с действием» [2, с.514-515]. Хотя широко известный учёный говорит о русском языке, это правило, на наше усмотрение, вполне приложимо и к глаголам речи романо-германской группы.

Действительно, в зависимости от характера и назначения конкретно поставленных задач, любое предложение в современном английском языке членился на взаимосвязанные между собою, но неравноценные по содержанию части: первая его часть – это исходный пункт в сообщении. В зависимости от цели высказывания, он известен либо неизвестен читателям, а потому и определяется конкретной ситуацией в контексте. В свя-

зи с таким положением, можно указать и на дефиниции глагола речи «to tell» с указанием его инвариантов.

Объективно рассуждая, несколько основных значений уже выделено в современной лингвистике, в том числе и на примере англоязычной литературы. Однако в добавление к известному и ныне апробированному на практике материалу, мы возьмём на себя смелость в настоящей статье на основе уже предложенных дефиниций уточнить сферу употребления глагола to tell. Для справки: Сфера употребления = фактор.

Итак:

1. Коммуникационный фактор; передача оперативной информации;
2. Интеллектуальный фактор; выражение мысли;
3. Дипломатический фактор; передача скрытой (секретной информации);
4. Военный фактор. Приказы, команды;
5. Юридический фактор. Обсуждать, осуждать либо же трезво оценивать факты;
6. Собственно лингвистический фактор. Отличия, различия между фактами;
7. Литературоведческий фактор. Заявления, свидетельства, опора на что-либо. Например, сообщения в форме воспоминаний, дневниковых записей и т.д.

Ядро «номинативного поля», которое включает в себя прямые номинации концепта, связанного с глаголом «to tell», позволяет по аналогии с «to say» выделить такие лексико-семантические концепты: информирование, передача сообщений, приказы и т. д. по вышеприведённым нами дефинициям с учётом указанных факторов.

По количественным показателям, представленным в одной из работ Е.Н. Ширяева, «в ближнюю периферию глагола to tell входят около пятидесяти конститuentов» [5, с.83]. И далее учёные перечисляет их семантические элементы. Это: глаголы relate, narrate, recount, rehearse, report, recite, которые в свою очередь объединены общей семой «сказывать, или рассказывать». По мнению Е. Ширяева, показательно для семантики этого глагола речи, что в отличие от «to say», здесь в особенности важна достоверность увиденного или услышанного. Другими словами, «to tell» – это не просто сообщение, передача некоей информации, она ещё и предусматривает наличие реципиента как свидетеля, очевидца тех или иных событий. Оценка же фактов приходит именно со стороны слушающего, то есть воспринимающего переданную ему информацию. Репрезентируют информацию такие глаголы, как «portray», «describe», «detail», «depict», «explain». Общей семой для них является значение «что-либо описывать средствами впечатления, объясняться помощью эмоции, одновременно с тем вдаваясь в подробности.

Например: «Let me see Martin Eden, and talk with him, and explain. He will understand and release you.» «No! no!» Ruth cried, starting up. «I do not want to be released. I love him, and love is very sweet. I am going to marry him – of course, if you will let me.» «We have other plans for you, Ruth, dear, your father and I...». Существо дела заключается в том, что при выборе соответствующих речевых ситуаций, необходимо каким-либо из них отдать предпочтение. Что же мы видим из приведённого примера? Установлен конкретный факт (замужество). То есть, решение принято, и говорящий выражает намерение в будущем, каким-нибудь образом изменить речевую ситуацию.

В дальнюю периферию входят такие глаголы и связанные с ними выражения, как «disembosom», «disbosom», «make a clean breast of», «get off one's» и т.д. с общей семой «говорить о чём-то наболевшем, а также желание высказаться, выплакаться, признаться в чём-то задушевном». А в крайнюю периферию входят глаголы «order», «command», «charge», «adjure», «direct», «dictate», «instruct» и некоторые другие. Общей семой для них является значение «направлять, командовать».

Тезаурус двух последующих глаголов («to speak» и «to talk»), по признанию ряда англоведов, является несколько меньшим. Соответственно немного уменьшается и объём материала о них в нашей статье. Так, глагол «to speak» характеризуется несколькими признаками, главными из которых являются активность и тесно связанная с ним семантически – волитивность. Что понимают под этими терминами? Первый характеризует активную личность, некий «пучок» или «сгусток энергии». Второй – сознательно совершаемые им действия. Например, при употреблении «to speak» говорящий (или субъект) как бы сам способен контролировать исполнение событий. Поэтому «to speak» входит в различные группы со значениями:

1. Беседа на определённые темы;
2. Произнесение слов;
3. Описание фактов событий, явлений;
4. Разговор на каком-нибудь языке;
5. Ораторское искусство;
6. Утверждение (или подтверждение) каких-либо фактов, данных. Понятно, что сведения, исходящие от человека, носят признак одушевлённости.

В силу несколько меньшей сферы употребления «to speak», ближнюю, дальнюю и крайнюю периферии речевого производства не вполне целесообразно дифференцировать. Ряд современных учёных полагает, что разница между ними не особенно и велика. В данном случае мы говорим о степени владения устной речью». Недаром определённая часть лингвистов, что «to talk», как бы продолжает концепт «to speak». Это тоже один из факторов устной речи, но обращённый в сторону продолжения

беседы, дискуссии. Поэтому он включает в себя такие семантические элементы, как собственно разговор двух и более лиц, обсуждения чего-либо, а также просторечное (в переводе с английского: «болтать»). Впрочем, это ясно из самого названия. «To speak» означает «говорить», «сказать», а «to talk» – это прежде всего беседа.

Семантика «беседы», конечно же, шире, ведь она предполагает дискуссию по определённым вопросам. В этом смысле «to speak» является одноактным действием, тогда как «to talk» развивает и расширяет его. По этой причине мы уже имеем реальную возможность указать на дефиниции этого глагола, распределяя значения «to talk» по трём вышеуказанным перифериям. В таком случае в ближнюю периферию попадают следующие семантические компоненты, слова или словосочетания: «converse», «communicate», «rap or rap with exchange ideas», «speak with or to», «consult», «have a talk or little talk with», «check with», «confer», «parley», «discuss talk over palaver», «consider». И т.д. А объединены они значением «обмена мнениями, опытом». «To speak» и «to talk» также могут употребляться как просторечия. Так, под выражением о чём-либо болтать» почти всегда подразумевают нечто несущественное, пустяковое, не важное». Сопровождаются же такие выражения следующими языковыми единицами: «buzz», «gossip», «blab», «tell secrets or confidences», «circulate or spread rumors», «talk behind back dish the dirt» и т.п. Приведённое находит своё языковое выражение в семантическом компоненте «сплетничать». Совершенно очевидно, что этот компонент имеет отрицательную коннотативную окраску.

У глагола речи «to talk», как выясняется, есть одна отличительная черта. В ближнюю периферию в соответствии со стилистической пометой «просторечное», от собственно «беседовать» отпочковываются такие глаголы речи, как «babble», «tattle», «prate», «twattle», «twaddle», характеризующиеся обобщённым семантическим значением «лепетать, тараторить». Ближе к ним по той же шкале стоят «patter», «blather», «gabble», «drivel» со значением «молоть чепуху, говорить вздор». В ту же группу просторечных глаголов речи от «to talk» включают «mumble», «stammer», «mutter», «splutter», «stutter», «spit out sputter» с общим значением «бормотать, заикаясь от чего-либо злобного, отвратного, цедить сквозь зубы».

В дальнюю периферию, включают такие слова или словосочетания, как «open one's mouth», «articulate»,

«speak», «enounce», «enunciate», «voice», «pronounce», «vocalize», «give voice or mouth to», «put in words». Нетрудно видеть, что эти слова образуют уже другую сферу употребления, а именно связанную с вокализмом. Ф. Данеш ещё в начале второй половины XX столетия высказал ценное предположение, относительно того, что некоторые английские глаголы речи (и «to talk» – в первую очередь), отдаваясь от своих номинативных значений, иногда могут приобретать признаки вокализма. Ф. Данеш писал, что это явление связано с длительностью произношения слов. И закрепил в лингвистике термин «таймирование» – фиксация направления тональности либо к началу, либо к концу ударных гласных. Поучительно при анализе английских глаголов речи продолжал свою мысль чешский учёный, что «в этом процессе учитываются такие параметры интенсивности, как разная степень компонентов высказываний. Другими словами: чем больше интенсивность, тем иллюстративно таймирование. Параметры интенсивности при беседах – это яркий критерий установления всевозможных средств тех значений, которые активно влияют на темпоральность всего высказывания целиком». В самом деле, «to talk» и его производные в дальней периферии могут и должны изучаться в самых различных аспектах – в грамматических, лексических, семантических, синтаксических, включая и фонологические явления. Потому что «лексико-семантическая микросистема со значением речевого высказывания объединена значением «произношения звуков, слов и слогов» [6, с.111-112].

Наконец, в зону крайней периферии входят глаголы или словосочетания: «reveal», «disclose», «give out», «divulge», «blurt out», «come out with», «let out», «let slip or drop», «put one's foot in one's mouth», «spill», объединённые значением «раскрыть секреты». А фразеологизм «put one's foot in one's mouth» означает «обидеть кого-нибудь, навредить кому-то».

Таким образом, от различных номинативных ядер образуются четыре центральных глаголов речи, главным образом и рассмотренных в настоящей статье. Отпочковывающиеся от них глаголы либо глагольные сочетания были нами распределены и по трём зонам: ближней, дальней и крайней. Каждая из них в определённой степени то приближалась, то, напротив, отдалялась от ключевого глагола, однако, семантическая наполняемость оставалась единой: предмет говорения или беседы всегда в центре внимания изучения глаголов такого типа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Т.М., Хомяков В.А. Нестандартная лексика английского языка. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1985, 136 с.
2. Галкина-Федорук Е.М. Современный русский язык. Часть II. Морфология. Синтаксис. М. МГУ, 1964, 638 с.
3. Дворник О.Д. Функциональная категоризация глаголов говорения в современном английском языке. Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. Белгород, 2003, 27 с.

4. Жюль Верн. С Земли на Луну. Роман. М.: Правда, 1985, 347 с.
5. Ширяев Е.Н. Глаголы речи, восприятия и мысли в роли разговорных модальных средств // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура. М.: Наука, 2004, с. 77-89.
6. Danes F. Functional sentence perspective and the organization of the text. Papers on functional sentence perspective. Prague: Academia, 1974, P. 106-128.
7. Vəliyeva N.Ç. Müxtəlif sistemli dillərdə nitq və təfəkkür feilləri ilə formalaşan frazeoloji vahidlər. Bakı, Azərbaycan Dövlət İqtisad Universitetinin mətbəəsi, 1999, 104 s.

© Ганбарова Нурлана Эльдениз гызы (giz.nur@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Бакинский славянский университет

АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ БИЗНЕС-ТВИТТЕР: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ, СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЕ ПАРАМЕТРЫ, ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МАРКИРОВАННЫЕ СТРАТЕГИИ

Гончарова Елена Анатольевна

Соискатель, Пятигорский государственный университет
nikigon@mail.ru

ENGLISH LANGUAGE BUSINESS-TWITTER: FUNCTIONAL CHARACTERISTICS, SYSTEM-FORMING PARAMETERS, PROFESSIONALLY MARKED STRATEGIES

E. Goncharova

Summary: The article examines the functional characteristics of the English-language Business Twitter, which is presented as a unique institutional phenomenon serving the social institutions of modernity. In this study, the main system-forming parameters of this type of virtual professional discourse are highlighted, including a professionally meaningful subject area, professional tools, professional assessment of the quality of work and professionally marked strategies. Taking into account these parameters of the English-language Business Twitter, the author points out the most frequent specific strategies that users resort to for business interaction with subscribers.

Keywords: Business Twitter, information function, economic function, social function, system-forming parameters of Business Twitter, specific strategies.

Аннотация: В статье рассматриваются функциональные характеристики англоязычного Бизнес-Твиттера, который представляется автору уникальным институциональным феноменом, обслуживающим общественные институты современности. В данном исследовании выделяются основные системообразующие параметры данного вида виртуального профессионального дискурса, включающие профессионально-осмысленную предметную сферу, профессиональный инструментарий, профессиональную оценку качества работы и профессионально-маркированные стратегии. Учитывая данные параметры англоязычного Бизнес-Твиттера, автор указывает на наиболее частотные специфические стратегии, к которым прибегают пользователи для бизнес-взаимодействия с подписчиками.

Ключевые слова: Бизнес-Твиттер, информационная функция, экономическая функция, социальная функция, системообразующие параметры Бизнес-Твиттера, специфические стратегии.

Возрастающее влияние бизнес-сообществ на различные социально-экономические области жизни, становление и развитие межнациональных связей посредством бизнес-коммуникации делает профессиональное сетевое общение одним из ключевых социокультурных факторов современности, так как позволяет более оперативно и в менее формальной манере взаимодействовать с целевыми аудиториями. Деловая коммуникация профессионально-ориентированных пользователей «Твиттер» строго детерминирована и регламентирована социальным институтом, которому принадлежит аккаунт, осуществляется на основе общей для участников коммуникации бизнес-картины мира и определенных стандартов корпоративной культуры. Лимитированность твитов (280 символов), способность мониторить сообщения конкурентов, партнеров и клиентов делает Бизнес-Твиттер удобной и доступной средой коммуникации и богатейшим ресурсом для продвижения собственного бизнеса, а восприятие адресанта и его компании обусловлено влиянием веб-коммуникации как надежного источника информации, идей и мнений.

Профессионально-ориентированные аккаунты в «Твиттере» были объектом исследования отечественных

и зарубежных ученых, рассматривающих микроблог не только как инструмент социального взаимодействия, общения с друзьями и знакомыми, но и как эффективный корпоративный канал связи с потребителями, имеющий свои уникальные характеристики (Pozza, 2015, Jansen, 2009, Burkhalter, 2015, Sotiriadis, 2016) [6,8]. Другие исследователи заявляют, что новые социальные медиа, отвечая потребностям общества в молниеносном обмене информацией, изменяют временное восприятие людей, заставляя пренебрегать грамотностью в пользу скорости (Hoffman, 2008; Teachout, 201; Kiisel, 2012; Macrae, 2010) [3].

На наш взгляд, Бизнес-Твиттер играет одну из ведущих позиций в современном виртуальном профессиональном дискурсе, превратившись с момента основания в 2006 году из личного инструмента обмена повседневной информацией в жизненно важный канал связи, который позволяет компаниям исследовать, достигать и взаимодействовать с заинтересованными сторонами. Так, Бизнес-Твиттер является уникальным институциональным феноменом, обслуживающим общественные институты современности, основной коммуникативной целью микроблога является удовлетворение опреде-

ленных потребностей социума, во время речевого взаимодействия индивиды возлагают на себя характерные социально-значимые роли и используют профессионально-ориентированную терминологию.

Мы полагаем, что Бизнес-Твиттер завоевал такую популярность во многом благодаря тому широкому функциональному спектру, который характерен для данного микроблога. Говоря о функциональном разнообразии, с которым эффективно справляется данный коммуникативный инструмент, прежде всего стоит выделить *информационную функцию*, предполагающую получение актуальной новостной информации и отслеживание определенных коммуникативных действий подписчиков; *экономическую функцию*, заключающуюся в продвижении бизнеса пользователя и создании определенного капитала при помощи твитов; *социальную функцию*, состоящую в установлении новых контактов, привлечении клиентов или поддержании общения с существующими потребителями, партнерами, поставщиками.

Изучив функциональные характеристики профессионально-ориентированного «Твиттера», мы пришли к выводу, что каждая вышеперечисленная нами функция Бизнес-Твиттера полифункциональна и включает в себя различные конституирующие элементы. В частности, *информационная функция* состоит из:

1. функции предоставления или распространения информации, которая определяется потребностью в фиксации фактов, событий, явлений; используется для достоверного и непротиворечивого донесения до читателей смыслового содержания текста. Обычно автор твита нейтрален, последователен и избегает субъективности. Данная функция может быть реализована путем объективного по тону и стилю изложения событий и фактов с точным указанием времени и места событий.
2. образовательной функция, предполагающей экономическое просвещение подписчиков, совершенствование их предпринимательских навыков, развитие и укрепление связей между предпринимательскими структурами и обществом;
3. мониторинговой функции, необходимой для понимания настроений подписчиков, конкурентов и бизнес-партнеров;
4. прогностической функции, выраженной в разработке краткосрочных и долгосрочных прогнозов

Экономическая функция складывается из:

1. имиджевой функции, позволяющей размещать информацию, влияющей на формирование позитивного имиджа компании и раскрывающей намерения, мотивы, способности, установки, ценностные ориентиры руководящего звена;
2. финансовой функции, направленной на созда-

ние у реципиента определенных представлений о продукции и услугах компании. Адресант компетентен и активно оперирует содержательными фактами из области экономики, финансов, бизнеса, привлекающими внимание к значимости представленной информации и убеждающие в авторитетности и надежности выражаемого мнения:

Социальная функция включает:

1. интерактивную функцию, направленную на максимально быстрое и эффективное решение бизнес-вопросов путем выстраивания доверительных и долгосрочных отношений в виртуальных сетях, проявляющаяся в выражении эмпатии, внимания, благодарности подписчикам, которыми являются партнеры, коллеги, подчиненные и, конечно, клиенты;
2. фактическую функцию, способствующую привлечению новых контактов, клиентов, партнеров, поставщиков.
3. развлекательную функцию, определяемую потребностью адресанта формировать более комфортные взаимоотношения со своей аудиторией.

Вслед за Л.С. Бейлинсон, выделим основные *параметры* Бизнес-Твиттера, являющиеся системообразующими константами данного типа общения [1, с. 145-148]:

1. профессионально осмысленная *предметная сфера*, требующая наличия специализированных знаний и практического опыта для обозначения предметов и явлений с помощью профессионализмов, терминов, клише;
2. профессиональный *инструментарий*, включающий предметно-ориентированные понятия и признаки, способствующие осмыслению и переработке информации профессионалом, а также формы и методы, необходимые для оказания профессиональной помощи или проведения консультации;
3. профессиональная *оценка качества работы*, выражаемая в использовании специализированных аксиологических формул, принятых в той или иной сфере деятельности;
4. профессионально-маркированные *стратегии* коммуникативного поведения, включающие стратегии речевого воздействия и стратегии речевого взаимодействия. При этом нужно отметить, что стратегии речевого воздействия могут включать манипуляцию образами; конвенциональное манипулирование, опирающееся на социальные правила, нормы, традиции, принятые в обществе, семье; операционально-предметное манипулирование, основанное на определенных привычках и способе поведения, логике и структуре исполнения деятельности адресатом; манипулирование умозаключениями, включающее оперирование

когнитивными схемами; манипуляцию духовностью, нацеленную на переоценку ценностей адресата, его поиску новых смыслов.

Очевидно, что такое функциональное обилие обуславливает то огромное разнообразие стратегий, к которым прибегают пользователи Бизнес-Твиттера для эффективного взаимодействия с клиентами. По нашему мнению, на выбор стратегии оказывают влияние следующие факторы: возможности компании; имидж компании в сети; коммуникативная политика конкурентов; маркетинговые цели компании; запросы целевых аудиторий. Под *возможностями компании* мы понимаем внешние факторы, позволяющие увеличить объем продаж и напрямую влияющие на увеличение прибыли. Основными факторами формирования успешного *имиджа компании в социальных сетях* является дизайн и эргономика корпоративного сайта; корректность представителей организации, общающихся в Интернете; скорость реагирования на жалобы клиентов; количество положительных и отрицательных отзывов о товарах и услугах; публикации в авторитетных СМИ (включая интервью, обзоры); частота упоминаний бренда [4]. *Коммуникативная политика* рассматривается нами как разработка комплекса мероприятий, обеспечивающих эффективное взаимодействия бизнес партнеров, организацию рекламы, стимулирование сбыта, связь с общественностью и персональные продажи. Все данные мероприятия способствуют формированию у потребителя потребности в товаре или услуги компании, повышают узнаваемость товара, формируют определенные отношения клиентов к товару или услуге [7]. *Маркетинговая цель* компании представляется нам как конкретный качественный или количественный результат, который необходимо достичь в течение определенного временного промежутка.

Учитывая все вышеперечисленные факторы, *специфические стратегии* [2, с. 13] англоязычного Бизнес-Твиттера включают взаимодействие с клиентами, партнерами, конкурентами, распространение контента для поддержки потенциальных клиентов и продаж.

Проанализировав дискурсивные стратегии, используемые руководителями в общении со своими подписчиками, мы выявили, что наиболее частотными по употреблению являются стратегия информирования; стратегия убеждения; стратегия согласия; стратегия несогласия; стратегия – просьба.

Стратегия информирования используется для достоверного и непротиворечивого донесения до читателей смыслового содержания текста. Обычно автор твита нейтрален, последователен и избегает субъективности. Данная стратегия может быть реализована путем активного по тону и стилю изложения событий и фактов

с точным указанием времени и места событий: «*Britain will ban sales of new gasoline and diesel cars from 2035 — five years earlier than planned — heaping pressure on an auto industry that is already struggling to cope with a global sales slump and the fallout from Brexit (@CNNBusiness)*» [5]. В данном информационном твите сообщается о том, что Великобритания намерена запретить продажу новых бензиновых и дизельных автомобилей с 2035 года, что является на 5 лет раньше запланированного срока. Это, по мнению автора твита, неминуемо окажет давление на всю автомобильную промышленность, которая уже пытается справиться с глобальным спадом продаж и последствиями Brexit.

Нередко информирование подписчиков происходит путем цитации авторитетных источников: «*The Apple Watch sold 31 million units worldwide, while all Swiss watch brands combined sold 21 million units, according to consulting firm Strategy Analytics (@CNNBusiness)*» [5]. В данном твите адресант ссылается на данные консалтинговой фирмы *Strategy Analytics*, подсчитавшей, что *Apple Watch* продали 31 миллион экземпляров по всему миру, в то время как все швейцарские часовые бренды вместе продали 21 миллион экземпляров.

Стратегия информирования предполагает оперирование статистическими данными, что обуславливает присутствие в твитах графиков, инфографиков, диаграмм, таблиц, цифровых данных с отсылкой к источнику. Подобный способ подачи информации позволяет организовать большие объёмы информации, наглядно показать соотношение предметов и фактов во времени и пространстве, и, безусловно, привлекает внимание целевой аудитории.

Стратегия убеждения направлена на создание у реципиента определенных представлений о продукции и услугах компании. Адресант компетентен и активно оперирует содержательными фактами из области экономики, финансов, бизнеса, привлекающими внимание к значимости представленной информации и убеждающие в авторитетности и надежности выражаемого мнения. Приведем пример твита Тима Кука: «*From the beginning, we've focused on creating products & services that help people live a better day. Apple Fitness+ takes it even further—a new fitness service built around Apple Watch, made to meet you wherever you are. 3, 2, 1... Let's go! !👊 (@tim_cook)*» [5].

Адресант убеждает своих подписчиков приобрести *Apple Fitness*, ставший персонализированным фитнес-сервисом для *Apple Watch*, по мнению автора, целью компании является создание товаров и услуг, помогающих людям жить лучше.

Стратегия согласия, используемая в Бизнес-Твиттере, как правило, сопровождается описанием собствен-

ного опыта и выражением благодарности: «*I'm honored, and definitely agree to reach civil society groups supporting democratic values / human rights, and so on*» (@SlaughterAM) [5]. В данном твите адресант указывает, что для нее это было бы честью, и она определенно согласна с необходимостью охватить группы гражданского общества, поддерживающие демократические ценности, права человека, и так далее.

К стратегии несогласия пользователи прибегают, чтобы высказать иную, альтернативную точку зрения путем весомого аргументирования своей позиции. Так, например, Крис Андерсон выражает свое категорическое несогласие с собеседником: «*So you're sarcastically arguing that it's okay to be wrong about the numbers if the right numbers are nonetheless big enough? Or just that the correct stats don't matter at all if the epidemic is serious enough? Please help me understand your defense of this error*» (@chr1sa) [5]. «Итак, вы саркастически утверждаете, что ошибаться в статистических данных является нормой, если истинная статистика все же достаточно велика? Или просто правильная статистика не имеет значения вовсе, если эпидемия настолько серьезна? Пожалуйста, помогите мне понять, почему вы так защищаете свою ошибку».

К стратегии – просьбе пользователи профессионального «Твиттера» прибегают, когда хотят побудить адресата высказать свое мнение в рамках той или иной проблемы: «*Solutions to global challenges are out there. What's yours? Share your solution: https://t.co/a2Vy2MTdgJ (@MikeBloomberg)*» [5]. Итак, Майкл Блумберг, учредитель и владелец информационного агентства *Bloomberg*, в своем твите утверждает, что решения глобальных проблем существуют. Он спрашивает у пользователей их мнения касательно данных проблем и предлагает поделиться ими по указанной ссылке. Кроме того, стоит отметить уникальность платформы «Твиттер», позволяющей генерировать собственные опросы пользователей по интересующей тематике и просматривать окончательные результаты.

Подводя итоги, отметим, что англоязычный Бизнес-Твиттер по своей природе полифункционален, обладает специфичными языковыми средствами выразительности и особой языковой организацией дискурса. Успешное профессиональное взаимодействие в виртуальном пространстве невозможно без хорошо подготовленного набора конвенциональных стратегий, нацеленных на признание независимости собеседника, его автономности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бейлинсон Л.С. Профессиональный дискурс как предмет лингвистического изучения // Вестник ВолГУ. - Серия 2: Языкознание. - 2009. - С. 145-149.
2. Ширяева Т.А. Структурно-содержательная и функциональная парадигма современного делового дискурса: автореферат дис. ... доктора филологических наук / Т.А. Ширяева // Кабард.-Балкар. гос. ун-т им. Х.М. Бербекова. Нальчик, 2014. – 51 с.
3. Daer A., Hoffman R., Goodman S. Rhetorical functions of hashtag forms across social media applications, *Communication Design Quarterly Review archive*, Vol. 3 – Issue 1. – New York, USA. – Nov. 2014. – P.12-16.
4. Demis group [Electronic Resource] – Mode of Access: [https://www.demis.ru/articles/imidzh-v-internete/].
5. https://twitter.com
6. Jansen, J., Zhang, M. Twitter Power: Tweets as Electronic Word of Mouth / *Journal of the American society for information science and technology*, 60(11):2169–2188, 2009. [Electronic Resource] – Mode of Access: [https://www.researchgate.net/publication/220434402_Twitter_Power_Tweets_as_Electronic_Word_of_Mouth].
7. Powerbranding [Electronic Resource] – Mode of Access: [http://powerbranding.ru/].
8. Pozza, D. Tweeting for Service: Twitter as a Communication Channel for Customer Service // *Global book series Advances in Marketing, Customer Relationship Management, and EServises (AMCRMES)*, 2015.- [Electronic Resource]. – Mode of Access: [https://www.researchgate.net/publication/279716302].

© Гончарова Елена Анатольевна (nikigon@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОДЕЛЬ И СТРАТЕГИЯ ПЕРЕВОДА КОРОТКОГО РАССКАЗА

MODEL AND STRATEGY OF TRANSLATING A SHORT STORY

*S. Gorbacevskaia
T. Merkish*

Summary: The article discusses the development of a model and a strategy of translating short stories. The material of the research is the stories of the German writer Wolfgang Borchert, which are translated by the authors of this article. Analyzing the models which exist in Russian and German translation studies, one may note, on one side, the presence of not only their advantages, but also disadvantages, on the other side, a tendency towards their integration. The proposed conceptual and interpretive model consists of 8 stages and is focused on a clearly formulated pragmatic goal of translation.

Keywords: model of translation, literary translation, text category, short story.

Горбачевская Светлана Ивановна

*к.филол.н., доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова
sgaeiou@yandex.ru*

Меркиш Татьяна Алексеевна

*Преподаватель, МГУ имени М.В. Ломоносова
tania.merkish@gmail.com*

Аннотация: Цель нашего исследования – разработать модель и стратегию перевода текста короткого рассказа. Материалом исследования являются рассказы немецкого писателя Вольфганга Борхерта, перевод которых выполняют авторы данной статьи. Анализируя модели, существующие в русском и немецком переводоведении, можно отметить, с одной стороны, наличие не только их достоинств, но и недостатков, а также, с другой стороны, тенденцию к их интеграции. Предложенная концептуально-интерпретативная модель состоит из 8 этапов и сориентирована на четко сформулированную прагматическую цель перевода.

Ключевые слова: модель перевода, художественный перевод, категории текста, короткий рассказ.

Под моделью (от лат. *modulus* – мера, образец, норма) обычно понимается копия или схема оригинала, которая отражает его существенные черты или строится на основе гипотезы о его возможном устройстве [25, с. 1091]. Гипотеза оформляется в виде математической формулы или другой абстрактной конструкции, выступающей в роли теоретического аналога объекта. Состоятельность модели проверяется по таким характеристикам, как непротиворечивость и исчерпывающий характер описания объекта. Кроме этого, важным является то, насколько хорошо предложенная модель объясняет вновь открытые объекты и явления. Релевантность модели определяется практикой, которая дает возможность объективно соотнести знание модели с оригиналом [14, с. 4]. Это широкое логико-математическое определение подходит к моделированию перевода и как процесса, и как результата переводческой деятельности. Термином моделирование обозначают как построение (создание) моделей, так и их исследование. Как определяет Ю.Н. Марчук, «моделирование есть способ изучения предмета в тех случаях, когда непосредственное наблюдение его устройства невозможно или крайне затруднительно» [13, с.14]. На основе модели переводных соответствий построена разработка систем машинного перевода [13, с. 135].

Моделирование помогает «осмыслить переводческий процесс» [23, с. 251], и разработка комплексной модели переводческой деятельности является актуальной задачей как для машинного, так и для человеческого перевода. Поскольку наиболее существенный этап

процесса перевода, т.е. умственные действия, «протекает в голове переводчика и практически недоступен наблюдению», то «при рассмотрении процесса перевода приходится ограничиваться некоторыми косвенными данными (в основном результатами самонаблюдения опытных переводчиков, их предположениями), дополняя и связывая их логическими рассуждениями. Однако даже сделанные на этой ограниченной основе заключения имеют определенную ценность как для теории перевода, так и методики его преподавания» [11, с. 152].

Согласно определению в «Толковом переводоведческом словаре» Л.Л. Нелюбина, модель переводческой деятельности включает четыре уровня. На первом уровне реализации перевода осуществляется опознание и первичное осмысление слов общей структуры текста. На втором уровне происходит более глубокое уяснение смысла текста в целом и его отдельных единиц. Третий уровень – это действия переводчика по воссозданию смысловой и стилистической информации оригинала с помощью средств языка перевода. Четвертый уровень автор называет «контрольным саморедактированием» переводчика [17, с. 114-115].

В терминологическом словаре-справочнике «Основные понятия переводоведения (Отечественный опыт)» отмечаются следующие наиболее распространенные модели: аналитическая, герменевтическая, денотативная, интерпретативная, когнитивная, коммуникативная, контекстная, контрастная, психолингвистическая, семантическая, семиотическая, синергетическая, транс-

формационная, эквивалентная, а также модель опосредованного перевода [18, с. 105]. Можно добавить в этот список концептуальное (от лат. *conceptus* - понятие), или основанное на определенной креативной идее, моделирование, которое предполагает возможную универсальную последовательность шагов переводческого анализа текста оригинала (ИТ), исходя из прагматической задачи текста перевода (ПТ) [6, с. 216]. Представляет интерес также разработанная в диссертационном исследовании А.Г. Минченкова когнитивно-эвристическая модель, согласно которой ПТ порождается путем объективации на языке перевода сформированной в голове переводчика концептуальной структуры ИТ [15, с. 4-5]. Тенденция к интеграции моделей наблюдается в дискурсивно-коммуникативной модели перевода, которая «отображает анализ особенностей исходного текста..., в целом совмещает деятельностный (когнитивный), коммуникативный (коммуникативно-функциональный) и лингвистический (структурный) подходы, привлекая для анализа дополнительные «слои» дискурса и коммуникации» [4, с. 40-41].

Каждая модель отражает определенные аспекты деятельности переводчика, а именно те, которые важны для него при определении переводческой стратегии. И у каждой есть свои достоинства и недостатки. На это указывает, например, в своем учебном пособии «Университетское переводоведение» В.И. Шадрин, представляя в качестве основных ситуационную (денотативную), трансформационную, семантическую и психолингвистическую модели перевода. Так, ситуационная модель перевода предполагает в качестве главной стадии процесса перевода изучение (идентификацию) ситуации исходного языка, но не объясняет сам механизм перевода, то есть, на каком основании мы должны предпочесть один вариант перевода другим ему подобным. Трансформационная модель отражает сам процесс преобразования (базовых структур) ИТ в ПТ, но не объясняет той или иной трансформации, игнорирует социокультурный и экстралингвистический аспекты перевода. Семантическая модель перевода передает этапы выражения значения ИТ языковыми средствами ПТ, но, как отмечает В.И. Шадрин, выявление компонентов значения языковых единиц является чрезвычайно трудоемким, так как модель не объясняет случаи ситуационной эквивалентности, оттенки значения слова и функциональные особенности текста. Психолингвистическая модель перевода представляет перевод как вид речевого акта наряду с говорением, аудированием, чтением и письмом, но в ней не учитывается психологическая разница между устным и письменным переводом, понятие внутренней речи неоднозначно с точки зрения психолингвистики, и остается еще много спорных вопросов [23, с. 251-257].

Все это многообразие моделирования говорит о широком спектре параметров, которые учитывают и от которых отталкиваются переводоведы. Следует отметить,

что сам термин *модель* и *моделирование* почти никто из основоположников российского переводоведения не использовал. В большинстве пособий по теории перевода говорится о способах, принципах, разновидностях, проблемах, стратегиях. Например, В.Н. Комиссаров называет «создание теоретических *моделей* перевода и описание различных типов преобразований (трансформаций), с помощью которых возможен переход от отрезка текста оригинала (ИТ) к отрезку текста перевода (ПТ) ... наиболее разработанным *методом изучения* переводческого процесса» [10, с. 152]. Он определяет модель перевода как «условное описание ряда мыслительных операций, выполняя которые, можно осуществить процесс перевода всего оригинала или некоторой его части» [10, с. 410]. С.В. Тюленев называет *теории* переводческой деятельности лингвистическими *моделями* [20, с. 179]. И.С. Алексеева в своих работах использует понятие *переводческой стратегии*, под которой она понимает осознанно выбранный переводчиком, состоящий из определенных этапов алгоритм действий в процессе перевода одного конкретного текста [1, с. 145].

На разработку этапов процесса перевода ориентированы и лингвистические модели зарубежного переводоведения: 1) двухфазная модель (Code-Switching-Prozess), 2) трехфазная (коммуникативная) модель и 3) «круговая» функциональная модель. В первой фазе двухфазной модели или процесса «переключения кода» (фазе анализа / декодирования / рецепции / понимания) происходят рецепция и анализ всех возможных аспектов ИТ и перекодирование ИТ на язык перевода, переводящий язык (ПЯ). Во второй фазе (фазе синтеза / рекодирования / репродукции) составляется ПТ [27, с. 14]. Трехфазная (коммуникативная) модель представляет перевод как часть двуязычного акта коммуникации, в центре которого стоит коммуникативная функция языка. Автор ИТ, переводчик и рецептор ПТ являются равноправными партнерами по коммуникации. Переводчик: а) воспринимает семантику и структуру ИТ, б) эмпирически перерабатывает их на основе своих языковых и предметных знаний в единицы ПЯ, в) структурирует ПТ в соответствии со своими знаниями о нормах ПЯ [27, с. 15; 26, с. 63].

«Круговая» функциональная модель процесса перевода К. Норд начинается с фазы «заказа на перевод» (*Übersetzungsauftrag*), который дает направление действиям переводчика. В соответствии с поставленной целью переводчик анализирует ИТ (фаза анализа), разрабатывает определенную переводческую стратегию, соизмеряя ее с заказом на перевод, создает на этой основе ПТ и проверяет его соответствие требованиям заказчика, то есть снова возвращается к фазе «заказа» [27, с. 17].

Особый вариант представляет функциональная скопос-модель перевода (греч. *skopos* – «цель, задача»). Согласно этой теории, сформулированной германскими

лингвистами К. Райс и Х. Фермеером в 1980-е годы, цель перевода – быть инструментом для достижения коммуникативной цели ИТ в новой лингвокультурной ситуации – является доминирующим фактором деятельности переводчика, определяющим все ее аспекты [30, с. 35]. Важными особенностями такого перевода являются фактор заказчика и адресата, а также необязательность соответствия языковой формы и стиля ИТ и ПТ. Можно представить и такой случай, когда ИТ вообще не существует и переводчик самостоятельно создает свой текст, руководствуясь знанием цели или указаниями заказчика. Таким образом, переводчик превращается в центральную фигуру межкультурной коммуникации [21, с. 272-273].

Термином «художественный перевод» обозначают перевод произведений художественной литературы [21, с. 315]. В российском переводоведении термины «художественный» и «литературный» перевод являются взаимозаменяемыми [17, с. 101], но «художественный перевод» используется чаще. Художественный текст, основной особенностью которого является эстетическая функция, как объект перевода находится еще на стадии теоретического осмысления, хотя художественный перевод существует столько же, сколько и художественная литература. В свою очередь, художественная литература не только несет на себе «печать культуры определенного этапа в истории общества, культуры определенного народа с его традициями, устоями, менталитетом» [3, с. 115-116], но и является важной формой человеческой коммуникации, обогащая и развивая языки и культуры мира. Стиль художественной литературы считается одним из наиболее полно описанных функциональных стилей, но «из этого вряд ли можно сделать вывод, что он наиболее изученный из них. Причина состоит в динамичном развитии этого стиля, который буквально не знает никаких преград на пути своего движения к новому, ранее неизвестному» [20, с. 252].

Сложность и многоаспектность художественного текста как объекта исследования обусловила междисциплинарный характер теории художественного перевода, который является своего рода «литературным» средством межкультурной коммуникации, способствующим взаимопониманию культурной идентичности субъектов коммуникации переводного произведения – автора ИТ и читателя ПТ [27, с. 80-81]. Потенциальная «полилингвальность оригинала влечет за собой реальную переводную множественность исходного текста» [9, с. 8]. Австрийский переводовед Э. Прунч считает, что художественный перевод как продукт креативного художественного творчества переводчика не только «встраивается в систему соответствующей национальной литературы и поддерживает ее, но и может даже с ней конкурировать» (Зд. и далее перевод наш – С.Г. и Т.М.) [29, с. 218].

Художественный перевод – всегда сотворчество, и

его множественность и вариативность имеют объективный характер, поскольку «каждый переводчик так или иначе воссоздает в своем переводе себя, то есть стиль своей собственной личности» [22, с. 323]. Как считает О. Каде, переводчику таких текстов «нельзя обойтись без художественного дарования, без писательского таланта. Это справедливо не только по отношению к поэтическим, но и прозаическим переводам. Самый прозаический перевод невозможен без художественного дара, то есть без способности творчески интуитивно обрабатывать материал» [Цит. по: 19, с. 150]. В.С. Модестов, зав. кафедрой перевода Литературного института им. А.М. Горького, пишет о так называемых «трех Т» (Талант + Труд + Терпение), которыми должен обладать такой переводчик. Он считает, что «художественный перевод – это не просто перевод с одного языка на другой, это искусство, которым могут успешно заниматься только люди творческие, художники слова, одинаково хорошо владеющие как родным языком, так и иностранным, и которые рассматривают литературный перевод, прежде всего, как акт творческого восприятия и воспроизведения подлинника» [16, с. 4].

Задача литературного переводчика – это не только проникновение в структуру оригинала и осознание взаимосвязанности его компонентов, но и выход в дискурсивное пространство за пределы художественного произведения. Поэтому моделирование художественного перевода – это передача основных линий связи событий и действующих лиц внутри ИТ и связи текста с внешним миром: эпохой, культурной средой, в которой живет автор текста и которая определяет его идиостиль.

Мы предлагаем следующую модель перевода художественного текста, состоящую из восьми этапов:

1. *аналитическое («понимающее и объясняющее») чтение* ИТ, целью которого является понимание переводчиком текста таким образом, чтобы его смог понять читатель ПТ (переключаясь от общего к частному и обратно, переводчик держит в голове текст в целом);
2. *определение и поиск решения* прагматических (культурная специфика, пресуппозиции, подтекст и т.п.), конвенциональных (социокультурные и этические нормы, конвенции речевой коммуникации и т.п.) и языковых проблем перевода (языковые особенности авторского стиля, степень переводимости образных средств и т.п.);
3. *определение стратегии* перевода как «целенаправленного когнитивного поведения (zielorientiertes kognitives Verhalten)» [26, с. 66], то есть более или менее осознанного плана решения конкретных переводческих проблем;
4. создание *структурно-смыслового инварианта* текста, который базируется на устойчивых структурных отношениях между различными уровнями

текста, на понимании его как «инвариантной системы отношений» [12, с. 63];

5. *анализ текстообразующих прагматических связей* текста (пресуппозиций или необходимых фоновых знаний);
6. *оформление* ПТ на основе принципа репрезентативности, то есть «репрезентации оригинала средствами иного языка», который позволяет сохранить в окончательном ПТ важнейшие черты ИТ [20, с. 150]. Это значит, что перевод должен быть репрезентативным на разных уровнях (от фонетического до уровня текста в целом), должен точно передавать фактическую информацию и интенции автора, коммуникативную цель и функционально-стилистические особенности оригинала;
7. *апробация* ПТ (проверка степени соответствия оригиналу);
8. *редактирование* и шлифовка ПТ.

Можно предположить, что этапы процесса перевода каждого жанра художественного текста (прозы, поэзии, драматургии) будут иметь свои особенности, поскольку в отличие от «большинства текстов, которые стремятся к соблюдению норм (функциональных стилей), художественные тексты, хоть и подчиняются некоторым общепринятым нормам организации, все же сохраняют значительную долю 'активного бессознательного', которое нередко взрывает правильность и влияет на характер организации высказывания» [5, с. 25].

Жанр короткого рассказа еще мало исследован в аспекте перевода. В этом отношении современное переводоведение пока находится на стадии сбора и анализа практического материала, теоретическое осмысление которого только начинается. Наша гипотеза основывается на категориальном моделировании, то есть поиске основных, прототипических признаков жанра в ходе переводческого анализа ИТ и ПТ [7, с. 76-84]. К. Норд называет переводческим такой анализ текста, который «не только обеспечивает понимание и интерпретацию текста оригинала (как это делается в литературоведении) или объясняет использование языковых структур текста, их отношение к системе и норме и т.п. (Какую роль они вообще играют для перевода?), но когда он создает надежную основу для принятия каждого переводческого решения» [28, с. 1].

Хотелось бы отметить, что в российской теории перевода существует термин «предпереводческий» анализ текста, который появился впервые в работе М.П. Брандес и В.И. Провоторова «Предпереводческий анализ текста» (2001) и, вероятно, является дословным переводом с немецкого языка термина «Vorübersetzungsanalyse». В немецком переводоведении так называется деятельность переводчика перед тем, как он приступит к написанию перевода – «Übersetzung». Причем, под «Übersetzung»

понимается его результат, а не процесс – «Übersetzen». То есть, в немецком языке термин «(пред)переводческий» образован от слова «перевод», а в русском – от слова «переводчик», но в русской переводческой терминологии эта калька с немецкого осмысливается так же, как и в немецком, как понятие, связанное с результатом труда переводчика – переводом. Сейчас появилось также и понятие «постпереводческого» анализа текста, то есть этапа критического прочтения сделанного перевода. В нашей работе мы пользуемся общим термином «переводческий» анализ текста.

В качестве релевантных для перевода были выбраны категории хронотопа, динамики и автора. Хронотоп воспроизводит пространственно-временную картину мира и организует композицию произведения. Под хронотопом мы понимаем «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе» [2, с. 234]. Вслед за М.М. Бахтиным в рамках настоящей статьи мы рассматриваем хронотоп как трехкомпонентную структуру, выделяя его координаты: пространство, время и субъект [2, с. 391-407]. Динамика связана как с порождением, так и с восприятием содержания текста. Были рассмотрены такие составляющие динамики текста, как сюжетное движение и статика, нейтральность и экспрессия стиля речи, экономия и избыточность языковых средств, прагматика прямой и косвенной речи. Автор как условный создатель фиктивного мира художественного произведения отражается в рассказчике как в посреднике между автором и читателем. В рассказчике чувствуются интенции автора, стиль, явная или скрытая, вольная или невольная манипуляция читателем. Особенно важна его роль в коротком рассказе, где он не дистанцирован от читателя, а как бы является его проводником, направляет его, рассуждает вместе с ним, не делая при этом никаких умозаключений. Таким образом он отчасти показывает, что и сам не идеален и не совершенен и, возможно, сам не знает ответа на поставленные вопросы.

Метод интерпретации данных категорий помогает, с одной стороны, определить их конкретную сущность и, соответственно, требования к их эквивалентной репрезентации в тексте перевода. С другой стороны, эти категории позволяют конструктивно-критически подойти к этапу *апробации* ПТ или сравнительному анализу параллельных текстов и наиболее четко выявить имеющиеся несоответствия содержания ИТ и ПТ [8, с. 97-105].

Рассмотрим предложенную модель на примере рассказа В. Борхерта «Die drei dunklen Könige» [24], название которого мы перевели как «Три темных волхва». Heilige Drei Könige – это праздник Трех Святых Волхвов, которые пришли поклониться родившемуся младенцу Христу и принесли ему свои дары (золото, ладан и смирну). В католической и евангелистской церквях этот праздник на-

зывают еще Эпифанией (от греч. Επιδάμια – явление), или Богоявлением¹, и отмечают 6 января.

Рассказ, что типично для подобных текстов, сразу захватывает нас своим действием: в голодное и холодное время в семье рождается ребенок, и отец отправляется на поиски дров, чтобы протопить комнату. Найдя кусок дощатого забора, он возвращается, и почти вслед за ним в дом вваливаются три солдата, которые идут с войны и просто хотят немного посидеть и погреться. Они измучены, потрепаны и покалечены, но при виде младенца в них просыпаются самые лучшие человеческие чувства – сострадание, отзывчивость, благородство, и они предлагают свои дары: ребенку – вырезанного из дерева ослика, над которым один солдат работал целых семь месяцев, матери – две желтых карамельки, а отцу – сигарету покурить. И уходят. Только в конце мы узнаем, что это происходит под Рождество. Вот такая рождественская сказка в Германии 1947 года.

Как и большинство рассказов В. Борхерта, этот короткий рассказ имеет много признаков поэтического текста, и его языковые средства оказывают, в первую очередь, эмоционально-эстетическое воздействие. Смысл используемых языковых структур субъективно-образный. Поэтому переводчику, как первому читателю этого текста, стоит прочитать его не один, а несколько раз, чтобы сформировать его эмоционально-поэтический образ, прочувствовать единство смысла и звучания. Все это происходит на первом этапе так называемого *аналитического/ понимающего и объясняющего чтения*, при котором, обращая внимание на частные моменты, переводчик держит в голове ИТ в целом – и содержание, и впечатление – переключаясь от общего к частному и обратно.

На втором этапе переводческого анализа текста мы отмечаем возможные прагматические, конвенциональные и лингвистические проблемы, которые необходимо будет решить для достижения адекватности перевода. К прагматическим проблемам перевода, в первую очередь, мы отнесли такие культурно-специфические пресуппозиции, как понятие праздника трех волхвов и исторические реалии послевоенной Германии. Heilige Drei Könige переводится на русский язык и как Праздник Трех Королей, и Трех Магов, и Трех Царей. Мы выбрали обозначение «волхвы», как эти легендарные фигуры принято называть в русском православии, и считаем, что больше никаких ссылок можно не делать. Что касается послевоенных реалий, то русскоязычному читателю также можно их не объяснять, поскольку у нас еще сильна историческая память.

Конвенционально-специфических проблем в тексте нет, так как смысл рассказа заключен в обращении к

общечеловеческим этическим нормам. Основные проблемы, с которыми мы столкнулись, были связаны с ассоциативной составляющей содержания рассказа, его подтекстом, сохранением поэтических образных средств автора, его интенций и оформлением прямой речи.

На третьем этапе работы с текстом мы выбрали как основную стратегию перевода коротких рассказов В. Борхерта адекватную передачу трех, с нашей точки зрения, доминантных категорий – хронотопа, динамики и автора, умирающего молодого поэта, солдата, прошедшего фронт, тюрьму, лазареты и преследования. Мы постарались бережно передать их архитектонику, то есть языковое наполнение. Например, хронотоп сжат во времени до пары часов позднего рождественского вечера, а в пространстве – стенами одной комнаты и пригородом. Даже когда герой отправился на поиски топлива для печи, окраина города, где он живет, представлялась ему ограниченной ломаной линией домов, упирающейся в самое небо. Пространство подразделено на два подпространства: дом и внешний мир. Дом, в котором происходит действие, противопоставлен пригороду. Несмотря на поверхностное описание внутреннего обустройства дома, его первоначальный холод («Ihr Atem hing weiß im Zimmer, so kalt war es.» / «*Ее дыхание застыло белым облаком, такой там был холод.*»), дом все же меняется с присутствием людей («Da glomm es auf und warf eine Handvoll warmes Licht durch das Zimmer.» / «*Вспыхнуло и комнату озарило каплей теплого света.*»). Он является символом надежды и тепла, в котором каждый найдет убежище и покой, будет согрет и сможет набраться сил для дальнейшего путешествия по внешнему миру, враждебному, пустому и холодному. Внешний мир практически вымер, он как будто неживой. При его описании автор использует некоторое количество олицетворений, каждое из которых демонстрирует читателю его мрачность и передает необычайное чувство тоски и одиночества («Die Häuser standen abgebrochen gegen den Himmel.» / «*Ломаная линия домов упиралась в самое небо.*»; «Der Mond fehlte und das Pflaster war erschrocken über den späten Schritt.» / «*Луны не было, и поздние шаги звонким эхом отражал испуганный асфальт.*»; «Sterne waren nicht da.» / «*Звезд не было.*»). Мир погрузился во тьму и не готов к появлению людей на улицах, их радостям и заботам. Он разбит и искалечен, устал от деятельности людей и прячет свой свет. Представляется возможным сравнить внешний мир с живым существом, даже с человеком, ведь он так же искалечен и разбит, как и люди. Таким образом автор вводит еще одно действующее лицо и наглядно демонстрирует зверские последствия, которые повлекла за собой война, от них устал даже мир.

Не представляется возможным точно указать время

1 <https://ru.wikipedia.org/wiki/Богоявление>

действия, что является типичным для рассказов Борхерта, так как центральным элементом текста все же являются люди, а не время и место. Они представляют собой своеобразный фундамент, координаты, которые позволяют писателю создать особую атмосферу, характерную для его произведений, особую реальность, в которой живут его герои.

Главные действующие лица настоящего рассказа – обычные люди: маленькая семья (мать, отец и младенец) и три путника – солдаты, вернувшиеся с войны. Внешний мир – пригород – был определен нами как одно из подпространств, а также как действующее лицо, с которым взаимодействует отец семейства. Мужчина постоянно хочет «дать кому-то по физиономии» / «dem er dafür die Fäuste ins Gesicht schlagen konnte», его агрессия направлена на внешний мир, который так жесток и холоден. Такое большое количество действующих лиц не характерно для коротких рассказов В. Борхерта. Однако в основе данного произведения находится библейский сюжет, весьма тонко и искусно перемещенный в Германию 40-х годов. Именно по этой причине в настоящем рассказе семь действующих лиц. Образ матери типичен для рассказов В. Борхерта: она печальна, но заботливо следит за своим ребенком, оберегая его от враждебного внешнего мира. Отец, главный защитник семьи, отвечающий за ее выживание, видит весь ужас, который принесла война, и бессилён перед ней. Ребенок предстает перед читателем в качестве символа надежды на будущее, в котором не будет войны, страданий и лишений. Путники-солдаты, которые возвращаются домой, потеряли все и искалечены не только физически, но и морально. При встрече с младенцем в их душах появляется небольшой огонек надежды, который они принесут и в свои дома.

Категория динамики раскрывается в настоящем рассказе за счет глаголов «звучания». Тихий рассказ, с тихими героями, тихим внешним миром и тихим домом наполнен следующими глаголами: «aufseufzen» / «вздыхнуть», «seufzen» / «стенать», «lachen» / «смеяться», «pusten» / «дуть», «flüstern» / «говорить шепотом», «wispern» / «шептать», «brummen» / «бормотать». Кульминацией рассказа является крик ребенка («schrie so kräftig» / «закричал так громко») – громкий звук, который пронзает давящую тишину своим звоном так же, как свет озаряет холодную и грустную комнату. В этом крике заключена вся надежда, все стремление героев к новой жизни. Это начало, которое не может тихо красться в привычную жизнь, оно стремительно врывается, оглушает всех, обозначая себя. Глаголы движения в настоящем рассказе так же сопряжены со звуком. Действующие лица ведут себя тихо, тихо передвигаются по дому и внешнему миру: «tappen» / «тихо топали / плелись», «kamen» / «вошли», «hoben hoch» / «высоко подняли», «gingen» / «шли», «traten aus» / «вышли», «schlichen» / «пробирались», «stiegen hinein» / «отправились». В на-

стоящем рассказе были обнаружены два глагола движения, сопряженные с громким звуком: «trat gegen» / «пнул» – связанный с агрессией и чувством безысходности мужчины по отношению к внешнему миру; «stemte die Beine gegen» / «уперся ножками» – действие, предшествующее громкому крику младенца. Давящая тишина, наполняющая весь рассказ, с одной стороны, передает всю обреченность героев, с другой – ярко контрастирует с символами надежды: огнем и криком ребенка.

Автор пронизывает весь рассказ своим присутствием во всех доминантных категориях. Созданные им герои типичны для писателя, однако обрамлены в нетипичные образы (сравнение солдат с тремя волхвами и младенца с Иисусом). Он дистанцирован, однако четкое упоминание Рождества и интеграция библейских героев говорит об отношении автора к действующим лицам. Он испытывает любовь и сострадание, восторгаясь их мужеством и волей к жизни. Необходимо подчеркнуть, что такой же волей к жизни обладал и сам писатель, так как наибольшее количество произведений были написаны им в последние два года жизни, когда он был прикован к постели. Смерть преследовала его, она была неизбежна, однако его желание помочь людям, разделить их горести и показать им, что они не одиноки, было сильнее.

Четвертый этап – создание *структурно-смыслового инварианта* текста – базировался на результатах аналитического чтения на первом этапе переводческого анализа. Это рождественский рассказ, герои которого, проходя через испытания, чудесным образом становятся лучше, получают необыкновенные подарки, и, по крайней мере, надежду на то, что жизнь их изменится к лучшему.

Следующие два этапа – это *поиск языковых эквивалентов и оформление* ПТ на основе принципа репрезентативности на разных уровнях: структурно-семантическом, фонетическом, лексическом, синтаксическом, стилистическом, прагматическом и текстовом. Задача переводчика – сохранить эмоционально-поэтический смысл, ритмику и созвучие всех уровней текста.

Как пример, хотелось бы привести наш вариант перевода первых двух абзацев текста. Как мы видим в конце приведенного примера, автор никак не выделяет прямую речь, и если в данном рассказе она чувствуется интуитивно, то во многих других его рассказах это становится переводческой проблемой, поскольку трудно правильно соотнести реплики героев.

И, наконец, большое значение мы придаем этапу *апробации* ПТ, проверке степени соответствия ИТ. Здесь может помочь не только собственный конструктивно-критический анализ ПТ и обсуждение перевода со спе-

Die drei dunklen Könige	Три темных волхва
<p>Er tappte durch die dunkle Vorstadt. Die Häuser standen abgebrochen gegen den Himmel. Der Mond fehlte und das Pflaster war erschrocken über den späten Schritt. Dann fand er eine alte Planke. Da trat er mit dem Fuß gegen, bis eine Latte morsch aufseufzte und losbrach. Das Holz roch mürbe und süß. Durch die dunkle Vorstadt tappte er zurück. Sterne waren nicht da.</p> <p>Als er die Tür aufmachte (sie weinte dabei, die Tür), sahen ihm die blassblauen Augen seiner Frau entgegen. Sie kamen aus einem müden Gesicht. Ihr Atem hing weiß im Zimmer, so kalt war es. Er beugte sein knöchiges Knie und brach das Holz. Das Holz seufzte. Dann roch es mürbe und süß ringsum. Er hielt sich ein Stück davon unter die Nase. Riecht beinahe wie Kuchen, lachte er leise. Nicht, sagten die Augen der Frau, nicht lachen. Er schläft. ...</p>	<p>Он плелся по темному пригороду. Ломаная линия домов упиралась в самое небо. Луны не было, и поздние шаги звонким эхом отражал испуганный асфальт. Под ноги попался кусок старого дощатого забора. Он наступил на него и стал топтать, пока одна подгнившая планка не сломалась со звуком, похожим на вздох. По темному пригороду он поплелся домой. Звезд не было.</p> <p>Когда он открыл заплакавшую от его прикосновения дверь, то сразу увидел смотревшие на него светло-голубые глаза жены. На усталом лице. Ее дыхание застыло белым облаком, такой там был холод. Он переломил принесенную с собой планку о свое костлявое колено. Деревяшка вздохнула и запахла сладкой гнилью. Он поднес обломок к носу и тихо засмеялся: «Пахнет как будто кекс». «Не надо, — сказали глаза жены. — Не надо смеяться. Он спит»... . . .</p>

циалистами, но и впечатление обычных читателей, не знающих немецкого языка. После этого текст *редактируется и подготавливается к печати.*

Предложенную модель перевода текста короткого рассказа можно назвать концептуально-интерпретатив-

ной. Она строится в соответствии с четко сформулированной прагматической целью / концепцией перевода и состоит из последовательного ряда этапов, каждый из которых решает конкретные задачи, связанные с достижением поставленной цели на всех уровнях репрезентации текста оригинала в тексте перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Текст и перевод. Вопросы теории. — М.: Междунар. отношения, 2008. — 184 с.
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. — М.: Художественная литература, 1975. — 504 с.
3. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. — М.: Флинта: Наука, 2007. — 520 с.
4. Волкова Т.А. От модели перевода к стратегии перевода: монография / Т.А. Волкова. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. — 304 с.
5. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 7-е. — М.: ЛИБРОКОМ, 2009. — 144 с. (Лингвистическое наследие XX века)
6. Горбачевская С.И., Лынный Д.С. Концептуальное моделирование предпереводческого анализа текста // Языки в современном мире: Материалы VIII международной конференции / отв. ред. Л.В.Полубитченко. — М.: КДУ, 2009. — С. 216-228.
7. Горбачевская С.И., Меркиш Т.А. Жанр короткого рассказа в аспекте перевода // Сборник статей по итогам I Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы коммуникации. Язык и перевод». — М.: Изд-во «Спутник +», 2019. — С. 76 – 84
8. Горбачевская С.И., Меркиш Т.А. Уровни переводческого анализа текста короткого рассказа (из опыта перевода рассказов В. Борхерта на русский язык) // „Вестник МГУ“, Серия 19. Лингвистика и МКК 3. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 2020. — С. 97-105
9. Ершова Е.А., Музыченко Е.Я., Чайковский Р.Р. Художественный перевод и межъязыковая диверсификация смысла (на материале перевода Дуинских элегий З.М. Рильке на английский, русский и украинский языки) // Вестник Северо-Восточного государственного университета. — № 15. — Магадан: Изд-во СВГУ, 2011. — 195 с.
10. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. — М.: ЭТС. 2002. — 424 с.
11. Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания: учеб. пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2005. — 192 с.
12. Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. — СПб.: «Искусство – СПб», 2005. — С. 14 – 285.
13. Марчук Ю.Н. Модели перевода: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. — М.: Академия, 2010. — 176 с.
14. Медведева Т.Н. Формальные модели в лингвистике: Учебное пособие. — Саратов: Научная книга, 2010. — 56 с.
15. Минченков А.Г. Когнитивно-эвристическая модель перевода (на материале английского языка). Автореф. дис. док. филол. наук. Специальность: 10.02.04 – Германские языки; 10.02.20 – Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание. СПб, 2008. — 43 с.
16. Модестов В.С. Художественный перевод: история, теория, практика. — М.: Издательство Литературного института им. А.М. Горького, 2006. — 463 с.
17. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. — 3-е изд., перераб. — М.: Флинта: Наука, 2003. — 320 с.
18. Основные понятия переводоведения (Отечественный опыт). Терминологический словарь-справочник. Отв. ред. Раренко М.Б.. — М.: ИНИОН РАН, 2010. — 260 с.

19. Топер П.М. Перевод в системе сравнительного литературоведения. – М.: Наследие, 2001. – 254 с.
20. Тюленев С.В. Теория перевода. Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2004. – 336 с.
21. Художественный перевод: Терминологический словарь-справочник // РАН ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания. Отд. литературоведения; Отв. ред. и сост. Раренко М.Б. – М., 2014. – 379 с.
22. Чуковский К.И. Высокое искусство. – М.: Советский писатель, 1968. – 384 с.
23. Шадрин В.И. Университетское переводоведение: учебник. – СПб.: ВВМ, 2017. – 292 с.
24. W. Borchert «Die drei dunklen Könige». Электронный ресурс. URL: <https://www.projekt-gutenberg.org/borchert/andiedie/andiedie.html> (Дата обращения: 11.01.21)
25. DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. von der Dudenredaktion. – Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverl., 2001. – 1892 S.
26. Kautz U. Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens/ Ulrich Kautz. Goethe Institut. 2. Aufl. – München: Indicum, 2002. – 643 S.
27. Nord C. Fertigkeit Übersetzen. Ein Selbstlernkurs zum Übersetzenlernen und Übersetzenlehren. – San Vicente: Editorial Club Universitario, 2002. – 182 S.
28. Nord C. Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse // Christiane Nord. 3. Aufl. – Heidelberg: Groos, 2003. – 284 S.
29. Prunč E. Einführung in die Translationswissenschaft. Bd. 1 Orientierungsrahmen. 2., erweiterte und verbesserte Auflage. – Graz: Institut für Translationswissenschaft, 2002. – 374 S.
30. Reiß K. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft: Wiener Vorlesungen, 2. Aufl. – Wien: WUV-Univ.-Verl., 2000. – 132 S.

© Горбачевская Светлана Ивановна (sgaeiou@yandex.ru), Меркиш Татьяна Алексеевна (tania.merkish@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова

ДВЕ ТРАДИЦИИ ИЗУЧЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ. ПЛАН СОДЕРЖАНИЯ

Ежкова Виктория Андреевна

Аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва)

arien_anor@mail.ru

TWO TRADITIONS OF THE STUDY OF MODALITY. A CONTENT PLANE

V. Ezhkova

Summary: The article traces the development of views on modality in the works of scholars from Russia and other countries from the point of view of the content plane. Domestic and foreign linguistic traditions of modality research are compared and analyzed. In conclusion, there is an attempt to identify the core of modality and give its own definition of this category. It is concluded that modality includes two main types of meanings - semantic and pragmatic modality. A proposal to distinguish modality and subjectivity as different categories of modus is put forward.

Keywords: modality, modus, modal meanings, subjective modality, subjectivity, deontic modality, epistemic modality.

Аннотация: В статье прослеживается развитие взглядов на модальность в трудах ученых из России и других стран с точки зрения плана содержания. Отечественная и зарубежная лингвистические традиции исследования модальности сопоставляются и анализируются. В заключении предпринимается попытка выделить ядро модальности и дать собственное определение данной категории. Делается вывод о том, что модальность включает в себя два основных типа значений – семантическую и прагматическую модальность. Выдвигается предложение о разграничении модальности и субъективности как разных категорий модуса.

Ключевые слова: модальность, модус, значения модальности, субъективная модальность, субъективность, деонтическая модальность, эпистемическая модальность.

Введение

Категория модальности уже не одно десятилетие привлекает внимание специалистов из разных гуманитарных областей, которые занимаются проблемой соотношения высказывания и действительности. Эта категория, по мнению разных исследователей, включает в себя большое количество значений и средств их выражения, и проблема изучения модальности связана с приведением всех этих составляющих в систему. Чтобы решить эту проблему, необходимо найти корни данного понятия в науке, определить основные виды модальности в отечественном и зарубежном языкознании и на основании полученных данных установить терминологические соответствия в отношении данной категории.

В статье мы обзорно осветим ключевые исследования по модальности отечественных и зарубежных авторов, опубликованные с 50-ых гг. XX в. по сегодняшний день. В рамках отечественной лингвистической традиции модальность исследовали В.В. Виноградов, Н.Ю. Шведова, А.В. Бондарко, Г.А. Золотова, В.А. Плунгян, Е.В. Падучева, И.М. Кобозева, Т.В. Шмелева и многие другие специалисты в области семантики, синтаксиса, общего и типологического языкознания. Зарубежная традиция будет проиллюстрирована работами Ш. Балли, Ф. Палмера, Дж. Байби, И. Нютса, Х. Наррога и других ученых.

Обозначив основные различия в подходах отечественных и зарубежных авторов, мы выделим общие черты в понимании модальности, на основании кото-

рых сформулируем собственное определение данной категории и определим ее место в системе модусных смыслов.

Отечественная традиция изучения модальности

Академик В.В. Виноградов одним из первых в отечественном языкознании дал определение модальности – категории, указывающей на отношение к действительности с помощью различных лексико-грамматических средств [3, с. 55, 57]. В его исследовании еще не проведено терминологического разделения между объективной и субъективной модальностью, однако уже обозначен целый ряд средств (интонация, частицы, эмоционально-оценочная лексика и др.), которые служат выражению экспрессивно-модальных оттенков высказывания [3, с. 58-87]. Впоследствии эти оттенки были отнесены к субъективной модальности [11, с. 91].

Дальнейшее исследование категории основано на следующих подходах:

- Выделение объективной и субъективной модальности и дополнительных по отношению к ним значений («Русская грамматика», Г.А. Золотова, Е.В. Падучева, И.М. Кобозева).
- Использование вместо объективной и субъективной модальности других терминов со схожим семантическим наполнением (В.А. Плунгян, «Теория функциональной грамматики»).
- Определение модальности как способа выражения реальности/ирреальности (Т.В. Шмелева).

Резюмируем точки зрения отечественных исследователей в таблице.

Таблица 1.

Модальность в трудах советских и российских ученых

Работа	Основные идеи
Виноградов 1950	Модальность как составляющая предикативности представлена в каждом предложении. Модальность также включает в себя различные средства, которые выражают возможность, необходимость, желание, волеизъявление, морально-этическую и эмоциональную оценки, стиль речи и т.д. [3, с. 58-87]
Шведова 1980	Два вида модальности – объективная и субъективная и примыкающие к ним две группы значений: 1. значения возможности, желания, долженствования, необходимости или вынужденности, предстояния, готовности; 2. значения утверждения, отрицания и вопроса [11, т.2, с. 214-216].
Золотова 1973	Три вида модальности – объективная, субъективная и внутрисинтаксическая [5, с. 140-157].
Падучева 2019	Три вида модальности – объективная, иллюкативная и субъективная (установочная) и примыкающие к субъективной модальности значения возможности и необходимости (оба значения включают в себя три типа: онтологический, эпистемический, деонтический) [9, с. 86, 134-141].
Кобозева 2000	Два вида модальности – объективная и субъективная. Модальность включает в себя понятия возможности, невозможности, необходимости. Возможность бывает объективной и субъективной, а невозможность и необходимость только объективной [7, с. 240-243].
Шмелева 1984	Модальность – квалификационная категория модуса, относящая события к реальности или к ирреальности [13, с. 80-88].
Бондарко 1990	Шесть видов модальностей, которые распределяются по типам оценок, выражаемых говорящим (реальность-ирреальность; возможность, необходимость или желательность; достоверность сообщения; эмоциональная и качественная оценка; утверждение или отрицание; коммуникативная установка говорящего) [12, с. 59].
Плунгян 2003	Два вида модальности – ирреальная (включает в себя значения возможности, необходимости; желания) и оценочная [10, с. 308-317].

Зарубежная традиция изучения модальности

Одним из первых исследователей, который дал определение модальности в лингвистике, был Ш. Балли. Следуя логической линии понимания модальности, Ш. Балли предложил считать, что эксплицитное предложение как форма мысли состоит из двух компонентов. Первый компонент – это диктум, образующий представление говорящего о действительности, второй компонент – мо-

дус, содержащий в себе модальность, благодаря которой говорящий производит психическую операцию над данным представлением [1, с. 43-48].

Большое значение для развития зарубежной традиции понимания модальности имели также взгляды Ф. Палмера. Его концепция модальности неоднократно переосмыслялась, например, в работе современного лингвиста Х. Наррога или классика типологии Дж. Байби. Отразим взгляды зарубежных исследователей в таблице.

Таблица 2.

Модальность в трудах зарубежных ученых

Работа	Основные идеи
Балли 1955	Предложение состоит из диктума (представление о действительности) и модуса (психическая операция говорящего над этим представлением). Модус содержит в себе модальность, которая включает модальный глагол и модальный субъект [1, с. 43-48].
Palmer 2001	Два вида модальности: 1) пропозициональная (отношение говорящего к истинно-ценностному или фактическому статусу высказывания): • эпистемическая; • эвиденциальная. 2) событийная (указание на потенциальность событий): • деонтическая; • динамическая [16, с. 3-8].
Лайонз 2003	Два вида модальности: 1) объективная: • эпистемическая; • деонтическая. 2) субъективная: • эпистемическая; • деонтическая [8, с. 346].
Бенвенист 1974	Три типа предложений в зависимости от модальности: утвердительные, вопросительные, повелительные [2, с. 140].
Nuyts 2019	Четыре вида модальности: 1) динамическая (описание способности/возможности, а также нужды/необходимости/потребности агенса осуществить положение вещей, выраженное в предложении); 2) деонтическая (описание степени моральной приемлемости выраженного в высказывании состояния дел); 3) эпистемическая (оценка говорящим вероятности того, что положение дел, выраженное в предложении, имеет место в действительности); 4) буломайческая (указание на степень симпатии или антипатии говорящего к состоянию дел, выраженному в предложении) [15, с. 33-40].

Работа	Основные идеи
Bybee, Perkins, Pagliuca 1994	Четыре вида модальности: 1) ориентированная на агенса (указание на условия выполнения агенсом действий, выраженных в главном предложении); 2) ориентированная на говорящего (речевые акты, направленные на адресата и вынуждающие его произвести некоторое действие); 3) эпистемическая (оценка степени истинности предложения); 4) подчинительная (модальность в придаточных предложениях – изъяснительном, цели и уступки) [17, с. 177-181].
Narrog 2012	Девять видов модальности, которые указывают на фактический статус пропозиции (возможность или необходимость) в разных отношениях [14, с. 6-10].

Заключение

Проанализировав взгляды отечественных и зарубежных ученых на модальность, мы можем сделать следующие выводы:

- В отечественной лингвистической традиции доминируют представление о модальности как о категории, имеющей как минимум два основных значения – объективная и субъективная модальность. В зарубежном языкознании чаще выделяются типы модальности, пришедшие из логики, например, деонтическая и эпистемическая модальность. В целом логическая трактовка модальных значений чаще всего встречается в трудах именно зарубежных специалистов. В отечественном языкознании, особенно в работах В.В. Виноградова, модальность с самого начала изучалась как сугубо лингвистическая категория в связи с ее особыми проявлениями в разговорной или письменной художественной речи, хотя для исследований по семантике характерно обращение в том числе к логике.
- Различия в терминологии, языке как предмете исследования и собственно в лингвистической традиции являются источником разнообразия взглядов на модальность в трудах ученых из разных стран.

На основании полученных выводов считаем целесообразным попытаться дать собственное определение модальности. С точки зрения семантики модальность относится к неассертивным смыслам предложения, которые составляют отдельный аспект его пропозиционального компонента. Дополняя это положение, можем отметить, что модальность представляет собой дополнительные

по отношению к основному, диктумному содержанию смыслы, которые либо указывают на фактический статус предложения (то же, что статус ситуации по отношению к реальному миру у Е.В. Падучевой [9, с. 85]), если речь идет о пропозициональном компоненте, либо служат выполнению иллокутивной функции высказывания, если речь идет о прагматическом компоненте¹.

Поясним, что имеется в виду под фактическим статусом предложения. Как было отмечено, модальность относится к неассертивным смыслам. Это также заметил Палмер: он писал, что модальность указывает не на недействительность, а на то, что не утверждается [16, с. 4]. Дополняя позицию Палмера, отметим, что предложения, в которых не утверждается некоторое состояние дел как действительное или недействительное, то есть предложения, которые передают значения возможности или необходимости, являются модальными. Так, пример (1) не является утверждением за счет присутствия маркеров возможности, а пример (2) является утверждением и не содержит в себе модального компонента.

1. «Возможно, после вынесения Государственной Думой вотума недоверия правительству ничего не произойдет, а может, это вызовет острейший правительственный кризис, чреватый самыми непредсказуемыми последствиями» [6, с.167].
2. После вынесения Государственной Думой вотума недоверия правительству ничего не произойдет или это вызовет острейший правительственный кризис, чреватый самыми непредсказуемыми последствиями.

При этом если что-то не утверждается, это не значит, что оно отрицается. Отрицание – это операция над утверждением, которая преобразует его в противоположное утверждение. Например: *Мальчик бежит => Мальчик не бежит*. Модальность появляется там, где что-то не утверждается в своей положительной или отрицательной форме, например, *Возможно, мальчик бежит* или *Возможно, мальчик не бежит* или *Если бы мальчик побежал* или *Мальчик, беги!* Таким образом, в нашем понимании утверждение противопоставлено не отрицанию. Утверждение, связывая предложение с планом действительности, противопоставлено неутверждаемым предложениям, соотносимым с ирреальными планами возможности и необходимости. Аналогичный ход рассуждения обнаруживаем у других исследователей [5, с. 146-147].

Теперь поясним, что имеется в виду под модальностью, которая с точки зрения прагматики служит выполнению иллокутивной функции высказывания. Объектом

¹ Понятие о плане содержания предложения, который включает в себя пропозициональный, «упаковочный» и прагматический компоненты встречаем у И.М. Кобозевой [7, с. 217-265].

Таблица 3.

Соотношение значений семантической и прагматической модальности

Семантическая модальность	Пример	Прагматическая модальность	Пример
действительно	<i>Татьяна пишет письмо.</i>	утверждение	<i>Татьяна пишет письмо.</i>
возможно	<i>Возможно, Татьяна пишет письмо.</i>	просьба, вопрос-просьба и др.	<i>Татьяна, может быть, напишешь письмо?</i>
невозможно	<i>Невозможно, чтобы Татьяна писала письмо.</i>	запрет	<i>Татьяна, не пиши письмо.</i>
необходимо	<i>Необходимо, чтобы Татьяна написала письмо.</i>	команда, приказ, настоятельная просьба и др.	<i>Татьяна, ты должна написать письмо.</i>

исследования при таком подходе к модальности является не предложение, а высказывание, т.е. единица речи, рассматриваемая в соотнесенности с ситуацией общения, а значит, и с прагматикой. В речи некоторые высказывания могут становиться речевыми актами, обладающими иллокутивной силой, иными словами, выражающими коммуникативное намерение говорящего. Модальность как лингвистическая категория помогает передать это коммуникативное намерение, превращая речевые акты в вопросы, просьбы, запреты, команды и т.д.

При этом не все иллокутивные речевые акты будут модальными, а только те, которые коррелируют с ирреальными планами возможности и необходимости. Взяв за основу концепцию связи модальных смыслов логика Г.Х. фон Вригга [4, с. 246], представим корреляцию значений семантической и прагматической модальности.

Таким образом, мы выделяем два типа модальности:

- 1. семантическая модальность**, которая устанавливает отношение между предложением и действительностью;
- 2. прагматическая модальность**, которая устанавливает отношение между высказыванием и участниками коммуникации.

При этом различные смыслы, которые традиционно относятся к субъективной модальности, на наш взгляд, должны быть вынесены за скобки модальности и включены в другую модусную категорию, которую можно было бы назвать субъективность или субъективная квалификация предложения (термин В.В. Виноградова).

В соответствии с этой позицией модусная категория модальности является способом выражения ирреальности событий с точки зрения семантики и прагматики, а модусная категория субъективности служит выражению отношения субъекта к сказанному с помощью предикатов пропозициональной установки и других средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Издательство иностранной литературы, 1955. 416 с.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: Прогресс, 1974. 448 с.
3. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Труды Института русского языка. М-Л, 1950. Т. 2. С. 53-87.
4. Вригт Г.Х. фон. Логико-философские исследования: Избр. тр. М.: Прогресс, 1986. 600 с.
5. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М.: Издательство «Наука», 1973. 351 с.
6. Избранные выступления депутатов Государственной Думы с 1906 года до наших дней / Под общей ред. С.Е. Нарышкина. М: Издание Государственной Думы, 2013. 304 с.
7. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика: Учебное пособие. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 352 с.
8. Лайонз Дж. Лингвистическая семантика: Введение. М.: Языки славянской культуры, 2003. 397 с.
9. Падучева Е.В. Эгоцентрические единицы языка. М.: Издательский Дом ЯСК, 2019. 440 с.
10. Плунгян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику: Учебное пособие. М.: Эдиториал УРСС, 2003. 384 с.
11. Русская грамматика. Том II. Синтаксис / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Издательство «Наука», 1980. 712 с.
12. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность / Под ред. А.В. Бондарко. Л.: Издательство «Наука», 1990. 264 с.
13. Шмелева Т. В. Смысловая организация предложения и проблема модальности // Актуальные проблемы русского синтаксиса / Под ред. К.В. Горшковой, Е.В. Клобукова. М., 1984. С. 78-100.
14. Narrog H. Modality, Subjectivity, and Semantic Change. A Cross-Linguistic Perspective. Oxford: Oxford University Press, 2012. 352 p.
15. Nuys J. Analyses of the Modal Meanings // The Oxford Handbook of Modality and Mood. Oxford: Oxford University Press, 2019. pp. 31-49.
16. Palmer F.M. Mood and Modality. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 236 p.
17. The evolution of grammar: tense, aspect, and modality in the languages of the world / Joan Bybee, Revere Perkins, and William Pagliuca. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1994. 415 p.

© Ежкова Виктория Андреевна (arlen_anog@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВАРИАТИВНОСТЬ СТРУКТУР СИНТАКСИЧЕСКОГО АНАЛИТИЗМА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Ефремова Мария Юрьевна

старший преподаватель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
efremovamy@mail.ru

THE VARIETY OF SYNTACTIC ANALYTISM STRUCTURES IN RUSSIAN LANGUAGE

M. Efremova

Summary: The article is devoted to the usage of the variation of syntactic analytism structures in the Russian language. This variety consists in the choice of the type of intonation construction and its usage in neutral or emotionally-colored sentences. In spoken speech, the interaction of intonation with vocabulary, syntax, and context is important. Thus, the variety of the structures of syntactic analyticism in spoken speech will be only in sentences with the same lexical and grammatical composition, but different intonation and context. Meanwhile the type of intonation construction or the location of the center of intonation construction could be changed.

Keywords: analytical structures, interaction, oppositions, variety.

Аннотация: В статье исследуется вариативность структур синтаксического аналитизма в русском языке. Эта вариативность проявляется в выборе типа ИК и его употребления в нейтральных или эмоционально-окрашенных высказываниях. В звучащей речи важным является взаимодействие интонации с лексикой, синтаксисом и контекстом. В результате определено, что вариативность структур синтаксического аналитизма в звучащей речи будет только в предложениях с одинаковым лексико-грамматическим составом, но разными интонацией и контекстом. При этом может меняться тип ИК или место центра ИК.

Ключевые слова: аналитическая структура, взаимодействие, оппозиция, вариативность.

Изучение аналитизма имеет длительную историю, которая началась еще в середине XIX века в связи с тенденцией языков либо к аналитическим, либо к синтетическим структурам. Синтетическими принято считать те структуры, которые имеют указание на определенный коммуникативный тип высказывания. Например, *Когда человек начинает рассуждать о лингвистических проблемах, он должен руководствоваться и опираться на ту информацию, которая уже была доказана известными учеными-филологами.* Как правило, это повествовательные предложения, поскольку они должны быть достаточно информативны для передачи полного объема информации. Описание таких структур в современном русском языке необходимо для правильного обучения русского языка как иностранного, а также понимания иностранцами структур синтаксического аналитизма, которые широко используются в разговорной речи. Поэтому задачей данного исследования было описать структуры синтаксического аналитизма, а также показать их вариативность, которая учитывает взаимодействие лексики, синтаксиса, интонации и контекста.

В русском языке в девяностых годах XX века В.Г. Гак выделил лексический, морфологический и синтаксический аналитизм. В статье в Лингвистическом энциклопедическом словаре он дает следующее определение аналитизма: это «типологическое свойство языка, которое проявляется «в раздельном выражении основного (лексического) и дополнительного (грамматического, словообразовательного) значения слова» [Гак 1990: 31].

Данное В.Г. Гаком определение, в котором он разделяет выражения лексического и грамматического значений, характерно для морфологического аналитизма, так как ориентировано на германские и романские языки. Однако ошибочно считать грамматическое выражение второстепенным. При этом он не учитывает интонационное оформление предложений, которое не существует в отрыве от звучащей речи и которое может служить важным различительным признаком.

М.В. Панов дал другое определение аналитизма, как «выражения грамматического значения слова вне его пределов» [Панов 1968: т. 1, 1-25], однако здесь слово также рассматривается без учета интонации. Значение слова в звучащей речи определяется не только его формальными показателями, но также зависит и от контекста, и от интонации. Можно дать следующее определение синтаксического аналитизма, как такой структуры, которая проявляется в определенных лексико-грамматических предложениях при взаимодействии с интонацией, определенным контекстом, что необходимо для выражения коммуникативной цели говорящего. Такие структуры могут иметь разное значение при изменении места центра интонационной конструкции (ИК), что говорит об их вариативности, которая может проявляться на фонетическом, морфологическом и грамматическом уровнях. Поэтому можно говорить, что при одном и том же лексико-грамматическом содержании высказывания благодаря интонации меняется значение этого высказывания.

Об этом писала Е.А. Брызгунова в Русской грамматике (1980): «Соотношение синтаксических, лексических и интонационных средств высказывания может быть различным, и этим определяются различительные возможности интонации» [АГ-80: т.2, § 1900]. Если грамматическое строение и лексический состав высказывания достаточны для выражения однозначной информации, такие структуры называют синтетическими: *И высокий же он!* Данное высказывание может быть произнесено с разными типами ИК и местом центра ИК, но это будут эмоционально-стилистические реализации ИК. Если лексико-грамматический состав высказывания является аналитичным, возрастают смысловозначительные возможности интонации. В качестве примера можно привести различие ИК-1 и ИК-3, когда изменение типа ИК выражает вопрос и сообщение, а также ИК-2 и ИК-5, выражающих вопрос и оценку.

- В автобусе контролёр³? (вопрос)
- В автобусе контролёр¹. (сообщение)
- *Како²й сегодня день?* (вопрос)
- *Како⁵й сегодня де⁵нь!* (оценка)

Структуры синтаксического аналитизма обладают вариативностью: способностью при одном и том же лексико-грамматическом составе и интонации менять оттенки значения высказывания. Например,

- *О че²м ты думаешь? Расскажи. Ситуация не простая.* (вопрос)
- *О чем ты ду²маешь? У тебя через неделю экзамен.* (вопрос с оттенком недовольства)

Способность данных высказываний к вариативности зависит от структуры предложения, которая всегда указывает на определенный тип ИК. Интонация не определяет оттенки значения высказывания, но позволяет образовывать многочисленные ряды в зависимости или от эмоционального состояния говорящего, или от цели высказывания.

- *О че²м ты думаешь? Расскажи.* (вопрос)
- *О че⁴м ты думаешь? Не подумала бы, чтобы над этим голову ломал.* (вопрос с оттенком недоумения)

Понятие «вариативность» следует отличать от понятия «синонимия» или, в данном аспекте, «интонационная синонимия», которая выражает различные оттенки значений с помощью типов ИК. Таким образом можно дать следующее определение интонационной синонимии – употребление различных типов ИК при выражении одного и того же значения с различными эмоционально-стилистическими оттенками. Например,

- *Хо¹лодно. Да, я знаю.* (сообщение)
- *Хо²лодно. Я надену пальто¹.* (указательность)
- *Хо⁶лодно. Да¹, / уже о¹сень.* (оценка, положительное или отрицательное содержание которой становится ясно из контекста)
- *Хо⁷лодно. Ну, что делать? Зима¹!* (оценка)

Представляется необходимым уточнить применяемые в статье термины и понятия. Основой теории служит разработанная Е.А. Брызгуновой система типов интонационных конструкций (ИК), которые раскрывают свое значение во взаимодействии с лексикой, грамматикой и контекстом. «Смысловозначительные возможности интонации наиболее ярко проявляются при сравнении высказываний с одинаковым синтаксическим строением и лексическим составом или высказываний с разным синтаксическим строением, но одинаковым звуковым составом словоформ» [АГ-80: т.1, § 151]. Вариативность структур синтаксического аналитизма в рамках теории ИК заключается в определении интонационных средств языка при выражении как основного значения высказывания, так и его эмоционально-стилистических оттенков. Один и тот же тип ИК может использоваться для выражения нейтральных и эмоционально-окрашенных значений, поэтому вариативность значений зависит от того, какой тип ИК (нейтральный или эмоциональный) выбрал говорящий. Например, в сочетаниях слова *так* с глаголом возможно употребление только ИК-2.

- *Так подожди²! Так помоги² (же)! Так посмотри²!*
При синтагматическом членении возможна реализация оттенков.
- *Та²к, / посмотри²!* (приказ, призыв к действию)
Центр ИК-2 на слове *так* вносит в предложение эмоциональную окрашенность.
- – *А ле⁴т **сколько** же будет?*

Вопросительное предложение характеризуется наличием частицы «а», используемой для усиления выразительности, усилительной частицы *же*, а также порядком слов. Изменение типа ИК, места центра ИК, синтагматического членения и порядка слов могут менять значение высказывания. Подобная вариативность конструкций позволяет шире показать возможности интонации в рамках одного высказывания. Слово, на котором будет место центра ИК, выделено по смыслу.

Приведем примеры интонационной синонимии.

- *Мы должны выехать рано утром во что⁵ бы то ни ста⁵ло!* (выражена обязательность)
- *Мы должны³ / во что⁵ бы то ни ста⁵ло /выехать рано у²тром!*
- *Мы должны⁴ / во что бы то ни ста²ло /выехать рано у¹тром.*
- *Мы должны во что бы то ни ста²ло /выехать рано у¹тром.*
- *Мы должны² / во что бы то ни ста²ло /выехать рано у¹тром.*

Примеры интонационной синонимии можно продолжить, изменяя синтагматическое членение, типы ИК, а также, в отдельных ситуациях, и место центра.

Приведем пример структуры синтаксического ана-

литизма.

- *Вы знаете название моей звезды?*

Данное предложение можно представить с разным местом центра ИК: *Вы зна³ете название моей звезды? Вы³ знаете название моей звезды? Вы знаете название моей звезды³? Вы знаете название мое³й звезды?* В этих предложениях будут работать ассоциативно-тематические связи и связи взаимоисключающего противопоставления: *знаете – не знаете; вы – не вы; он, она, они; звезды – не звезды: планеты, кометы; моей – не моей: его, ее, их.*

Реализация других интонационных конструкций возможна при изменении порядка слов и синтагматического членения. Можно представить оппозицию коммуникативного значения предложения с помощью ИК-1 и ИК-3, выражающих повествовательный или вопросительный тип высказывания.

- – *Название моей звезды² / вы зна³ете?*
- – *Название моей звезды³ / вы зна¹ете.*
- – *Название мое²й звезды / вы зна³ете?*
- – *Название мое³й звезды / вы зна¹ете.*

Большим разнообразием обладают предложения с местоименными словами и частицами. В книге «Современный русский язык» под ред. В.А. Белошапковой в главе «Интонация и синтаксис» выделен класс полифункциональных слов, которые могут функционировать как знаменательные и служебные (*где, куда, сколько так* и др.) или как служебные с разными сочетаниями (*вот, вот бы, ну* и др.). В структурах синтаксического анализма интонация раскрывает потенциальные возможности полифункционального слова, т.е. такого слова, которое имеет потенциальную возможность реализовываться в составе высказываний с помощью интонации. Однако синонимия в таких конструкциях возможна в меньшей степени.

- *Лучше занимайся! Иначе в университет не поступишь.* (лучше – компаратив)
- *Лучше занимайся! Квартуру я буду сам уберу!* (лучше – частица в функции, выражающей компонент значения предпочтения).

В следующем примере аналитичный состав высказывания способен образовывать оппозицию, благодаря тому что существительное *книг* может включаться в оценочные отношения. Это слово несет в себе сему предметности и не имеет указателей на определенный тип предложения. ИК-5 употребляется в оценочных предложениях и передает большую степень выраженности признака, действия, состояния.

- *Ско²лько книг он взял в библиотеке?* (вопрос)
- *Ско⁵лько кни⁵г он взял в библиотеке! И⁵ не сосчитай⁵ты!* (оценка)

Слово *сколько* в русском языке может быть наречием,

союзом и частицей. В качестве частицы оно может сочетаться с местоимениями.

- *Ско²лько ему лет?* (вопрос)
- *Сколько ему ле³т? Уже тридцать.* (повторение вопроса при ответе)
- *Сколько ему ле²т! А он всё глупостями занимается.* (негативная оценка)
- *Ско⁴лько ему лет? Быть не может. Я думала, он старше.* (удивление)

При сохранении лексико-грамматического состава происходит изменение типа ИК, что влечет за собой изменение смысла высказывания. Кроме этого, полифункциональные слова в подобных конструкциях могут образовывать оппозиции при помощи взаимодействия интонации и контекста.

Другое полифункциональное слово *так* может выступать и как наречие (5-11), и как частица (1-4). Это реализуется с различными типами ИК.

1. *Та²к вот. Уроки прогуливать.* (недовольство)
2. *Так во²т... На че²м я остановился? Е⁶дя, / а он мне навстр²ечу.* (припоминание)
3. *Так во²т. Пра²вильно написал.* (одобрение)
4. *Так во²т о чем ты хотел со мной поговорить! Та⁵к и зна⁵ла!* (преодоление затруднения при ответе на вопрос)
5. *Так он и уше²л?! Не⁵ может бы⁵ть.* (недоумение)
6. *Так он уше³л? Наконе²ц-то!* (результат ожидаемого действия)
7. *Так он уше³л. Даже не попроща²вшись.* (сожаление, обида)
8. *Так он и уше²л. Со сканда²лом. Не сказав ни сло²ва.* (констатация отрицательного факта)
9. *Так он (и) уше⁶л. Не узнав пра¹вды.* (незавершенность действия)
10. *Так он и уше^{2/7}л. Жди². Ка²к же. Оста²лся конечно. (= не ушел)*
11. – *Все³ забрал из дома?*
– *Та⁷к ушел. Ничего⁷ не взял. Представля⁴ешь?* (не соответствие ожидаемому)

Изменение типа ИК и места центра ИК порождает вариативность структур синтаксического анализма.

Как уже было сказано выше, В.Г. Гак разделяет лексическое и грамматическое значения, однако важны оба значения, поскольку лексико-грамматический состав высказывания уже обладает семантикой. Например, предложение *Ему холодно* заключает в себе значение «субъект и его состояние». Такой лексико-грамматический состав достаточен, чтобы образовать вопрос без вопросительного слова: *Ему хо³лодно? – Ему хо¹лодно.* Если лексико-грамматический состав предложения может образовывать оппозиции, он является аналитичным. При взаимодействии его потенциальных возможностей

с помощью разных интонационных средств и контекста могут выражаться разные значения.

Как было сказано выше, структуры синтаксического анализма могут образовывать оппозиции повествовательных и вопросительных предложений. Ремой в обоих предложениях будет интонационно-выделенное слово, которое может выражать связи взаимоисключающего противопоставления. Синтагматическое членение помогает усилить смысловую важность той или иной части предложения. Например,

- *Он е³здил на дачу?* – *Он е¹здил на дачу.* (ездил – не ездил)
- *Он купи³л билет на самолет?* – *Он купи¹л билет на самолет.* (купил – не купил)
- *Преподаватели зна³ют, / что заседание перенесли²?* – *Преподаватели зна¹ют, что заседание перенесли¹.* (знают – не знают)

Существуют также структуры синтаксического анализма, в которых интонационно выделенное слово способно образовывать ассоциативно-тематические ряды.

- *Пушкин родился в э³том доме?* – *Пушкин родился в э¹том доме.* (в этом – не в этом; в этом – в предыдущем, в следующем)
- *Президе³нт сегодня выступит с докладом?* – *Президе¹нт сегодня выступит с докладом.* (президент – не президент; президент – премьер-министр, министр)

Особая роль в структурах синтаксического анализма принадлежит контексту, который помогает выявить коммуникативное значение предложения, выражающееся в форме коммуникативного типа предложения и его актуального членения.

В структурах синтаксического анализма, т. е. в тех структурах, в которых возможны оппозиции, контекст помогает раскрыть, например, содержание оценки, переданной средствами интонации. Например,

- *Кака⁵я маши⁵на! Новый ку³зов, сало³н, мото²р...*
- *Кака⁵я маши⁵на! Вся проржаве²ла, е²здить нельзя.*

Положительное или отрицательное содержание оценки содержится в последующем контексте. Слово *машина* в своей семантике имеет сему предметности, которая в свою очередь позволяет включаться в оценочные отношения.

Также контекст может выполнять функцию различного признака при выражении обоснования и вопроса. Например,

- *Боле²ет он часто. На Се²вере работает.*

Предложение может быть передано синтетическим способом:

- *Боле²ет он часто. Дело в том, что он на Се²вере работает.*

Значение обоснования может быть выражено в реплике-реакции.

- – *Боле²ет он часто.*
– *На Се²вере работает.*

В реплике-стимуле, выраженном вопросом, предыдущий контекст с обоснованием не требуется.

- – *На Се³вере работает?*
– *А ты ду²мал, / он уже пере³ехал? (= Ты не знал, что он уже переехал?)*

Существуют предложения, различающиеся наличием или отсутствием частицы *не*. Такие предложения с одинаковым лексико-грамматическим составом и интонацией могут иметь разные значения.

- – *Ты зна³ешь, / он не устро²ился на новую работу!*
– *На²до же! С его²-то / свя²зями!* (нет хороших связей для устройства на работу)
- – *Ты зна³ешь, / он устро²ился на новую работу!*
– *На²до же! С его²-то / свя²зями!* (есть хорошие связи для устройства на работу)

В первом диалоге собеседник мало осведомлен о ситуации, тогда как во втором – знает ситуацию и обосновывает свое мнение. Вторые реплики диалогов одинаковы, но имеют разные значения, которые связаны с репликами-стимулами. Такие предложения являются структурами синтаксического анализма.

Данные предложения можно выразить синтетическим способом.

- – *Ты зна³ешь, / он не устро²ился на новую работу!*
– *На²до же! С его²-то свя²зями / и не най²ти²!* (с его связями не мог найти работу)
- – *Ты зна³ешь, / он устро²ился на новую работу!*
– *На²до же! С его²-то свя²зями / и не най²ти²!* (с его связями он мог найти работу)

В русском языке подобные диалоги, когда происходит смешение синтетических и аналитических структур, более распространены. Высказывания, начинающиеся с полифункционального служебного слова «а» с помощью разных интонационных конструкций могут менять свое значение.

- – *В прошлом году³ / дом был постро¹ен.*
– *А заселе³н?*
– *Еще не¹т.*
- – *Дом был построен в прошлом году.*
– *А заселе⁴н?*
– *Только в э¹том.*

В первом диалоге частицу «а» можно опустить: *А заселе³н? – Заселе³н?* Во втором «а» является сопостави-

тельным союзом, связывающим смысловые компоненты реплик, при этом неизвестным является время события: *освящен, не освящен*.

В некоторых сложноподчиненных предложениях с препозицией главной части, в которой выражена синтаксическая и семантическая завершенность, также может проявляться принцип синтаксического аналитизма. Синтаксическая и семантическая завершенность помогают усиливать смысловую самостоятельность главной части.

- *В Сретенском монастыре освятили хра¹м, / который был построен на народные де¹ньги.*

Интонация может усилить подчинительную часть высказывания:

- *В Сретенском монастыре освятили хра³м, / который был построен на наро²дные деньги.*

Главная часть высказывания строится по принципу синтаксического аналитизма, когда лексико-грамматический и звуковой состав не изменяются, но интонация меняет смысловой компонент. Однако с помощью дополнительного компонента – местоименного слова

тот – данное предложение может быть построено по принципу синтетизма.

- *В Сретенском монастыре освятили то³т храм, / который был построен на народные де¹ньги.*

В русском языке в разговорной речи преобладают структуры синтаксического аналитизма, которые конкретизируют свое значение в составе высказывания при взаимодействии лексики, синтаксиса, интонации и их связей в контексте. Лексико-грамматическое оформление таких структур позволяет образовывать различные коммуникативные типы высказываний (например, вопрос, сообщение, оценка) с помощью интонации. Вариативность структур синтаксического аналитизма возможна благодаря оформлению высказываний различными типами ИК, как нейтральными, так и эмоционально-окрашенными.

Обучение иностранцев структурам синтаксического аналитизма дает лучшее понимание русской разговорной речи. На данном материале рассматривается все многообразие интонации, которое необходимо для использования смыслоразличительных особенностей русского языка среди иностранцев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брызгунова Е.А. Интонация и синтаксис // Современный русский язык / под ред. В.А. Белошапковой. 3-е изд., испр. и доп. М., 1999. С. 869-902.
2. Брызгунова Е.А. ст. Синтаксический аналитизм в русском языке // Лингвистика от Востока до Запада. В честь 70-летия В.Б. Касевича: Сборник статей / под ред. Л.А. Вербицкой. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. С. 311-320.
3. Брызгунова Е.А. ст. Фонологический метод при изучении морфологического и синтаксического аналитизма в русском языке // Язык и речевая деятельность. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. Том 10-11. Сс. 45-58.
4. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. М., 1947.
5. Гак В.Г. Аналитизм // Большой энциклопедический словарь. Языкознание. Под ред. В.Н. Ярцевой. 2-ое изд. Лингвистического энциклопедического словаря. М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2000. С. 31.
6. Гак В.Г. Синтетизм // Большой энциклопедический словарь. Языкознание. Под ред. В.Н. Ярцевой. 2-ое изд. Лингвистического энциклопедического словаря. М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2000. С. 451.
7. Гловинская М.Я. Просто оговорки или тенденция к аналитизму? // Язык: переменчивость и постоянство. М.: Ин-т русского языка имени В.В. Виноградова РАН, 1998. Сс. 304-316.
8. Панов М.В. Русский язык и советское общество: Социолингвистическое исследование. Коллективная монография / под ред. М. В. Панова. Т. I-IV. М., 1968.
9. Русская грамматика в 2-х тт. М.: Наука, 1980.

© Ефремова Мария Юрьевна (efremovamy@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕАЛИЗАЦИЯ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ОТРИЦАНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ: СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Лиходкина Ирина Александровна

д.филол.н., доцент, Военный университет Министерства
обороны Российской Федерации, г. Москва
irina.lihodkina@gmail.com

IMPLEMENTATION OF THE WAYS OF EXPRESSING THE CATEGORY OF NEGATION IN FRENCH: A COMPARATIVE ANALYSIS

I. Likhodkina

Summary: The article is devoted to the category of negation in modern French and the ways of its expression. The comparative analysis of the French novels by P. Lemaitre "Alex" and G. Musso "Seras-tu là?" and their translations into Russian, Italian and English allowed to reveal the ways of conveying certain negative constructions, as well as the similarities and the differences of their formation in these languages. The author consistently studies the morphological, syntactic and stylistic aspects of French negation. Considerable attention is paid to the issues of double negatives, the restrictive structure "ne...que", the conjunction "ni...ni", "ne explétif", stylistically marked and colloquial forms of negation. The relevance of the research is due to insufficient knowledge of the problem of transferring the category of negation in languages of different structures. The scientific novelty lies in the implementation of the analysis of the ways of expressing the category of negation in four linguistic systems. In the concluding note, the results of the study are summarized and conclusions are drawn.

Keywords: category of negation, negative constructions, ways of expressing negation, French, Russian, Italian and English, comparative analysis, translation.

Аннотация: Статья посвящена категории отрицания в современном французском языке и средствам ее выражения. Сравнительно-сопоставительный анализ романов П. Леметра "Alex" и Г. Мюссо "Seras-tu là?" в оригинале и в переводах на русский, итальянский и английский языки позволил выявить способы передачи тех или иных отрицательных конструкций, а также сходства и различия их формирования в указанных языках. Автор последовательно изучает морфологические, синтаксические и стилистические аспекты французского отрицания. Особое внимание уделяется вопросам двойного и множественного отрицания, обороту "ne...que", союзу "ni...ni", "ne explétif", стилистически маркированным и разговорным формам отрицания. Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью проблемы передачи категории отрицания в разноструктурных языках. Научная новизна заключается в реализации анализа средств выражения категории отрицания в четырех языковых системах, приведшего к значимым для лингвистики и переводоведения выводам.

Ключевые слова: категория отрицания, отрицательные конструкции, средства выражения отрицания, французский, русский, итальянский и английский языки, сравнительно-сопоставительный анализ, перевод и передача.

1. Общая характеристика категории отрицания

Исследовательский интерес к категории отрицания имеет давнюю традицию и не теряет актуальности по сей день. Предположительно впервые об отрицании размышлял Парменид (ок. 540–470 до н.э.) вместе с представителями элейской школы, анализируя связь между бытием и небытием [16, р. 7]. Позднее данную проблему затрагивали Платон, Аристотель, философы-стоики, Фома Аквинский, Б. Спиноза, Г.В. Лейбниц, Г.В.Ф. Гегель, Дж. С. Милль, З. Фрейд, Б. Рассел, Г. Фреге, О. Есперсен, У. Лабов и многие другие [Ibid.].

Интерес к категории отрицания в ученой среде не угасает. Она рассматривается с позиции разных дисциплин: логики, философии, психологии, лингвистики и, наряду с категорией утверждения, считается одной из универсалий, присущей любому естественному языку [7].

В задачи данной работы не входит подробный обзор истории категории отрицания, которая уже получила широкое научное освещение, например, в работе лингвиста Л.Р. Хорна "A Natural History of Negation" [6]. Цель заключается в исследовании основных морфологических, синтаксических и стилистических способов выражения категории отрицания во французском языке и в выявлении особенностей их передачи на русский, итальянский и английский языки посредством сравнительно-сопоставительного анализа текстовых фрагментов из современных романов в оригинале и переводах.

В ходе работы мы придерживались определения отрицания, приведенного в лингвистическом словаре. Понятие «отрицание» (фр. négation, ит. negazione, англ. negation) или «негация» происходит от латинского глагола "negare" (отрицать) и обозначает действие противоположное утверждению. Отрицание – выражение, предназначенное для того, чтобы либо констатировать

факт отсутствия, либо делать вид, что данная вещь не существует или не есть то, что о ней говорят. Кроме того, это одно из состояний утвердительной, вопросительной или восклицательной фразы, содержащей отрицание, которое бывает полным (la négation totale) или частичным (la négation partielle) [3, p. 321].

2. Способы и средства выражения категории отрицания

2.1. Префиксальный способ

Категория отрицания может передаваться при помощи приставок с отрицательным значением. Во французском языке таковыми являются *a-*, *dé-* или *dés-*, *in-*, *im-*, *ir-*, *il-*, *non-* и др., например: *amoral*, *désagréable*, *incorrect*, *impossible*, *irréel*, *illégal*, *non-aligné*.

В итальянском – *a-* / *an-*, *dis-*, *in-*, *im-*, *il-*, *ir-*: *asimmetrico*, *disabile*, *infedele*, *immateriale*, *illetterato*, *irrisolvibile*.

В английском – *de-*, *dis-*, *in-*, *il-*, *im-*, *ir-*, *mis-*, *non-*, *un-*: *decoded*, *disable*, *inevitable*, *illegible*, *impatient*, *irregular*, *mistaken*, *nonexistent*, *unhappy*.

В русском все это множество префиксов в большинстве случаев передается с помощью *не-*, например, *неправильный*, *невозможный*, *несчастливый*, *незаконный* и т.п., также *без-/бес-*: *безрадостный*, *бесполезный*, и иногда приставкой *a-*: *аморальный*.

Кроме того, отрицание может быть выражено:

- частицами: *ne...pas* / не / *non* / *not*;
- прилагательными: *aucun* / никакой / *alcuno* / *none*;
- наречиями: *personne*, *rien* / никто, ничего / *nessuno*, *niente* / *nobody*, *nothing*;
- предлогами: *sans*, *sauf* / без, кроме / *senza*, *eccetto* / *without*, *except*;
- союзами: *ni*, *sans que* / ни, без того, чтобы / *né*, *senza che* / *not*, *without* и др.

2.2. Основной способ построения отрицания

Анализируя отрицательные конструкции в сравниваемых языках, первое отличие, которое следует отметить во французском языке – это наличие двух частиц “*ne*” и “*pas*” при формировании отрицательной формы глагола, тогда как остальные языки обходятся одной. В русском языке в качестве такой частицы выступает «не», в итальянском – “*non*” и в английском – “*not*”, обычно употребляемой со вспомогательными глаголами *to be*, *to do* или *to have*. Например:

Il ne dit pas son nom de famille, il ne porte pas d’alliance, elle l’a vu tout de suite, mais une trace autour du doigt, il vient peut-être de la retirer à l’instant [9, p. 206]. / Фамилию он **не** назвал, обручального кольца у него **не** было,

но она заметила след на пальце – возможно, он снял его всего пару минут назад [1, с. 241]. / **Non dice** il suo cognome, **non porta** la fede, Alex se n’è accorta subito, ma ho un segno intorno il dito, forse l’ha appena sfilata [10, p. 177]. / **He doesn’t tell** her his surname. She immediately notices **he’s not wearing** a wedding ring, but there’s a white band around his finger – he’s probably just taken it off [11, p. 179].

Наряду с “*ne*” и “*pas*” существуют формы “*ne*” и “*point*”, считающиеся в современном французском языке архаичными и встречающиеся исключительно в книжно-письменной речи. “*Point*” может обозначать высшую степень отрицания или чередоваться с “*pas*” для придания тексту разнообразия [4, p. 1277].

Для выражения иных смыслов отрицательное наречие “*pas*” заменяется другими отрицательными словами: *ne...plus* (больше не), *ne...rien* (ничего не), *ne...jamais* (никогда не), *ne...personne* (никто не), *ne...nulle part* (нигде не), *ne...guère* (совсем не) и др., причем первое ставится перед глаголом, а второе – после. В русском языке подобные частицы находятся в препозиции. Ср.:

Alex **ne se dit jamais** les mots, les vrais mots, quand il s’agit de sa vie, comme ce soir [9, p. 17]. / Алекс **никогда не могла подобрать** слов, настоящих слов, когда речь шла о ее жизни, как в этот вечер [1, с. 17]. / Alex **non si affida mai** alle parole, quelle vere [10, p. 15]. / At moments like this Alex **never articulates** what she is feeling, certainly not to herself [11, p. 6]. Отметим, что в стандартном французском языке, как наглядно представлено в примере, наличие второго отрицательного слова подразумевает обязательное опущение частицы “*pas*”, в то время как в канадском (квебекском) варианте возможно ее сохранение [12, p. 246].

Во французском языке категория отрицания зачастую выражена глаголом тогда, как в русском языке она заключена в семантику прилагательного или наречия, например:

Il n’est pas rare que Camille se parle ainsi à voix haute [9, p. 58–59]. / Камиль **нередко** разговаривал сам с собой вслух [1, с. 67]. / **Non è raro** che Camille parli tra sé a voce alta [10, p. 51]. / **It’s not unusual** for Camille to talk to himself out loud [11, p. 44]. Можно заметить, что аналитическим конструкциям отдано предпочтение также в итальянском и английском переводах, причем в последнем интересен факт наличия двух отрицаний, благодаря которым выражение *it’s not unusual* (букв. это не необычно) звучит не так категорично, как *it’s usual* (это обычно).

2.3. Двойное отрицание

Особым случаем отрицания считается двойное отрицание (фр. *double négation*, ит. *doppia negazione*, англ. *double negative*), т.е. употребление двух отрицательных

маркеров в одном простом высказывании.

Данное грамматическое явление не допускается в стандартном английском языке, исключением может быть только применение двойного отрицания в стилистических целях для создания юмористического оттенка или для указания на неграмотность персонажа, в разговорной речи и в ряде диалектов, например, в афроамериканском английском, диалектах юга США и регионов Великобритании. Так, в словах песни "Another brick in the wall" известной британской группы "Pink Floyd" встречаются следующие конструкции:

We **don't** need **no** education. We **don't** need **no** thought control.

(Нам не нужно образование. Нам не нужен контроль мыслей.)

I **don't** need **no** walls around me. And I **don't** need **no** drugs to calm me. (Мне не нужны стены вокруг меня. И мне не нужны наркотики, чтобы успокоиться).

То же самое находим и в названии знаменитой песни другой британской группы "The Rolling Stones" "(I Can't Get No) Satisfaction" – букв. Я не могу получить никакого удовлетворения. Грамматически правильным было бы использование наречия "any" вместо "no", которое отражает желание автора усилить отрицание и придать дополнительный вес словам.

Примечательно отметить, что двойное и даже множественное отрицание считалось нормой в среднеанглийском и раннеанглийском языке и не раз использовалось в произведениях Дж. Чосера, У. Шекспира и др. [8]. Данный факт релевантен и в отношении французского, итальянского и русского языков, в которых в отличие от современного стандартного английского языка, отсутствие двойного отрицания может даже оказаться ошибочным. Сравним:

Il ne voit personne. / Он никого не видит. / Non vede nessuno. Нельзя сказать – Il ne voit quelqu'un. / Он никого видит. / Non vede qualcuno.

Пример множественного отрицания:

Elle ne restait que trois mois, Emma, **ne recevait jamais personne** [9, p. 261]. / Оказалось, что Эмма снимала жилье у мадам Генод около трех месяцев, **гостей не принимала** [1, с. 305]. / Emma è rimasta solo tre mesi, **non riceveva mai nessuno** [10, p. 224]. / This Emma only stayed for three months, **never had anyone around** [11, p. 229]. Данная грамматическая конструкция оригинала передана абсолютным эквивалентом в итальянском переводе, аналогом в английском и не передана в русском, однако есть возможность ее эквивалентного перевода: Эмма никогда никого не принимала.

Присутствие двух и более отрицательных элементов во фразе, как правило, не аннулирует ее отрицательное

значение: Il ne reviendra jamais plus (Он больше никогда не вернется). Il n'y a plus personne (Здесь никого больше нет). Plus rien ne m'étonne (Меня больше ничего не удивляет). Vous n'aurez jamais aucun succès (У вас никогда не будет никакого успеха). Personne n'a rien dit (Никто ничего не сказал). Personne n'a jamais vu cela nulle part (Никто никогда этого нигде не видел) [4, p. 1282]. Тем не менее в ряде случаев двойное отрицание, построенное морфологическими и синтаксическими способами, приводит к утверждению с несколько ослабленной семантикой, т.е. литоте. Так, фраза Je ne suis pas désaccord. / Я не не согласен. / Non sono disaccordo. / I don't disagree. более эмоциональна, чем «Я согласен.» и передает некий оттенок настроения говорящего, понятный по тону его голоса.

2.4. Ограничительный оборот "ne...que"

Французский оборот "ne...que", несмотря на частицу "ne" не придает высказыванию отрицательное значение и выполняет ограничительную функцию. Например:

Ils **ne** sont encore **que** deux, à les attendre les autres ne vont pas tarder [9, p. 16]. / Пока их **только** двое, но, судя по доносившимся до Алекс обрывкам разговора, остальные скоро подойдут [1, с. 16]. / Sono **solo** due, ma a quanto sembra gli altri non dovrebbero tardare [10, p. 15]. / For the moment there are **only** two of them, but it's clear from their talk that they are expecting others to turn up soon [11, p. 6].

Как видно из приведенного отрывка, ни в одном из сравниваемых языков нет конструкции эквивалентной исходной, однако это не вызывает трудностей с переводом. Обычно на русский язык оборот "ne...que" передается наречием «только», на итальянский и английский языки – наречиями "solo" и "only" (только). Именно этими лексическими единицами воспользовались переводчики.

Еще пример:

Trarieux a laissé des traces de pas qu'elle **n'a qu'à suivre** d'une pièce à l'autre [9, p. 175]. / На пыльном полу остались отпечатки ботинок Трарье, и, двигаясь вдоль цепочки этих следов, она **следовала** из одного зала в другой [1, с. 203]. / Trarieux ha lasciato tracce che lei **non deve far altro che seguire** da un locale all'altro [10, p. 152]. / Trarieux left footprints; she **has only to follow** them from one room to the next [11, p. 150]. Посредством ограничительного оборота "ne...que" автор подчеркивает легкость выбора героиней своих действий, их неосознанность. Эта же «легкость» ощущается при чтении итальянского и английского переводов. В русском варианте, несмотря на его лексически большую наполненность, отмеченный замысел оригинала утрачен.

2.5. Составной союз "ni...ni"

Эквивалентом французского составного союза "ni...ni" в русском языке является «ни...ни», в итальянском –

“né...né” и в английском – “neither...nor”. Очевидно, что в переводных текстах данный союз нередко находит другие средства выражения, подходящие по контексту и отвечающие критерию адекватности перевода. Рассмотрим несколько примеров.

Question restaurant, **il n’a ni imagination ni mémoire**, pour se rappeler une bonne adresse, c’est toujours la croix et la bannière [9, p. 81]. / По части ресторанов он не знаток – никогда их не запоминал и особо в них не разбирался, так что сделать выбор ему нелегко [1, с. 77]. / Riguardo al ristorante **non ha né l’immaginazione né memoria** per farsi venire in mente un buon indirizzo, è sempre una faticaccia [10, p. 71]. / When it comes to restaurants, **he has no imagination and no memory**; trying to remember an address is like pulling teeth [11, p. 66]. Можно заметить, что в русском переводе исходная фраза *il n’a ni imagination ni mémoire* (у него нет ни воображения, ни памяти) получила иное лексическое оформление, тем не менее адекватность достигнута. На другие языки данное выражение передано абсолютными эквивалентами.

В следующем текстовом фрагменте составной союз “ni...ni” передан эквивалентами на все переводящие языки:

L’endroit n’avait **ni** fenêtre **ni** sortie de secours [14, p. 25]. / В туалете – **ни** окон, **ни** запасного выхода [2, с. 22]. / La toilette non aveva **né** finestra **né** uscite di sicurezza [13, p. 22]. / The rest room had **no** window **or** emergency exit [15, p. 15].

Еще пример:

Depuis dix ans il n’avait plus le temps de rien: **ni** de lire, **ni** de faire du sport, **ni** de s’intéresser à autre chose qu’à son métier [14, p. 48]. / У него самого уже целых десять лет не было времени **ни** на чтение, **ни** на спорт, **ни** на любые другие занятия [2, с. 52]. / Da dieci anni non aveva più il tempo di fare **niente**: leggere, praticare sport, avere una vita propria fuori dal lavoro [13, p. 66]. / Elliott hadn’t had time for **anything**: to read, to play sports, to be interested in anything but his job [15, p. 35]. Французское предложение адекватно и практически дословно переведено на все языки. В итальянском и английском вариантах, как и в оригинале, использовано обобщающее наречие, за которым следует перечисление в виде глаголов в положительной форме.

2.6. Ne explétif

Отрицательное эксплетивное наречие *ne* (*ne explétif*) употребляется в придаточных предложениях после таких глаголов и выражений, как *craindre*, *avoir peur*, *redouter*, *empêcher*, *éviter*, *ne pas douter*, *ne pas nier*, *avant que*, *à moins que*, *de crainte que*, *de peur que* и некоторых других. Оно редко встречается в разговорной речи, не несет в себе отрицания и не влияет на семантику вы-

ражения, а его использование в основном является факультативным [5, p. 357–359].

Похожее явление, называемое *non espletivo* или *non pleonastico* (плеонастическое *ne*), из сравниваемых языков существует только в итальянском, однако оно употребляется крайне редко. Наличие во французском языке данного грамматико-стилистического феномена никак не сказывается на адекватности перевода:

Il est presque six heures trente. Elliott se glisse hors du lit avant que la sonnerie du réveil ne se déclenche [14, p. 309]. / Элиот осторожно вылез из-под одеяла, не дожидаясь, когда зазвонит будильник [2, с. 338]. / *Sono quasi le sei e mezzo ed Elliott scende dal letto prima che scatti la suoneria* [13, p. 245]. / *It’s almost 6:30. Elliott slips out of bed before the alarm clock goes off* [15, p. 253].

3. Стилистически маркированное и разговорное отрицание

Отрицательные конструкции нередко употребляют при желании смягчить информацию, выразить некую неуверенность, придать вежливости высказыванию и т.п. Так, в приведенном ниже примере, не желая обидеть своего друга, персонаж не говорит, что его идея плохая, хотя и подразумевает это. Данная семантика французского оригинала передана на все сравниваемые языки:

– Écoute Matt, je te remercie pour ton aide, mais **je ne crois pas** que ce soit une bonne idée [14, p. 144]. / – Послушай, Мэт, спасибо за помощь, но **я не думаю**, что это хорошая идея [2, с. 158]. / Senti, Matt, ti ringrazio dell’aiuto, ma **non credo** sia una buona idea [13, p. 215]. / Listen, Matt, thanks for trying to help, but **I don’t think** it’s such a good idea [15, p. 113].

Существуют особые случаи опущения второго отрицательного элемента. Так, в книжно-письменном французском языке глаголы *savoir*, *pouvoir*, *oser*, *cesser* иногда употребляются без “pas”:

A l’arrivée du juge Vidard, Camille **ne peut s’empêcher** d’ouvrir la porte, de désigner les photos de la jeune femme affichée sur le mur [14, p. 111]. / В самом деле, по прибытии судьи Видара Камиль **не смог удержаться** и, войдя почти сразу вслед за ним в кабинет шефа, предъявил увеличенные фотографии, найденные в мобильном телефоне Трарье [2, с. 130]. / All’arrivo del giudice Vidard, Camille **non può impedirsi** di aprire la porta, indicare le fotografie della giovane attaccate alla parete [13, p. 98]. / From the moment Vidard shows up, Camille **can’t help throwing the door open**, gesturing to the photographs of the young woman that have now been pinned to the wall [15, p. 93].

Elle **ne cesse** de regarder à tous côtés, inquiète [14, p. 174]. / Алекс **не переставая** оглядывалась по сторонам [2, с. 201]. / **Continua a** guardare in tutte le direzioni, inquieta [13, p. 151]. / She **keeps** glancing around anxiously [15, p. 149]. Данная особенность никак не отражена в перево-

дах, которые, тем не менее, можно считать адекватными, поскольку они передают смысл, заложенный в оригинале.

Во французской разговорной речи регулярно не употребляется первая отрицательная частица "ne", поскольку основная смысловая нагрузка заключена во втором элементе отрицательной конструкции. В неофициальной беседе темп ускоряется, эмоции собеседников преобладают над желанием придерживаться стандартного языка.

В литературных произведениях введение в речь героев стилистически окрашенных лексических или грамматических оборотов позволяет автору детализировать их образы. Так, в приведенных ниже отрывках читатель ощущает эмоциональность персонажей, их неравнодушные и сопереживание.

– T'angoisse pas [14, p. 38]. / – Не волнуйся [2, с. 38]. / "Non ti preoccupare" [13, p. 43]. / "Don't let it bother you" [15, p. 26].

– T'inquiète pas pour moi [14, p. 44]. / – Не беспокойся за меня [2, с. 47]. / "Non preoccuparti per me" [13, p. 56]. / "Don't worry about me" [15, p. 31].

– Je rêve! T'es quand même pas en train de me faire une scène? [14, p. 37] / – О нет! Я надеюсь, ты не собираешься устраивать мне сцен, дружище? [2, с. 37] / "Non mi dire! E ciononostante ti accingi a farmi una scenata?" [13, p. 41] / "I don't believe it! Aren't you about to throw a fit?" [15, p. 25].

В последнем примере помимо опущения отрицательной частицы "ne", происходит редукция подлежащего, выраженного местоимением "tu". В стандартной речи фраза "T'es quand même pas..." приобрела бы форму "Tu n'es quand même pas...". Сравнение показывает, что в переводах эти типичные для французской разговорной речи черты не имеют аналогов.

4. Заключение

В ходе исследования было выявлено, что категория отрицания во французском языке может быть выражена различными способами, среди которых преобладают морфолого-синтаксические. Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ французских отрицательных конструкций и их переводов на русский, итальянский и английский языки позволил сделать следующие выводы.

- Двойное или множественное отрицание, запрещенное правилами английской грамматики, нередко встречается в разговорной речи, а его наличие в русских, французских и итальянских отрицательных предложениях допустимо и порой даже обязательно.
- Французская ограничительная конструкция "ne... que" не имеет аналогов в сравниваемых языках и в большинстве случаев переводится наречием «только» (solo; only).
- Во всех рассматриваемых языках широко применяется литота с целью смягчения информации.
- Французское эксплетивное наречие ne (ne explétif), используемое в книжно-письменной речи, имеет похожее соответствие только в итальянском языке – non espletivo или non pleonastico.
- Во французской разговорной речи часто опускается первая отрицательная частица. В других рассматриваемых языках этого не происходит, поскольку в них отрицание строится при помощи одной отрицательной частицы, однако в английском языке употребляются сокращенные формы вспомогательных глаголов, например, don't вместо do not, isn't вместо is not и т.п.
- Различия в средствах реализации категории отрицания во французском, русском, итальянском и английском языках редко приводят к нарушению адекватности перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леметр П. Алекс / пер. с фр. Т.А. Источниковой. – СПб: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. – 348 с.
2. Мюссо Г. Ты будешь там? / пер. с фр. В. Мохте. – М.: Эксмо, 2017. 384 с.
3. Dictionnaire de linguistique / Rédaction dirigée par J. Dubois, M. Giacomo et autres. – Paris: Larousse, 2001. – 514 p.
4. Grevisse M., Goosse A. Le bon usage: Grammaire française. – Bruxelles: De Boeck Duculot, 2007. – 1600 p.
5. Grevisse M. Le Français correct: Guide pratique des difficultés. – Bruxelles: De Boeck Duculot, 2015. – 512 p.
6. Horn L.R. A Natural History of Negation. – Stanford: CSLI, 2001. – 684 p.
7. Horn L.R., Wansing H. Negation / The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.) [Electronic resource]. Access mode: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/negation>
8. Kallel A. The Loss of Negative Concord in Standard English: A Case of Lexical Reanalysis. – Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2011. – 195 p.
9. Lemaitre P. Alex. – Paris: Le Livre de Poche, 2012. – 408 p.
10. Lemaitre P. Alex / Trad. di S. Viviani. – Milano: Mondadori, 2011. – 342 p.
11. Lemaitre P. Alex / Transl. by F. Wynne. – London: MacLehose Press. 2016. – 358 p.
12. Muntañá S.T. Negative concord in English and Romance: syntax-morphology interface conditions on the expression of negation. – Utrecht: LOT Publications, 2008. – 297 p.

13. Musso G. Chi ama torna sempre indietro / Trad. di L. Serra. – Bergamo: BUR, 2009. – 320 p.
14. Musso G. Seras-tu là? – Paris: Xo Editions, 2006. – 352 p.
15. Musso G. Will you be there? / Transl. by G. Holoch. – London: Hodder & Stoughton, 2008. – 292 p.
16. Olszewski A., Trzęsicki K. Introduction with remarks on the history of negation [Electronic resource] // Studies in Logic, Grammar and Rhetoric. – 2018. – Vol. 54 (1). – Pp. 7–13. Access mode: <https://doi.org/10.2478/slgr-2018-0013>

© Лиходкина Ирина Александровна (irina.lihodkina@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



УРОВНИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ И ЕЕ ВКЛЮЧЕННОСТЬ В УСПЕШНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ШКОЛЬНИКА КАК ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ КООРДИНАТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Некрасова Ольга Алексеевна

Аспирант, Московский государственный
областной университет
olynchik_86@mail.ru

Мазирка Ирина Олеговна

Д.филол.н., профессор, Московский государственный
областной университет
mazirka_den@mail.ru

LEVELS OF THE LANGUAGE PERSONALITY
OF THE HIGH SCHOOL STUDENT AND
THEIR INCLUSION IN THE SUCCESS
OF ITS FORMATION AS A SECONDARY
LANGUAGE PERSONALITY IN THE SYSTEM
OF COORDINATES OF INTERCULTURAL
COMMUNICATION

**O. Nekrasova
I. Mazirka**

Summary: The authors of this study aim to use the descriptive method and, according to the theory of Y.N. Karaulov, to present the levels of linguistic personality (LP) involved in the characterization of high school students, as well as to outline the role of the system of these levels in determining the degree of formation of secondary linguistic personality (SLP) in high school students, while following the readiness of the latter to intercultural communication at leaving a Russian secondary school, by conducting a free association experiment. According to the results of the study, the authors conclude that the graduates of the Russian school are not prepared enough to form as SLP, and therefore demonstrate their incomplete readiness for intercultural communication.

Keywords: language personality, "secondary language personality", intercultural communication, levels of the language personality, free association experiment.

Аннотация: Авторы настоящего исследования ставят перед собой цель с помощью описательного метода и, согласно теории Ю.Н. Караулова, представить уровни языковой личности (ЯЛ), задействованные при характеристике старших школьников, а также обозначить роль системы этих уровней при определении степени сформированности у старшеклассников вторичной языковой личности (ВЯЛ), проследив при этом готовность последних к межкультурной коммуникации на выходе из российской средней общеобразовательной школы, путем проведения свободного ассоциативного эксперимента. По результатам исследования авторы делают вывод о недостаточности сформированности у выпускников российской школы как ВЯЛ, а следовательно, и их неполной готовности к межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: языковая личность, вторичная языковая личность, межкультурная коммуникация, уровни языковой личности, свободный ассоциативный эксперимент.

Для осуществления успешной коммуникации в современном мире с его постоянно меняющейся экономической и как следствие (или наоборот) политической ситуацией важно, как никогда, взаимопонимание между представителями разных национальностей; средством для такого понимания, безусловно служит язык, на котором происходит общение. Именно для успешной во всех смыслах коммуникации ее участникам недостаточно просто хорошо владеть родным или иностранным языком, немаловажно для них и «встать на одну волну», понять психологию, менталитет друг друга и целого народа, частью которого они являются и сами, что помогает им коммуницировать и каждому, как нестранно, добиваться нужного для себя результата, идти

на разумный, выгодный для обеих сторон компромисс.

Актуальность работы состоит в том, что на сегодняшний день психолингвистический аспект формирования языковой и вторичной языковой личности у старших школьников изучен недостаточно. В свою очередь, целью нашей работы является психолингвистическое исследование степени сформированности языкового сознания и вторичного языкового сознания, которое поможет определить готовность старшеклассников к межкультурной коммуникации.

Для достижения цели изыскания в нем решаются следующие задачи:

1. описательным и сопоставительным методами дать краткий обзор работ отечественных ученых, непосредственно связанных с темой исследования;
2. с помощью описательного метода, согласно теории Ю. Н. Караулова, определить понятия «картина мира», «языковая личность» с представлением уровней последней, задействованных при характеристике и старших школьников как вторичной языковой личности (ВЯЛ) по И. И. Халеевой, в соответствии с трактовкой ученого этого явления;
3. среди российских старших школьников провести свободный ассоциативный эксперимент с использованием в нем в качестве стимулов антропонимов и понятий из сферы «общественная жизнь» и «политика», отобранных методом сплошной выборки и с помощью программного модуля сети Word Associations Network.
4. определить роль системы уровней языковой степени сформированности у старшеклассников вторичной языковой личности (ВЯЛ), а также готовность обучающихся к межкультурной коммуникации на выходе их из российской средней общеобразовательной школы.

Проблемами, связанными с изучением языковой личности (далее – ЯЛ), занимались и продолжают заниматься многие отечественные и зарубежные учёные Г.И. Богин [1], Е.М. Верещагин [2], В.В. Виноградов [3], Т.Г. Винокур [4], В.В. Воробьев [6], В.Г. Гак [8], А.А. Залевская [10], В.И. Карасик [13], Ю.Н. Караулов [14], В.Г. Костомаров [15], Т.В. Кочеткова [16], И.О. Мазирка [18,19], Е.Д. Поливанов [22], А.А. Потеня [23], К.Ф. Седов [25], М.С. Силантьева [27], О.Б. Сиротинина [28], Флеров О.В. [31], Л.В. Щерба [34], В. Вундт [7], Г.П. Грайс [9], Дж. Остин [21], Э. Сепир [26], Б.Л. Уорф [30], Дж. Р. Ферс [35] и др. Однако в большей степени теоретической базой нашему исследованию послужили именно труды Ю.Н. Караулова по рассмотрению уровней языковой личности [14] и И.И. Халеевой [33] по изучению вторичной языковой личности и способов ее формирования.

Практическую значимость научной работы видим в возможности применения ассоциативного эксперимента в поле социолингвистики, психолингвистики, а также лингводидактики с целью изучения языковой картины мира и формирования вторичной языковой личности на разных этапах получения российскими обучающимися образования, с возможной последующей корректировкой данного процесса при подготовке россиян к успешной межкультурной коммуникации.

Сам термин «языковая личность» впервые встречается в трудах В.В. Виноградова и возник в процессе работы ученого над исследованием художественного текста [3].

Однако фундаментальное исследование данного понятия было проведено Ю.Н. Карауловым. Например, в работе «Русский язык и языковая личность» автор доказал, что понятие ЯЛ является системообразующим для описания национального языка [14].

При определении феномена «языковая личность» основным фактором (при обязательном учете всех остальных) считается принадлежность индивида к определенной культуре. Каждый в отдельности взятый язык в процессе своего развития формирует устойчивые формы общения членов социума, говорящих на этом языке, и утверждает речевые стереотипы в последнем. Таким образом, реализуется именно социальная функция языка, которая четко сигнализирует об «обслуживающем характере речевой деятельности» в целом. В социальном взаимодействии речь всегда подчинена внеречевой цели, направлена на организацию совместной деятельности людей. Разнообразные социальные роли, востребованные не только в конкретном обществе, но и в конкретный период его развития реализуются именно через общение.

Согласно заключению Ю.Н. Караулова о том, что «нельзя познать язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, как конкретной языковой личности» [14, с. 4], исследователь считает архиважным учитывать данные национального языка коммуниканта и информацию об истории развития общества, где последний рос и развивался, то есть этно-, социо- и психолингвистические особенности носителей национально-го языка, которыми этот коммуникант обладает.

Согласно Ю.Н. Караулову, существует три подхода к анализу языковой личности: «...от психологии языка и речи (изучение механизмов порождения и восприятия речи в современной психолингвистике), от закономерностей научения языку (лингводидактический подход) и от изучения языка художественной литературы» [14, с. 28]. Что касается самой языковой личности, то она также состоит из трех уровней: нулевого — структурно-языкового (ассоциативно-семантического/вербально-семантического); первого — лингво-когнитивного (когнитивного) и второго — мотивационного (мотивационно-прагматического) [14, с. 37].

Развивая концепцию «трехуровневого представления модели языковой личности» и принимая тезис о трехуровневости процессов восприятия и понимания, позже Ю.Н. Караулов скажет о конгруэнтности мотивационного, тезаурусного и вербально-семантического уровней языковой личности с выделяемыми в схеме смыслового восприятия побуждающим, формирующим и реализующим уровнями [14, с. 51], и далее ученый будет утверждать, что «Соответственно в терминах объектов, подлежащих расшифровке и пониманию на каждом

уровне, говорят о подтексте (II), тексте (I) и словах (0)» [14, с. 52].

Итак, нулевой уровень – это «фонд лексических и грамматических средств, использованных личностью при порождении ею достаточно представительного массива текстов» [14, с. 36-37], где последний представляет собой «отдельные слова, стереотипные словосочетания и простые ходовые предложения» [14, с. 36] и, как правило, проявляется это не только в лексическом составе языка, но и в «оригинальности ассоциаций и нестандартности словосочетаний» [14, с. 52], что важно для нас при выполнении данного исследования.

Отметим, что, по Ю.Н. Караулову, «индивидуальность и субъективность могут проявиться как в вариантах иерархизации понятий и их перестановках, и противопоставлениях, так и в их соединениях при построении выводов, т.е. на субъектно-тезаурусном уровне [14, с. 52].

Именно на следующем после нулевого, первом уровне вырисовывается индивидуальная картина мира языковой личности, при этом заметим, что кардинально иной картины мира у участников внутри одного и того же социума быть не может в принципе, поскольку личность – это продукт определенного социума и, соответственно, от последнего не отделима, а при вступлении во взаимодействие с другими членами последнего ей просто необходимо обладать общими знаниями с другими членами этого социума.

Доминанта, находящаяся под сильным воздействием национально-культурных общественных традиций и идеологий, активно участвует в выделении инвариантной части данного уровня, значимой для всех носителей определенной культуры, именно эта часть и играет основную роль в понимании друг друга носителями одной культуры, поскольку характеризуется определенной национальной спецификой и находится под воздействием всей жизнедеятельности социума. При взрослении личность, чтобы обеспечивать осуществление своей успешной деятельности в обществе, усваивает опыт и приобретает знания предыдущих поколений посредством именно языка.

Первый уровень языковой личности, базирующийся на целой массе порожденных последней текстов, также помогает вычленивать и вариативную часть в ее картине мира, отличную от других индивидов, при этом базовая часть картины мира должна быть обязательно известна исследователю. Деление на неизменяемую и переменную части картины или модели мира все же условно, тем не менее, универсально [14, с. 37]. На первом уровне также привлекаются экстралингвистические знания индивида, которые расширяются последним в течение всей его жизни.

На втором уровне «языковая личность сливается с личностью в самом общем, глобальном социально-психологическом смысле и выражается в языке (текстах) и через язык в основных своих чертах» [14, с. 38].

На данном уровне реализуются коммуникативно-деятельностные потребности личности, которые диктуются экстра-, прагма-лингвистическими причинами и задаются определенными условиями сферы коммуникации, коммуникативной ситуацией и ролями коммуникантов.

Стереотип данного уровня взаимодействует с другими его элементами и отвечает коммуникативным потребностям личности.

По утверждению Ю.Н. Караулова в действительности языковая личность проявляет себя с тезаурусного уровня, поскольку только на нем «оказывается возможным индивидуальный выбор, личностное предпочтение – пусть и в нешироких пределах – одного понятия другому» [14, с. 52].

Следует заметить, что полное описание личности возможно только согласно всем ее трем уровням одновременно. В центре интересов данного исследования находится именно первый уровень, где происходит «реконструкция языковой картины мира (тезауруса) путем анализа произведенных ею текстов или через специальное тестирование» [14, с. 45] (в нашем случае через проведение свободного ассоциативного эксперимента).

Важной составляющей данного эксперимента стало выяснение по Ю.Н. Караулову, связи уровней языковой личности (нулевого и первого) с обязательным учетом языковой социализации последней и ее «приобщения к общественным стереотипам и господствующим идеям, и понятиям» [14, с. 45].

ЯЛ есть личность, выраженная в языке и через язык, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств [14, с. 38].

Согласно другому ученому, И.И. Халеевой, «язык может использоваться и используется для социализации «картин мира», содержащихся в индивидуальных концептуальных системах, для приближения их к «картине», разделяемой членами языкового сообщества и отвечающей их ориентационным и экзистенциональным (физическим, духовным, технологическим, этическим, эстетическим и др.) потребностям в мире» [33, с. 54].

Акт рецепции в пределах социокультурного пространства реципиента этого акта «требует обращения к... знаниям о мире. Это касается и обыденного употребления языка – в целях коммуникации, - и необыденного, надкоммуникативного его употребления – в целях

познания и воздействия» [14, с. 65].

По утверждению И.И. Халеевой, при формировании «вторичной» языковой личности посредством изучения ее текстовой деятельности с инофоном следует учитывать сложность при «преодолении культурологической дистанции между коммуникантами» [33, с. 64].

Обучающийся иностранному языку, переходя на тезаурусный уровень своего развития как языковой личности, должен обязательно обладать некими знаниями о картине мира другой языковой общности [33, с. 58].

По мнению другого исследователя, О.Л. Каменской, тезаурусом называют «некоторую универсальную систему, обеспечивающую хранение коллективного (для того или иного социума) знания о мире в вербальной форме» [12, с. 232].

М.А. Волькенштейн считает, что под тезаурусом следует понимать «все интеллектуальное и эмоциональное богатство рецептора, включающее его способность к сотворчеству» [5, с. 73].

По мнению И. И. Халеевой, именно на тезаурусном уровне возникает возможность для формирования «вторичной языковой личности», при этом под тезаурусом – I, ученый понимает «способ формирования языкового сознания, восходящего к языковой картине мира, и тем самым напрямую связанный с ассоциативно-вербальной сетью языка, в отличие от тезауруса – II, который соотносится собственно со знаниями о мире (не всегда находящими непосредственную корреляцию в словарном фонде), формирующими когнитивное сознание и тем самым общую картину мира на уровне концептуальной системы, в частности как системы пресуппозиций и импликаций. Источниками тезауруса – II выступают и чувственный опыт, и деятельность, отраженные в текстах» [33, с. 76], и оба тезауруса носят как объективированный, так и субъективированный (субъектный) характер [33, с. 77].

Взаимосвязь и взаимозависимость обоих тезаурусов происходит благодаря социальной повторяемости акта познания и социальному опыту самой личности, ее мотивам и ценностным ориентирам [33, с. 77].

Субъективированность языковой картины мира происходит через текст(ы) с объективированием в нем(них) тезауруса-словаря и энциклопедического знания языковой личностью мира [33, с. 77].

Практически любая текстовая деятельность – это результат общения индивидумов в социуме, в которой представлен накопленный членами общества коммуниканта опыт, в том числе и языковая семантика, благодаря чему возможно формирование не только языкового,

но и когнитивного сознания языковой личности (в том числе и вторичной) [33, с. 78], доказательство чего стало также одной из целей нашей работы.

Для подтверждения проанализированного нами теоретического знания о языковой личности и «вторичной языковой личности» на практике нами был проведен свободный ассоциативный эксперимент среди обучающихся 9-х, 10-х и 11-х классов (всего 100 человек) в одной из средних общеобразовательных школ Московской области, с целью изучения языковой картины мира русскоговорящих старших школьников, которая формируется у них из совокупности психических механизмов порождения, понимания речи и хранения языка в их сознании. Одной из целей эксперимента стало изучение особенностей восприятия данной группой информантов антропонимов – стимулов и понятий-стимулов из ассоциативного ряда «политика» и «общество». Далее был выполнен анализ ассоциативных полей (слов/словосочетаний – реакций) этих информантов на предмет выяснения степени сформированности их как вторичной языковой личности на выходе из российской средней образовательной школы).

Для выявления наиболее известных современному носителю русского языка (из числа старших школьников) единичных имен собственных или совокупностей имен собственных, идентифицирующих человека, т.е. антропонимов из области политики и общественной жизни в целом, на первом этапе эксперимента испытуемым (всего 30 человек) было предложено назвать имя широко известной публичной личности, относящейся к сферам «общественная жизнь» и «политика», при этом данная кандидатура при внесении в список антропонимов-стимулов должна была удовлетворять следующим условиям:

1. известность для современного носителя языка;
2. заметная роль предлагаемого лица в политике и в жизни общества;
3. предполагаемый значительный смысловой объем имени;
4. возможная неоднозначность отношения к носителю данного имени в обществе.

По результатам опроса 30 информантов был составлен список антропонимов-стимулов для проведения второго этапа эксперимента. Всего было выделено 30 антропонимов, и в список для эксперимента вошли следующие политические и общественные деятели (представлены в порядке убывания известности у респондентов): 1. В.В. Путин, 2. Дональд Трамп, 3. Барак Обама, 4. Д.А. Медведев, 5. Джордж Вашингтон, 6. Л.И. Брежнев, 7. Адольф Гитлер, 8. Гай Юлий Цезарь, 9. Владимир Жириновский, 10. Геннадий Зюганов, 11. Маргарет Тэтчер, 12. Томас Вудроу, 13. Елизавета II (королева Англии), 14. Николая Саркази, 15. Петр I, 16. Екатерина II, 17. Иван

Грозный, 18. Сергей Лавров, 19. Сергей Шойгу, 20. Рамзан Кадыров, 21. Фидель Кастро, 22. Хиллари Клинтон, 23. Петр Порошенко, 24. Николай II, 25. Иосиф Сталин, 26. В.И. Ленин, 27. Борис Джонсон, 28. А. Лукашенко, 29. Ангела Меркель, 30. Грета Тунберг.

Заметим сразу, что только 9 из 30 предложенных школьников имен принадлежали деятелям из англоязычных стран, хотя эксперимент проводился учителем английского языка и на занятии по соответствующему предмету, поэтому, согласно целям исследования, приведем ниже анкеты по девяти англоязычным политическим и общественным деятелям.

Barack Obama (100) USA (США) 66, NATO (НАТО, Североатлантический Союз) 14, White House (Белый Дом) 6, Libya (Ливия) 5, **A strict policy towards Russia (Жесткая политика в отношении России)** 4, Nobel Peace Prize (Нобелевская премия мира) 2, Black (Черный) 2, Folly (Безрассудство) 1.

Boris Johnson (100) The Prime Minister of the United Kingdom (Премьер-министр Великобритании) 29, Brexit (Брексит) 27, COVID-19 (Коронавирус) 25, Conservative party (Консервативная партия) 10, Blows hot and cold (Постоянно меняет свою точку зрения) 9.

Donald Trump (100) America (Америка) 73, Business (Бизнес) 12, Republican Party (Республиканская партия) 8, Twitter (Твиттер) 5, Melania Trump (Мелания Трамп) 2.

Elizabeth II (the Queen of the United Kingdom) (100) Monarchy (Монархия) 33, Buckingham Palace (Букингемский дворец) 26, Reunification (Воссоединение) 14, European Union (Европейский Союз) 11, Charity (Благотворительная деятельность) 7, Winston Churchill (Уинстон Черчилль) 5, Charles, Prince of Wales (Чарльз, принц Уэльский) 2, Facebook (Фейсбук) 1, Does not affect the governance of the country (Не оказывает влияния на управление страной) 1.

George Washington (100) The first President of the USA (Первый президент США) 53, Statesman (Государственный деятель) 31, Thanksgiving Day (День благодарения) 6, Navy (Военно-морской флот) 6, Father of his country (отец своей страны) 4.

Greta Thunberg (100) Ecology (Экология) 59, Environmental protection (Защита окружающей среды) 17, School strikes for climate (Школьные забастовки за климат) 9, Global Warming (Глобальное потепление) 7, Sweden (Швеция) 3, Protest (Протест) 3, Student (Ученица) 1, United Nations organization (ООН) 1.

Hillary Clinton (100) The USA (США) 30, Politician (Политик) 18, Presidential candidate (Кандидат в президенты)

16, Fracas (Скандал) 14, **Hates Russia (ненавидит Россию)** 11, Bill Clinton's wife (Жена Билла Клинтона) 5, FBI (ФБР) 5, Unpleasant person (Неприятная особа) 1.

Margaret Thatcher (100) United Kingdom (Великобритания) 26, Prime Minister (Премьер-министр) 24, Iron Lady («Железная Леди») 19, The first woman to become Prime Minister (Первая женщина, которая стала премьер-министром) 15, Thatcherism (Тетчеризм) 6, Reforms (Реформы) 5, London (Лондон) 3, The Privy Council of the United Kingdom (Тайный Совет Великобритании) 1, **Mikhail Gorbachev (Михаил Горбачев)** 1.

Thomas Woodrow (100) The First World War (Первая мировая война) 5, President of USA (Президент США) 20, Paris peace conference (Парижская мирная конференция) 20, The Fourteen Points («Четырнадцать пунктов») 18, Democratic party (Демократическая партия) 15, The failure of the League of Nations (Провал Лиги Наций) 2.

Нами также были предложены школьникам для получения реакций с их стороны (без какого-либо времени на обдумывание своего ответа) следующие политические и общественные термины и понятия-стимулы: Academic education, anarchy, capitalism, communism, corruption, critique, democracy, diaspora, diplomacy, domination, electorate, faction, fascism, foray, imperialism, intellectual, intrigue, islamist, journalism, kingship, lobbying, mainstream, marxism, military, participation, party, philosophy, populist, presidency, progressive, racism, radical, reform, Religion, Republican, Rhetorics, statesman, socialism (всего 38 понятий-стимулов).

Приведем ниже анкеты реакций по 38 понятиям-стимулам.

Academic education (100) Academy of Sciences (Академия наук) 23, Progress (Прогресс) 22, **Lomonosov Moscow state University (МГУ им. М.В. Ломоносова)** 20, PhD (Кандидат наук) 14, Academician (Академик) 11, Higher education (Высшее образование) 10.

Anarchy (100) Chaos (Хаос) 28, Disorder (Беспорядок) 26, Lawlessness (Беспредел) 24, Revolution (Революция) 20, **Bakunin (Бакунин)** 2.

Capitalism (100) Karl Marx (Карл Маркс) 33, Capital (Капитал) 26, Exchange relations (Рыночные отношения) 17, Proletariat (Пролетариат) 15, Capital profit (Капитальная прибыль) 9.

Communism (100) CPSU (КПСС) 36, **Zyuganov (Зюганов)** 32, **Party member (Партиец)** 11, **USSR (СССР)** 8, **Soviet government (Советская власть)** 7, Social equality (Социальное равенство) 4, **Politburo (Политбюро)** 2.

Corruption (100) Government of the Russian Federation (Правительство РФ) 48, Ministers (Министры) 17, Bribes (Взятки) 15, Oligarch (Олигарх) 7, Alexey Kuznetsov (Алексей Кузнецов) 6, Alexey Ulyukayev (Алексей Улюкаев) 4, Venality (Продажность) 3.

Critique (100) Politics (Политика) 26, Mass media (Средства массовой информации) 25, Opposition (Оппозиция) 23, Ksenia Sobchak (Ксения Собчак) 16, Alexey Navalny (Алексей Навальный) 8, Review (Рецензия) 2.

Democracy (100) Government of the Russian Federation (Правительство РФ) 19, People (Народ) 18, Democratic party (Демократическая партия) 17, Political system (Политическая система) 16, President (Президент) 12, 'United Russia' («Единая Россия») 12, Aristocracy (Аристократия) 5, Authoritarian (Авторитарная) 1.

Diaspora (100) Ethnos (Этнос) 27, Jewish (Еврейская) 25, Israel (Израиль) 22, Historical motherland (Историческая Родина) 19, Armenia (Армения) 7.

Diplomacy (100) UN Security Council (Совбез ООН) 18, International policy (Внешняя политика) 16, Sergey Lavrov (Сергей Лавров) 16, Negotiations (Переговоры) 14, Primakov (Примаков) 14, Foreign languages (Иностранные языки) 12, the Embassy of the Russian Federation (Посольство РФ) 10.

Domination (100) Control (Управление) 23, Obedience (Послушание) 20, 'United Russia' («Единая Россия») 17, Leadership of Russia (Руководство России) 15, Hierarchy (Иерархия) 11, The USA (США) 10, Xi Jinping (Си Цзиньпин) 4.

Electorate (100) Voter (Избиратель) 32, Election (Выборы) 25, Party (Партия) 24, Deputy (Депутат) 12, Zhirnovsky (Жириновский) 7.

Faction (100) Policy (Политика) 26, The State Duma (Государственная Дума) 20, Party (Партия) 19, Left-wing faction (Левая фракция) 12, Anti-party (Антипартийная) 9, Opposing (Враждующая) 7, 'The United Russia' («Единая Россия») 7.

Fascism (100) Germen (Немцы) 19, Adolf Hitler (Адольф Гитлер) 17, Nazism (Нацизм) 15, Fuhrer (Фюрер) 14, War (Война) 13, Death camp (Лагерь смерти) 12, Violence (Насилие) 10.

Foray (100) Surprise attack (Неожиданное нападение) 32, Capture (Захватывать) 27, A short-term intrusion (Кратковременное вторжение) 21, Crime (Преступление) 15, Junta (Хунта) 4, Prophetic Oleg (Вещий Олег) 1.

Imperialism (100) Foreign policy (Внешнеполитиче-

ский) 36, Military power (Военная сила) 24, Political and economic control (Политический и экономический контроль) 20, NATO (НАТО, Североатлантический Союз) 16, Capture of territories (Захват территорий) 4.

Intellectual (100) Smart (Умный) 25, Vladimir Putin (Владимир Путин) 20, Edward Snowden (Эдвард Сноуден) 17, Wise (Мудрый) 15, Sergey Lavrov (Сергей Лавров) 15, Success (Успех) 6, Composure (Самообладание) 2.

Intrigue (100) Political intrigues (Политические интриги) 22, Black Public Relations (BPR) (Черный пиар) 18, Machination (Махинация) 17, Collusion (Заговор) 16, Release of negative information (Выброс негативной информации) 10, Hillary Clinton vs. Donald Trump (Хиллари Клинтон против Дональда Трампа) 9, Camilla Parker-Bowles (Камилла Паркер-Боулз) 4, The plot against the Russian Orthodox Church in Ukraine (Заговор против Русской православной церкви на Украине) 3, Conspiracy against humanity (Заговор против человечества) 1.

Islamist (100) Terrorism (Терроризм) 40, War (Война) 36, Religion (Религия) 13, Islam (Ислам) 11.

Journalism (100) Mass media (Средства массовой информации) 26, Free speech (Свобода слова) 17, CNN International (Си-Эн-Эн Интернешнл) 14, Global (Глобальная) 12, Influence on the political process (Влияние на политический процесс) 12, BBC World (Би-би-си) 10, Audience (Аудитория) 9.

Kingship (100) Peter I (Петр I) 26, Ivan the Terrible (Иван Грозный) 23, Catherine II (Екатерина II) 20, Nikolay II (Николай II) 18, The United Kingdom (Соединенное Королевство) 13.

Lobbying (100) Deputy (Депутат) 31, Corruption in Russia (Коррупция в России) 29, Oligarch (Олигарх) 24, Government support (Государственная поддержка) 16.

Mainstream (100) Political magazine (Политический журнал) 34, World development (Мировое развитие) 30, Be in the trend (Быть в тренде) 22, Tendency (Тенденция) 14.

Marxism (100) Theory of scientific communism (Теория научного коммунизма) 21, Lenin (Ленин) 20, Marx and Engels (Маркс и Энгельс) 17, A teaching about reality (Учение о действительности) 15, Political current (Политическое течение) 14, Marxist philosophy (Марксистская философия) 13.

Military (100) Army (Армия) 30, Sergei Shoigu (Сергей Шойгу) 28, Russian nuclear weapons (Российское ядерное оружие) 27, Power (Сила) 9, Kim Jong-un (Ким Чен Ын) 6.

Participation (100) Senate (Сенат) 22, Take a decision (Принимать решение) 19, Political (Политическое) 17, **Oksana Moroz (Оксана Мороз)** 16, Participation in financing (Участие в финансировании) 14, Foreign (Иностранное) 12.

Party (100) The State Duma (Государственная Дума) 21, The 'United Russia' («Единая Россия») 18, Republican Party (Республиканская партия) 15, Democratic Party (Демократическая партия США) 14, **LDPR (ЛДПР)** 11, Whigs («Виги») 9, Tory («Тори») 7, To join a party (Вступить в партию) 5.

Philosophy (100) Consciousness (Сознание) 35, Science (Наука) 17, Aristotle (Аристотель) 15, Materialism (Материализм) 13, Plato (Платон) 12, Ancient philosophy (Античная философия) 8.

Populist (100) – Demagogu (Демагогия) 26, Idle talk (Пустая болтовня) 22, Politician (Политик) 19, Flirting (Заигрывание) 16, Empty promise (Пустое обещание) 15, **Alexey Navalny (Алексей Навальный)** 2.

Presidency (100) Putin (Путин) 27, **President (Президент)** 24, Government (Государственная власть) 21, State (Государство) 20, **The Kremlin (Кремль)** 4, **Barack Obama (Барак Обама)** 3, Alexander Lukashenko (Александр Лукашенко) 1.

Progressive (100) Progressive policy (Прогрессивная политика) 34, Tax (Налог) 29, **Growth of unemployment in Russia (Рост безработицы в России)** 19, Progressive mankind (Передовое человечество) 18.

Racism (100) Fascism (Фашизм) 35, Nazism (Нацизм) 30, The eradication of the nation (Искоренение нации) 18, Genocide (Геноцид) 17.

Radical (100) Decisive actions (Решительные действия) 23, Revolution (Революция) 21, Free (Свободный) 19, Nationalists (Националисты) 16, Armed resistance (Вооруженное сопротивление) 14, **Maidan (Майдан)** 6, People who want to change (Люди, которые хотят что-то изменить) 1.

Reform (100) Political (Политическая) 22, **Education reform (Реформа образования)** 18, Currency (Денежная) 15, Law (Закон) 14, President (Президент) 11, **Peter Stolypin (Петр Столыпин)** 9, Ministry of Education (Министерство образования) 6, Reformation (Преобразование) 5.

Religion (100) Orthodox religion (Православие) 23, Faith (Вера) 22, God (Бог) 20, **Church (Церковь)** 17, Governmental support (Государственная поддержка) 11, **Bible (Библия)** 6, Miraculous power (Чудодейственная сила) 1.

Republican (100) Party (Партия) 23, Conservative (Кон-

сервативный) 20, Senator (Сенатор) 19, Donald Trump (Дональд Трамп) 16, Democracy (Демократия) 13, Aggressive foreign policy (Агрессивная внешняя политика) 9.

Rhetoric (100) Methods of persuasion (Методы убеждения) 24, Culture of speech (Культура речи) 22, Orator (Оратор) 16, Express thoughts (Выражать мысли) 15, **V. I. Lenin (В.И. Ленин)** 13, Public statements (Публичные высказывания) 10.

Statesman (100) Politician (Политик) 26, Conspicuous (Выдающийся) 18, **Vladimir Putin (Владимир Путин)** 18, Muammar Gaddafi (Муаммар Каддафи) 11, **Joseph Stalin (Иосиф Сталин)** 9, The President (Президент) 6, Donald Trump (Дональд Трамп) 4, Winston Churchill (Уинстон Черчилль) 4, Mahatma Gandhi (Махатма Ганди) 4.

Socialism (100) Social structure (Социальный строй) 27, Overthrow of capitalism (Свержение капитализма) 26, Ideology (Идеология) 17, Utopia (Утопия) 16, Social equality (Социальное равенство) 14.

Родным языком (или первым) для всех испытуемых был русский язык, но поскольку одной из целей работы было рассмотрение вопроса, связанного с развитием вторичного языкового сознания у русскоговорящих обучающихся старшей школы, то последним было в качестве рекомендации предложено (но не строго) по возможности отвечать на английское слово-стимул также реакцией на английском языке. Форма проведения эксперимента — письменная.

При обработке полученных данных подсчитывалась частотность реакций, данных испытуемыми на тот или иной стимул, в результате чего из слов-реакций формировалось ассоциативное поле последнего, позже реакции выстраивались по принципу убывания их частотности на это слово-стимул, с указанием этих данных (соответствующей цифрой) в единицах в колонке после слова-стимула.

При одинаковой частотности реакций, данных испытуемыми, первые представлялись в алфавитном порядке. Принятых отказов на репрезентацию какой-либо ассоциации (реакции) на слово-стимул не наблюдалось.

В результате проведенного исследования выяснилось, что у школьников при даче реакций практически в каждом из 38 понятий-стимулов присутствовали в качестве приоритетных реакции через призму менталитета россиянина, то есть через призму своего «я» и общества, где испытуемый растет и развивается (164 из 597). Далее, обучающиеся в основном (через синонимы) давали реакции на понятия-стимулы (63 из 597). С точки зрения научного объяснения последних, реакций было мало (17 из 597), при этом ответы школьников были заметно об-

условлены личным отношением испытуемых к явлениям из общественной или политической жизни (116 из 398), или к самой политической персоне (101 из 199), поэтому оценки испытуемых были субъективно-объективными. К тому же старшие школьники продемонстрировали наличие у них достаточного опыта в суждениях относительно политики и общественной жизни в целом, однако чрезвычайно редко связывали термины-стимулы с жизнью и персонами в англоговорящих странах (27 из 597).

Следует заметить, что многие антропонимы-стимулы воспринимались обучающимися в неразрывной связи с другими антропонимами и понятиями-стимулами, поскольку политическая и общественная жизнь представлялась им неким целым, что означает, что элементы языковой картины мира обучающихся не находятся в отрыве друг от друга, а постоянно взаимодействуют.

Полученные результаты помогли сформировать следующие выводы.

В ходе решения задач №1 и №2 выяснено, что сформированность нулевого уровня ЯЛ (по Ю.Н. Караулову) наших испытуемых четко доказывает их принадлежность к российскому обществу и то огромное влияние, которое последнее (его СМИ, школьная программа) оказывают на формирование картины мира личности обучающихся.

При решении задачи № 2 была еще раз подтверждена точка зрения Ю.Н. Караулова, что кардинально иной картины мира у участников внутри одного и того же социума быть не может (инвариантная часть), отмечается заметная посвященность обучающихся в поле отношений «к общественным стереотипам и господствующим идеям и понятиям» в российском обществе, однако именно на первом уровне формирования ЯЛ в картине мира у ряда информантов можно было вычленивать вариативную часть, где отчетливо прослеживались их экстралингвистические знания (межпредметные связи).

Решение задачи №3 доказало, что без направленности проведения эксперимента, обучающиеся продемонстрировали по большей части накопленный

членами общества, к которому они принадлежат, опыт, в том числе и правильное усвоение языковой семантики, благодаря чему у них сформировалось языковое и когнитивное сознание как языковой личности (в том числе и отчасти вторичной). Однако в процессе формирования своей вторичной языковой личности обучающиеся не показали безусловную успешность формирования у них ассоциативно-вербальной сети изучаемого языка или она была незначительной по объему (Тезаурус 1). Тезаурус 2 в данном контексте (знания о мире, формирование когнитивного сознания, картина мира на уровне концептуальной системы (пресуппозиций и импликаций) был выражен более ярко в реакциях на антропонимы-стимулы, однако при их отборе в первой части эксперимента, также была заметна недостаточная степень сформированности обучающихся как вторичных языковых личностей.

Решение задачи №4 говорит о правильном векторе в осуществлении межпредметных связей в образовательных программах средних общеобразовательных школ РФ, но не является весомым доказательством формирования вторичного языкового сознания у выпускников средней общеобразовательной школы в РФ. Само проведение исследования на уроке английского языка, выделение экспериментатором слов-стимулов на английском языке и его просьба по возможности давать реакции также на английском языке не стали каким-либо заметным стимулом для испытуемых (всего на английском языке было дано 280 реакций из 597). Отсюда авторами делается вывод о недостаточности сформированности выпускников российской школы как ВЯЛ, а, следовательно, и их неполной готовности к межкультурной коммуникации на выходе обучающихся из средней образовательной российской школы.

Перспективу дальнейших исследований видим для себя в проведении теперь направленного ассоциативного эксперимента, с целью выявить степень успешности формирования ВЯЛ старших школьников на уровнях тезауруса 1, 2 или на втором уровне ЯЛ, где должны реализовываться ее коммуникативно-деятельностные потребности, которые нами намеренно не были созданы в проведенном эксперименте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богин Г.И. Языковая личность школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки. (Пособие для методиста и учителя). Часть 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://b-ok.com/book/3162805/742483> (дата обращения: 28.09.2020).
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1040 с.
3. Виноградов В.В. Избранные труды: О языке художественной прозы. М.: Наука, 1980. 360 с.
4. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий [Текст]: варианты речевого поведения / Т.Г. Винокур; вступ. ст. Л.П. Крысина. - Изд. 5-е. М.: URSS, cop. 2016. 172 с.
5. Волькенштейн М.А. Стихи как сложная информационная система // Наука и жизнь. М.: Правда, 1970. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=84808&p=2> (дата обращения: 30.09.2020).

6. Воробьев В.В. Языковая личность в лингвокультурологии // Языковая личность: Лингвистика. Лингвокультурология. Лингводидактика: Матер. Всеросс. научно-методической конф. Уфа: РИЦ БашГУ, 2011. С. 234-237.
7. Вундт В. Проблемы психологии народов. СПб.: Питер, 2001. 160 с.
8. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология: на материале французского и русского языков. Изд. 2-е. М.: Либроком, 2010. 264 с.
9. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Межличностное общение: хрестоматия: [невербальная коммуникация, мужской и женский стили общения, манипуляции в межличностном общении, аксиомы межличностной коммуникации, речь в межличностном общении] / сост. Н.В. Казаринова, В.М. Погольши. СПб.: Питер, 2001. С. 171-194.
10. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с.
11. Иванова С.В., Чанышева З.З. Лингвокультурология: проблемы, поиски, решения. Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. 366 с.
12. Каменская О.Л. Компоненты семантической структуры текста: диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.19. Москва, 1988. 393 с.
13. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик; Науч.-исслед. лаб. «Аксиол. лингвистика». М.: ГНОЗИС, 2004. 390 с.
14. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Издание 7-е. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
15. Костомаров В.Г. Наш язык в действии: очерки соврем. рус. Стилистики / В.Г. Костомаров. М.: Гардарики, 2005. 287 с.
16. Кочеткова Т.В. Языковая личность носителя элитарной речевой культуры: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 1999. 53 с.
17. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация). М.: Диалог-МГУ, 1998. 352 с.
18. Мазирка И.О. Концептуальная структура социально-конструктивной языковой личности и языковой картины мира героя художественной литературы // Проблемы психолингвистики, интерпретации текста и теории коммуникации. Сборник научных трудов. М.: МГОУ, 2006. С. 28-31.
19. Мазирка И.О. Лингвополитическая концептосфера, личностные концепты и языковая картина мира героя художественной литературы в процессе взаимодействия с макросоциумом // Проблемы психолингвистики, интерпретации текста и теории коммуникации. Сборник научных трудов. М.: МГОУ, 2006. С. 18-23.
20. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
21. Остин Джон. Избранное /Перевод с англ. Макеевой Л.Б., Руднева В.П. Издательство: М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999. 332 с.
22. Поливанов Е.Д. Статьи по общему языкознанию: Избранные работы. М.: Наука, 1968. 376 с.
23. Потенба А.А. Мысль и язык [Текст] / А.А. Потенба. М.: Лабиринт, 2007. 248 с.
24. Прохоров Ю.Е. В поисках концепта. М.: Флинта: Наука, 2009. 176 с.
25. Седов К.Ф. Становление структуры устного дискурса как выражение становления структуры устного дискурса как выражение эволюции языковой личности: дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 1999. 436 с.
26. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Издательская группа «Прогресс», 1993. 656 с.
27. Силантьева М.С. Элитарная языковая личность в профессиональном дискурсе: автореф. дис. ... к-та филол. наук. Пермь, 2012. 18 с.
28. Сиротинина О.Б. Русский язык: система, узус и создаваемые ими риски: [монография] / О.Б. Сиротинина; Саратовский гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2013. 115 с.
29. Тхорик В.И., Фанян Н.Ю. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. М.: ГИС, 2006. 260 с.
30. Уорф Б.Л. Наука и языкознание. Новое в лингвистике. Вып. 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://philology.ru/linguistics1/worf-60a.htm> (дата обращения: 20.09.2020).
31. Флеров О.В., Алямкина Е.А. Вторичная языковая личность и её развитие в учебном процессе // Психология и Психотехника. [Электронный ресурс]. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=27070 (дата обращения: 15.09.2020).
32. Фомина Ю.С. Языковая личность студента полиэтничного вуза: дис. к-та филол. наук, Уфа, 2011. 237 с.
33. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: - Высшая школа, 1989. 238 с.
34. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Изд. 2-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2004. 432 с.
35. Firth J.R. The tongues of men, and Speech. London: Oxford University Press, 1964. 211 p.

© Некрасова Ольга Алексеевна (olynchik_86@mail.ru), Мазирка Ирина Олеговна (mazirka_den@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИДИОМАТИЧНОСТЬ СЕМАНТИКИ СУФФИКСАЛЬНЫХ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

Осильбекова Дания Алтмишбаевна

Д.филол.н., профессор, Московский педагогический
государственный университет
osilbekova@list.ru

IDIOMATIC SEMANTICS OF SUFFIX NOUNS

D. Osilbekova

Summary: The definition and classification of derived words meanings components that are not expressed by their derivational structure remains one of the unsolved problems of words formation. The study of this problem is important for the lexical semantics and lexicographic representation of derived words. The article is devoted to the idiomatic meanings of suffix nouns. It contains the characteristic of additional semantics components main types and the determination of their regularity.

Keywords: derivative word, suffix, idiomatic semantics, additional component.

Аннотация: Определение и классификация компонентов значения производных слов, не выраженных их словообразовательной структурой, остается одной из нерешенных проблем словообразования. Исследование этой проблемы важно для лексической семантики и лексикографической репрезентации производных слов. Статья посвящена идиоматичности значений суффиксальных имен существительных. Дается характеристика основных типов дополнительных семантических компонентов, определяется их регулярность.

Ключевые слова: производное слово, суффикс, идиоматичность семантики, дополнительный компонент.

Идиоматичность (фразеологичность) семантики производного слова – это невыводимость его значения из словообразовательной структуры. Как известно, любое производное слово как минимум включает в свою семантику два семантических компонента, выраженных мотивирующей основой и словообразовательным аффиксом (СА). Эти компоненты являются признаками понятия, которое стоит за словом, показывают мотив наименования и составляют внутреннюю форму (ВФ) этого слова. Например, *вожд-енич-е* – «действие по глаголу *водить*», *тигр-иц-а* – «самка *тигра*».

Идиоматичность семантики производного слова определяется сопоставлением его ВФ и лексического значения слова. Если они совпадают, то можно сказать, что производное слово имеет неидеоматичную семантику.

К словам с неидеоматичной семантикой относятся следующие суффиксальные производные имена существительные.

1. Производные с модификационным значением. Согласно Грамматике-80, специфика модификационного значения заключается в том, что оно «...Представляет собой некоторый дополнительный (модифицирующий, видоизменяющий) компонент значения, присутствующий в мотивированном слове и отсутствующий в мотивирующем. Мотивирующее и мотивированное слова принадлежат при этом всегда к одной и той же части речи» [6, с. 265]. Этот дополнительный компонент выражается формантом – суффиксом или префиксом.

Таким образом, производные с модификационным значением обозначают реалию, такую же, как и реалья, названная производящим словом, но видоизмененную. Например, у суффиксальных существительных: «то же самое, что названо производящей основой, но женского пола» (*солист – солистка*); «то же самое, но незрелое» (*мышь – мышонок*); «то же самое, но единичное» (*песок – песчинка*); «то же самое, но во множестве» (*колонна – колоннада*). Модификационные значения имеют также производные со значениями субъективной оценки: «ласкательность» и «уменьшительность» (*дом – домик, рука – рученька*), «увеличительность» (*дом – домище, рука – ручища*).

Также к словам с неидеоматичной семантикой относятся производные с транспозиционным значением. Например: *чистить – чистка* «действие по производящему глаголу», *молодой – молодость* «отвлеченный признак по производящему прилагательному». Конечно, речь идет о прямых значениях производного и производящего. В переносных значениях появляются дополнительные семы.

У производных с мутационным значением также могут отсутствовать дополнительные компоненты. Как отмечает О.П. Ермакова, «это многочисленная группа слов, мотивированных глаголами разнообразной семантики, но объединенных тем, что все они не предполагают определенного деятеля, постоянно или профессионально связанного с действием. Поэтому такие отглагольные существительные обозначают любое лицо. Ср. *оскорби-*

тель, мучитель, мститель, утешитель, обидчик, заступник, защитник, страдалец, шалун, претендент и т.д.» [1, с. 61].

Проблема идиоматичности (фразеологичности) семантики производных слов давно обсуждается в лингвистике. Термин «фразеологичность семантики» был предложен М.В. Пановым [4, с. 147]. В работах о семантических проблемах словообразования отмечалось, что идиоматичность семантики в большей степени присуща именам существительным, а ее причины могут крыться в многозначности производящего слова, в многозначности СА, в мотивации комплексным наименованием, в стилистических компонентах значения [2, 3]. Также исследователи разграничивали лексические и грамматические дополнительные компоненты (наращения) [2, 5].

На наш взгляд, в классификации дополнительных компонентов важно различать их отнесенность к мотивирующей части значения производного слова и отнесенность к его формантной части. Также дополнительные компоненты различаются степенью обобщенности семантики и регулярностью.

Рассмотрим типы дополнительных значений суффиксальных имен существительных с конкретным значением. Наиболее регулярными являются разновидности общепредметного значения суффиксального форманта: «лицо (мужчина, женщина, субъект, объект, совокупность)», «животное (самец, самка, субъект, объект, совокупность)», «предмет (место, вместилище, орудие, объект, субъект, результат, вещество, совокупность и др.)». Эти значения могут быть семантическими подтипами СТ. Например, СТ отсубстантивных производных с суффиксом *-ник/-атник/-арник/-овник* имеют общепредметное значение, обусловленное семантикой форманта. Внутри СТ выделяются семантические подтипы названий лиц (*барышник, завистник, фокусник*), предмета: вместилища (*салатник, соусник, чайник*), помещения (*ледник, коровник, обезьянник*), места и совокупности (*ельник, раakitник, цветник*) и др.

К более конкретным дополнительным компонентам формантной части семантики названий **лица**, относятся следующие уточняющие семы.

1. «Профессия». В русском языке отсутствуют СТ, состоящие из названий лиц по профессии. Обычно такие слова входят в СТ или отдельный семантический подтип со значением «лицо – производитель действия». Это производные с суффиксальными формантами: *-тель* (*надзиратель, писатель, преподаватель*), *-щик/-чик* (*лепщик, летчик, сборщик*), *-льщик* (*красильщик, носильщик, прядильщик*), *-ец/-енец* (*певец, продавец, снабженец*), *-арь* (*пекарь, токарь*), *-ор* (*гравер, дирижер, контролер*).

Более широко компонент «профессия» представлен в семантике отсубстантивных названий лица с суффиксами: *-ник* (*колбасник, молочник, мясник*), *-щик/-чик/-овщик* (*водопроводчик, обувщик, сверловщик*), *-ак* (*моряк, рыбак*), *-ач* (*скрипач, трубач*), *-арь* (*аптекарь, библиотекарь, виноградарь*), *-атор/-тор/-итор* (*авиатор, композитор, инспектор*), *-ар* (*овчар, бочар*), *-ист* (*журналист, массажист, тракторист*), *-ик* (*ботаник, историк, химик*), *-ант* (*лаборант, коммерсант, музыкант*), *-ор* (*архитектор, комбайнер, скульптор*).

2. Дополнительный компонент «поведение, образ жизни» присутствует в семантике немногочисленных и единичных отглагольных производных на *-ик/-ник* (*клеветник, нытик, шутник*), *-ак(а)* (*гуляка, кривляка, служака*), *-с(а)* (*плакса, хныкса*), *-х(а)/-ох(а)* (*выпивоха, растеряха*), *-ул(я)* (*воображуля, замазуля*), *-ш(а)/-уш(а)* (*вруша, растеряша*), *-он(а)* (*гулёна*), *-л(а)* (*надувала*), *-лк(а)* (*зубрилка*), *-уг(а)* (*хапуга*), *-Ø* (*брюзга*).
3. «Временное занятие». Этот компонент представлен в семантике отглагольных производных с суффиксами: *-ат* (*делегат*), *-атай* (*ходатай*), *-ат(ый)* (*вожатый*), *-ок* (*игрок*).
4. Дополнительный компонент «субъект действия» содержится в семантике отсубстантивных производных с суффиксом *-ак* (*сибиряк* – «человек, который живет в Сибири», *туляк, пермяк*), *-ник* (*желудочник* – «человек, который страдает болезнью желудочно-кишечного тракта», *сердечник* – «человек, у которого болит сердце»).
5. В семантике отсубстантивных производных с суффиксом *-ник/-атник* имеется дополнительный компонент «любитель» (*голубятник, ягодник, окказ.: арбузник*).
6. Дополнительный компонент «национальность» присутствует в семантике отсубстантивных производных с суффиксом *-ец/-инец* (*азербайджанец, кубинец, эстонец*), *-ак* (*поляк, австрияк*).
7. Дополнительный компонент «невзрослость» имеют отадекативные производные с суффиксом *-иш*: *малыш, глупыш, дурныш, найденыш, несмышлениш, крепыш, последыш*.

В семантике производных с **предметными значениями** выделяются различные дополнительные компоненты. Так, значительное количество отглагольных существительных со значением «место действия» имеют следующие дополнительные компоненты, относящиеся к мотивирующей части значения.

1. «Сопутствующее действие». Производящий глагол называет одно из возможных действий, например: *раздевалка* – «помещение, где раздеваются», *переодеваются и хранят одежду*, *склад* – «помещение, где складывают и хранят что-либо».
2. Дополнительный компонент может сужать (уточ-

нять) действие мотивирующего глагола, называя:

- 1) «объект действия», этот компонент присущ многим производным на *-льн(я)*: *давальня* – «помещение, где давят *виноград или другие плоды*», *красильня* – «место (мастерская или цех), где красят *ткани*», *плавильня* – «помещение, где плавят *металл*»;
 - 2) «субъект действия»: *жилье* – «место, помещение, где живут *люди*», *кормежка* – «место, где кормятся *дикие животные*», *лежбище* – «место, где лежат стадами *некоторые морские животные*»;
 - 3) «обстоятельство действия»: *забегаловка* – «заведение, куда можно ненадолго *забежать*», чтобы *перекусить или выпить*», *остановка* – «место, где останавливается транспорт для *посадки и высадки пассажиров*».
3. Дополнительный компонент мотивирующей части значения «ранее» содержится в семантике отсубстантивных названий места с суффиксом *-иц(е)*: *городище* – «место, где *раньше* был город», *кострище* – «место, где *ранее* горел костер», *пожарище* – «место, где *ранее* был пожар».

Дополнительные компоненты, уточняющие формантную часть значения названий неодушевленных предметов, разнообразны. Приведем некоторые из них:

1. Отсубстантивные производные с суффиксом *-ин(а)* имеют дополнительные компоненты значения «вещество» (*пушнина, древесина, белковина*), «вид мяса» (*дичина, свеженина, солонина*).
2. Дополнительный компонент «часть целого» содержится в семантике отсубстантивных производных с суффиксами *овище/-евище* (*ножевище, серповище, молотовище*), *-иц(а)/-ниц(а)* (*луковица, маковица, грибница*). Этот же компонент содержится в семантике существительных, образованных от счетных прилагательных с помощью суффикса *-ин(а)*: *четвертина, пятина, десятина*.

3. Дополнительные компоненты «блюдо» и «кондитерское изделие» имеют отсубстантивные и отадекативные производные на *-ик/-ник*: *рассольник, свекольник, холодильник; манник, сметанник, творожник*.

Наиболее идиоматичную семантику имеют имена существительные, образованные с помощью универбации – очень продуктивного способа словообразования. Универбаты являются разговорными синонимами мотивирующего словосочетания и, как правило, образуются с помощью суффиксов *-к(а)* и *-ик/-ник*. Например: *удалёнка* – *удалённая работа* или *учеба, санкционка* – *санкционная продукция, мобильник* – *мобильный телефон, отрывник* – *отрывной календарь*. Идиоматичность семантики таких производных обусловлена очень широкой семантикой суффиксального форманта – «нечто, обладающее признаком, названным производящим прилагательным». Дополнительные компоненты их значений могут быть выделены на высоком уровне абстракции: «лицо» (*грудник* – *грудной ребенок, подсобник* – *подсобный рабочий*), «предмет» (*дождевик* – *дождевой плащ, сгущенка* – *сгущенное молоко*), «действие» (*кругосветка* – *кругосветное плавание, рукопашка* – *рукопашный бой*), «отвлеченное непроцессуальное значение» (*жилищка* – *жилищное право, упрощенка* – *упрощенный налоговый режим*)[7].

Таким образом, определение дополнительных компонентов и их классификация помогает понять природу семантики производных слов: соотношение внутренней формы слова и его лексического значения, какие имплицитные смыслы сопутствуют формально выраженным значениям или уточняют их. Дополнительные компоненты, конкретизирующие значение суффиксального форманта, свойственны и названиям лиц, и названиям предметов. Дополнительные компоненты, относящиеся к мотивирующей части семантики, в большей степени присущи названиям места действия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермакова, О.П. Фразеологичность семантики производных слов различных словообразовательных структур // Актуальные проблемы русского словообразования, 1. – Ташкент, 1975. – С. 57-63.
2. Ермакова, О.П. Лексические значения производных слов в русском языке. – М.: Русский язык, 1984. – 152 с.
3. Земская, Е.А. Словообразование как деятельность. – М.: Наука, 1992. – 220 с.
4. Панов, М.В. О слове как единице языка. – В кн.: Ученые записки Московского городского педагогического института им. Потемкина. – Т. 51. – Вып. 5. – М., 1956.
5. Петрова, О.О. Изучение семантики производных слов // Преподаватель XXI век. – 3. – 2017. – С. 343-347.
6. Русская грамматика. – Т. 1. – М.: Наука, 1980. – 789 с.
7. Осильбекова, Д.А. Идиоматичность семантики универбатов // Русистика без границы. – № 1. 2020. – София. – С. 17-21.

© Осильбекова Дания Алтмишбаевна (osilbekova@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НРАВСТВЕННЫЕ «КОНЦЕПТЫ» В ТРАГЕДИИ У. ШЕКСПИРА «МАКБЕТ»

Пирогова Яна Владимировна

Оренбургский государственный университет

yana_pirogova24@mail.ru

MORAL «CONCEPTS» IN THE TRAGEDY BY W. SHAKESPEARE «MACBETH»

Ya. Pirogova

Summary: The study analyzes the concept of «concept» and considers different views on the issue of linguists. The article makes an attempt to analyze the «concept» of exposure, expressed through the concepts of «friendship», «military honor», «valor», «evil», «lie», «pretense», «betrayal» in the tragedy of W. Shakespeare «Macbeth».

Keywords: concept, exposure, epithet.

Аннотация: В исследовании проанализирована сущность понятия «концепт» и рассмотрены разные взгляды на вопрос лингвистов. Предпринята попытка анализа концепта «изобличения», актуализированного через понятия «дружба», «воинская честь», «доблесть», «зло», «ложь», «притворство», «предательство» в трагедии У. Шекспира «Макбет».

Ключевые слова: концепт, изобличение, эпитет.

Постановка проблемы

В современном мире термин «концепт» употребляется в различных гуманитарных областях знания, в частности в культурологии и лингвистике, и имеет вариативность определения. Как и любой термин концепт может рассматриваться как в узком, так и в широком смысле, и каждый ученый вкладывает свое понимание и разрабатывает свою дефиницию для этого термина.

Анализ последних исследований и публикаций

С.А. Аскольдов в своей статье «Концепт и слово» предлагает под концептом понимать «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [2].

По Ю.С. Степанову «концептом» является «некое суммарное явление, по своей структуре состоящее из самого понятия и ценностного (нередко образного) представления о нем самого человека» [1].

Е.С. Кубрякова, С.Х. Ляпина и О.П. Скидан подразумевают под «концептом» «многомерный мыслительный конструкт, отражающий процесс познания мира, результаты человеческой деятельности, его опыт и знания о мире, хранящий информацию о нем» [1].

По мнению ряда ученых «понятийная сторона концепта — это то, как концепт зафиксирован на языке, его обозначение, описание, признаковая структура, дефиниция, сопоставительные характеристики данного концепта по отношению к другим концептам» [6].

Ввиду наличия в становлении концептов конкретных

исторических условий и отражения в концептах национальной специфики и культурного контекста, я бы хотела остановиться на трактовке концепта, выведенного И. С. Шулятиковым: «концепт» — «единица коллективного сознания, отправляющаяся к высшим духовным ценностям, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой» [7].

Хотелось бы остановиться на трагедии У. Шекспира «Макбет», дабы рассмотреть как концепты актуализируются в этом произведении. Стоит сказать об обилии средств речевой выразительности в шекспировских произведениях: метафоры, эпитеты, олицетворения, сравнения, и остановиться на эпитетах как на одних из основных художественных средств У. Шекспира.

Стоит отметить, что эпитет не имеет однозначного, четко фиксированного определения, однако часто несет субъективное восприятие автора и его эмоциональную окраску.

Ю.М. Скребнев понимает под эпитетом «слово или словосочетание, содержащие экспрессивную характеристику предмета речи, прилагаемую к наименованию последнего» [4]. Н.Г. Гольцова и И.В. Шахмин рассматривают эпитет как «определение, подчеркивающее характерное свойство предмета, а также придающее ему поэтическую яркость, художественную выразительность, образность» [5; с. 63]. По И.Р. Гальперину, эпитет — «выразительное средство, основанное на выделении качества, признака описываемого явления, которое оформляется в виде атрибутивных слов или словосочетаний, характеризующих данное явление с точки зрения индивидуального восприятия этого явления» [3; с. 139].

В своих творениях У. Шекспир поднимает вопросы человеческой природы, вследствие чего в его работах, в частности в трагедии «Макбет», много абстрактных нравственных концептов: концепты «дружба», «воинская честь», «доблесть»; концепты «зло», «ложь», «притворство», «предательство», которые объективируются посредством различных художественных средств. Рассмотрим наиболее важные концепты.

Цель статьи – исследовать и проанализировать концепт «изобличение» в трагедии «Макбет» путем анализа использованных автором в тексте произведения эпитетов.

С самых первых страниц трагедии перед нами предстает образ доблестного полководца Макбета, родственника короля, бесстрашного воина, почитаемого всеми: народом, придворными и самим королем. Для вербализации концепта «доблесть» У. Шекспир использует эпитеты и вкладывает их в уста множеству действующих лиц.

But all's too weak, for brave Macbeth (well he deserves that name), (SERGEANT)

O valiant cousin! Worthy gentleman! (DUNCAN)

Norway himself, assisted by that most disloyal traitor the Thane of Cawdor, began a dismal conflict till Macbeth confronted him, point against point, curbing his lavish spirit. (ROSS)[8]

Один из центральных концептов в пьесе «Макбет» У. Шекспира — концепт «предательство» Макбета, его размышлений, сомнений о планируемых им, совершаемых преступлениях. Первое злодеяние, на которое решается Макбет — лишение жизни законного короля Дункана, кишит красочными эпитетами в речах самого Макбета.

If good, why do I yield to that suggestion whose horrid image doth unfix my hair and make my seated heart knock at my ribs against the use of nature? (MACBETH)

Stars, hide your fires; let not light see my black and deep desires. (MACBETH)

Besides, this Duncan hath been so clear in his great office, that his virtues will plead like angels, trumpet tongued, against the deep damnation of his taking-off. (MACBETH)[8]

Чудовищность преступления: убийство законного короля Шотландии вложено в речи его приближенных насыщенными эпитетами:

Let us meet, and question this most bloody piece of work, to know it further. (BANQUO)

In the great hand of God I stand, and fight against treasonous malice. (BANQUO)

This murderous shaft that's shot hath not yet lighted, and our safest way is to avoid the aim. (MALCOLM)[8]

Несмотря на тяжесть своего преступления, убийство Дункана и связанных с ним душевных страданий Макбета, он продолжает планировать и совершать злодеяния одно за другим: он нанимает убийц, чтобы расправиться со своим ближайшим другом — Банко и его сыном; расправляется с женой и детьми Макдуфа — сторонника законного наследника Дункана. Стоит отметить, что все последующие рассуждения и преступления нового короля изобилуют художественной составляющей в его речах и мыслях: исчерпывающим наполнением эпитетов.

And with him Fleance his son, that keeps him company, whose absence is no less material to me, must embrace the fate of that dark hour. (MACBETH)

give to the edge of the sword his wife, his babes, and all unfortunate souls that trace him in his line. (MACBETH)

Prophesies have brought forth the most secret man of blood. (MACBETH) [8].

В целом, стоит подчеркнуть достаточную мрачность данного произведения, обилие негативных воплощений и образов в пьесе. Не только сам Макбет со своей супругой Леди Макбет олицетворяют «злое начало» в человеческой природе, но и ведьмы, Геката, обращение к тьме, олицетворение ее, несет в себе концепт «зло», сопровождая его эпитетами.

And, which is worse, all you have done hath been but for a wayward son, spiteful and wrathful, who, as others do, loves for his own ends, not for you. (HECATE)

Round about the cauldron go; in the poisoned entrails throw. (FIRST WITCH) [8]

В трагедии У. Шекспира также присутствуют положительные нравственные концепты, в частности концепты «дружба», «верность долгу», «любовь к родине». Они представлены в речах короля Дункана, его сыновей, знати. Королевский род и приближенные воплощают в себе лучшие человеческие качества, вследствие чего именно через красочность речей придворных У. Шекспир вводит свои нравственные концепты, которые актуализируются с помощью эпитетов для обличения соответствующих собирательных категорий.

Концепт «дружба» проходит через всю трагедию «Макбет». У. Шекспир уделяет ему особое внимание. Уже в начале пьесы еще до предательства Макбета, мы можем видеть, что узы дружбы связывают всех героев: и Макбет и король Шотландии и шотландская знать многократно высказывают «сердечность» своих отношений с помощью эпитетов:

And the right valiant Banquo walked too late; (LENNOX)

Macduff, this noble passion, child of integrity, hath from my soul wiped the black scruples, reconciled my thoughts to thy good truth and honor. (MALCOLM)

My ever-gentle cousin, welcome hither (MACDUFF) [8]

Злодейства Макбета настолько чудовищны для Шотландии, что властители шотландских областей с болью сердца смотрят на тиранию и деспотию, которую развязал Макбет в их стране, на страдания своего обескровленного и разоренного народа. Представители знати используют многочисленные эпитеты для описания своего «окровавленного» края, своей страдающей Шотландии (концепт «любовь к родине»).

Бесчинства Макбета были настолько беспрецедентными, что шотландская знать поднялась на борьбу против его власти. Макдуф, Росс и другие шотландские таны вместе с законным наследником трона и английским войском отправились освобождать шотландскую землю от правления предателя — Макбета.

When I came hither to transport the tidings, there ran a rumor of many worthy fellows that were out. (ROSS)

But, gentle heavens, front to front bring thou this fiend of Scotland and myself. (MACDUFF) [8]

Концепт «воинская честь» представлен в борьбе за правое дело, за доблесть, честь и достоинство: погибнуть в битве считается достойнейшей смертью, отомстить за смерть жены и детей на поле боя оплотом храбрости и мужества. Все это объективируют эпитеты в устах героев.

Выводы и предложения

Бесспорно, У. Шекспир является мастером слова, величайшим драматургом своего времени. Его пьесы ставятся во всех странах мира, его язык изучается многочисленными исследователями, его творения восхищают и доставляют удовольствие.

Концепты У. Шекспира объективируются с помощью красочных, образных и насыщенных эпитетов, их многочисленности. Благодаря им мы можем более глубоко постичь воззрения и замысел поэта, его отношение к порочности и добродетельности героев. Также стоит подчеркнуть универсальность шекспировских концептов, их «понятность» для представителей различных народов и культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ангелова М.М. «Концепт» в современной лингвокультурологии. [Электронный ресурс]. / М.М. Ангелова. Режим доступа: — <https://mgimo.ru/upload/iblock/0a4/0a4b1842e5b3a256dd6d6b7a7d6faceb.pdf> – 5.10.20.
2. Аскольдов С.А. Концепт и слово. [Электронный ресурс]. / С.А. Аскольдов. Режим доступа: — https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004970449_1142/ – 5.10.20.
3. Гальперин А.И. Очерки по стилистике иностранного языка. – М.: Высшая школа, 2011. – 271с.
4. Гилязаева Э.Н. К вопросу дефиниции эпитета в отечественной и зарубежной лингвистике. [Электронный ресурс]. / Э.Н. Гилязаева. Режим доступа: — http://dspace.kpfu.ru/xmlui/viewer?file=128595;spfmjvtp2017_72_74.pdf&sequence=-1&isAllowed=y – 9.10.20.
5. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. – М.: Высшая школа, 2010. – 140с.
6. Касьян Л.А. Термин «концепт» в современной лингвистике: различные его толкования. [Электронный ресурс]. / Л.А. Касьян. Режим доступа: — <https://cyberleninka.ru/article/n/termin-kontsept-v-sovremennoy-lingvistike-razlichnye-ego-tolkovaniya/viewer> – 5.10.20.
7. Шулятиков И.С. Термин «концепт» в современной лингвистике. [Электронный ресурс]. / И.С. Шулятиков. Режим доступа: — <https://cyberleninka.ru/article/n/termin-kontsept-v-sovremennoy-lingvistike-1> – 5.10.20.
8. Shakespeare W. "Macbeth". [Электронный ресурс]. / W. Shakespeare. Режим доступа: — <https://static1.squarespace.com/static/5104656de4b0f96ff4ff9dca/t/5f2dd3a73fa2e03e47553947/1596838823664/SOL+Macbeth.pdf> – 1.10.20.

© Пирогова Яна Владимировна (yana_pirogova24@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

УКАЗАТЕЛЬНАЯ И ТЕКСТОВАЯ ФУНКЦИЯ ТЕМПОРАЛЬНОГО ДЕЙКСИСА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Цюй Жуй

Аспирант, Пекинский университет иностранных языков
(г. Пекин, КНР)
qurui@yandex.ru

DEICTIC AND TEXTUAL FUNCTION OF TEMPORAL DEIXIS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Qu Rui

Summary: The article is devoted to studying deictic and textual function of temporal deixis in the Russian language. The research aims at identifying peculiarities of functioning of temporal deixis in utterances. This study's scientific originality is systematically summarizing semantic and functional characteristics of temporal deixis in information transfer and text construction through examples. The result of this study showed that the deictic function of temporal deixis can be divided into three types, the functions of temporal adverbs in implementation of textual logical connection and reflection of narrative rhythm have been determined, the relationship between the time forms of verbs and time perspective of the narrator has been revealed.

Keywords: Russian language, temporal deixis, temporal adverb, time form of verb, deictic function, textual function.

Аннотация: Статья посвящена исследованию указательной и текстовой функции темпорального дейксиса в русском языке. **Цель** исследования — выявить особенности функционирования темпорального дейксиса в высказываниях. **Научная новизна** исследования обнаруживается в системном обобщении семантических и функциональных особенностей темпорального дейксиса в передаче информации и текстообразовании на примерах. **В результате** исследования разделяется указательная функция темпорального дейксиса на три типа, устанавливаются функции временных наречий в реализации логической связи текстов и отражении повествовательного ритма, раскрывается отношение между временными формами глаголов и временной позицией повествователя.

Ключевые слова: русский язык, темпоральный дейксис, временные наречия, временные формы глаголов, указательная функция, текстовая функция.

Введение

Время представляет собой лингвистическую и экстралингвистическую категорию. Оно рассматривается как фундаментальная категория в человеческом сознании, за которой на протяжении веков пристально следили не только лингвисты, но и философы, физики, астрономы, математики и многие другие ученые.

Языковое время является важной координатой организации семантического пространства и проявлением человеческого познания естественного времени. Его выражение может быть разделено на недейктическое и дейктическое. Недейктическое выражение времени в основном относится к календарному времени, его употребление и понимание не позволяет принимать момент речи за точку отсчета. Что касается дейктического выражения времени, то его выражение преимущественно осуществляется временными наречиями и временными формами глаголов, на понимание которых оказывает большое влияние момент речи [9, с. 35]. В области прагматики под дейктическим выражением времени понимается как темпоральный дейксис, указывающий на временную информацию. Он обладает ситуативностью [2, с. 5-6].

Исследованию темпорального дейксиса ученые при-

дают большое значение в силу его важной коммуникативной функции. С. Рахимов отмечает, что ни одно высказывание не может быть произнесено вне ориентации на пространство и время [4, с. 81]. Коммуникативная функция темпорального дейксиса преимущественно обнаруживается в указательной функции, т.е. указании на временную информацию. Не подлежит сомнению, что помимо указательной функции темпоральный дейксис обладает богатой текстовой функцией. В русском языке главными средствами выражения темпорального дейксиса являются временные наречия и временные формы глаголов. Наиболее заметная текстовая функция временных наречий заключается в реализации логической связи текста. Кроме этого, употребление временных наречий влияет на повествовательный ритм. Что касается временных форм глаголов, то в них может быть отображена трансформация позиции повествователя во временном плане. Наше исследование ориентируется на системный анализ указательной и текстовой функции темпорального дейксиса в русском языке.

Актуальность настоящего исследования обнаруживается в том, что, во-первых, темпоральный дейксис имеет большое значение для речевой коммуникации и текстообразования. Во-вторых, исследований, направленных на системную классификацию указательной функции и установление текстовой функции темпораль-

ного дейксиса, недостаточно.

Для реализации поставленной цели решаются следующие **задачи**:

1. классифицировать и проанализировать указательную функцию темпорального дейксиса;
2. установить текстообразующую функцию временных наречий;
3. определить функцию временных наречий для отражения повествовательного ритма;
4. систематизировать функцию временных форм глаголов, реализующуюся в трансформации позиции повествователя;

Методы исследования включают в себя описательный метод, семантический анализ и метод функционального анализа.

Теоретической базой являются работы И.Р. Гальперина [1], С. Рахимова [4], Б.А. Успенского [5], Ху Чжуанлиня (胡壮麟) [7] и Чжан Ишэна (张谊生) [10], в которых соответственно рассматривается значение временных слов и глагольных форм для коммуникации и текстообразования.

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты способствуют улучшению межязыковой коммуникации, преподавания русского языка как иностранного и понимания текстов русского языка носителями других языков.

1. Указательная функция темпорального дейксиса

Указательная или дейктическая функция рассматривается как наиболее непосредственная функция, выполняемая дейксисом в речевой коммуникации. Темпоральный дейксис употребляется для указания на временную информацию. Что касается указания на временную информацию, то оно может быть разделено на три типа: указание на временную ориентированность, указание на временное количество, указание на само время. Отсюда темпоральный дейксис обретает три типа указательных функций, которые выполняются в зависимости от коммуникативной ситуации.

Под функцией «указание на временную ориентированность» подразумевается ориентирование на временной оси явлений или событий, упомянутых говорящими. Данную функцию преимущественно выполняют временные указательные слова. Например:

1. — *Гая, а я **вчера** была на концерте Кисина* (Варденга М., Тюнина Г. Фрагменты белого стиха // «Домовой». 2002.02.04) [3].
2. — *Когда Костя проснулся **утром?***
— *Было уже **девять часов*** (Лейкин Н. А. В ожидании наследства. 1889) [Там же].

В примерах темпоральный дейксис «вчера» обеспечивает ориентирование действия «на концерте» на временной оси, в то время как слова «утром» и «девять часов» соответственно передают временную ориентированность действия «проснуться» с точки зрения обеих сторон разговора.

Кроме того, в русском языке временные формы глаголов также могут в определенной степени отражать временную ориентированность действий или событий. Например:

1. *Большая часть фильмов уже **была** или **будет** показана в России: после Риги фестиваль **поедет** в Москву, Петербург и Екатеринбург* (Епифанова М. «Выбор Олега». На Артдокфесте в Риге показали фильм о российских добровольцах в «Новоросси» // Новая газета. 2017.09.20) [3].
2. *Но на этот раз диалога нет, учитель **читает** лекцию, и я **пытаюсь** подготовиться к контрольной по истории* (Контрольная по «измам». Учебная неделя глазами двойняшек Александра и Маргариты Хахановых // Новая газета, 2018.03.11) [Там же].

В приведенных примерах временная ориентированность описательных действий и событий отражается именно во временных формах глаголов. По сравнению со временными указательными словами, временные формы глаголов указывают на менее точную временную ориентированность. В них обнаруживаются только грамматическое настоящее, прошлое и будущее.

Указание на временное количество имеет в виду то, что говорящий использует темпоральный дейксис для уточнения частотности действий или длительности времени существования предметов и явлений. Например:

1. — ***За год** рост основных средств составил порядка 100 миллионов рублей* (Здравоохранение: реалии дня. Отдадим долги и будем развиваться! // «Марийская правда» (Йошкар-Ола). 2003.01.17) [3].
2. *Мы проверили всю почту Володи **за 8 месяцев**, мои сотрудники занимались этим несколько суток, проверили все документы, все доступные серверы, но ничего не нашли* (Лория Е. Владимира Сухомлина могли убить офицеры милиции // «Известия». 2003.01.12) [Там же].
3. *В Клинцах, где жили его бабушка и дедушка, он **часто** бывал в детстве* (Глава города Клинцы оплатил фонду расходы на поездку детей чиновников в Турцию // Коммерсант. 2018.12.25) [Там же].
4. *Она также добавила, что новогодняя ночь в Москве в последние годы **редко** обходится без снега* (Раздел «Общество». Синоптики рассказали о погоде на Новый год // gazeta.ru. 2018.11.14) [Там же].

Суть функции «указание на само время» состоит в том, что говорящий использует временные слова в качестве объекта описания или комментария. Надо подчеркнуть, что временные слова, выполняющие эту функцию, не принадлежат к темпоральному дейксису. Данные слова в основном являются существительными со значением времени или временными атрибутами, выполняющими функцию номинации. Они могут быть рассмотрены как темпоральный дейксис при сочетании с предлогами. Например:

1. *Но Зинька ему сказала: — Не в том дело, а вот в чем: скоро будет **Новый год*** (Бианки В. В. Лесные были и небылицы. 1923-1958) [3].
2. — *А где их искать-то? Где!? Ой, у меня **эта неделя** такая напряженная...* (О репетиции (2007) // Из материалов Ульяновского университета) [Там же].

«Новый год» и «эта неделя» соответственно являются центральными словами приведенных примеров, используются для описания и комментария, вокруг них разворачивается все предложение. Они выполняют функцию указания на само время.

2. Текстовая функция темпорального дейксиса

2.1. Логическая связь

Под средствами логической связи подразумеваются средства, употребляемые для выражения таких логических значений, как временные отношения, пространственные отношения, перечисление, порядок, продвижение, расширение, контраст, противопоставление, отождествление, замена, переход, обобщение, соответствие следствий причинам и умозрение [8, с. 72]. Одним из важных средств реализации логической связи являются наречия, выражающие значение временной последовательности (*сначала, вначале, потом, позже, одновременно*). В них обнаруживается временное отношение между развитием событий и определенной точкой отсчета на временной оси: предшествование, следование и одновременность. Например:

1. *Тебе было весело и **раньше, теперь** ты станешь хотеть* (Леонов Л. М. Скутаревский. 1930-1932) [3].
2. *Хлопнула дверь, некоторое время заместитель директора сидел, обливаясь **потом, затем** вскочил, бросился за парнем* (Житков А. Супермаркет. 2000) [Там же].
3. *С утра Настя обычно занималась простыми ежедневными делами — кур покормить, обед сварить, подмести на кухне, но **одновременно** и напряженно прислушивалась* (Останина А. Как поймать стрижа // «Волга». 2015) [Там же].

Китайский лингвист Дэн Шоусинь семантически разделяет временные наречия на следующие типы:

1. наречия, выражающие точку времени;

2. наречия, выражающие отрезок времени;
3. наречия, выражающие частотность [6, с. 32]. Первые два типа наречий (*сегодня, вчера, утром, днем, вечером*) также могут выполнять функцию логической связи в текстах.

Например:

1. ***Вчера** ночью была неясная, ночная радость, а **сегодня** — ничего, пусто* (Трифонов Ю. Предварительные итоги. 1970) [3].
2. ***Ночью** собрала узелок с самыми необходимыми вещами, подговорила младшего брата Абрашку помочь ей и **утром** вышла из дому якобы «на минутку, к подруге»* (Рубина Д. Медная шкатулка. 2011-2015) [Там же].

Следует отметить, что логическая связь, установленная наречиями, выражающими временную последовательность, более расплывчата. По логической связи данного типа может быть определен только порядок событий, трудно измерить конкретный промежуток времени между поведением или событиями. Например, промежуток времени между событиями, связанными наречиями «сначала» и «потом», может измеряться либо часами, либо днями, либо даже годами. Что касается промежутка времени между событиями, связанными наречиями «сегодня» и «вчера», то он не превышает одного дня. Однако при использовании переносных значений наречий длительность интервала между событиями или действиями не может быть определена непосредственно семантикой наречий, ее определение зависит от конкретной конституции.

1. ***Вчера** звали на войну, **сегодня** зовут с войны* (Садулаев Г. Шалинский рейд (2009) // «Знамя». 2010) [3].
2. *Он **вчера** еще был молодцом, а **сегодня** стал отцом* (Рубанова Н. Ф. Обратни, Второй и Первый (2010) // «Волга». 2011) [Там же].

В приведенных примерах промежуток времени между описательными сценами составляет не день, а месяцы или даже годы.

Кроме вышеуказанного, временные наречия типа «вдруг», «скоро», «тотчас же», «наконец», выполняющие функцию логической связи, привносят в тексты дополнительную семантику, отражающую поворот, прекращение, неожиданность действий или событий.

1. *Но он очень хотел, чтобы я увидел монеты. И я **наконец** увидел их. Как бы колыхаясь, они таинственно поблескивали сквозь толщу воды* (Искандер Ф. Рассказ о море. 1962) [3].
2. *Колян наморщился, выставил вперед растопыренные веером пальцы, собираясь что-то сказать, но, видимо, в голову ему **неожиданно** пришла неприятная мысль, потому что он **вдруг** опустил лицо и сник* (Пелевин В. Чапаев и пустота. 1996) [Там же].

2.2. Отражение повествовательного ритма

Различные художественные тексты имеют разные повествовательные ритмы, на которые влияет лексическое значение временных наречий. Временные наречия, представляющие значение последовательности, являются важным средством отражения различного ритма повествования. Трансформация повествовательного ритма в основном проявляется как начало, конец, поворот, прерывистость и другие характеристики развития событий или действий.

Чжан Ишэн делит китайские временные наречия, выражающие значение последовательности, на две категории: одна выражает то, что действия или события происходят последовательно, а другая указывает, что промежуток между действиями или событиями очень короткий [10, с. 299]. Классификация Чжан Ишэна в равной степени подходит и для русского языка. В русском языке к первой категории относятся наречия типа «потом», «затем», «дальше», «позже», а вторая категория включает в себя наречия типа «сразу», «тотчас же», «сейчас же». По сравнению со второй категорией первая категория наречий придает текстам более успокаивающий ритм повествования. Наречия последней категории используются для достижения компактности повествовательного ритма. Например:

1. *На противоположном склоне оврага дым закрыл вход в один из блиндажей, и **тотчас же** звонко треснул разрыв* (Гроссман В. Жизнь и судьба, ч. 1. 1960) [3].
2. *Сперва, совсем недолго, ходил Мукомолов на завод пешком, **затем** ездил на дежурном автобусе, и вот за ним закрепили персональную чёрную "Волгу"* (Астафьев В. Пролетный гусь. 2000) [Там же].
3. *На столе появились кофе, печенье, конфеты. **Вскоре** пришла Герта, **позже** — Владик. Он чувствовал себя здесь как дома. Приехал прямо из института* (коллективный. Тайник // «Огонек». 1970) [Там же].

Стоит подчеркнуть, что в последнем примере наречия «вскоре» и «позже», принадлежащие к разным категориям, придают данному тексту двойной повествовательный ритм.

Выражение временной последовательности может быть смешано с другими семантиками, такими как внезапность, длительность, постоянность, прерывность и т.д. [7, с. 104]. Наречия с данными семантиками в русском языке также играют важную роль в трансформации повествовательного ритма. Наречия, выражающие длительность, постоянность, и прерывность (*долго, часто, редко*), часто отражают успокаивающий ритм повествования, а наречия, обозначающие внезапность (*вдруг, неожиданно*), придают повествованию компактный ритм. Иногда данные наречия могут быть употреблены

в сочетании со временными наречиями, выражающими значение временной последовательности, для дальнейшего замедления или ускорения ритма повествования. Например:

*Было, разумеется, шумно, бестолково, немного агрессивно, Лукич играл и пел, я, окончательно попутавшись во временах, смазал какого-то юношу по физиономии — **долго потом** искал его, чтобы униженно попросить прощения* (Колобродов А.Ю. Игорь Тальков, «Ласковый май» и другие исторические события // «Волга». 2011) [3].

Кроме того, наречные словосочетания, выражающие больший интервал времени, употреблены для отражения более успокаивающего ритма повествования, в то время как наречные словосочетания с меньшим промежутком времени делают ритм повествования более компактным. Например:

1. *Он тотчас стал снаряжаться в дорогу, а **две недели спустя** он уже ехал к Татьяне* (Тургенев И. С. Дым. 1867) [3].
2. *В годы коллективизации я тут сплошную грамотность устроил, отчитался в исполком, но уже **через три дня** они читать и писать снова разучились* (Титов А.М. Анонимус // «Волга». 2012) [Там же].

2.3 Трансформация временной позиции повествователя

Б.А. Успенский разделяет позицию повествователя на идеологическую, фразеологическую, пространственную, временную и психологическую [5, с. 9]. Средством выражения временной позиции повествования выступают временные формы глаголов.

При описании событий авторы литературных произведений чаще используют ретроспективную перспективу, поэтому глаголы часто бывают в форме прошедшего времени. Когда употребляются глагольные формы настоящего времени, это часто означает, что автор преобразует свою перспективу в перспективу, синхронизированную со временем персонажа, и в этот момент перспектива автора совпадает с перспективой персонажа. Можно сказать, что глаголы в форме прошедшего времени употреблены с целью описания условий, задающих для восприятия описания с синхронной позиции.

1. *Полежамши долго ли, мало ли времени, опамталась молода дочь купецкая, красавица писаная, и **слышит: плачет** кто-то возле неё, горючьми слезами **обливается** и **говорит** голосом жалостным...* (Аксаков С.Т. Аленький цветочек. 1858) [3].
2. *Затем он вдруг подошел ко мне. Посмотрел на меня и **спрашивает**: — Ты помнишь, Алеша, дороги Смоленщины? — Что такое? — не понял я* (Довлатов С. Виноград. 1990) [Там же].

Во всех приведенных примерах настоящее время чередуется с прошедшим. С точки зрения наблюдателя, т.е. с ретроспективной точки зрения автор описывает объективную среду и развитие событий через употребление глаголов в форме прошедшего времени. При совпадении позиции автора и персонажа появляются глаголы в форме настоящего времени. Кроме того, глаголы в форме настоящего времени могут быть использованы для подчеркивания некой сцены. Например:

Наконец, я одолел это ужасное чувство, вошел и вижу: за столом сидит Канова, перед ним большая книга, он что-то чертит (Кукольник Н.В. Психея. 1840) [3].

Подобное использование грамматического настоящего времени понимается как «историческое настоящее» или «настоящая наглядность», что вовлекает читателей внутрь самого действия или события. Не подлежит сомнению, что форма настоящего времени не является единственным морфологическим средством, позволяющим передать синхронность позиции повествователя. Иногда данную функцию может выполнять и форма прошедшего времени несовершенного вида, выражающая значение «настоящего в прошедшем». Данная форма позволяет помещать читателя непосредственно в центр описываемой сцены. При отражении синхронности позиции использование формы прошедшего времени несовершенного вида очень ограничено, оно чаще всего встречается в глаголах говорения, вводящих прямую речь:

1. *Ну, как, ты видел?* — **спрашивал** один. Конечно, — **отвечал** другой. *И впечатление?* — *Прелестно* (Грекова И. Перелом. 1987) [3].
2. *Я почему его тогда поволок?* — **рассказывал** Чувилев, — *слышу, у него сердце стучит...* (Толстой А.Н. Русский характер. 1942-1944) [Там же].

Очевидно, что в примерах правильнее было бы употребить глаголы говорения в форме прошедшего времени совершенного вида. Форма прошедшего времени несовершенного вида условно употребляется в письменном языке, в ином контексте она кажется неоправданной.

Заключение

В нашем исследовании были проанализированы различные указательные функции темпорального дейксиса и установлены текстовые функции темпорального

дейксиса. В результате решения поставленных задач мы пришли к следующим **выводам**.

1. В качестве непосредственной функции темпорального дейксиса указательная функция разделяется на указание на временную ориентированность, указание на временное количество и указание на само время. Данная функция преимущественно выполняется временными указательными словами, во временных формах глаголов также может обнаруживаться временная ориентированность описательных действий или событий.
2. Временные наречия, как одно из важных средств реализации логической связи в текстах, используются для выражения временной последовательности. Кроме того, некоторые временные наречия привносят в тексты дополнительную временную семантику, отражающую поворот, прекращение, неожиданность действий или событий.
3. Согласно мнению Чжан Ишэна, наречия, выражающие временную последовательность, могут влиять на отражение повествовательного ритма. Они могут быть употреблены в сочетании с другими наречиями с дополнительным временным значением, что замедляет или ускоряет повествовательный ритм текста. Наречные словосочетания с большим промежутком времени также могут выполнять функцию замедления повествовательного ритма.
4. Во временных формах глаголов русского языка обнаруживается ретроспективность и синхронность повествования. Опираясь на использование «исторического настоящего» или «настоящей наглядности», повествователь совпадает свою временную позицию с позицией персонажа, что делает текст более увлекательным. Кроме того, глаголы говорения в форме прошедшего времени несовершенного вида рассматриваются как специальное средство повествования в письменном языке, они также могут быть использованы для отражения синхронной перспективы повествования.

На основе результатов исследования можно отметить, что помимо эксплицитной функции, т.е. указания на временную информацию, темпоральный дейксис обладает богатой имплицитной функцией. Перспектива дальнейшего исследования заключается в более подробном изучении имплицитной функции темпорального дейксиса.

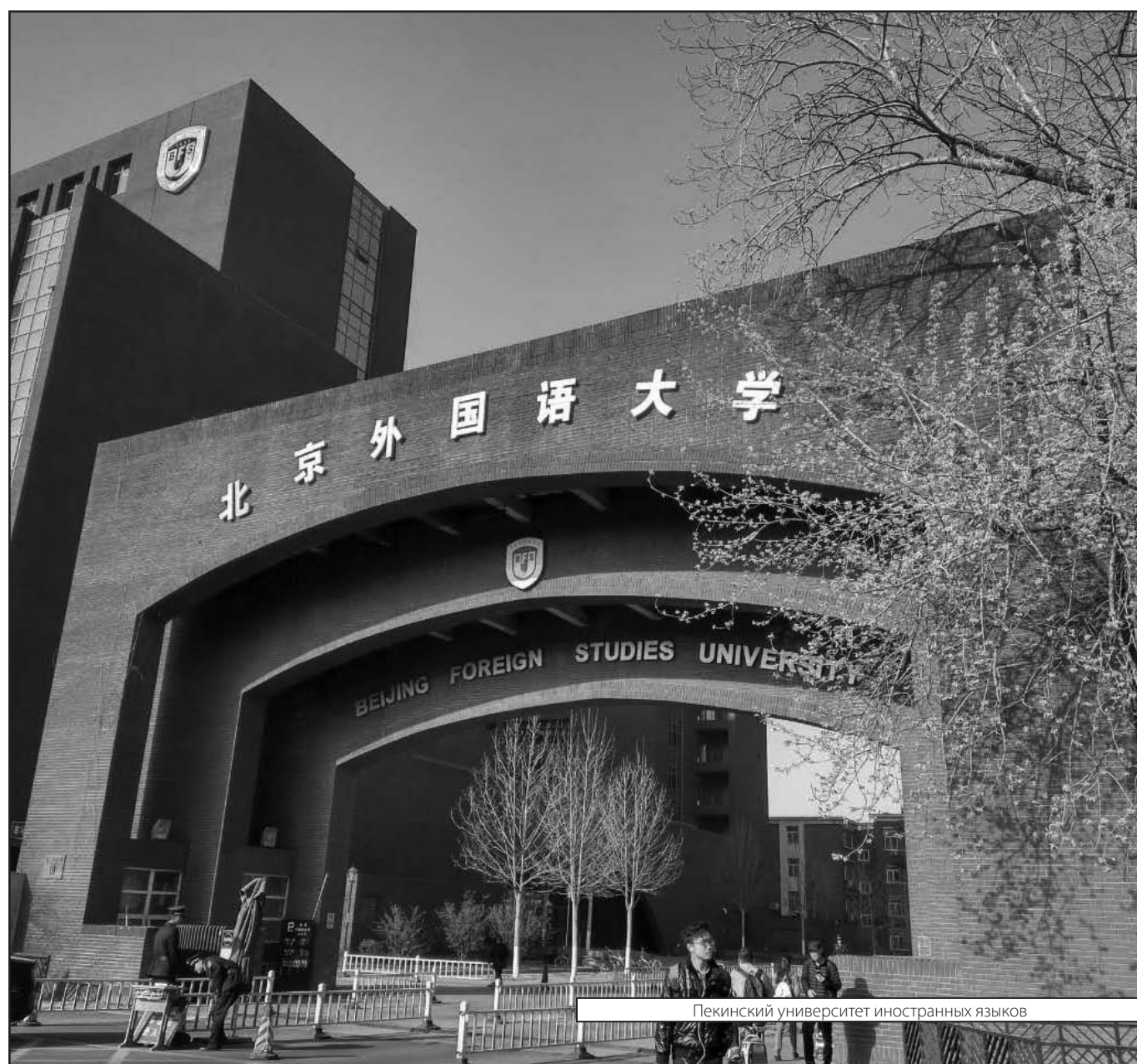
ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 4-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2006. 144 с.
2. Кацнельсон С.Д. Содержание слова, значение и обозначение. М.: Едиториал УРСС, 2011. 112с.
3. Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [Электронный ресурс]. URL: <http://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 24.12.2020).
4. Рахимов С. Речевая коммуникация и проблема дейксиса в разносистемных языках. Ташкент: Изд-во «ФАН» УзССР, 1989. 90 с.

5. Успенский Б.А. Семиотика искусства. М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. 360 с.
6. 邓守信. 汉语动词的时间结构. 语言教学与研究. 1985. 第 4期, 第 7-16页 (Дэн Шоусинь. Временная структура китайских глаголов // Преподавание языка и лингвистические исследования. 1985. № 4. С. 7-16).
7. 胡壮麟. 语篇的衔接与连贯. 上海: 上海外语教育出版社, 1994. 257页 (Ху Чжуанлинь. Когезия и континуум дискурса. Шанхай: Шанхайское изд-во обучения иностранным языкам, 1994. 257 с.).
8. 王博, 姬瀚达. 插入语言语交际功能的英汉语言对比分析. 黄河水利职业技术学院学报. 2003. 第3期, 第71-74页 (Ван Бо, Цзи Ханда. Сопоставительный анализ коммуникативной функции вводных слов в английском и китайском языках // Известия Хуанхэйского профессионально-технического института водного хозяйства. 2003. № 3. С. 71-74).
9. 俞东明. 什么是语用学. 上海: 上海外语教育出版社. 2011, 247页 (Юй Дунмин. Что такое прагматика. Шанхай: Шанхайское изд-во обучения иностранным языкам, 2011. 247 с.).
10. 张谊生. 现代汉语副词研究. 上海: 学林出版社. 2000, 435页 (Чжан Ишэн. Исследование наречий в современном китайском языке. Шанхай: Изд-во «Сюелинь», 2000. 435 с.).

© Цюй Жуй (qurui@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Пекинский университет иностранных языков

ЗНАЧЕНИЕ ФРЕЙМОВОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ МЕТАФОР В СТРОИТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

Юрина Мария Константиновна

аспирант, Московский государственный
областной университет
rose2013@inbox.ru

THE IMPORTANCE OF FRAME APPROACH IN FORMATION OF METAPHORS IN THE BUILDING DISCOURSE

M. Yurina

Summary: In this article the data on the frame, metaphor and discourse, presented in linguistic works, have been analyzed and summarized to identify the significance of using the frame approach in the process of metaphorization in the building discourse. The language material was provided by texts of popular science building and scientific and technical magazines and newspapers. In the article the main methods are used such as observation and generalization, frame analysis and extrapolation. The results of the study are to identify the importance of using the frame approach as a structural organizational and informational mechanism in the formation of building metaphors.

Keywords: frame approach, building discourse, metaphor, frame, terminology.

Аннотация: В статье производится изучение и обобщение данных о фрейме, метафоре и дискурсе, представленных в лингвистических трудах, с целью выявления значимости применения фреймового подхода в процессе метафоризации в строительном дискурсе. Языковым материалом послужили тексты строительных научно-популярных и научно-технических журналов и газет. В статье были использованы такие методы, как наблюдение и обобщение, фреймовый анализ и экстраполяция. В результате исследования доказана важность использования фреймового подхода как структурного организационно-информационного механизма в формировании строительных метафор.

Ключевые слова: фреймовый подход, строительный дискурс, метафора, фрейм, терминология.

Актуальность темы исследования, которой посвящается предлагаемая статья, определяется несколькими аспектами. Когнитивная лингвистика, зародившаяся в середине XX века и составляющая один из разделов лингвистики, где объектом исследования является язык как «механизм познания», продолжает исследования ментальных структур, фиксирующих и хранящих информацию о мире и опыте человека. Ментальные структуры разделяют на неделимые когнитивные единицы знаний, представленные в виде концептов, и на сложные когнитивные единицы – фреймы, сценарии, схемы и т.д. Однако ученые не перестают проявлять пристальный интерес к дальнейшему изучению и пониманию не только концептов, но фреймов и их составляющих. Известно, что фрейм является междисциплинарным феноменом, а понятие фрейма в лингвистике рассматривают, с одной стороны, как структуру знания, с другой стороны, как структуру представления знания. Анализируя тезаурус любого дискурса, а именно его лексический состав, фрейм, обладающий той или иной информацией, соответствующей определенной языковой сфере, определяют в качестве структуры представления знания или систематизированной базы данных, репрезентирующей какой-либо концептуальный объект или интерпретированную форму концепта. Одна из интерпретированных форм концепта – это метафора, которая является одним из основных источников, образующих тезаурус или терминосистему профессионального дискурса, притом компоненты структурированных

представлений, знания, формирующие метафору, обеспечивают фрейм и его составляющие. Помимо всего прочего, актуальность применения фреймового подхода как инструмента структурирования и репрезентации конкретной области опыта и знаний к дискурсу заключается в том, что в социуме постоянно происходит развитие различных сфер жизнедеятельности человека, а это значит постоянное обновление и дополнение тезауруса профессионального дискурса. И такому же значительному пополнению новыми лексемами подвергается терминосистема строительного дискурса, которая, в свою очередь, как и другие профессиональные дискурсы, стремится к созданию своих терминов путем использования процесса метафоризации. В настоящей статье рассматривается роль фреймового подхода в организации и формировании метафор различного типа в строительном дискурсе с опорой на существующие научные источники по данной проблематике, а также анализ тезауруса строительного дискурса для выявления видов и количества метафор, проведенный на основе изучения текстов из научно-популярных и научно-технических журналов по строительной тематике.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи: во-первых, проанализировать сведения о фрейме, метафоре и строительном дискурсе; во-вторых, выявить взаимосвязь между фреймом и метафорой в строительном дискурсе; в-третьих, обосновать важность фреймового подхода в

образовании метафоры в строительном дискурсе.

Для понимания роли фреймового подхода и анализа значений фрейма, метафоры и строительного дискурса в статье применяются следующие методы исследования: наблюдение и обобщение, фреймовый анализ и экстраполяция.

Теоретической базой исследования, наряду с научными трудами Н.Д. Арутюновой, А.П. Бабушкина, А.П. Болдырева, В.Н. Телия, М. Минского и т.д., послужили работы российских и зарубежных лингвистов Э.В. Будаева, А.П. Чудинова, Д. Лакоффа, М. Джонсона, Ж. Фоконье, М.Тернера и многих других для установления и демонстрации сути номинативной, концептуальной и художественной метафоры и влияния фреймового подхода на их наличие в строительном дискурсе.

Исследование проблем терминологии различных видов профессионального дискурса постоянно вызывает научный интерес, что можно объяснить социальными, практическими и лингвистическими причинами. Одной из целей профессиональной коммуникации может быть описание и толкование того или иного явления, относящегося к определённой профессиональной деятельности, во время такого общения коммуниканты используют слова и выражения тематической направленности, соответствующие определённым грамматическим и семантическим правилам. Такие слова и выражения являются терминами, и они же создают профессиональный контекст коммуникативной ситуации, а именно формируют профессиональный дискурс.

Главным принципом лексико-семантического формирования терминосистемы профессионального дискурса является процесс метафоризации путем увеличения смыслового объёма лексемы за счёт образования у неё переносных значений. Известно, что метафору в лингвистике делят на следующие виды: абсолютная метафора (метафорическая метафора как результат научного открытия); визуальная метафора («слияние двух различных областей опыта, образующих новые смысловые поля» [15; с. 195]); лексическая метафора (совокупность лексем, где «первоначальный метафорический перенос уже не воспринимается» [12]); развернутая метафора (метафора «распространена на протяжении большого фрагмента текста при помощи детализации» [13; с. 48]); когнитивная (концептуальная) метафора (метафора, в которой одна идея (или концептуальная область) реализуется в терминах другой); номинативная метафора (данный тип метафоры «образуется за счёт сходства: признака, формы, состояния, функций предметов, звучаний») [2; с. 8]; художественная метафора (такая метафора обладает своей уникальностью и «двуплановостью значения, которая обеспечивает образно-эстетическую функцию» [17; с. 164]); языковая метафора (отражает «коллективные предметно-логические связи,

выполняет коммуникативную функцию» [18; с. 34], производится спонтанно в речевой деятельности, свободна от субъективной точки зрения, индивидуальности и неповторимости).

Как правило, именно «благодаря номинативной метафоре человечество имеет возможность» [1; с. 191] создавать новые термины, поскольку обладает особенностями переноса названия с одного объекта или явления на другой «с изменением значения» [3, с. 40]. Однако наряду с номинативной метафорой при исследовании устных и письменных источников профессиональных дискурсов обнаруживается частое использование художественной и концептуальной метафоры. Терминосистема строительного дискурса не стала исключением. Строительная отрасль динамично развивается благодаря экономической и технологической международной интеграции, что оказывает влияние на значительное расширение лексического состава терминосистемы строительного дискурса. При анализе текстов строительных научно-популярных и научно-технических журналов и газет методом сплошной выборки, анализа словарных дефиниций, наблюдения и обобщения для лучшего понимания и определения функциональных особенностей метафоры в строительном дискурсе было выявлено наличие:

- номинативной метафоры в качестве элемента, обогащающего новыми лексемами терминосистему строительного дискурса: **капилляры стен, подошва фундамента, волосяная кисть, цементное молоко, водосборная воронка, минеральная вата, мелкозернистый бетон, жила горячего и холодного водоснабжения, лицевая кладка, сердцевина троса, пирог утеплителя в кровле, индивидуальный кожух для утеплителя, зелёный позвоночник, дома-обёртки, бетонное полотно и т.д.;**
- концептуальной метафоры, которая формируется путем соединения образов, ассоциаций и опыта, извлечённых из взаимосвязи человека и окружающей его среды: **модульный дом - музыкальное произведение, бетонная конструкция - тело, фасад - «лицо» здания или жилища, инженерные системы - внутренние органы (города);**
- художественной метафоры, выражающей авторскую индивидуальность и обладающую особенностями антропоморфизма: железобетонная стяжка поверх одно- или двухслойной теплоизоляции **ликвидирует проблему**, нижние слои теплоизоляции **страхуют**, нижние и верхние кровельные плиты **дополняют свойства друг друга**, гидроизоляционные мембраны **завершают покрытия**, эксплуатируемые поверхности **испытывают механические нагрузки**.

Когнитивный характер процесса метафоризации, заключающийся в способности к познанию, организации, оценки и представлений окружающих объектов дей-

ствительности, дает бесспорное преимущество метафоре, соединяющей в себе образы, ассоциации, шаблоны, определяющие разные категории явлений, созданные благодаря накопленным знаниям человека о мире, является эффективным приёмом образования новых понятий в строительном дискурсе. Возведение зданий, строений, конструкций, сооружений, происходящее путём использования тех или иных материалов и элементов, руководствуясь инженерными изысканиями, можно объяснить или описать, употребляя лексику, входящую в состав любого другого дискурса, которая при помощи процесса метафоризации формируется в номинативную, концептуальную или художественную метафору в зависимости от представления объекта познания согласно вышеуказанному полученному результату о наличии различных видах метафоры в строительном дискурсе. Например, в строительном дискурсе номинативная метафора «минеральная вата» отписывает волокнистый материал, получаемый из расплавов горных пород или металлургических шлаков и их смесей. Данный термин, созданный процессом метафоризации и впоследствии рассматриваемый как номинативная метафора, имеет в своём лексическом составе понятие «вата», взятое из терминологии медицинского дискурса для номинации представленного материала, с учетом схожих свойств и назначения: «пушистая масса волокон» или «волокнистый материал, иногда с примесью синтетических волокон, слабо переплетённых между собой в различных направлениях». Ввиду того, что процесс метафоризации располагает информационно-смысловым блоком, где содержатся образы и ассоциации познавательного характера, метафора представляет собой разновидность концепта. Рассматривая метафору как явление когнитивного порядка, следует обратить внимание, что данный феномен определяется тремя составляющими – концептом, фреймами и слотами.

В настоящее время не существует однозначного понимания термина концепт, так как данное явление охватывает сразу когнитивистику, семантику и лингвокультурологию. Известно, что родоначальником понятия концепт стал лингвист С.А. Аскольдов. Данное явление было впервые упомянуто в статье «Концепт и слово», написанной С.А. Аскольдовым, где он охарактеризовал концепт, как «мысленное образование, которое знаменует нам в процессе мысли неопределённое множество предметов одного и того же рода» [4, с. 269]. Конечно, следует отметить иные точки зрения на то, что же является концептом:

— З.Д. Попова и И.А. Стернин описывают концепт как «дискретное ментальное образование» [14, с. 24], являющееся основным элементом мышления человека, который характеризуется чёткой внутренней организацией информационной составляющей о том или ином объекте или явлении, опираясь на общее восприятие или понимание того или иного объекта или явления;

— А.П. Бабушкин определяет концепт как любой отдельный ёмкий элемент общественного восприятия, изображающий объект действительности, «хранимый в национальной памяти носителей языка в виде познанного субстрата» [5, с. 29];

— В.Н. Телия отмечает, что «концепт – это всегда знание, структурированное во фрейм» [16, с. 96];

— В.В. Колесов рассматривает концепт в качестве «семантического «зародыша» слова» [10, с. 50];

— В.И. Карасик отмечает, что концепт владеет понятийной, образной и ценностной составляющей [9; с. 91].

Согласно вышеперечисленным определениям, можно сделать вывод, что данное явление – это, в первую очередь, «мыслительные образы, стоящие за языковыми знаками, означаемые языковых знаков» [11, с. 6]. Мыслительные образы являются репрезентацией ментального мира людей, и эти образы могут делиться по характеру знаний: схемы, прототипы, фреймы, стереотипы, сценарии и даже метафоры, поскольку при помощи метафоры возможно актуализировать скрытые мыслительные функции для отражения субъективного понимания определенного объекта действительности, применяя разнообразные понятийные концепции для формирования нового понятия или образа в нашем мышлении.

Что касается такого явления как фрейм, то впервые понятие фрейма ввёл М. Минский в 1975 г., определив его как «единицу представления знаний» [19, с. 4]. Наряду с представленным М. Минским определением фрейма возникло когнитивное, психологическое и социологическое восприятие данного явления. В российской лингвистической традиции образовались два подхода к пониманию и изучению фрейма – лингвокогнитивный и лингвокультурный. С позиции лингвокогнитивного подхода фрейм рассматривают как модель или составляющую концепта, а с точки зрения лингвокультурного подхода – как субстрат концепта. Следует отметить, что концепт и фрейм тесно связаны между собой. Фрейм может выступать в качестве «объёмного, многокомпонентного концепта» [8, с. 25], обладающего обширной информацией и знаниями о ситуации или об объекте действительности. Иначе говоря, концепт описывает ряд однородных реалий действительности, в то время как фрейм заключает в себе конкретные знания с определенным набором ситуаций и понятий, хранящий не только очевидные, но и скрытые сведения. Таким образом, фрейм является некой структурой данных для отражения или определения объекта действительности. Информация, относящаяся к фрейму, содержится в слотах, которые являются базовым структурным элементом. Слоты обозначают незаполненные подструктуры фрейма. После заполнения этих подструктур значимыми сведениями, фрейм представляет ту или иную ситуацию или реалии действительности.

Следовательно, метафора представляет интерпретированную форму концепта на основании сходства понятий явлений, фреймы являются набором тех или иных образов, олицетворяющих реалии действительности, а слоты подчеркивают информативную сторону фрейма. Следует отметить, что фрейм не только соединяет в себе понятия и представления, которые являются фундаментом формирования метафоры, но и структурирует эти знания в процессе метафоризации, объединяя множество фреймов, состоящих из компактных знаний о типовых ситуациях или реалиях действительности посредством активации алгоритмического и дискурсивного глубинного мыслительного процесса. На основе вышесказанного рассмотрим одну из строительных номинативных метафор «капилляры стен». Как правило, в представлении любого человека возникает следующее определение понятия «капилляры» – тончайшие кровеносные сосуды. Однако благодаря процессу метафоризации произошёл перенос значения данной лексемы из медицинской лексики при трансформации собственного значения в другой дискурс согласно имеющимся общим признакам у данных реалий. В строительном дискурсе термин «капилляры», представленный в качестве строительной номинативной метафоры определяет систему сообщающихся мелких пор и очень узких каналов. Надо отметить, что в основе образования строительной номинативной метафоры «капилляры стен» лежит фреймовый подход, обеспечивающий не только в данном примере процесс метафоризации, но и в целом, правильной организацией знаний, так как именно фрейм предполагает структурированную или систематизированную базовую информацию, отражающую все свойства анализируемого объекта или явления действительности. Получается, что процесс метафоризации требует применения фреймового подхода, потому что сама метафора, в независимости от вида, состоит из множества фреймовых систем и фреймов, где записана соответствующая информация о реалиях действительности. Учитывая, что в строительных текстах и в самом строительном дискурсе есть не только частые случаи употребления и наличия строительной номинативной метафоры, но и строительной концептуальной метафоры, создание которой непосредственно предполагает применение фреймового подхода также. Например, анализируя строительную концептуальную метафору «Bonolit D300 (газобетон) – атмосфера чистого комфорта» [7; с. 30], которая представлена в качестве заголовка статьи строительного журнала «Технологии строительства», было установлено наличие применения фреймового подхода, поскольку сфера-мишень состоит из фреймов, разделенных на группы по следующим ассоциативным качествам – прочность, энергоэффективность, экологичность, морозостойкость, огнестойкость, эксплуатационная безопасность, экономичность и инвестиционная привлекательность, то совокупность таких схем образов, образующих организованную систему фреймов и составляющую сферу-мишень, является

прецедентом для создания сферы-мишени посредством метафорического переноса и приобретения вторичного значения за счёт характеристики схем образов системы фреймов, выражаясь в значении «уютного жизненного пространства» или «атмосфера чистого комфорта». Такой алгоритм действия, предполагающий в данном случае образования строительной концептуальной метафоры, лежит в основе фреймового подхода. Что касается строительных художественных метафор, которые могут встречаться в строительном дискурсе, то проявление их уникальности, авторства и эстетических функций олицетворения рождается благодаря фреймовому подходу: информационно-смысловой блок схем образов, представленных в фреймах, а впоследствии фреймовых системах, является совокупностью накопленных знаний о реалиях действительности, предопределяющей формирование метафоры. К примеру, при изучении предложения «Физические свойства компонентов предварительно изолированных труб в гофрированном кожухе позволяют достичь высоких показателей сбережения тепловой энергии при прокладке тепловых сетей, защитить трубы от промерзания при отрицательной температуре и увеличить срок эксплуатации в связи с уменьшением агрессивного воздействия окружающей среды» [6; с. 92] была обнаружена строительная художественная метафора «физические свойства позволяют достичь, защитить, увеличить». Конечно, данная метафора выполняет образную эстетическую задачу олицетворения, но для появления данной художественной метафоры понадобились схемы образы, образующие фреймы, такие, как описание технологичных процессов и современные методы и способы создания трубопроводов, характеризующие физические свойства компонентов, при этом, комплекс таких схем образов, в свою очередь, формируют при систематизации данных знаний в себе уникальную художественную метафору. Это еще раз доказывает, что применение фреймового подхода способствует образованию новых метафор в строительном дискурсе.

Таким образом, изучив теоретические данные о фрейме, метафоре и лингвистической составляющей строительного дискурса, мы приходим к следующим выводам: любой тип метафоры образуется при помощи процесса метафоризации, который предполагает семантическое развитие тезауруса или терминосистемы дискурса, а также фреймовый подход, поскольку исключительно фреймовая система и фреймы, содержащие конкретные знания о реалиях действительности, позволяют гарантировать упорядочение этих знаний согласно свойствам анализируемого объекта или предмета, обращаясь к дискурсивному мышлению. Фреймовый подход является основным условием образования любого вида метафоры, которая, в свою очередь, пополняет терминологическую систему новыми лексемами и знаниями, так как метафоризация как процесс чрезвычайно активна при создании новых терминов и знаний, что реализуется, в том числе, и в строительном дискурсе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антропова Е.К., Зимовец Н.В. Метафора языковая и речевая // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт / Сборник статей двадцать пятой международной научно-практической конференции, Белгород, 25 ноября 2019 г. Белгород: Изд-во «ООО ГиК», 2019. С. 190-194.
2. Ахмад А.О., Березуцкая Д.О. Особенности процесса номинации. Номинативная метафора и метонимия в аспекте англоязычного рекламного текста // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. М.: Научно-информационный издательский центр и редакция журнала «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук», 2017. С. 7-9.
3. Аристотель. Поэтика. Риторика / пер. с др.-греч. В. Апеллерота, Н. Платоновой. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018. 320 с.
4. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антология / под общ. ред. В.П. Нерознака. М.: Academia, 1997. С. 269-279.
5. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1996. 104 с.
6. Банников Д., Дюпина Н., Жеребцов А. Высокоэффективные трубопроводы водоснабжения и теплоснабжения // Технология строительства. М.: ООО «Вива-Стар», 2018. № 2(124). С. 92-93.
7. Банников Д., Дюпина Н., Жеребцов А. Bonolit D300 – атмосфера чистого комфорта! Энергоэффективность в «300-ой степени!» // Технология строительства. М.: ООО «Вива-Стар», 2018. № 2(124). С. 30-31.
8. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под ред. И. А. Стернина. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2001. С. 25-36.
9. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
10. Колесов В.В. Философия русского слова. СПб.: Изд-во «Юна», 2002. С. 50 – 51.
11. Никишина И.Ю. Понятие «концепт» в когнитивной лингвистике // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. М.: Макс Пресс, 2002. Вып.21. С. 6 – 7.
12. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1985. 400 с. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/DicTermin/p_1.php (дата обращения: 21.01.2021)
13. Панкратова С.А. Развернутая метафора в манипулятивном дискурсе // Актуальные проблемы филологии и лингвистики. Владикавказ: ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова», 2018. № 3(31). С. 48-53.
14. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ. Воронеж: Изд-во «Истоки», 2006. 250 с.
15. Попова О.В. Метафора как когнитивное средство создания визуальной образности // Научные ведомости БелГУ. Серия Гуманитарные науки. Белгород: Изд-во БелГУ, 2017. № 7(256). Вып. 33. С. 194-198.
16. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологические аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
17. Шаваева Ф.Я. Языковая художественная метафора. Специфика функционирования метафоры в художественном тексте // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 5(59): в 3-х ч. Ч. 1. С. 164-167.
18. Popova T.G. Metaphor in Cross-Culture // The 19th International Conference of the International Association for Intercultural Communication Studies (IAICS) and Far Eastern Federal University «Exploring Diversity to Reach Understanding Across Culture», Vladivostok, October 3-5, 2013. Vladivostok: Far Eastern Federal University, 2013. pp. 34-38.
19. Minsky M. A framework for representing knowledge. The Psychology of Computer Vision (ed. P.H. Winston). New York: McGraw-Hill, 1975. pp. 211-277.

© Юрина Мария Константиновна (rose2013@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

«ЗАИМСТВОВАНИЕ ЛИЦА» КАК КОММУНИКАТИВНАЯ ТАКТИКА, УГРОЖАЮЩАЯ «ЛИЦУ» АДРЕСАТА¹

Ян Сяоюн

Аспирант, Пекинский университет иностранных языков
(г. Пекин, КНР)
yuner18@126.com

A COMMUNICATIVE TACTIC THREATENING THE "FACE" OF ADDRESSEE – "FACE BORROWING"²

Yang Xiaoyun

Summary: The article considers "face borrowing" as a communicative tactic and analyzes its main features in speech communication. Based on the analysis of dialogues from the Russian translation of V.A. Panasyuk of the Chinese classic novel A Dream of Red Mansions, the author proposes to divide the communication tactic into two types – "face borrowing" in the presence of third communicants and "face borrowing" in the absence of third communicants. The research findings show that the successful use of this communication tactic depends on the relationship between the addressee, the addressee and the third communicants.

Keywords: communicative tactic threatening the face of addressee; face borrowing; the third participants of communication.

Аннотация: В статье рассматривают «заимствование лица» как коммуникативную тактику и анализируют ее основные черты в речевой коммуникации. На основе анализа диалогов из русского перевода В.А. Панасюка китайского классического романа «Красный сон в тереме» автор предлагает разделять данную коммуникативную тактику на два типа – «заимствование лица» в присутствии третьих коммуникантов и «заимствование лица» при отсутствии третьих коммуникантов. Результаты исследования показывают, что успешное использование данной коммуникативной тактики зависит от отношений между адресантом, адресатом и третьими коммуникантами.

Ключевые слова: угрожающая лицу адресата коммуникативная тактика; заимствование лица; третьи коммуниканты.

Межличностная коммуникация всегда сознательно или бессознательно связана с понятием «лицо» (репутация, престиж) независимо от культурной среды. В речевой коммуникации говорящий обычно старается сохранять лицо слушающего, но иногда, наоборот, угрожает лицу слушающего с какой-то целью. Когда говорящий угрожает лицу слушающего, он может заимствовать лицо третьих коммуникантов. Задача данного исследования – проанализировать, как адресант угрожает лицу адресату с помощью коммуникативной тактикой «заимствования лица» в речевой коммуникации, какие основные условия необходимы для успешного использования данной коммуникативной тактики и какие особенности имеет данная тактика.

Актуальность исследования обусловлена тем, что большинство исследователей только обращает внимание на взаимодействие между адресантом и адресатом, а игнорирует третьих коммуникантов, которые также играют важную роль в коммуникации. И коммуникативная тактика «заимствования лица» еще не получила должного внимания.

В статье в основном применяется метод дискурсивного анализа. Теоретической базой исследования послужили публикации Э. Гоффман [7], П. Брауна & С. Левинсона [6], Дж. Лича [10], С.Ч. Ху [9], Ф.Н. Даулета [1], в которых рассматриваются теория о вежливости и концепт «лица», работы русских исследователей Н.И. Фомановской [3], Е.В. Ключева [2], в которых разрабатываются коммуникативные стратегии и тактики.

1. Понятие «лица»

Многие ученые прямо отметили, что понятие «лица» происходит от китайской культуры [8, с. 867]. Это не без оснований. Ведь около 130 лет назад концепт «лица» в китайской культуре был введен в западное общество американским миссионером Артуром Смытым в его книге «Характеристики китайцев», в которой миссионер отметил, что слово «лицо» в китайском языке означает не просто переднюю часть головы, но и «славу, репутацию», что «сохранять лицо» это характерная черта китайцев [11, с. 15]. И в китайском языке значение данного понятия (т.е. престиж, репутация) является одним из основных лексических значений слова «лицо» [1, с. 160], а во многих

¹ Статья подготовлена при поддержке 13-ой пятилетки образования и науки провинции Цзилинь (КНР) (проекта №: GH19087) (本文为吉林省教育科学“十三五”规划2019年度一般规划课题《信息化时代高校俄语语法课程改革研究》的研究成功, 项目编号: GH19087)

² The paper is funded by the 13th Five-Year Plan of Education and Science of Jilin Province (PRC) (№: GH19087)

других языках слово «лицо» только метафорически употребляется в таком значении. Китайский антрополог С.Ч. Ху впервые ввела понятие лица в социологию и познакомила его с западными научными кругами в 1944 г. [9]. Ху считает, что понятие лица в китайской культуре состоит из двух частей – «Mianzi» и «Lian». Mianzi – «социальное восприятие престижа и социального статуса человека» [9, с. 45], а Lian – «уверенность общества в моральном характере человека» [там же]. В 1955 г. американский социолог Э. Гоффман выдвинул влиятельную теорию лица – «лицевая работа» (Face-work) [7]. Он определил «лицо» как «образ Я, очерченный в форме одобренных социальных атрибутов», как «позитивную социальную ценность, приобретаемую благодаря стратегии поведения, которую необходимо использовать в определенном коммуникативном акте» [7, с. 213]. Э. Гоффман с точки зрения социальной когнитивной психологии объяснил, как индивиды в социальном взаимодействии осуществляют межличностное коммуникативное взаимодействие во круг «лица».

Социолингвисты П. Браун и С. Левинсон использовали понятие лица для объяснения косвенных речевых актов и в 1978 г. выдвинули теорию о вежливости (или теорию «сохранения лица») на основе теории лица Э. Гоффмана. П. Браун и С. Левинсон определили «лицо как личный публичный образ, который каждый член общества хочет заявить о себе» [6, с. 61] и разделили лицо на негативное и позитивное. Позитивное лицо – это желание каждого коммуниканта быть принятым и одобренным другими, а негативное лицо это «желание каждого взрослого человека иметь свободу действий, недопустимость вмешательства со стороны других» [6, с. 61-62]. Между тем в социальном взаимодействии угрожающие лицу действия неизбежны. Ведь в процессе общения невозможно полностью удовлетворить эти два желания, коммуниканты часто вольно или невольно нарушают принятые в данной культуре стратегии вежливости. П. Браун и С. Левинсон называли такие нарушения «угрожающими лицу актами» [6]. Даже некоторые действия изначально являются угрожающими лицу, например, просьба – это угрожающее позитивному лицу действие, а критика это угрожающее позитивное лицу действие.

2. «Заимствование лица» как коммуникативная тактика

Лич рассматривает вежливость как отношения между собой (self) и чужими (others) [10, с. 25], в том числе «чужие» не только включает в себя адресата, но и третьих коммуникантов (third persons), присутствующих или отсутствующих в коммуникации [10, с. 18]. Лич отметил, что кроме адресата и адресанта, третьи коммуниканты тоже имеют определенное влияние на (не)вежливое поведение [10, с. 18-19]. П. Браун и С. Левинсон подчеркнули, что присутствующие третьи коммуниканты оказыва-

ют немалое влияние на совершение угрожающих лицу речевых актов [6, с. 12]. Но они лишь упомянули об этом, не проанализировали роль третьих коммуникантов в коммуникации, только сосредоточили внимание на взаимодействии между говорящим и слушающим.

П. Браун и С. Левинсон отметили, что адресант может заимствовать лицо аудитории (т.е. третьих коммуникантов), чтобы нарушить лицо адресата, не теряя своего собственного [6, с. 69]. В данной статье мы называем это «заимствованием лица». По словам П. Брауна и С. Левинсона, мы можем рассматривать «заимствование лица» как либо «коммуникативную стратегию», либо «коммуникативную тактику» для совершения угрозы лицу адресата. Поэтому нам нужно уточнить эти два термина, прежде чем дать понятию «заимствования лица» четкое определение.

В любой коммуникации всегда действуют коммуникативные стратегии и тактики, которые различаются в зависимости от личностей коммуникантов, конкретных условий общения, целей коммуникации, типов общения (например, бытовых и деловых) и др. В последние годы к проблемам коммуникативных стратегий и тактик обращаются все больше лингвистов. Ученые по-разному определяют эти два понятия. Но общее мнение о их различиях уже было достигнуто: коммуникативная стратегия – это более широкое понятие, чем коммуникативная тактика. Н. И. Формаровская отметила, что коммуникативные стратегии «связаны с общим замыслом конечной цели общения» [3, с. 111], а коммуникативные тактики «состоят из конкретных речевых ходов, соответствующих общей стратегии» [там же], коммуникативные тактики осуществляются «с помощью различных речевых действий» [там же]. Е.В. Ключев рассматривает коммуникативную стратегию как «совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели» [2, с. 18]. А коммуникативная тактика рассматривается Е.В. Ключевым «в качестве совокупности практических ходов в реальном процессе речевого взаимодействия» [2, с. 19] и соотносится с набором коммуникативных задач.

Таким образом, коммуникативная стратегия – это общее планирование коммуникативного процесса для достижения конечной коммуникативной цели говорящего. А коммуникативная тактика – это один или ряд способов и приёмов осуществления соответствующей коммуникативной стратегии. Очевидно, мы не можем отнести заимствование лица к плану коммуникативных стратегий. Потому что заимствование лица только направлено на завершение конкретных коммуникативных задач, а не нацелено на планирование коммуникативного процесса. Говорящий заимствует лицо третьих коммуникантов

для угрозы лицу слушающему, это только конкретная коммуникативная задача в определенном коммуникативном ходе.

Поэтому понятие «заимствования лица» в нашей статье - это коммуникативная тактика адресанта, направлена на угрозу лицу адресата с заимствованием лица третьих коммуникантов. В том числе, адресант - это тот участник диалога, кто произносит данную реплику. Адресат это тот, кого направлена реплика адресанта. А третьи коммуниканты это тот, кто присутствует в коммуникации (другие участники коммуникации, аудитория и др.), или тот, кто отсутствует в коммуникации, но каким-то образом связан с данным диалогом.

3. Два типа «заимствования лица»

Как отметил Лич, третьи коммуниканты включают в себя всех присутствующих и отсутствующих коммуникантов в коммуникации, кроме адресанта и адресата [10, с. 18]. В связи с этим мы распределяем заимствование лица на два типа: заимствование лица в присутствии его собственника на месте и заимствование лица при отсутствии его собственника в коммуникации. Первый тип значит, что адресант совершает направленный на адресата (не)вежливый речевой акт с заимствованием лица третьих коммуникантов, присутствующих в коммуникации. А второй называет то, что адресант совершает направленный на адресат (не)вежливый речевой акт с помощью лица третьих коммуниканты, отсутствующих в коммуникации. Например:

1) [Т1] – Судя по твоим словам, выходит, что орхидея и корица обладают неприятным запахом? – заметила Цзинь-гуй (S1).

Увлеченная разговором, Сян-лин (S2) совершенно позабыла, что в доме запрещено произносить слово «корица», и спокойно сказала:

[Т2] – Запах орхидеи и корицы нельзя сравнивать ни с какими другими ароматами...

Не успела она произнести эти слова, как служанка Цзинь-гуй, по имени Бао-чань (S3), ткнула пальцем в лицо Сян-лин и закричала:

[Т3] – Чтоб ты подохла! Разве ты смела открыто произнести имя барышни?

Сянлин (S2) сразу спохватилась. Она смущенно улыбнулась и ответила:

[Т4] – Простите, госпожа, у меня сорвалось случайно. «Сон в красном тереме» [5, с. 297-298]

В данного диалоге три героини: Цзинь-гуй, Сян-лин, Бао-чань, мы заменяем их имена соответственно на S1, S2, S3 для удобства. Реагируя на S1, S2 забывает, что в доме запрещено произносить слово «корица», потому что слово «корица» в китайском языке - это вторая часть имени S1 – «гуй». В феодальном обществе древнего Китая, описываемом в данном романе,

людям нельзя произносить имена людей более высокого социального статуса, поэтому поведение героини S2 может рассматриваться как невежливость или даже преступление. В связи с этим, S3 в T3 (третьей реплике) строго критикует S2.

Мы считаем, что такое развитие диалога тесно связано с отношениями между тремя участниками диалога и их общественным положением. В феодальном обществе у одного чиновника обычно несколько жен. S1 это главная (первая) жена в этой семье, а S2 это второстепенная (вторая) жена, S3 – служанка героини S1. Очевидно, по социальному статусе S1 > S2 > S3. Таким образом, со одной, речевое поведение S3 (т.е. S3 критикует S2 – человека более высокого социального статуса.) нарушает привила этикета классового общества, с другой, ее прямое вмешательство в разговор героиней S1 и S2 тоже является невежливым действием. Но дальнейшее развитие диалога показывает, что S1 и S2 совсем не считают T3 невежливой. Наоборот, S2 в T4 признаёт свою вину и приносит извинения героини S1. Мы считаем, что в T3 именно говорящий (S3) с заимствованием лица третьего коммуниканта (S1) совершает невежливый речевой акт, направленный на слушающего (S2).

В связи с тем, что по социальному статусу S1 выше S2 и S3, поэтому S2 и S3 несут ответственность за сохранение лица S1, а перед S2 и S3 одинокой ответственности S1 не несет. Если даже S1 игнорирует потребность героиней S2 и S3 в лице и ограничивает их свободу, это совсем не рассматривается как невежливое поведение в таком социальном контексте, описываемом в данном романе. В данной статье мы называем такую привилегию у героини S1 «лицевым капиталом». S3 знает, что S1 обладает больше «лицевого капитала», чем S2, что S2 должна сохранять лица S1. Поэтому, когда S2 случайно обидела S1 в T2, S3 в T3 под предлогом сохранения лица S1 вмешивается в разговор между S1 и S2, которые выше ее по социальному статусу, и заимствует лицо S1, присутствующей в коммуникации, для того чтобы угрожать лицу S2, именно S2, а не S3 приносит извинения.

Этот пример показывает первый тип заимствования лица: говорящий заимствует лицо третьего коммуниканта, который присутствует в коммуникации, чтобы угрожать лицу слушающего. Нижеследующий второй пример демонстрирует другой тип.

2) Однако Цинь-энь (S1) не унималась. Она велела позвать мамку Сун (S2) и сказала ей:

[Т1] – Второй господин Бао-юй наказал передать вам, что Чжуй-эр очень ленива и когда он посылает ее с поручениями, она всегда препирается и не двигается с места, и даже если Си-жэнь что-нибудь ей приказывает, она тайком ругается. Надо выгнать ее сегодня же, а завтра второй господин Бао-юй доложит об этом своей матушке.

Мамка Сун (S2) при первых же словах Цин-вэнь догадалась, что дело с браслетом раскрылось, и поэтому сказала:

[Т2] – *Это, конечно, так, но давайте лучше подождем возвращения барышни Хуа Си-жэнь, расскажем ей обо всем, а потом можно будет девочку выгнать.*

[Т3] – *Второй господин Бао-юй строго-настрого приказал мне сделать это сейчас же! – закричала Цин-вэнь (S1). – Какие могут быть «барышни Хуа» или «барышни Цао»? Мы знаем, что делаем. Так что слушай, что тебе говорят: сейчас же позови кого-нибудь из ее родных, и пусть забирают ее отсюда!*

[Т4] – *Не волнуйся! – поддержала ее Шэ-юэ (S3). – Все равно Чжуй-эр выгонят. И чем раньше ее уберут, тем чище будет здесь!*

Мамке Сун ничего не оставалось, как передать матери Чжуй-эр, чтобы та пришла за дочерью. «Сон в красном тереме» [4, с. 735-736]

В данном диалоге три собеседника: Цин-вэнь (S1), мамка Сун (S2), Шэ-юэ (S3), содержание их разговора еще касается таких людей, как Чжуй-эр, Бао-юй, Си-жэнь. Между ними относительно сложные отношения: Бао-юй – это младший брат жены императора, а Си-жэнь, Цин-вэнь, Шэ-юэ соответственно это его старшая, второстепенная, и третьестепенная служанка. Короче говоря, по социальному статусу и «лицевому капиталу»: Бао-юй > Си-жэнь > Цин-вэнь (S1) ≥ Шэ-юэ (S3) > мамка Сун (S2) = Чжуй-эр. Младшая служанка Чжуй-эр украла браслет, S1 приказывает S2 сообщить матери Чжуй-эра, чтобы Чжуй-эра была уведена домой. S1 в T1 рассказывает о причине и отдаёт S2 приказание. S2 не хочет исполнять приказание, но она не имеет права прямо отказать S1, поэтому S2 в T2 мягко говорит, что лучше ждать старшую служанку Си-жэнь. То есть S2 пытается заимствовать лицо Си-жэнь для отказа в исполнении приказания, иллокутивный смысл ее ответа: приказание героини S1 – это угроза лицу Си-жэнь. T2 в данном примере и T3 в первом примере имеют общее – заимствованная сторона по социальному статусу выше говорящего и слушающего, но заимствованная сторона в T2 в данном примере, в отличие от первого примера, отсутствует в коммуникации.

S1 в T3 настаивает на своем решении и подчеркивает, что она отдаёт приказание именно по поручению Бао-юя и отвечает на S2 презрительным выражением – «*Какие могут быть «барышни Хуа» или «барышни Цао»?*» (Хуа это фамилия Си-жэнь, в китайском языке значит цветок, а Цао – трава), т.е. отвечая на S2, S1 заимствует лицо Бао-юя, который имеет самый высокий статус среди всех этих коммуникантов и более «лицевого капитала», чем у Си-жэнь. S1 таким образом подчеркивает, что она имеет достаточный «лицевой капитал» для того, чтобы заставить S2 исполнить своё приказание и одновременно

устранять возможную угрозу лицу Си-жэнь.

В T3, S1 еще употребляет местоимение «мы», «мы» здесь не означает S1 и ее хозяина Бао-юя, а S1 и S3. Ведь S1 в качестве служанки Бао-юя не имеет право называть саму себя и своего хозяина вдвоем местоимением «мы». S1 и S2 как служанки Бао-юя имеют общие интересы, S1 вовлекает S2 в свой сторону для укрепления силы своего приказания. Поэтому местоимение «мы» тоже показывает использование коммуникативной тактики заимствования лица – S1 заимствует лицо S3: с одной стороны, S3 может утверждать, что S1 отдаёт приказание именно по поручению Бао-юя, с другой, если S2 продолжает отказывать в исполнении приказания, то она не только угрожает лицу S1 и Бао-юя, но и лицу S3, присутствующей в коммуникации. Находясь с S1 в общем сообществе интересов, S3 показывает S1 своё поддержку в T4. Таким образом, героини S2 вынуждено исполнить приказание.

В общем, во данном примере два раза употребляют заимствование лица второго типа (T2, первая часть T3), один раз употребляют заимствование лица первого типа (местоимение «мы» в T3).

4. Основные особенности «заимствования лица»

Согласно вышеприведенному анализу, коммуникативная тактика «заимствования лица» имеет нижеследующие характеры:

1. По коммуникативной структуре тактика «заимствования лица» касается трёх сторон – заимствующая лицо сторона (адресант), заимствованная сторона (третьи коммуниканты) и объект заимствования лица (адресат). При употреблении данной тактики, заимствующая сторона и объект заимствования обязательно присутствуют в коммуникации, а заимствованная сторона либо присутствуют, как в T3 в первом примере и в T3 во втором (т.е. употребление местоимения «мы»), либо отсутствует, как в T2 и T3 (т.е. заимствование лица Бао-юя) во втором примере.
2. Между тремя сторонами существует определенная разница по «лицевому капиталу»: заимствованные третьи коммуниканты ≥ адресант, заимствованные третьи коммуниканты > адресант. Адресант обычно не заимствует лица третьего коммуниканта, у которого меньше «лицевого капитала», чем у адресанта самого, ведь такое заимствование не может эффективно повышать капитал адресанта. Если заимствованные третьи коммуниканты не имеют больше «лицевого капитала», чем адресат, то такое заимствование лица не имеет значения.
3. Существует определенная связь между тремя сторонами. Если адресат совсем не знает третьего коммуниканта и не имеет определенной связи с

ним, то угрожать лицу адресата с заимствованием лица третьего коммуниканта совсем не имеет значения. Говорящий тоже не может заимствовать лицо тех, с кем он не имеет никаких отношений.

4. Когда адресант заимствует лицо третьих коммуникантов для совершения угрожающих лицу адресата речевых актов, тактика заимствования лица также помогает ему смягчить чрезмерную невежливость, принесенную этими речевыми актами. Потому что в таком случае адресант угрожает адресату от имени третьей стороны или с целью сохранения лица третьей стороны. Третья сторона имеет более «лицевого капитала», чем адресат, поэтому если даже адресат не доволен угрожающим речевым актом адресанта, он не может направить свое недовольство на заимствующую сторону (адресанта).
5. Между двумя типами заимствования лица (т.е. присутствием и отсутствием заимствованной стороны в коммуникации) имеется различие по степени надежности. При первом случае можно достигать своевременного подтверждения заимствованной стороной, заимствование является либо эффективным, либо неудачным (т.е. заимствованная сторона не соглашается на заимствование лица), поэтому заимствование лица первого типа не вызывает сомнения у адресата. А во втором случае хотя заимствование не может быть неудачным, но оно ненадежное, может вызывать сомнения у адресата, потому что такое заимствование лица не может быть сразу подтверждено за-

имствованной стороной.

Кстати, первые три пункта из вышеуказанных особенностей являются основными условиями успешного заимствования лица.

В результате исследования мы пришли к следующим **выводам**. Традиционная теория о вежливости только обращает внимание на взаимодействие между адресантом и адресатом, не уделяет внимание влиянию третьих коммуникантов на совершение (не)вежливых речевых актов. Наш анализ показывает, что кроме говорящего и слушающего, третьи коммуниканты тоже имеют важное значение в коммуникации. Традиционное изучение речевой коммуникации акцентирует внимание на влиянии присутствующих коммуникантов на проектирование и понимание реплик, наша статья показывает, что отсутствующие в коммуникации коммуниканты тоже играют важную роль для совершения угрожающих лицу речевых актов.

Хотя мы уверены, что наше исследование в некоторой степени показывает некоторые закономерности заимствования лица. Но в данной статье мы только анализируем диалоги, которые происходят в строгом классовом обществе, описываемом в романе. Тактика заимствования лица в таком контексте может отличаться от её употребления в современном обществе. Поэтому мы будем продолжать изучать употребление тактики «заимствования лица» в современных социальных условиях и в разных социальных культурах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дуалет Ф.Н. Актуализация концепта «лицо» в китайской языковой картине мира. Восток (Oriens). 2019. № 4. С. 156-176.
2. Ключев Е.В. Речевая коммуникация. М.: Рипол Классик, 2002. 320 с.
3. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М: Издательство «ИКАР», 2007. 480 с.
4. Цао Сюэ-цин. Сон в красном тереме. Том 1 // перевод В.А. Панасюка. М.: Худож. лит., 1958. 879 с.
5. Цао Сюэ-цин. Сон в красном тереме. Том 2 // перевод В.А. Панасюка. М.: Худож. лит., 1958. 863 с.
6. Brown P., Levison S.C. Politeness: Some universals in language usage. New York: Cambridge university press, 1987. 360 p.
7. Goffman E. On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction // Psychiatry. 1955. Vol. 18, No. 3. P. 213-231.
8. Ho D.Y. On the Concept of Face // American Journal of Sociology. 1976. Vol. 81, No. 4. P. 867-884.
9. Hu H.C. The Chinese concept of "Face" // American Anthropologist. 1944. Vol. 46, No. 1. P. 45-64.
10. Leech G. The Pragmatics of Politeness. New York: Oxford university press, 2014. 343 p.
11. Smith, Arthur H. Chinese Characteristics. Shanghai: North-China Herald Office, 1890. 427 p.

© Ян Сяоюнь (yuner18@126.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Afanaseva A. – postgraduate student, Moscow City Pedagogical University

Amirkhanov S. – Lecturer, West Kazakhstan Agrarian and Technical University named after Zhangir Khan

Astakhova T. – Ph.D., Associate Professor, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (Arkhangelsk)

Ataev B. – Doctor of Philology, Professor, Chief researcher of G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art of the Dagestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala).

Avetisyan V. – candidate of historical sciences, associate professor, Samara State University of Social Sciences and Education

Baeva T. – PhD, Assoc. Prof., North-Western State I.I. Mechnikov Medical University (St. Petersburg)

Bushmanova O. – Associate Professor, Vologda State University

Dukhovnikova I. – Senior Lecturer, Federal State Educational Institution of Higher Professional Education "Pacific National University", Khabarovsk

Efendiyeva F. – Lecturer, Baku Slavic University

Efremova M. – Senior Teaching, Lomonosov Moscow State University

Ermolaeva E. – Candidate of Historical Sciences, Far Eastern Federal University, Vladivostok.

Ershova T. – Doctor of History, professor, Moscow City Pedagogical University

Ezhkova V. – Ph. D. Student, Lomonosov Moscow State University (Moscow)

Fedko L. – Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Far Eastern Federal University (Vladivostok)

Ganbarova N. – Lecturer, Baku Slavic University

Our authors

Gavrilova Ju. – PhD in Philology, Associate Professor, Moscow University for the Humanities

Glagolev A. – Moscow State Institute of Physical Culture, Sport and Tourism named after Yu.A. Senkevich

Goncharova E. – Applicant, Pyatigorsk State University

Gorbacevskaja S. – PhD in Philology, Associate Professor, Moscow State University named after M.V. Lomonosov

Ibragimova M. – Doctor of Philology, Associate Professor, leading researcher of G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art of the Dagestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala).

Ixanov A. – Lecturer, West Kazakhstan Agrarian and Technical University named after Zhangir Khan

Korol A. – Candidate of Pedagogic Sciences, professor, Federal State Educational Institution of Higher Professional Education "Pacific National University", Khabarovsk

Koroleva N. – PhD, Assoc. Prof., North-Western State I.I. Mechnikov Medical University (St. Petersburg)

Korshunova S. – Moscow State Institute of Physical Culture, Sport and Tourism named after Yu.A. Senkevich

Kubacheva K. – PhD, Assoc. Prof., North-Western State I.I. Mechnikov Medical University (St. Petersburg)

Kuldybayev A. – Lecturer, West Kazakhstan Agrarian and Technical University named after Zhangir Khan

Likhodkina I. – Ph.D. in Philology, Associate Professor, Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation

Loov A. – Kabardino-Balkar State Agrarian University named after V.M. Kokov, Nalchik

Makarova T. – Ph. D in History, Associate Professor, Plekhanov Russian Economic University (Moscow)

Marina I. – Senior Lecturer, Vologda State University

Mazirka I. – Doctor of Philology, Professor, Moscow state regional University

Merkish T. – Lecturer, Moscow State University named after M.V. Lomonosov

Mironova A. – senior lecturer, Moscow City University

Mirzoyeva U. – Baku Slavic University

Moiseeva T. – Senior teacher, Financial university under the Government of the Russian Federation (Moscow)

Morgunov A. – PhD applicant, Moscow City University, Moscow

Nekrasova O. – Postgraduate, Moscow state regional University

Nikolov N. – Doctor of Philosophy (PhD), GBU DPO "Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Educators"

Nikulin A. – Ph. D., Associate Professor, Vologda State University

Novikova O. – Ph.D. in Philology, Associate Professor, Moscow Aviation Institute (National Research University)

Osilbekova D. – Doctor of philology, Professor, Moscow Pedagogical State University

Pirogova Ya. – Orenburg State University

Printseva E. – Senior Lecturer, Vologda State University

Qu Rui – PhD student, Beijing Foreign Studies University (Beijing, China)

Romashkova O. – Grand PhD in Engineering, professor, Moscow City University, Moscow

Rykova E. – Assistant, Moscow City University

Santsevich Ya. – Ph.D. of Political Science, Associate Professor, Primorsky IRT – FESTU branch in Ussuriisk

Shchepoteva E. – Senior Lecturer, Far Eastern Federal University (Vladivostok)

Skopa V. – Doctor of Historical Sciences, Altai State Pedagogical University (Barnaul)

Solovieva I. – candidate of pedagogic sciences, associate professor, Moscow City University

Taranenko O. – Associate Professor, Far Eastern Federal University (Vladivostok)

Telezhko I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow)

Tomina E. – PhD (Pedagogical), Associate Professor, Orenburg State University

Volkova A. – Moscow State Institute of Physical Culture, Sport and Tourism named after Yu.A. Senkevich

Yakhno M. – Senior Lecturer, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow)

Yang Xiaoyun – Beijing Foreign Studies University

Yurina M. – postgraduate student, Moscow Region State University

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).